

# VI SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES - SEPEMO

## História da Educação: memórias e narrativas

### ORGANIZADORAS:

Lia Machado Fiuza Fialho

Maria Aparecida Alves da Costa

Scarlett O'Hara Costa Carvalho

### Realização



### Apoio



ISSN: 2358-9027

### **Organização Geral**

Lia Machado Fiuza Fialho  
Charlton José dos Santos Machado  
José Gerardo Vasconcelos

### **Comissão Científica**

Ana Cristina de Moraes  
Ana Maria Leite Lobato  
Ana Michele da Silva Lima  
Andrea Abreu Astigarraga  
Anísia Maria Rocha Nogueira  
Antonio Luiz de Oliveira Barreto  
Antônio Roberto Xavier  
Cecília Rosa Lacerda  
Cristine Brandenburg  
Daniella de Souza Barbosa Suassuna  
Danusia Mendes Almeida  
Edith Maria Batista Ferreira  
Elcimar Simão Martins  
Flávio Muniz Chaves  
Francione Charapa Alves  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro  
Geandra Cláudia Silva Santos  
Gildênia Moura de Araújo Almeida  
Giovana Maria Belem Falcao  
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo  
Inambê Sales Fontenele  
Isaide Bandeira da Silva  
Janote Pires Marques  
Jean Maccole Tavares Santos  
José Albio Moreira de Sales  
José Antônio Gabriel Neto

Joselma Ferreira Lima e Silva  
Julinete Vieira Castelo Branco  
Karla Angélica Silva do Nascimento  
Karla Colares Vasconcelos  
Keila Andrade Haiashida  
Lia Machado Fiuza Fialho  
Lourdes Rafaella Santos Florêncio  
Luiz Távora Furtado Ribeiro  
Márcia Cristiane Ferreira Mendes  
Maria de Loudes da Silva Neta  
Maria de Nazareth Moraes Soares  
Maria do Socorro Lima Marques França  
Maria Lenúcia de Moura  
Maria Nahir Batista Ferreira  
Nadja Rinelle Oliveira de Almeida  
Paulo Augusto Tamanini  
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro  
Robson Carlos da Silva  
Salania Maria Barbosa Melo  
Samara Mendes Araújo  
Scarlett O'hara Costa Carvalho  
Tânia Gorayeb Sucupira  
Tânia Maria Rodrigues Lopes  
Vitória Chérida Costa Freire  
Zacarias Marinho  
Zuleide Fernandes de Queiroz

**Comissão Organizadora**

Ana Michele da Silva Lima

Bruno Araújo da Silva

Cristine Brandenburg

Francinalda Machado Stascxak

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

Hannah Franklin dos Santos

Homero Henrique de Souza

Hugo Leite de Oliveira

Karla Colares Vasconcelos

Karla Angélica Silva do Nascimento

Kewlly de Sena Santos

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Maria Aparecida Alves da Costa

Maria Naiany Gomes Nobre

Priscila Bárbara Rodrigues da Silva

Rayane Sales Monte

Roberta Lúcia Santos de Oliveira

Scarlett O'hara Costa Carvalho

Vitória Chérida Costa Freire

VI Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 17 a 19 de Outubro | 2010

© 2017 Copyright by, Lia Machado Fiuza Fialho, Maria Aparecida Alves da Costa e Scarlett O’Hara Costa Carvalho (ORGANIZADORAS)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada Depósito Legal na Biblioteca Nacional

### **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893

Internet: [www.uece.br](http://www.uece.br) – E-mail:  
[eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



**Coordenação Editorial** | Lia Machado Fiuza Fialho

**Projeto Gráfico** | Lia Machado Fiuza Fialho, Maria Aparecida Alves da Costa

Ficha Catalográfica

VI Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades / Lia Machado Fiuza Fialho, Maria Aparecida Alves da Costa e Scarlett O’Hara Costa Carvalho (Orgs.). - Fortaleza: EdUECE, 2019.

Conteúdo: artigos do VI Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Fortaleza –CE, out. 2019. Volume I.

ISSN 2358 - 9027

1. Educação. 2. Memórias. 3. Narrativas. 4. Oralidades I. Fialho, Lia Machado Fiuza II. Costa, Maria Aparecida Alves da III. Carvalho, Scarlett O’Hara Costa.

## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

### **Reitor**

José Jackson Coelho Sampaio

### **Vice-Reitor**

Hidelbrando dos Santos Soares

### **Editora da UECE**

Erasmio Miessa Ruiz

### **Conselho Editorial**

Antônio Luciano Pontes Lucili Grangeiro Cortez

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes Luiz Cruz Lima

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso Manfredo Ramos

Francisco Horácio da Silva Frota Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Francisco Josênio Camelo Parente Marcony Silva Cunha

Gisafran Nazareno Mota Jucá Maria do Socorro Ferreira Osterne

José Ferreira Nunes Maria Salete Bessa Jorge

Liduína Farias Almeida da Costa Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### **Conselho Consultivo**

Antônio Torres Montenegro | UFPE

Maria do Socorro Silva Aragão | UFC

Eliane P. Zamith Brito | FGV

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça | UNIFOR

Homero Santiago | USP

Pierre Salama | Universidade de Paris VIII

Ieda Maria Alves | USP

Romeu Gomes | FIOCRUZ

Manuel Domingos Neto | UFF

Túlio Batista Franco | UFF

# ARTIGOS COMPLETOS

## SUMÁRIO

### **MESTRE CHITÃOZINHO E A FORMAÇÃO DOS CAPOEIRISTAS NO “ABC - JOÃO XXIII” | 26**

José Olímpio Ferreira Neto  
Robson Carlos da Silva

### **NARRATIVAS DE MORADORES DO ROSADO/RN: VIVER, CONTAR, PRESERVAR SEU LUGAR | 36**

Stenio de Brito Fernandes  
Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes

### **O LEGADO EDUCACIONAL DE MARIA ODETE MOURA: MEMÓRIAS E REMINISCÊNCIAS | 45**

Robson Carlos da Silva  
José Olímpio Ferreira Neto

### **O USO DA HISTÓRIA ORAL EM PESQUISAS EDUCACIONAIS DO PPGE/UECE | 54**

Carlos Ian Bezerra de Melo  
Bruna Lucas de Melo Amaral  
Mariza da Costa Pereira

### **OFÉLIA: HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA-GESTORA QUE IMPULSIONOU A CONSTRUÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NA DITADURA MILITAR EM TIANGUÁ – CE | 63**

Antonia Nilene Portela de Sousa  
Andrea Abreu Astigarraga  
Lourdes Maria Bragagnolo Frison

### **PERCURSO FORMATIVO DE UMA GESTORA ESCOLAR A PARTIR DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA | 72**

Antonio Moraes da Costa  
André Muniz de Oliveira  
Antonia Nilene Portela de Sousa

### **SOCORRO OLIVEIRA: A TRAJETÓRIA DE UMA DOCENTE NO TELESINO CEARENSE | 81**

Maria Elzilene Moreira Nóbrega e Oliveira  
Keila Andrade Haiashida

### **A ATUAÇÃO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UMA CRECHE LOCALIZADA NA CIDADE DE OCARA | 90**

Antônia Mayara do Nascimento Souza  
Rayane Azevedo Freitas  
Raphaelly de Melo Barbosa

### **A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE | 97**



Benjamim Machado de Oliveira Neto  
Anny Gabrielle Gomes Pereira  
Alexsandra Alves de Souza Pinheiro

**A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA LOCALIZADA NA CIDADE DE OCARA | 106**

Antônia Mayara do Nascimento Souza  
Rayane Azevedo Freitas Nobre  
Raphaelly de Melo Barbosa

**A LITERATURA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | 115**

Fernanda Maria Diniz da Silva

**“A PROVA É CONSULTADA, PROFESSORA?” | 124**

Raquel Figueiredo Barretto

**RODAS DE CONVERSA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, A PARTIR DA EJA | 133**

Maria do Socorro Lopes da Silva  
Luana Mateus de Sousa  
Virginia Neta Lima Pereira

**UMA ANÁLISE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA | 140**

Francisca Mirna Santos Fonseca  
Michella Rita Santos Fonseca  
Maria Áurea Sousa de Santana

**USO DE MODELOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA BIOLOGIA CELULAR | 149**

Edilane Ribeiro do Nascimento

**MEMÓRIAS DE UM SERTANEJO LEITOR NA ANTIGA VILA TIRIRICA | 155**

Nildete Martins Machado  
Maria do Socorro Carvalho

**NARRAR E EXPERIMENTAR: O USO DAS LINGUAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA | 162**

Maria Nahir Batista Ferreira Torres

**NOSSAS TARDES COMPLEXAS: UM PASSEIO POR DISCUSSÕES DO GECOM (UERN) | 171**

Pedro Augusto De Queiroz Ferreira

**O “BOLICHE DAS PALAVRAS” E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 180**

Geissyele Silva Mascarenhas  
Josefa Clarice Vieira de Lima  
Maria Claudia do Nascimento

**O FUTURO DO ENSINO: METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA  
DOCENTE | 189**

Fábia Geisa Amaral Silva

**OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM  
MATEMÁTICA | 198**

Flávia de Carvalho Ferreira  
Francisca Moreira de Castro  
Claudiane Duarte de Oliveira

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES:  
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS | 207**

Carlos Magno de Sousa Rodrigues  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A CRIANÇA EM ROUSSEAU | 216**

Bruna Lucas de Melo Amaral  
Diana Aguiar Salomão  
Romária de Menezes do Nascimento

**GESTÃO DO CONHECIMENTO: ESTUDO NUMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE  
ENSINO SUPERIOR | 224**

Leyla Araújo Luz Muller

**O VALOR DA PERCEPÇÃO MATEMÁTICA EM FAVOR DO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 234**

Anny Gabrielle Gomes Pereira  
Benjamim Machado de Oliveira Neto  
Alexsandra Alves de Sousa Pinheiro

**PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA  
CRIANÇA | 242**

Francisco Mário Carneiro da Silva  
Maria Aparecida Alves da Costa

**A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL EM “PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E  
ORALIDADES” | 252**

Francisco Nunes de Sousa Moura  
Raquel Crosara Maia Leite

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA | 260**

Michella Rita Santos Fonseca  
Francisca Mirna Santos Fonseca  
Maria Áurea Sousa de Santana

**A FORMAÇÃO INICIAL E A POSTURA CARTOGRÁFICA | 269**

Rachel Rachelley Matos Monteiro  
Maria de Lourdes da Silva Neta  
Antônio Germano Magalhães Junior

**A PROFISSIONALIDADE DO (A) PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA | 277**

Maria do Socorro Correia Costa

**ASSOCIATIVISMO DOCENTE E AS MUDANÇAS NO MAGISTÉRIO  
SECUNDARISTA OFICIAL CEARENSE | 285**

Danusa Mendes Almeida

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E  
O PLANEJAMENTO ESCOLAR | 294**

Valquíria Soares Mota Saboia

Rozilda Pereira Barbosa

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA  
ESCOLA PÚBLICA | 303**

Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento

Alana Luiza Oliveira Silva

Antonio Anderson Brito do Nascimento

**MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PNLD CAMPO: CONEXÕES  
DESCONEXAS | 309**

Edneide Maria Ferreira da Silva

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO OU A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: VELHOS  
DILEMAS | 318**

Maria Cibelle Moreira de Araújo

Eliete de Castro Cordeiro

Rhonielle Patricio de Magalhães

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A ABORDAGEM DAS REFORMAS  
RELIGIOSAS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO | 327**

Hermano Moura Campos

**O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) E O CAMPO  
DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS | 343**

Maria Jayane Correia

Danusa Mendes Almeida

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS REGULADORAS: PISA E ENEM, DESAFIOS PARA  
A EDUCAÇÃO NO BRASIL | 351**

Maria Das Graças Tavares Da Silva

Antonio Gilvam Freitas Pedroza

Tereza Maria De Oliveira Ferreira

**A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E A METODOLOGIA NO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE ARTES | 360**

Alexsandra Alves de Souza Pinheiro

Benjamim Machado de Oliveira Neto

Anny Gabrielle Pereira Gomes

**AS NARRATIVAS DE VIDA DOS ALUNOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM MÚSICA: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES | 366**

Israel Kleber de Oliveira Teófilo

**EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM A DANÇA: REFLEXÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL | 372**

Paulo César Rodrigues Araújo Filho

Neiva Daiane Cordeiro Gomes

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

**ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: VIVÊNCIAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS | 379**

Aline Dallazem

**A IMPORTÂNCIA DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 385**

José Kasio Barbosa da Silva

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

Maria Zenilda Costa

**CARISMÁTICAS VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS COMO ALVO | 394**

Adriano Ferreira de Paulo

**DESIGN, DISCURSO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NEGOCIADA | 403**

Ana Paula Azevedo Furtado

Francisca Paloma Almeida Vital

**DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DA REDE PÚBLICA | 412**

Emaus Rodrigues de Melo

Rosemary Damasceno Barreto

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CRIANÇAS E SUAS VIVÊNCIAS COM A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 420**

Cleidiane Sobreira de Sousa Castro

Francione Charapa Alves

Antoniele Silvana de Melo Souza

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS | 429**

Francisco Leandro Soares Moura

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

**A BIBLIOTECA WALDYR DIOGO DE SIQUEIRA: UM ESPAÇO FORMATIVO E DE MEMÓRIAS DO IFCE | 439**

Erika Cristiny Brandão F. Barbosa

Michele Gomes de Queiroz

Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL BASEADA NA HISTÓRIA DE VIDA | 447**

Anaisa Alves de Moura  
Maria Suelane Pereira da Silva  
André Muniz de Oliveira

**ADELAIDE GONÇALVES – UTOPIAS CONCRETAS DE UMA HISTORIADORA MILITANTE NO CEARÁ. (1972-2018) | 456**

Ana Carolina Braga de Sousa Coelho  
Scarlett O'hara Costa Carvalho

**ENTRECRUZAMENTOS ENTRE MEMÓRIAS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO | 465**

Edith Maria Batista Ferreira  
Joselma Ferreira Lima e Silva  
Joelma Reis Correia

**A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 475**

Maria Marly Alves  
Mayara Alves de Castro  
Aline Gomes da Costa

**AÇÕES MIDIÁTICAS PROTAGONIZADAS NA EDITORAÇÃO DE UM JORNAL ESCOLAR | 483**

Giselle Bezerra Mesquita Dutra  
Ana Paula Matias

**APLICAÇÕES DO XADREZ NO ENSINO DA MATEMÁTICA | 492**

Wendel Melo de Andrade  
Getuliana Sousa Colares  
Gilmar Pereira Costa

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS AULAS DE CIÊNCIAS EM UMA TURMA DE EJA | 501**

Bergson Rodrigo Siqueira de Melo  
Verônica Maria Lavor Silva de Melo  
Geraldo de Oliveira Macêdo Júnior

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA CIDADE DE CASCAVEL – CEARÁ | 510**

Marília Carvalho dos Santos  
Scarlett O'hara Costa Carvalho

**AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA | 519**

Daniele Brito Pereira  
Maria de Lourdes da Silva Neta

**CONHECENDO A ALFABETIZAÇÃO NO MÉTODO MONTESSORIANO | 527**

Antonia Derlania Amaral da Silva  
Claudiana de Sousa Felix  
Sahmaroni Rodrigues de Olinda

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NÃO ESCOLARES: MEMÓRIA COMO METODOLOGIA INTERVENTIVA | 535**

Daniele Silva Maia  
Elvis Lopes Vasconcelos  
Nadja Rinnelle Oliveira de Almeida

**DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO TARDIA: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA | 544**

Sofia Regina Paiva Ribeiro

**ELEMENTOS FUNDAMENTAIS À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS | 552**

Virginia Neta Lima Pereira  
Maria do Socorro Lopes da Silva  
Luana Mateus de Sousa

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, RECURSOS DIDÁTICOS, PRÁTICAS EDUCATIVAS – UMA ANÁLISE CRÍTICA | 562**

Fábio Soares Guerra

**ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA INOVAÇÃO DESAFIADORA | 571**

Maria Áurea Sousa de Santana  
Michella Rita Santos Fonseca  
Francisca Mirna Santos Fonseca

**EVASÃO ESCOLAR NA EJA: UMA LAMENTÁVEL CONSTATAÇÃO | 579**

Zilma Nunes de Melo  
Antonia Josilene Pinheiro Rocha

**INDISCIPLINA: NOVOS OLHARES PARA AMENIZAR ESSE PROBLEMA | 589**

Iranilda Pereira dos Santo  
Lucileide Germano Bezerra Facó

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA | 598**

André Leandro dos Santos Pereira  
Romina Andrea de Arruda Mourão  
Germana Albuquerque Costa Zanotelli

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA DOCUMENTAL | 606**

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos  
Antônio Germano Magalhães Jr.

**FORMAÇÃO INICIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LIMITES E  
POSSIBILIDADES | 616**

Francinalda Machado Stascxak  
Petrônio Cavalcante  
Ana Paula Praciano Nogueira Aquino

**MONITORIA ACADÊMICA EM DIDÁTICA: VISÕES DE ESTUDANTES DA  
PEDAGOGIA | 625**

Maria Gislayne Borges Maia  
Cícera Sineide Dantas Rodrigues

**OLHARES SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS: REFLEXÕES DE UMA  
PROFESSORA | 632**

Diana Aguiar Salomão

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: O ESTADO DA  
QUESTÃO | 641**

Lenice Sales de Moura  
Giovana Maria Belém Falcão

**PROFISSÃO PROFESSOR: ENTRE A RESPONSABILIZAÇÃO E A  
DESVALORIZAÇÃO NA DOCÊNCIA | 650**

Francisca Kaline Oliveira Maia  
Sandy Lima Costa

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DE MATEMÁTICA | 658**

Antonia Magna Martins Sousa  
Maria de Lourdes da Silva Neta

**SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CURSO DE  
LICENCIATURA | 666**

Nathália Araújo Carneiro  
Rachel Rachelley Matos Monteiro  
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

**TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES | 675**

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira  
Luisiane Frota Correia Lima Ramalho  
Luiz Botelho Albuquerque

**DE FISIOTERAPEUTA A PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: NARRATIVAS DE  
PERCURSOS PROFISSIONAIS | 682**

Romina Andrea de Arruda Mourão  
André Leandro dos Santos Pereira  
Germana Albuquerque Costa Zanotelli

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM LICENCIATURAS DA URCA:  
NARRATIVAS DISCENTES | 691**

Ana Paula Alves da Silva

Josefa Clarice Vieira de Lima  
Cicera Sineide Dantas Rodrigues

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO  
PERMANENTE NO CONTEXTO DA CRECHE | 699**

Rosalina Rocha Araújo Moraes  
Maria Valonia da Silva Xavier  
Lorenza de Paula Dourado Lopes

**EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR E DO TUTO | 709**

Mayara Alves Loiola Pacheco  
Rachel Rachelley Matos Monteiro  
Antônio Germano Magalhães Júnior

**ENSINO JURÍDICO NOS PPGDs EM DIREITO DA REGIÃO NORDESTE | 717**

Felipe dos Reis Barroso  
Tatiana Maria Ribeiro Silva  
Paulo Victor Falcão

**A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL | 726**

Maria Nária Teixeira  
Neiva Daiane Cordeiro Gomes  
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA BIOLOGIA PARA A PROMOÇÃO DA  
SUSTENTABILIDADE | 735**

Mayara Falcão Cavalcante

**DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A LDB: PRESSUPOSTOS A  
CONSIDERAR | 743**

Thaís de Sousa Florêncio  
Maria Marina Dias Cavalcante  
Lenice Sales de Moura

**DIRETOR DE TURMA E FAMÍLIA: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA | 753**

Gilmar Pereira Costa  
Getuliana Sousa Colares  
Wendel Melo Andrade

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS DE SANEAMENTO BÁSICO EM  
FORTALEZA-CE | 761**

Luiz Ricardo Guimarães Rezende de Oliveira  
Erineuda do Amaral Soares

**EDUCAÇÃO E O PROJETO DE FORMAÇÃO NA NAÇÃO BRASILEIRA NA  
ATUALIDADE | 771**

Antonia Josilene Pinheiro Rocha  
Zilma Nunes de Melo



**ENEM vs VESTIBULAR: DISPUTAS DE SIGNIFICADOS | 777**

Francisco José Balduino da Silva  
Márcia Frota Fernandes

**A EJA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: INCLUSÃO E RESSOCIALIZAÇÃO | 786**

Maria Janaína Rabelo Lopes  
Nara Lucia Gomes Lima  
Danusa Mendes Almeida

**AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFISSIONAL DO AEE | 794**

Islaneide Karla da Silva  
Leidiane Nogueira dos Santos Duarte  
Heryson Raisthen Viana Alves

**INCLUSÃO E ALUNOS COM DISLEXIA NA ESCOLA REGULAR: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS | 800**

Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha Lima  
Cecilia Maria Lima Silva

**O ESPORTE CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO | 809**

Renata Gurgel de Amaral Vieira Oliveira

**PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA A PARTIR DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 818**

Tereza Cristina Lima Barbosa  
Geíza Gadelha Sampaio  
Hamilton Perninck Vieira

**A ESCOLA E A DIVERSIDADE SEXUAL NA VISÃO DE JOVENS TRAVESTIS MORADORES DA PERIFERIA DE FORTALEZA-CE | 826**

Karine Moreira Gomes Sales  
Francisco Odécio Sales

**A INFLUÊNCIA DA ÉTICA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL | 835**

Catarina Inês de Almeida  
Diná Morais de Andrade Goes  
Tânia Noemia Rodrigues Braga

**FÁTIMA CORREIA: EDUCADORA APOSENTADA E CORDELISTA | 842**

Célia Camelo de Sousa  
Deiziane Lima Cavalcante  
Evangelita Carvalho da Nóbrega

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADE HISTÓRICA DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA ESCOLA FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ - CANINDÉ-CE | 849**

Evangelina da Silva Freitas  
Patrícia Laurindo Costa  
Maryland Bessa Pereira Maia

**OS TRANSTORNOS DE ANSIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 858**

Lara Lahmann de Meirelles Marinho  
Ana Virginia Aragão Dantas Parente

**A CRIAÇÃO DO CECITEC: MÚLTIPLOS AGENTES E MÚLTIPLAS VISÕES | 867**

João Alcimo Viana Lima

**A PROFISSÃO DOCENTE NA DÉCADA NO CEARÁ | 877**

Maria Lenúcia de Moura

**HISTÓRIA DE ZELMA MADEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES COMO EDUCADORA NEGRA | 884**

Rayane Sales Monte

**INFÂNCIAS: UMA ABORDAGEM LITERÁRIA E REAL | 893**

Rosely Monte Souza  
Andrea Abreu Astigarraga

**MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: BRINCADEIRAS DE INFÂNCIA | 899**

Francisca Naiara Ferreira Freitas  
Francisca Mayane Benvindo dos Santos

**O LEGADO DE UMA EDUCADORA RURAL CEARENSE DO SÉCULO XX | 906**

Yls Rabelo Câmara

**O MAIO DE 1968: ESPANHA E FORTALEZA, CEARÁ | 915**

Tânia Gorayeb Sucupira  
José Gerardo Vasconcelos  
Camila Saraiva de matos

**REMINISCÊNCIA EDUCACIONAL: EXPERIÊNCIAS ESCOLAR DOS IDOSOS RESIDENTES EM JORDÃO, SOBRAL – CE | 921**

Marcos Adriano Barbosa de Novaes  
Johnantan Santiago Moura  
Amélia Soares André

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: DIÁLOGOS SOBRE O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS | 930**

Ana Maura Tavares dos Anjos

**O LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO | 939**

Ângela Maria Pinheiro  
Francisco Ednardo Pinho dos Santos

**O PAPEL DO AMBIENTE EM DIFERENTES MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | 948**

Inara da Silva Félix  
Rakelle Peixoto Sampaio

**AS NEUROCIÊNCIAS E O PROCESSAMENTO TEXTUAL NOS SIMULADOS DO SPAECE | 958**

Jariza Augusto Rodrigues dos Santos  
Alexandro Lima Viana

**AS TRADIÇÕES POPULARES NAS SÉRIES INICIAIS: COMO ESSAS TESSITURAS ACONTECEM? | 966**

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

**MANIFESTAÇÕES DA CULTURA LOCAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS | 975**

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

**UM ESTUDO SOBRE ENSINO PRÉVIO DE GEOGRAFIA ANTES DA UNIVERSIDADE | 985**

Roberta Lyana Lima Cabral  
Cristine Brandenburg  
Lia Machado Fiuza Fialho

**ESCRITA: HIPÓTESES CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO | 992**

Eliziane Sousa Vasconcelos  
Ana Luisa Nunes Diógenes

**OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E SEGREGAÇÃO ESPACIAL NA CIDADE DE FORTALEZA | 1000**

Paulo Regis da Silva Albuquerque

**A CONCEPÇÃO DE EDUCADOR DO CENTRO DE SOLIDARIEDADE MADRE MASTENA | 1009**

André Leandro dos Santos Pereira  
Michelline da Silva Nogueira

**A LINGUAGEM ESCRITA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 1018**

Juscilene Silva de Oliveira  
Maria Valonia da Silva Xavier  
Betânea Moreira de Moraes

**A MÚSICA: FERRAMENTA INCLUSIVA PARA ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 1027**

Elineia Pereira de Souza  
Tânia Noemia Rodrigues Braga

**A PRÁTICA EDUCACIONAL JESUÍTICA NO BRASIL | 1034**

Mila Oara de Souza Barroso  
Jociene Araújo Lima  
João Vítor Guilherme de Souza

**A PRESENÇA DA CULTURA AFRICANA: ESTUDO DO JOGO MANCALA NUMA ESCOLA PÚBLICA | 1043**

Leyla Araújo Luz Muller

**AS MÍDIAS SOCIAIS: FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM DO ALUNO DO ENSINO BÁSICO | 1051**

Jefferson Florencio Rozendo  
Maria Das Graças Tavares da Silva  
Antonio Gilvam Freitas Pedroza

**BRINCADEIRAS HEURÍSTICAS: O BRINCAR DE TODA HORA | 1060**

Francisca Moreira de Castro  
Flávia de Carvalho Ferreira

**PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO | 1068**

Petrônio Cavalcante  
Francinalda Machado Stascxak  
Ana Paula Praciano Nogueira Aquino

**PRÁTICAS FORMATIVAS ENTRE DOCENTES E DISCENTES EM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR | 1078**

Francisco Jeovane do Nascimento  
Francy Sousa Rabelo  
Maria Socorro Lucena Lima

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL | 1087**

Gabriela Rodrigues Ferreira  
Maria Talya Ariádna Santos Lima  
Scarlett O'hara Costa Carvalho

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MONTESSORIANA | 1094**

Twany Mayara Rodrigues da Silva

**EXPERIÊNCIA DE MONITORIA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE COMO PROCESSOS FORMATIVOS | 1103**

José Marques Meneses  
Andrea Abreu Astigarraga

**GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 1111**

Mikaely Mendes Rocha  
Marília Freitas Paixão de Sousa

**II MOSTRA DO LIVRO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A ESTÉTICA LITERÁRIA | 1118**

Thaís dos Santos Nascimento  
Camilly Costa Barbosa  
Ana Luisa Nunes Diógenes

**INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA E AS POSSIBILIDADES DE  
DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E MATEMÁTICA | 1126**

Augusto César Tavares da Silva  
Marcelo Bezerra de Morais

**A REFORMA EDUCACIONAL DO CEARÁ NA DÉCADA DE 1920 | 1134**

Shirley Mesquita Marques  
Brena Neilyse Correia dos Santos

**AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO EM LIMOEIRO DO  
NORTE | 1143**

Maria Lenúcia de Moura

**OS FRANCISCANOS NO CEARÁ E SUAS MARCAS NA HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO | 1149**

Odilon Monteiro da Silva Neto

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A  
APREDIZAGEM DOS DISCENTES EM ÂMBITO ESCOLAR | 1156**

Francisco Êmerson Feitosa Rodrigues  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO EM SAÚDE: POLÍTICAS E  
ESTRATÉGIAS | 1165**

Andréa da Costa Silva  
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

**NA ESCOLA TAMBÉM SE APRENDE A SER PROFESSOR: HISTÓRIAS DE VIDA  
E SABERES DE PROFESSORES | 1173**

Marta Campos de Quadros  
Yoshie Ussame Ferrari Leite

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA:  
PERCEPÇÕES SOBRE CONSTITUIR-SE PROFESSOR | 1182**

Joselma Ferreira Lima e Silva  
Háquilla de Paula Sampaio Quaresma  
Maria Daianeda Silva Parentes

**A INSTRUMENTALIDADE DO (A) ASSISTENTE SOCIAL NA FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL | 1191**

Renata Albuquerque Camelo  
Elivânia da Silva Moraes

**CURRÍCULO E METODOLOGIA: DIFERENÇAS ENTRE TEORIA E  
APLICAÇÃO | 1199**

Karla Karoline Vieira Lopes

**DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: ESTUDO COM PROFESSORES DO  
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL | 1207**

Elivânia da Silva Moraes  
Ana Patrícia Lima do Nascimento  
Renata Albuquerque Camelo

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES | 1214**

Luana Mateus de Sousa  
Sira Indjai  
Elcimar Simão Martins

**A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM  
FORTALEZA-CEARÁ | 1223**

Raquel Lopes Correia Santos

**AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONCEITO DE QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO | 1230**

Anna Catarine Amaral  
Ana Letícia de Castro Lopes  
Mônica Farias Abu-El-Haj

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DEFINIÇÃO E SEU IMPACTO NA  
ESCOLA | 1238**

Lyanna Lourdes Lima Leal  
Francisco Mário Carneiro da Silva  
Maria Iracema Catunda Morais

**O TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO  
CEARÁ | 1245**

José Eduardo Nobre Maia  
Jean Mac Cole Tavares Santos  
Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira

**PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR (BNCC) | 1254**

Joelma de Sousa Lemos  
Marcia Betania de Oliveira

**POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO SISTEMA  
UNIVERSIDADE ABERTA BRASILEIRA | 1263**

Antônia de Fátima Rodrigues de Sousa

**O PEDAGOGO COMO MEDIADOR DE LEITURA NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 1272**

Antonia Edilene Sousa Vasconcelos  
Eliziane Sousa Vasconcelos  
Ana Luisa Nunes Diógenes

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PNE 2014-2024 | 1281**

Rosuíla dos Santos Silva  
Joselma Ferreira Lima e Silva

Lindalva Gomes da Silva

**VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 1290**

Dara dos Santos Nascimento  
Sarah Bezerra Luna Varela Machado

**ARTE NO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO DO ALUNO DOWN EM HORIZONTE, CEARÁ | 1299**

Maria Auxiliadora de Oliveira Gurgel  
Antônio Wellington Alves

**BULLYING: A VIOLÊNCIA PRESENTE EM CONTEXTO ESCOLAR | 1306**

Maria Clesimar Belmino Maia Reges  
Iara Lacerda Vidal Vital

**BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA PRÁTICA DOCENTE | 1314**

Letícia Kelly Costa França  
Thaís Gonçalves Silva  
Cicera Sineide Dantas Rodrigues

**EDUCAÇÃO FEMININA NO CEARÁ E A ESCOLA NORMAL (1884-1929) | 1321**

Kaline Cibele Araújo Coelho

**INCLUSÃO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA NO CONTEÚDO ESTRUTURANTE DO ENSINO | 1330**

Antonio Wellington Alves  
Maria Auxiliadora de Oliveira Gurgel

**PARA APRENDER MATEMÁTICA, EXISTE COR? | 1339**

Jociene Araújo Lima  
Mila Oara de Souza Barroso

**A HISTÓRIA ENTRE A CIÊNCIA EM LITERATURA | 1348**

Rafael Felipe de Almeida

**ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO EM DANÇA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EFETIVAÇÃO DESSE COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 1356**

Sammia Castro Silva

**REDESCOBRINDO AS FIGURAS GEOMÉTRICAS: O ENSINO DE GEOMETRIA POR MEIO DA ARTE | 1364**

Jonatha Silva Rocha  
Cristiane Pereira Santos da Cruz

**O “EU” E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 1373**

Antonio Jhonata de Oliveira Lima  
Luis Eduardo Torres Bedoya

**ENTRE BANDEIRINHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCUTA DAS CRIANÇAS  
E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA | 1380**

Cynthia Kelsiane Rocha dos Santos  
Maria Nerice dos Santos Pinheiro

**RABELADOS: APONTAMENTOS SOBRE A ORIGEM E TRAJETÓRIA  
COLETIVA | 1388**

Emanuel de Jesus Correia Semedo

**ESTRATÉGIA DE ENSINO: A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL | 1396**

Ana Paula Praciano Nogueira Aquino  
Petrônio Cavalcante  
Francinalda Machado Stascxak

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS ENFRENTADOS DURANTE A  
DOCÊNCIA | 1404**

Débora Freitas da Silva  
Sheilla Sousa Araújo  
Vitória Chérída Costa Freire

**EXCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:  
PERCEPÇÃO DO CUIDADOR | 1412**

Katyanna de Brito Anselmo

**IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS NA  
EDUCAÇÃO | 1421**

Lucileide Germano Bezerra Facó  
Iranilda Pereira dos Santos  
Tania Noemia Rodrigues Braga

**UTILIZANDO SEQUENCIAS DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS  
EM QUÍMICA | 1429**

Acássio Paiva Rodrigues  
Luciana Rodrigues Leite  
Eliziane Rocha Castro

**ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE ALGUMAS  
PROFESSORAS DE FORTALEZA/CE | 1436**

Karla Andréa Menezes Barrêto  
Ana Cláudia Oliveira Moura

**ADOLESCÊNCIA E AS MÍDIAS DIGITAIS | 1446**

Antonia Mayara do Nascimento Souza  
Rayane Azevedo Freitas Nobre  
Raphaelly de Melo Barbosa



**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS  
EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU/ÁFRICA | 1453**

Antonio Correia Junior  
Renata Maria Franco Ribeiro

**DESIGUALDADE RACIAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO | 1462**

Clerislânia de Albuquerque Sousa

**EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE SOCIAL E DIGNIDADE | 1470**

Mônica Cavalcante de Freitas  
Maria Valesca da Silva Barbosa  
Taynara Braga de Sousa

**ENSINO E DESIGUALDADE: OS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL |  
1479**

Maria Valesca da Silva Barbosa  
Mônica Cavalcante de Freitas  
Taynara Braga de Sousa

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DO CAMPO | 1489**

Nara Lucia Gomes Lima  
Tatiana Maria Ribeiro Silva

**PROCESSO POLÍTICO SOCIAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO | 1497**

Getuliana Sousa Colares  
Gilmar Pereira Costa  
Wendel Melo de Andrade

**O USO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA | 1506**

Cecilia Maria Lima Silva  
Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha Lima

**PROFESSORA AUXILIAR COM SINDROME DE DOWN INCLUSA NO ENSINO  
REGULAR | 1513**

Maria Aurineide Pires de Araújo Aguiar

**RELAÇÃO DIALÓGICA NO APROFUNDAMENTO DE CONTEÚDO MATEMÁTICO NO  
ENSINO MÉDIO | 1521**

Francisco Jeovane do Nascimento  
Eliziane Rocha Castro  
Luciana Rodrigues Leite

**INDICAÇÃO DE MEDICAMENTOS NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM TDAH | 1529**

Carolina Soares Silvério  
Ana Virgínia Aragão Dantas Parente

**MOVIMENTO BANDEIRANTE: 100 ANOS DE HISTÓRIA, DE SERVIÇO E  
ENCANTAMENTO NA FORMAÇÃO DE MENINAS E JOVENS NO CEARÁ | 1539**

Simone Vieira de Mesquita

**HORA-ATIVIDADE, PLANEJAMENTO DOCENTE E QUALIDADE DO ENSINO | 1556**

Joseane Ibiapina Freitas  
Valquíria Soares Mota Saboia

## MESTRE CHITÃOZINHO E A FORMAÇÃO DOS CAPOEIRISTAS NO “ABC - JOÃO XXIII”

José Olímpio Ferreira Neto,  
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, jolimpioneto@hotmail.com.  
Robson Carlos da Silva  
Universidade Estadual do Piauí, robsonuespi64@gmail.com.

### RESUMO

A Capoeira resiste nas periferias das grandes cidades assumindo *status* educacional, formal ou não formal, é reconhecida de diversas formas pela sociedade, inclusive como patrimônio cultural, sendo assim, indispensável o registro de sua história e memórias. O objetivo desse trabalho foi investigar o legado educacional do Mestre Chitãozinho para a capoeira alencarina, compreendendo o período que ministrou treinos no Projeto ABC do João XXIII, localizado na periferia de Fortaleza-CE. Dessa forma, pensa-se que esse trabalho está contribuindo para o registro da memória local, contando a história do homem comum. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com suporte na memória, por meio de contato virtual, sob um olhar (Net)etnográfico, narrativa autobiográfica e questionário. Conclui-se que o seu legado educacional colaborou para a formação de outros mestres de capoeira que ministram treinos em projetos sociais, fazem palestras, ministram oficinas colaborando, dessa forma, para a divulgação da capoeira alencarina da periferia de Fortaleza.

**Palavras-chave:** Capoeira. Memória. Formação.

### INTRODUÇÃO

A Capoeira é uma manifestação cultural que resiste nos centros urbanos ou nas periferias das grandes cidades brasileiras. Alguns estudos sobre o papel da capoeira vêm sendo desenvolvidos já há alguns anos (CAMPOS, 2001; SILVA, 2015; VIEIRA, 1998) que abordam sua prática como atividade educacional seja em ambientes formais ou não formais de ensino. Em 2014, ganhou o *status* de Patrimônio Cultural da Humanidade, título dado pela Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO). Antes disso, no ano de 2008, a Roda de Capoeira e o Ofício do Mestre foram registrados como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Artístico Cultural Nacional (IPHAN). Os Mestres de Capoeira estão presentes nas escolas e em outros espaços, onde manifestam sua cultura, sobretudo nas Rodas de Capoeira. Esses educadores e articuladores da cultura popular levam suas memórias de vida proporcionados pelo fluxo de saberes. Pensando em salvaguardar memórias, essa pesquisa buscou fazer um registro do legado em vida de um jovem mestre de capoeira responsável pela formação de outros capoeiristas em terras alencarinas, trabalho esse desenvolvido no bairro da periferia de Fortaleza, Ceará, o espaço de aprendizado foi o Projeto “ABC - João XXIII”, do qual tive a oportunidade de

treinar algumas vezes com o Manoel Lima de Sousa, o Mestre Chitãozinho para, logo em seguida, ser o ministrante dos treinos naquele lugar.

Esse artigo é parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Pós-Graduação em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas, realizado na Universidade Estadual do Ceará, sob a coordenação do Prof. Dr. Heraldo Simões. A monografia desenvolvida teve como título *O Projeto ABC do João XXIII como espaço de formação de capoeiristas: o legado educacional do Mestre Chitãozinho de Fortaleza-CE* e foi orientada pelo Prof. Dr. Robson Carlos da Silva, o Mestre Bobby, meu mestre. Inicialmente, pensei em fazer um memorial narrando minha trajetória de formação, mas depois percebi que poderia falar de parte dessa trajetória com a narrativa de outra pessoa, um dos meus mestres de capoeira, o qual acompanhei por mais de quinze anos no grupo de capoeira que fazia parte, Grupo Cordão de Ouro, e depois, no grupo que ajudei a fundar, o Grupo Negaça Capoeira.

A chamada História Nova está mais interessada na cultura e nos aspectos sociais, conferindo menos importância às grandes personagens e acontecimentos singulares. Ela se interessa mais pelos costumes e pelos protagonistas anônimos (RODRIGUES, 2009). Quando se estuda a História, as veredas são amplas e variadas. É tarefa infrutífera tentar contemplar um longo período e um grande espaço. O presente estudo se refere às ações educativas da capoeira, utilizando, sobretudo a experiência humana dos sujeitos envolvidos, do Mestre Chitãozinho, no Projeto ABC do João XXIII, do ano de 1992, ano em que começou a ministrar treinos até aproximadamente 2002, quando alunos seus ministravam treinos no espaço sob sua supervisão. Nesse percurso, partimos da seguinte inquietação: Qual o legado do Mestre Chitãozinho para praticantes da Capoeira Alencarina? Para responder a essa pergunta foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa com suporte na memória, por meio de contato virtual, sob um olhar (Net)etnográfico, narrativa autobiográfica, questionário.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Essa pesquisa teve como *corpus* metodológico duas fontes principais. A primeira, bibliográfica, buscada na literatura existente sobre Capoeira, desenhada por jogadores-estudiosos (CAMPOS, 2001) abordando a Capoeira e a Educação. Na segunda parte da pesquisa, o estudo foi do tipo (Net)etnográfico com o emprego da narrativa autobiográfica e a elaboração um questionário eletrônico para o sujeito da pesquisa junto à posterior análise. Dessa forma, foi construído um *corpus* documental. Utilizando-se, por se tratar do campo educacional, a categoria da memória. Para uma abordagem no campo da educação informal, Rodrigues (2009, p. 437) aponta que “[...] abre-se um largo espaço ao estudo da micro-

história, às contribuições dos anônimos, oportunidade em que se trazem à colação da pesquisa a memória dos sujeitos participantes daquilo que se investiga [...]”.

A coleta de dados aconteceu da seguinte forma: o contato com o Mestre Chitãozinho foi realizado inicialmente por meio da rede social *Facebook*. O mestre se mostrou interessado e ligou por meio do mecanismo disponível na mesma rede e iniciamos uma conversa sobre a pesquisa. Solicitei que iniciássemos com uma narrativa autobiográfica onde ele pudesse colocar as memórias e impressões do período que ministrou treinos no Projeto ABC do João XXIII. Os relatos autobiográficos, segundo Josso (*apud* AVELINO, SOUSA e SILVA, 2015), são possíveis de serem usados, pois são produções artísticas culturais, uma espécie de mediação para falar de si e de sua vida no mundo, a partir da invenção de si mesmo.

A rede de relacionamento *online* foi nossa maior aliada neste projeto, recebi a narrativa, intitulada *Memória e História dentro dos Processos de Construção e Reconstrução Sociocultural do Ser*, via e-mail. Após a leitura e análise desse material, elaborei um questionário no *Google Docs*, por meio do recurso formulário, para suprir algumas questões que não apareceram na narrativa. Dessa forma, romperam-se as barreiras do espaço, pois o mestre mora no exterior. As questões foram todas baseadas nos relatos de autoria do Mestre Chitãozinho, solicitados preliminarmente. As perguntas foram as seguintes: *Com quem iniciou a Capoeira?; Treinou com quais mestres?; Passou por quais grupos (escolas) de capoeira?; Fale um pouco do seu currículo na época que começou a ministrar treinos no ABC do João XXIII.; Fale do seu currículo atual.; Havia vivências com os alunos para além do ABC? Se existiam, como eram?; Acredita que foram relevantes para o aprendizado? Em que aspectos?; Qual o legado que deixou em vida a partir desse trabalho (ABC do João XXIII)? Formou discípulos que continuaram a ensinar a arte? Cite-os.; Esse espaço é para escrever algo mais que desejar.*

A lida com o sujeito da pesquisa se sustentou no revisitar das memórias, das vivências cotidianas e dos saberes apreendidos no meio da capoeira e em outros universos que transitou. Os dados coletados, por meio da narrativa e do questionário, foram analisados com base no referencial teórico e as categorias abordadas. O tratamento dispensado aos dados se constituiu de textualização das narrativas obtidas nos questionário e na narrativa autobiográfica para posterior escritura do texto final. Esse caminho mostrou-se inovador, pois o ambiente virtual foi usado como ferramenta que possibilitou sua realização (AVELINO, SOUSA e SILVA, 2015).

## **ALGUMAS MEMÓRIAS DA CAPOEIRA NO CEARÁ**

A História da Capoeira no Ceará é cheia de controvérsias e pontos obscuros, mas sabe-se, por meio de escassas pesquisas e da oralidade, que os cearenses tiveram importante participação na formação da Capoeira Regional desenvolvida pelo Mestre Bimba na década de 1930. Uma figura entre eles merece destaque, Sisnando, um jovem que foi estudar Medicina na Bahia, pois na época não havia esse curso no Ceará. O cearense, depois de muito insistir, começou a treinar com Mestre Bimba, levando, ainda, outros cearenses, estudantes da faculdade, entre eles, Ruy Gouveia. Porém, nenhum dos cearenses que treinaram com o Mestre Bimba formou discípulos e nem trabalho em terras alencarinas. Ficando essa tarefa de pioneirismo para o Ms. Zé Renato.

O Mestre Zé Renato teve uma trajetória com aproximações e afastamentos da capoeira, porém gerou discípulos. Sua história está registrada poeticamente no versos de cordel de Carvalho Filho (1997), conta que Cipolati, sargento gaúcho, que havia morado na Bahia e ex-aluno de Mestre Bimba, era o responsável pela iniciação do então garoto, Renato. Ele sempre estava envolvido com atividades artísticas, recitando poemas, cantando ou desfilando. Corria atrás do circo quando chegavam a Crateús, observava a montagem e até fazia aulas de saltos e malabarismo (SILVA, 2013). Foi um andarilho à procura de capoeira pelo mundo, foi para a Bahia, onde conheceu mestres Bimba e Pastinha, nomes que representam a Capoeira. Em 1967, retorna à sua terra natal, mas com seu espírito inquieto, vai ao Rio de Janeiro, onde treinou com Mestre Leopoldina, nome da capoeira carioca (CARVALHO FILHO, 1997). Passou alguns anos no Rio e voltou para o Ceará, fez Escola Técnica em Fortaleza e, em 1971, foi ao Maranhão. Treinou bastante por lá e voltou em 1972, ano em que começou a ensinar a Capoeira no estado, iniciando seu trabalho em escolas da capital, ensinou nas escolas Oliveira Paiva e Castelo Branco. O mestre também foi à Brasília, onde ensinou e fundou o Grupo Xangô, deixando lá o Mestre Bartô. Fundou, ainda, o Grupo Alma Negra, no Ceará. Na década de 1990, afastou-se da atividade. Esse afastamento não dura muito, o Mestre Zé Renato retorna as rodas de capoeira, levando sua presença e um pouco de sua experiência. Teve como primeiro aluno Demóstenes, depois vários outros surgiram durante seus anos de ensino. Entre seus alunos, merecem destaque os mestres Jorge Negão, João Baiano, Everaldo Ema e Zé Ivan, os pilares da Capoeira do Ceará (CARVALHO FILHO, 1997).

Outros mestres contribuíram para o desenvolvimento da capoeira cearense, como o Mestre *Squizito*, que trouxe o estilo Regional ao estado (CARVALHO FILHO, 1997), e também formou discípulos. Além disso, foi o responsável por implantar um sistema de graduações no Ceará.

Carvalho Filho (1997) destaca o trabalho da Associação Zumbi do Mestre Everaldo, que tem entre seus mestres associados, Lula, Ulisses, Júnior, Jean, Geléia e Wladimir. Outro nome de destaque, não citado pelo cordelista, mas foi discípulo do Mestre Everaldo, é o Mestre Espirro Mirim. Ele iniciou na capoeira em 1979, com o Mestre Everaldo do Grupo Favela que, no mesmo ano, mudou o nome para Grupo Zumbi. Em uma matéria de uma revista especializada em capoeira, o Mestre Mirim (2001, p. 25) diz: “Em 1984, fui formado pelo Mestre Everaldo, porém eu não parei de treinar [...] resolvi viajar para o Rio de Janeiro [...] onde treinei no grupo Palmares com os mestres Branco e Gomes”. Depois rumou para São Paulo, onde iniciou seu contato com o Mestre Suassuna, do Grupo Cordão de Ouro, com o qual está até hoje. Em 1988, Espirro Mirim formou-se professor pelo Grupo Cordão de Ouro, ano em que trouxe o grupo para Fortaleza e começou seu trabalho. Em 1991, ele recebeu o título de mestre, depois de pouco mais de uma década de treino. É uma espécie de fenômeno da capoeira, resultado de muito talento e treino. Inicia sua carreira internacional em 1992, quando vai para São Francisco nos EUA, em 1996, para Israel e continuou viajando pelo mundo se estabelecendo no exterior. Ele tem importantes discípulos, entre eles, o Mestre Chitãozinho, sujeito dessa pesquisa.

### **AS MEMÓRIAS DO MESTRE CHITÃOZINHO E SEU LEGADO**

O Mestre Chitãozinho conheceu a Capoeira por volta de 1982-1983, mas somente em 1986 começou a treinar, ingressando numa academia em 1987, no Centro Comunitário Miriam Porto Mota, no Bairro João XXIII, em Fortaleza. Antes de 1987, praticava informalmente com amigos, mas então, começou a ter aulas em 1987 com o monitor Júnior Bill, do Grupo Zumbi Capoeira que desenvolvia o trabalho com outro graduado (corda marrom e branco) chamado William (SOUSA, 2017-B). Pouco depois, iniciou-se aulas no Clube do Jovem no Bairro João XXIII, ministradas pelo instrutor Barão, o qual era aluno do professor Araminho. Depois, foi treinar com o contramestre Everaldo Ema, líder do Grupo Zumbi Capoeira. Treinou ainda com o próprio professor Araminho, no Bairro do Montese, numa academia que visitava, com frequência, junto com seus colegas de treino.

Entre 1989 e 1990, o professor Barão, com quem passou a treinar, decidiu ir embora para Paramoty. Mesmo período que conheceu o então professor Espirro Mirim, numa roda de capoeira realizada às sextas-feiras pelo professor Ratto, no Polo de Lazer da Parangaba. Encantado com a capoeira do professor Espirro Mirim, o Chitãozinho foi treinar com ele em 1990, permanecendo até 2005. Afirma a relevância de todos os capoeiristas com quem treinou como construtores de sua jornada. Em síntese, passou pelo Grupo Zumbi Capoeira, Grupo

Senzala, ABADA-Capoeira, Grupo Cordão de Ouro para então fundar o Grupo Negaça Capoeira em 2005. O Mestre Chitãozinho é um capoeirista com formação acadêmica na área de humanas e escritor com livros que versam sobre a relação da capoeira com questões da espiritualidade, ética e moral. Faz 12 anos que mora na Inglaterra, Reino Unido. Ministra aulas semanais de capoeira para adultos e para crianças. Sempre está viajando para ministrar seminários teóricos e práticos sobre capoeira.

O Projeto ABC – Aprender, Brincar e Crescer foi fundado em 1992 e atendia bairros da periferia de Fortaleza, era promovido pela Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social do Governo do Estado do Ceará, atendia a população de crianças, adolescentes e jovens de 7 a 17 anos, estudantes de escolas públicas e de famílias em situação de vulnerabilidade e risco social com diversas atividades educativas, culturais, artísticas, esportivas, produtivas e de iniciação profissional, entre elas, a Capoeira. Em 1996, quando cheguei ao Bairro João XXIII, tive a oportunidade de treinar algumas vezes nesse espaço, apesar de não ter feito matrícula na instituição. Ainda no mesmo ano, o então professor Chitãozinho propõe que eu seja o responsável, aos 17 anos de idade, pelos treinos no local, algo que aceito, mesmo achando que eu era muito jovem para a missão. Iniciei o trabalho contando com seu apoio e orientação. Treinava com ele no Clube do Jovem e na Academia Visual Center, locais onde o mestre ensinava, e fazia esse conhecimento circular no Projeto ABC do João XXIII. Sobre seu contato inicial com o projeto, o Mestre Chitãozinho conta que foi convidado pela coordenação do projeto, Aurileide e João Eudes, por volta de 1992-1993, não foi o primeiro a ministrar treinos lá, porém acredita que as raízes da capoeira só foram fincadas com sua chegada (SOUSA, 2017). Um projeto social é um espaço de muitos desafios, mesmo sem experiência, aceitou dar aulas de capoeira, enfrentando os preconceitos contra a instituição e contra a capoeira. A capoeira atrai jovens de diversas classes sociais, então, aproveitou esse atrativo para construir algo edificante em cada ser, trabalhando a educação dos sentimentos, da disciplina das emoções (SOUSA, 2017).

Antes de completar o primeiro ano, realizou um Batizado, momento em que o aluno iniciante recebe sua primeira graduação num jogo com um capoeirista mais experiente. Segundo Sousa (2017) o Batizado “[...] criava uma relação de respeito, admiração e determinação tanto por parte dos alunos, como por parte de seus familiares”. Assim, com muito trabalho, os elogios foram aparecendo, era um sinal de reconhecimento. Era um espaço que juntava diversos perfis de participantes, nem todos estavam ali por conta da capoeira. Como o próprio Mestre Chitãozinho narra “[...] não podíamos deixar de reconhecer, que muitos procuravam as atividades do projeto [...] por conta da fome física que sentiam... falta

*de comida [...]”* (SOUSA, 2017). Independente do motivo, aquelas pessoas se reuniam no projeto social e o Mestre Chitãozinho usou o momento e a atividade para educar aqueles sujeitos, participando formação deles. Para Silva (2015, p. 259):

[...] educar é uma ação profundamente política e ética, portanto, para se alcançar êxito numa ação pedagógica que pretenda a formação de cidadãos críticos, ativos e solidários, numa sociedade democrática, faz-se necessário que esta ação esteja ligada a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade a que se pretenda servir.

Em sua narrativa, o Mestre Chitãozinho aborda diversas vezes a relação de sua prática pedagógica como um ato de formação dos indivíduos. No entanto, segundo ele, a ideia que a sociedade tem sobre educar consiste em ensinar a ler e a escrever. É pouco percebido outras formas de conhecimento. A roda de capoeira é um espaço de formação, onde as cantigas podem ser instrumentos de aprendizagem, pois contam fatos históricos e trazem muitas mensagens sobre comportamentos e valores dessa cultura (VIEIRA, 1998). O Mestre Chitãozinho diz que:

*Sempre eu me esforçava para que todos nós permanecêssemos dentro de um clima de respeito com descontração. E quanto mais eu oferecia saberes, mais eu suponha que tinha que cobrar no fazer, pois tínhamos um lema que, impunha a mim mesmo e aos alunos, o dever de se esforçar para se aproximar do formato da moral das coisas ensinadas* (SOUSA, 2017).

O Mestre Chitãozinho tem uma orientação religiosa cristã. A capoeira, para muitos, é separada da religião, trata-se de um pensamento ocidentalizado. A capoeira, como prática afrodescendente, é irmã dos rituais religiosos de mesma matriz. Percebe-se, na roda de capoeira, manifestação da religiosidade, nas cantigas e nos gestos. O mestre entende o fator religioso presente nessa cultura, não como uma oportunidade de evangelização, mas como o momento para a construção da consciência moral dos indivíduos (SOUSA, 2017-B).

Eu fui um aluno fortemente influenciado por suas ideias. Já pensava sobre a conduta do capoeirista dentro e fora da roda. Tinha uma consciência cristã muito bem forjada no seio familiar. Porém, a capoeira, nesse período, vivia um espírito de combate. Havia uma rivalidade franca entre, nós do Projeto ABC do João XXIII, do Grupo Cordão de Ouro, e o grupo de capoeira que atuava ao lado, no Centro Comunitário Miriam Porto, ABADA-Capoeira. Convencer os capoeiristas, jovens, que deveria haver respeito, não era tarefa das mais fáceis. No entanto, diversos momentos foram proporcionados para amenizar essas diferenças como rodas de integração onde estavam presentes os dois grupos.

O espaço de aprendizagem na capoeira rompe os muros institucionais, aproxima mestre e discípulo. O Mestre Chitãozinho narra que fazia visitas aos alunos, em busca de compreender melhor a situação em que viviam, tentando uma aproximação da realidade deles



(SOUSA, 2017-B). Eu também convivía com os alunos no período que ministrei treino nesse espaço. Muitos se tornaram meus amigos, frequentava as suas casas, participava da vida familiar, conhecia os pais e saía para rodas e outros passeios. Era uma relação que não se restringia apenas ao espaço de treino, algo semelhante ao que é narrado por Fred Abreu (*apud* CASTRO JÚNIOR, 2004), ou seja, trata-se de uma relação afetiva e social que é construída no convívio cotidiano, com certo grau de intimidade e preocupação do mestre em estar próximo dos alunos. O Mestre Chitãozinho participou da formação de diversos capoeiristas no ABC do João XXIII, eu também tive o prazer de compartilhar desses momentos, treinando, viajando, visitando academias de outros grupos ou ministrando aulas sob sua orientação. Em suas palavras,

*[...] o discípulo continua com o seu mestre na mentalidade para toda a sua vida; não importa onde ou com quem esteja. [...] eu tinha interesse em fazer brotar algo de dentro daqueles que me seguiam os passos, e eles ao seu turno, tinham o interesse de serem interpenetrado na alma, por esses valores formadores da personalidade. Assim, tivemos compartilhadores dos nossos sonhos, tais como Ronald, Pote, Dorado, Cruel, Eudes, Clark, Olímpio, Tropeço etc., que continuam com suas atividades formadores de capoeiristas, de ideias, de julgamentos de valores e de reconstrução de novos valores dentro do Ideal Capoeirístico (SOUSA, 2017-B).*

Ele aponta o ABC como lugar de aprendizagem, onde não só os alunos, mas ele também aprendia, trazendo assim uma ideia freiriana, embora de forma inconsciente. Continua narrando que teve “*[...] a chance de permitir que jovens mal saídos da adolescência, ou mesmo nela, dessem aulas no ABC para me substituir, os quais realizaram muitas atividades melhores do que as que eu realizei*” (SOUSA, 2017). Pode-se entender, com Silva (2015), que o mestre de capoeira proporciona um fluxo de saberes, oferecendo saberes e valores educacionais aos indivíduos. Dessa forma, colabora para a

*[...] formação de crianças e jovens capazes de guardar valores caros e essenciais para suas relações sociais, tais como: respeito às pessoas e aos ambientes; compreensão das reais possibilidades de aprendizado significativo [...] para seu crescimento intelectual, psicológico e afetivo; [...]* (SILVA, 2015, p. 263).

Assim como outros mestres, permitiu-se pensar inovações ou antecipar-se aos momentos de desenvolvimento da manifestação cultural. Percebeu de forma empírica que precisava trazer mudanças a sua forma de ensinar. Observa-se que tentou inovar na prática física, mas também em tentar educar com valores sociais para uma melhor convivência em comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestre Chitãozinho é um articulador do fluxo dos saberes presentes na capoeira em terras alencarinhas. Seus discípulos, estando ou não em seu grupo, treinando ou não capoeira, guardam seus ensinamentos. Ele contribuiu para formação de jovens que exercem a cidadania propagando os ensinamentos daquele espaço periférico de manifestação da cultura popular. Espaço que rompe as paredes institucionais, que transitam entre saberes.

Pode-se dizer, com base nas reflexões e análises realizadas, que o legado educacional do Mestre Chitãozinho, no período que ministrou ou coordenou os treinos do Projeto ABC do João XXIII, colaborou para a formação de outros mestres de capoeira que ministram treinos em projetos sociais, fazem palestras, ministram oficinas ajudando, dessa forma, para a divulgação da capoeira alencarina, sobretudo, a forjada em meio à periferia de Fortaleza.

## REFERÊNCIAS

AVELINO, Ysnaira Pollyanna Damasceno; SOUSA, Anna Caroline Silva Costa; SILVA, Robson Carlos da. A Capoeira como aparelhagem social de visibilidade do negro: identidade e ascensão social. *In: MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). Entre o Derreter e o Enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional.* Fortaleza: EdUECE, 2015.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na Universidade: uma trajetória de resistência.** Salvador: EDUFBA, 2001.

CARVALHO FILHO, José Bento de. **Capoeira: a história do Mestre Zé Renato.** Literatura de cordel. Fortaleza – CE, 1997.

CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. Capoeira Angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade. *In: Revista Brasileira Ciência Esporte.* Campinas, v. 25, n. 2, p. 143-158, jan. 2004.

Espirro Mirim: A Fortaleza do Ceará na Capoeira. *In: Cordão Branco: A Revista dos Mestre.* Ano I, nº 2. Rio de Janeiro: Camargo e Moraes Editora, 2001. (24-29)

RODRIGUES, Rui Martinho. História, fontes e caminhos da educação e da cultura. *In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia [et al.] (org.). Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios educacionais.* Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.422-441.

SILVA, Robson Carlos da. Educação, Cultura e Escola: A escola de capoeira e as interlocuções possíveis entre o formal e o não formal. *In: SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). Cultura, Sociedade e Educação Brasileira: teceduras e interfaces possíveis.* Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, Sammia Castro. **Protagonismo no ensino da Capoeira no Ceará: relações entre lazer, aprendizagem e formação profissional.** 2013. 113f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

SOUSA, Manoel Lima. Questionário elaborado por José Olímpio Ferreira Neto. 2017.

SOUSA, Manoel Lima de. **Memória e História dentro dos Processos de Construção e Reconstrução Sócio-cultural do Ser.** Narrativa solicitada por José Olímpio Ferreira Neto para a pesquisa Narrativa de vida do Mestre Chitãozinho: o ABC do João XXIII como espaço de formação de capoeiristas. 2017.

VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo da Capoeira Corpo e Cultura Popular no Brasil.** 2<sup>a</sup>ed., Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

## NARRATIVAS DE MORADORES DO ROSADO/RN: VIVER, CONTAR, PRESERVAR SEU LUGAR<sup>1</sup>

Stenio de Brito Fernandes – SEEC/RN  
steniondre@hotmail.com

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes-IFRN  
[aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br](mailto:aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br)

### RESUMO

Neste artigo, surgiu a necessidade de explorar os múltiplos olhares relacionados aos espaços de saberes e fazeres da Comunidade do Rosado - distrito de Porto do Mangue/RN. Objetiva compreender por meio das narrativas (auto)biográficas e empoderamento, como moradores da Comunidade do Rosado/RN vivem e preservam seu lugar em coletividade. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, usamos a pesquisa (auto)biográfica como método de investigação, apoiada teoricamente em Josso (2010) e Delory-Momberger (2008). Corroboramos com Pollak (1992), quando diz que, a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos, do pertencimento e das interpretações do passado. Como resultados, apontamos que as narrativas e empoderamento de moradores da Comunidade do Rosado/RN, possibilitaram através da resistência, luta e preservação, o direito de permanecerem nas terras, pois as conquistas ao longo do tempo, demonstram que seus moradores estão conscientes da relevância da criação de associações, sindicatos e movimentos que reivindicam os direitos e a preservação do lugar.

**Palavras-chave:** Narrativas (auto)biográficas, História de vida, Memória, Empoderamento, Formação.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, surgiu a necessidade de explorar os múltiplos olhares, relacionados aos espaços de saberes e fazeres da geografia da Comunidade do Rosado/RN: contar, narrar, preservar seu lugar. Falar em preservar seu lugar é falar de uma reponsabilidade sustentável de cada um dos moradores, e isso é de interesse de todos da comunidade. Diante dessa realidade, problematizamos a seguinte questão: *como moradores da Comunidade do Rosado/RN vivem e preservam seu lugar em coletividade?* Consiste em um registro das narrativas e empoderamento para a resistência, luta e fazer valer os direitos de permanecerem nas terras da Comunidade do Rosado - distrito de Porto do Mangue/RN.

A minha convivência com moradores da Comunidade do Rosado/RN, me proporcionou momentos de aprendizagem, na interlocução das vozes dos sujeitos da pesquisa supracitada. Freire (1996) considera o diálogo, como essência da prática educativa,

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte da pesquisa de mestrado, intitulada *contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN*, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Relaciona-se à linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

problematizada, no qual, os sujeitos através da palavra se humanizam e se empoderam. Nesses lugares dos acontecimentos, situam-se percursos cotidianos, onde são construídas e vividas transformações, que perpassam os diversos aspectos da realidade, incluindo cultura, educação, história de vida, memória, saberes da experiência e narrativas. Segundo Pollak (1992), a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. Algumas memórias estão esquecidas e outras silenciadas sobre o passado, como forma de renegação de si mesmas.

Este estudo, objetiva compreender por meio das narrativas (auto)biográficas e empoderamento, como moradores da Comunidade do Rosado/RN vivem e preservam seu lugar em coletividade para a construção da cidadania. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2007), o método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos possuem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, e de como sentem e pensam. Na abordagem da pesquisa qualitativa, podemos olhar o comportamento de sujeitos reais em comunidades reais, vivendo em termos de culturas reais procurando tanto o seu estímulo como a sua validade em sociedade.

Fazemos uso da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação, apoiada teoricamente em Josso (2010) e Delory-Momberger (2008). Segundo Josso (2010) a pesquisa (auto)biográfica ou narrativa (auto)biográfica são relatos de vida escritas, centradas na perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades, em evolução, de nossas ideias e crenças, mais ou menos estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio humano e natural, tem essa particularidade de serem territórios, por vezes, tangíveis e invisíveis.

O Rosado não se constitui só de pescadores, pois muitos exercem outras atividades econômicas e desenvolvem diversas funções sociais. Para Delory-Momberger (2008), os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. A Comunidade do Rosado/RN é um lugar de sujeitos que vivem do mar e do campo, de pessoas simples, que preservam seu espaço de moradia. A Comunidade do Rosado/RN,

Esse artigo encontra-se organizado em duas partes: na primeira, abordaremos espaços de saberes e fazeres da geografia do lugar: a preservação das Dunas do Rosado/RN. Na segunda parte enfocamos as narrativas e empoderamento de homens e mulheres do Rosado/RN: contar, narrar, preservar seu lugar.

### **Espaços de saberes e fazeres do lugar: a preservação das Dunas do Rosado/RN**

A Comunidade do Rosado/RN deve ser entendida como a conjunção do lugar, das ações e relações tecidas no cotidiano de cada um de seus moradores. É o lugar da memória, dos acontecimentos, que segundo Pollak (1992), a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado, reforça sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes. Para o autor, mesmo no nível individual, o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida. No caso da Comunidade do Rosado/RN, os sujeitos vivem no campo e no mar e eles mesmos (re)construíram a sua história nas relações sociais entre os sujeitos que nela habitam.

Na Comunidade do Rosado/RN, os moradores aprendem com o outro na convivência do dia a dia. No encontro com os sujeitos da Comunidade do Rosado/RN. Viajamos nas memórias e nas lembranças, através das narrativas de moradores. Esse é o momento de embarcar nos saberes e fazeres dos povos do mar, no encontro de si e do outro. Na luta coletiva da Comunidade do Rosado/RN pela preservação do ambiente, é necessário, também, manter a preservação da identidade da comunidade, ou seja, não deixar morrer as tradições deixadas pelas gerações passadas. Para que isso aconteça, todos os moradores devem ter o olhar para a preservação bem como hábitos que a promovam.

Em conversa com Neneu<sup>2</sup>, um senhor de 60 anos de idade, é aposentado, com uma vasta vivência na comunidade, sobre como a comunidade preserva seu lugar e como é viver em coletividade, o morador cita cuidados relativos aos seguintes aspectos: à segurança, moradia das famílias, sentimento de pertencer à comunidade e zelar por ela. No local, existe um projeto em andamento voltado à Área de Proteção Ambiental (APA) Dunas do Rosado, sua criação visa garantir a manutenção do ecossistema marinho, da vegetação local, e das dunas, deixando a natureza do lugar livre das ameaças representadas pela exploração indevida.

As Dunas do Rosado se constituem em um dos principais atrativos da região litorânea, a partir de Ponta do Mel, em Areia Branca/RN, com presença de falésias, até chegar ao Rio das Conchas, que passa por dentro da cidade de Porto do Mangue/RN. Sobre a regularização da Área de Proteção Ambiental (APA) das Dunas do Rosado e sua preservação, o morador Neneu relata a importância e as dificuldades na comunidade, e explica:

---

<sup>2</sup> Os nomes dos entrevistados citados neste trabalho, são nomes fictícios, escolhidos pelos próprios moradores da comunidade, pois, cada nome tem um significado e pertença pela convivência do lugar onde moram.

[...] Nós temos uma área de preservação, que eu posso dizer de preservação, porque nós temos aqui uma APA, estamos dentro de uma APA de preservação ambiental. Mas, ela não foi regularizada ainda. Até hoje, é isso que a gente espera que seja. Nós temos um solo composto do IDEMA. É feito exatamente para que pudesse, a partir desse trabalho desse composto, pudesse ter uma preservação ambiental mais organizada. Mas, assim, alguns conflitos que há na comunidade é porque alguns ainda puxa para que não tenha, por que as pessoas falta entender muita coisa. E aqueles que já entende, saber que nós temos uma área de preservação, nós estamos dentro de uma área de preservação. Ainda não estão definidas, né? Mas, se estamos dentro de uma área de preservação, estamos todos nós, temos que respeitar e preservar aquele nosso meio ambiente, a gente espera que a nossa luta não vai ser desperdiçada, não vá d'água abaixo por qualquer coisa, né? Isso é o meu intuito (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Percebemos, na fala de Neneu, que, na comunidade, os moradores têm essa preocupação de preservar a APA, uma parte dos moradores vem participando dos eventos promovidos pelo IDEMA. Para o morador Neneu precisa ser mais trabalhado essa consciência na comunidade, dizer a importância dessa área, porque essas informações não chegam para o entendimento de todos da comunidade. O desejo dos moradores e do IDEMA é a regulamentação dessa área, para de fato, ela seja protegida por lei. Para manter a preservação da APA, o governo do RN decretou a Área de Preservação do Rosado um patrimônio do Estado. Segundo Barros (2009), a ideia é inibir ou buscar controlar a intensificação das edificações, que causam a poluição do lençol freático com suas fossas subterrâneas, entre outras questões.

Diante dos problemas de ordem social e ambiental, na localidade, em 2009, a Comunidade do Rosado/RN ganhou a construção do Ecoposto do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA/RN), constituído por um centro de visitação e alojamentos para agentes de fiscalização, os guardas florestais. Esta foi uma das maiores medidas até então criadas para a proteção deste lugar.

O IDEMA, por meio de sua equipe de educação ambiental, vem promovendo gincana ecológica na comunidade da Praia do Rosado, com o intuito de alertar a comunidade sobre os prejuízos trazidos por um tratamento errado aos resíduos sólidos. Além disso, tem buscado conscientizar a população sobre a importância do recolhimento do lixo e coleta seletiva para o meio ambiente. Segundo os dados da Secretaria de Estado do Turismo, o RN possui, atualmente, 238 mil hectares em Unidades Estaduais de Conservação, o que corresponde a 4,5% do seu território. A gestão dessas unidades compete ao Instituto de Desenvolvimento

Sustentável e Meio Ambiente - IDEMA/RN, por meio do Núcleo de Unidades de Conservação (NUC).

A Comunidade do Rosado/RN apresenta uma paisagem exuberante da zona litorânea do estado do Rio Grande do Norte. Nela, é possível observar as Dunas do Rosado, que fazem parte da composição das dunas costeiras do Estado do RN. De acordo com Barros (2009), estas áreas ocorrem em abundância ao longo dos 400 km de faixa litorânea presente em território potiguar e se constituem em um dos mais conhecidos atrativos naturais do estado.

No local, visualizamos uma grande formação de dunas, considerada como importantes unidades geoambientais do litoral potiguar. Para Barros (2009, p. 69), as dunas costeiras, no trecho setentrional da faixa litorânea norte rio-grandense, encontra-se o maior campo dunar deste estado denominado de “Dunas do Rosado”.

Outro aspecto peculiar do ambiente natural do Rosado/RN, é que apresenta a parte da vegetação predominante do clima litorâneo. Um fato interessante neste ponto do litoral nordestino brasileiro, segundo Barros (2009): o bioma da Caatinga avança do interior até o litoral, ou se na verdade a partir deste ponto ela se desenvolveu e progrediu até terras interioranas. Apesar das peculiaridades de seus aspectos naturais (morfológicos, pedológicos, hidrológicos, vegetacionais, climático). Barros (2009) nos explica que a área é pouco conhecida e a produção científica é ainda mais escassa havendo uma enorme lacuna bibliográfica sobre este lugar.

### **Narrativas e empoderamento de moradores do Rosado/RN: viver e preservar seu lugar**

Depois de descrever as paisagens naturais do Rosado/RN, no tópico anterior, adentamos nas histórias vividas pelos moradores da Comunidade do Rosado/RN. Em 1991, aconteceu um grande conflito na comunidade, que culminou com a morte de um morador, o senhor Sebastião Andrade, que lutou pelas terras de 72 famílias. Essas memórias, para Pollak (1992), são diversas projeções que podem ocorrer em relação a eventos, lugares e personagens, há também o problema dos vestígios datados da memória, ou seja, aquilo que fica gravado como data precisa de um acontecimento. Em homenagem ao morador assassinado, fundada, no dia 13 de dezembro de 1992, a Associação dos moradores do Rosado, recebeu o nome de Sebastião Andrade. Como conta a moradora Dona Morena<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Esse nome recebido quando ainda era menina, é uma forma carinhosa de ser chamada. Hoje, está com 54 anos, é artesã, tem uma trajetória de vida e experiência na Comunidade.



[...] Através disso, da morte dele, a gente fundou aqui, criou uma associação que traz o nome dele, Sebastião Andrade, né? É uma associação comunitária que é em prol da nossa comunidade, a bem de buscar as coisas boas pra cá. Para nossa comunidade procurar os órgãos, né? Pra se informar o que a gente pode fazer e o que a gente não pode; o que a gente deve o que a gente não deve. A gente estamos aí na batalha e, se Deus quiser que não termine. E não está ganha, mas, a gente não tem previsão de desistir e sim de persistir e permanecer aqui. E a gente quer ver a nossa comunidade crescer como a nossa comunidade (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Nas narrativas de Dona Morena, percebemos o seu empoderamento na realização da criação da Associação para a comunidade, mostrando um desejo de mudanças e de pertencimento, que fortaleceu a luta pelos direitos de melhores condições de vida e o reconhecimento do seu engajamento social na comunidade. Para Freire (1986), o empoderamento, é a capacidade de o indivíduo realizar por si mesmo as mudanças necessárias para evoluir e se fortalecer contra qualquer forma de discriminação ou rejeição. É nesse fortalecimento, que a Comunidade vem lutando pelo direito de permanecer nas terras conquistadas, através da resistência continua. Para Dona Morena, a criação da associação local firmou a luta pela legalização e apropriação das terras, com o apoio de entidades sindicais, grupos religiosos das dioceses, entre outros órgãos do Estado do RN e de diferentes regiões do Brasil. Quanto a criação da Associação na Comunidade, o morador Neneu explica:

[...] Diante dos conflitos que aconteceu, a gente fundou uma associação que era importante para que as famílias se organizassem, mas tivessem o apoio [...] através do governo, né? No dia 13 de dezembro de 1992, a gente criou essa associação. E aí, essa associação tem nos ajudado bastante na comunidade, quando se quer alguma coisa com o governo. Para que essa associação? Para que está servindo até hoje? Para preservação das terras da comunidade, porque as terras são da comunidade. Temos uma associação. Tem um estatuto e temos uma concessão do uso, dada pelo governo do estado, [firmada] entre o governo e a associação, que não pode ter exagero de comercialização e especulação imobiliária. Não pode ter isso, porque ela pertence a dois órgãos, à associação e governo [...] (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Segundo Neneu, a criação da associação na comunidade contribuiu para um trabalho relevante junto à comunidade, por meio do seu objetivo de fazer valer os direitos dos moradores de permanecerem nas terras. É percebido, nas narrativas de Neneu, o empoderamento, principalmente quando ele demonstra ter a consciência da relevância da criação da associação. Para Freire (1986), o cidadão empoderado vive de forma plena seus valores e tem alto senso de pertencimento e reconhecimento, tornando-se mais engajado socialmente e menos suscetível à manipulação dos dominantes no poder. Como explica Neneu, a comunidade precisava criar uma associação reconhecida e registrada em cartório

para ter a legitimidade de lutar em prol dos direitos de permanecer morando na comunidade. Poderiam reivindicar, perante a lei, melhores condições de vida.

Ex-presidente da Associação, o morador Neneu explica que, para ser presidente requer habilidades e competências. Na fala do morador, percebemos que, os seus mandatos como presidente da associação, foram construídos com base no compromisso e na responsabilidade, existia um desejo de lutar por mudanças e direitos de melhorias para a comunidade. Neneu, está hoje como presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Mesmo com essa missão, ainda ajuda a atual diretoria da associação da comunidade.

No dia 07 de dezembro de 1993, Associação do Rosado e Governo do Estado do RN assinaram, no Instituto de Terras do Rio Grande do Norte, com sede em Natal, um Contrato de Permissão de Uso das terras de Porto do Mangue-RN pelo período de 20 anos. De acordo com o objetivo da cláusula primeira, ficou acordado que os moradores assentados são senhores e legítimos possuidores de 414 hectares dessa terra, compra feita a Sociedade Fazenda Nova Ltda pelo seu Diretor.

O Termo Aditivo ao Contrato citado, assinado no dia 29 de dezembro de 2013, entre o Estado do RN, através da Secretaria de Estado de Assuntos Fundiários e Apoio à Reforma Agrária (SEARA) e a Associação Sebastião Andrade do Projeto de Assentado Rosado. Segundo a cláusula primeira do 1º Termo Aditivo, o contrato nº 193/93 tem por finalidade a prorrogação do prazo de vigência por mais 20 anos em razão da proximidade da expiração do período acordado no Contrato Original, que prevê término em 07 de dezembro 2013. Conforme da consolidação do acordo para a comunidade usufruir das terras do Projeto de Assentado Rosado por mais 20 anos, o morador Neneu, explica:

[...] Feito uma concessão por mais 20 anos, em 2013, venceu-se 20 anos. A gente renovou mais 20 anos. Estamos nessa permanência. O que acontece um pouco diferente é a especulação pelas terras, porque é muito cobiçada pelo pessoal de fora [...]. Tem pessoas no lugar que não tem aquela consciência de dizer eu vou zelar isso aqui. Quer zelar de um jeito, mas, afim de se beneficiar, vendendo algumas coisas e trazendo outas pessoas de fora. A gente não tem nenhum conhecimento dessas pessoas de fora, né? E, às vezes, temos muito cuidado nisso, para que a gente não venha, mais tarde sofrer. Do sofrer nós já viemos; do sofrimento passamos. Não queremos começar tudo de novo, com o sofrimento. [...] Daí, tudo isso, a gente tem o maior cuidado para que isso não aconteça [...] (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

É pertinente a preocupação do morador Neneu sobre a forma de usar e preservar as terras cedidas pelo Estado. No acordo firmado, está também a utilização da terra, de forma integrada e complementar, no desenvolvimento de atividades destinadas ao cultivo de lavouras, criação de animais, pesca artesanal e outras atividades agropecuárias desenvolvidas

pelos assentados selecionados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para o Projeto Assentamento Rosado. Mediante o contrato, o aproveitamento das terras deveria ser racional e adequado, de uso não predatório dos recursos naturais disponíveis e proteção ao meio ambiente, propugnando pelo bem-estar dos seus familiares e dos que vivem a trabalhar nas áreas assentadas. O morador Neneu chama a atenção para os pontos que foram exigidos no termo, e diz:

Infelizmente, aqui e acolá está acontecendo. Mas, é a gente pedindo para não acontecer, porque, imediatamente, ou a qualquer hora, a gente pode perder o contrato. Porque, se exagerou, o governo poder dizer: ‘você exageraram, fizeram coisa errada’. Isso é o que a gente mais aconselha o pessoal, por isso é que eu digo, ainda hoje, na nossa comunidade, nós pode dizer assim, nós estamos bem fora dos problemas que acontece fora, como a prostituição, a droga. A gente estamos muito ausentes, graças a Deus, disso aí. A gente pede que as famílias e que o povo venham resistindo do jeito que a gente vem aguentado esse clima, para ver se não acontece. O que a gente vê nesses outros canto por aí, a bandidagem espalhada por todo nosso país, estado, municípios e comunidade (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

O relato do morador Neneu esclarece sua preocupação em manter, depois do contrato, a comunidade em união e harmonia, sem serem contaminados ou influenciados pelo que vem de fora: a violência, as drogas e a prostituição, problemas gerados pelas consequências dos grandes centros urbanos. A medida aplicada na comunidade é o cuidado de não cometerem atitudes, que venham a comprometer o acordo do uso das terras. Em 2007, o governo do Estado do RN, construiu o trecho prolongado da rodovia estadual RN-404, ligando a cidade de Porto do Mangue (sede municipal) à Comunidade de Ponta do Mel, no limítrofe município de Areia Branca. Essa construção trouxe preocupação para a Comunidade do Rosado/RN pelo fácil acesso de pessoas estranhas para a comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES**

Nesta pesquisa, as narrativas (auto)biográficas são vistas como pontos de acesso às histórias de vida e saberes e fazeres dos sujeitos comuns da Comunidade do Rosado/RN para além do espaço geográfico, como outros elementos: trabalho, luta, resistência, relações sociais e culturais, modo de vida, sonhos e anseios dos habitantes. Por meio das narrativas (auto)biográficas, frutos das vivências sociais estabelecidas nesses espaços a preservação e o direito de permanecerem nas terras, bem como a formação dos moradores do lugar.

Como resultados, apontamos que as narrativas e empoderamento de moradores da Comunidade do Rosado/RN, possibilitaram através da resistência, luta e preservação, o direito de permanecerem nas terras, pois, as conquistas demonstram que seus moradores estão

cientes e conscientes da relevância da criação de associações, sindicatos e movimentos que reivindicam os direitos à cidadania e a preservação do lugar em coletividade.

A Comunidade do Rosado/RN é um lugar de sujeitos que vivem do mar e do campo, de pessoas simples, que preservam seu espaço de moradia. Nesses espaços não existem um lugar isolado, vivemos em comunidade coletiva, onde seus moradores afirmam-se como o seu lugar de pertença.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Luis Felipe Fernandes. O Desenvolvimento do Geoturismo no município de Porto do Mangue/RN com base no complexo “Dunas do Rosado”: patrimônio geológico Potiguar. UFRN / Programa de Educação Tutorial (P.E.T.) Natal RN. Campinas, SeTur/SBE.

**Pesquisas em Turismo e Paisagens Cársticas**, 2(1), 2009. Disponível em: [www.sbe.com.br](http://www.sbe.com.br). Acesso em: 20 jan. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. Biografia, Corpo, Espaço. **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**, In; PASSEGI, Maria da Conceição Passegi. Natal – RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus 2008.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: [www.slideshare.net](http://www.slideshare.net). Acesso em: 15 set. 2015.

## O LEGADO EDUCACIONAL DE MARIA ODETE MOURA: MEMÓRIAS E REMINISCÊNCIAS

Robson Carlos da Silva  
Universidade Estadual do Piauí/UESPI, [robsonuespi64@gmail.com](mailto:robsonuespi64@gmail.com)  
José Olímpio Ferreira Neto  
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, [jolimpioneto@hotmail.com](mailto:jolimpioneto@hotmail.com).

### RESUMO

O artigo, tem o escopo de apresentar os achados de uma pesquisa biográfica que aborda a trajetória de vida e prática docente da educadora piauiense Maria Odete Pereira Moura, no intuito de desvelar seu legado educacional no município de Sigefredo Pacheco/PI, contemplado por meio de suas memórias e reminiscências e ancorado na metodologia da história oral, com suporte em outras fontes textuais e de imagem, tais como: fotografias, documentos escolares, correspondências, periódicos, livros, dentre outros. O problema que motivou o estudo foi: Como se configurou a contribuição e o legado de Maria Odete para o desenvolvimento social e educacional da cidade de Sigefredo Pacheco, situada no estado do Piauí? Os achados da pesquisa demonstram que a trajetória de vida e a atuação da educadora em cena, deixou marcas positivas na história e memória educacional da cidade de Sigefredo Pacheco/PI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educadora piauiense. História de Vida. Reminiscências.

### Introdução

O artigo é uma produção vinculada ao Núcleo de Pesquisa em História Cultural, Sociedade e História da Educação Brasileira/NUPHEB, no contexto do Projeto de Pesquisa Educação, Instituições Escolares e Educadores Piauienses, o qual tem o escopo de desvelar e analisar o legado educacional de educadores e educadoras piauienses, a partir de uma pesquisa que contribuiu no desvelamento do legado educacional e social da educadora Maria Odete Moura, na cidade de Sigefredo Pacheco/PI, a partir de aspectos de sua trajetória de vida.

Nas idas e vindas frente a um vasto e complexo universo que se descortinava, assentados nos estudos sobre história e memória da educação e pesquisa biográfica, centramos nosso olhar sobre a história de vida de uma educadora piauiense, destacando aspectos dessa trajetória, sua formação e atuação, seus desafios e satisfações, as dificuldades pessoais, institucionais, sociais e outros aspectos que pudessem contribuir para o desvelamento de aspectos da história da educação piauiense.

Situamos nosso estudo na abordagem da Nova História Cultural, no sentido de que se trata de uma corrente teórico-metodológica que se detém sobre questões relacionadas a

inquietações, objetos de estudo e métodos na condução do tratamento e análises históricas e historiográficas, em especial em história da educação que se propõem a ir além do que a historiografia oficial comumente aborda.

Assim sendo, nos aventuramos na abordagem da Nova História Cultural, no método da História Oral, método sobre o qual já vínhamos desenvolvendo outras pesquisas, principalmente ancorados nas ideias de Alberti (2008, p. 154), ao tratar da História Oral enquanto abordagem que proporciona uma melhor aproximação do passado com o presente, visto que possibilita a emersão de múltiplos olhares sobre um mesmo acontecimento, pelo "[...] acesso da história dentro da história", a partir do registro dos testemunhos dos próprios sujeitos dessa história, o que, dessa forma, contribui sobremaneira para a ampliação de interpretação do passado sobre o qual se detém.

O registro do testemunho dos próprios sujeitos, entendido como narrativas (SILVA, 2016), nos faz refletir e nos conduz pela mesma via intelectual sobre a qual Ricoeur (2012, p. 153) afirmou que

Reconstruir os vínculos indiretos da história com a narrativa é, em última instância, trazer à tona a *intencionalidade do pensamento historiado*, mediante o qual a história continua a visar obliquamente o campo da ação humana e sua temporalidade básica. (grifos do autor).

A pesquisa, neste sentido, versou sobre a história de vida da professora piauiense Maria Odete Moura, que exerceu suas práticas pedagógicas como professora e como gestora no ensino público de sua cidade, Sigefrêdo Pacheco, no estado do Piauí, idealizando e executando vários projetos educacionais, dentre os quais a fundação de uma biblioteca pública em sua cidade de origem.

O artigo apresenta os achados finais produzidos na pesquisa, acreditando que estes achados, as leituras feitas sobre as memórias e as reminiscências desta educadora, pleiteiam, além da reconstrução dos sentidos de suas concepções educativas, o desvelamento de aspectos significativos da educação no Piauí.

### **A caminhada teórico-metodológica do estudo**

Nossa investigação, se ancorou na abordagem qualitativa, por entendermos ser a mais apropriada no suprimento dos interesses e na condução dos processos de formulação de questionamentos, assim como, na escolha, condução, produção e no tratamento dispensados aos dados da investigação, visto que, a pesquisa qualitativa se desenha, conforme Chizzotti (2018), de modo a possibilitar a relação dinâmica entre o real e o sujeito, pela

interdependência entre o objeto e o sujeito, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

A pesquisa se sustentou na abordagem teórico-metodológica da Nova História Cultural (NHC), analisando, de forma específica, a contribuição educacional da educadora piauiense Maria Odete Moura. A NHC faz emergir uma multiplicidade de objetos, novos métodos e abordagens diversas, além de uma variabilidade de fontes, em especial a partir da História oral (ALBERTI, 2008) e da Micro-História, abordagens que permitem o estudo, a interpretação e a reflexão sobre uma pluralidade de realidades e uma amplitude de personagens, incluídos sujeitos pertencentes as mais diversas classes sociais, descortinando a possibilidade de pesquisas históricas centradas em temáticas dos mais diversos matizes e focadas nas pessoas comuns, nos sujeitos protagonistas de suas próprias histórias, contextualizando-as temporalmente, em especial, por meio da biografia e dos métodos biográficos. (BURKE, 2008, 2011).

Na escolha do trabalho com métodos biográficos e autobiográficos, seguimos as reflexões de Boas (2008, p. 35), especificamente quando afirma que, nas pesquisas biográficas, "A escolha do personagem envolve razões concretas, *insights*, associações livres, oportunidades, sincronicidades, sutilezas. Nada disso pode estar dissociado do *self* do pesquisador biográfico".

As fontes autobiográficas, as histórias de vida e narrativas, favorecem ricas possibilidades analíticas e metodológicas, notadamente pela diversidade de objetos que se descortinam enquanto passíveis de incursões e compreensões, sendo que o produto dessas incursões agrupa elementos fundamentais na análise de processos de formação e práticas, das invenções da vida. (VICENTINI; ABRAHÃO, 2010).

A ação de rememorar, atrelada ao conhecimento adquirido pode levar à transformação das próprias práticas, a partir da possibilidade de sensibilização que vai ocorrendo à medida que a pessoa retoma e seleciona as práticas que vivenciou e as reelabora, visto que, segundo Gagnebin (2009), a memória é uma faculdade paradoxal, por ser ligada a uma atividade que se escolhe lembrar e, ao mesmo tempo, a algo inativo, esquecido, mas que surgem, retornam em imagens que nem mesmo gostaríamos de nos lembrar, pois memória, lembrança e esquecimento fazem parte da mesma faculdade, são ligados entre si, existindo coisas que são melhor lembradas do que outras, de um processo de escolha consciente em que se quer lembrar de umas coisas e de outras não, das quais chega-se mesmo a fugir.

Na lida com as narrativas, Gibbs (2009, p. 80), defende a "narração de histórias", explicando que se trata de uma das formas basilares por meio das quais as pessoas organizam

e dão sentido a sua compreensão de mundo, compartilhando e significando suas experiências com os demais, além de conceder voz e reforçar a identidade da pessoa entrevistada/biografada, para o que a história oral serve de sustentáculo teórico-metodológico significativo (MEYHY, 2007), tendo a narrativa oral como ponto nuclear.

A educadora piauiense Maria Odete Moura, é a personagem central da pesquisa, tendo, por outro lado, como principal instrumento de produção dos dados a entrevista de relatos autobiográficos, realizada a partir de um roteiro de questões abertas e concretizada por meio de diversos encontros com a personagem.

As entrevistas, seguindo o roteiro de perguntas abertas e os relatos autobiográficos frutos destes encontros, buscaram responder ao seguinte problema: Como se configurou a contribuição e o legado de Maria Odete para o desenvolvimento social e educacional da cidade de Sigefredo Pacheco, situada no estado do Piauí?

No uso das fontes orais, evitamos que estas fossem consideradas como verdades acabadas e definitivas sobre os fenômenos estudados, tampouco que se privilegie o seu uso somente para cobrir os vazios deixados pela falta de possibilidade do emprego de outras fontes, tendo consciência de que este tipo de fonte fornece um produto fruto de narrativas cercadas de significados subjetivos e singulares, de compreensões, versões, representações e interpretações elaboradas pelas lembranças e que estas, por sua vez, são carregadas de esquecimentos, de imaginações, ocultações, de silenciamentos propositais ou não; são testemunhos orais impregnados de memórias, identidades, pertencimentos e tempos dinamicamente diversos, diferentes e multidimensionais, expostos que estão às disputas pela construção das memórias de determinado acontecimento. (GAGNEBIN, 2009).

Optamos, também, pelo uso e cruzamento de outras fontes pertinentes para contar a história de vida de Maria Odete Moura, ressaltando suas contribuições educacionais, sociais e políticas na cidade de Sigefredo Pacheco/PI, tais como, fotografias, diários, cartas, informativos e outros que possibilitem e contribuam de forma relevante para o trabalho com memórias e narrativas, desvelando acontecimentos importantes da história de vida de nossa personagem, permitindo novos olhares sobre fatos narrados por meio da historiografia oficial (FERREIRA; AMADO, 2006).

Destacamos, como principal justificativa para o desenvolvimento do estudo, o cuidado com a preservação e difusão cultural das heranças educacionais por meio das lembranças de outras histórias de vidas, concebidas além do *corpus* teórico histórico estatuído como oficial, ampliando as possibilidades de novas interpretações dos acontecimentos próximos dessa área do conhecimento.



## **O legado educacional de Maria Odete Moura**

Na perspectiva de contribuir para a construção do histórico educacional, assim como o desvelamento das memórias da citada educadora, o estudo apoiou-se na compreensão de Gonçalves (2006, p. 17) para quem "[...] explicar as maneiras diferenciadas de produção da escola é [...] conhecer as práticas dos atores que participaram dessa produção, o que não é, sem dúvida, uma atividade das mais fáceis", sendo que, mais especificamente, a pesquisa se propôs, conforme ressaltado acima, a tornar visível a história de uma educadora que tem seu nome atrelado ao cenário educacional piauiense, seja por sua contribuição na formação de gerações de pessoas, seja por sua efetiva atuação social, política e cultural, sua produção intelectual, assim como outros papéis sociais e familiares assumidos e por ela desempenhados e que, assim como muitas outras, tem essa trajetória de vida pouco difundida, esquecida ou mesmo silenciada na história oficial.

A escolha da referida professora se justificou pela sua relevante presença no cenário educacional da cidade de Sigefredo Pacheco, seja pelo significativo envolvimento com que implementava as suas práticas pedagógicas, seja pelo histórico compromisso de formação escolar de diversas gerações, ou ainda, por se tratar da primeira educadora com formação pedagógica da referida cidade, abrindo caminhos e ampliando as possibilidades das futuras educadoras.

Na década 1960, Maria Odete se tornou a primeira professora da cidade de Sigefredo Pacheco com o curso pedagógico, nível médio, obtido em Teresina, capital do Piauí, no Colégio das Irmãs, uma das escolas mais tradicionais do estado, o que lhe permitiu ministrar aulas, durante todo o ano de 1965, na referida cidade. Logo depois, se casa e vai morar em Teresina, constituindo família e conseguindo formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Durante as décadas de 1970 e 1980, Maria Odete consolidou sua formação acadêmica e intelectual, se envolvendo em grupos de estudos de aperfeiçoamento fora do estado, ministrando aulas e, escolas públicas e desenvolvendo projetos socioculturais, em Teresina, e que lhe serviria de base fundamental para sua atuação em sua cidade natal.

Retornando a atuar em Sigefredo Pacheco, muito embora residindo em Teresina, na década de 1990 forma uma primeira turma de preparatório para o vestibular, composta por pessoas da cidade, ministrando aulas gratuitas de Português, Literatura e Redação, com a parceria de um professor de Matemática que cedia uma sala de sua propriedade, em que ministrava aulas particulares, alternando horários com ela. Dessa primeira turma, significativa

parcela dos alunos foram aprovados no vestibular, sendo formados no campus da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na cidade de Campo Maior.

Neste período, Maria Odete, já professora da UESPI em Teresina, era designada pela Secretaria de Educação para promover a capacitação dos professores de Sigefredo Pacheco, além de, na função de Coordenadora Generalista, coordenar e planejar com professores do estado lotados em escolas da cidade.

No ano de 1995, idealizou e fundou a primeira Biblioteca Municipal de Sigefredo Pacheco, sediada em sua própria casa, pois a gestão da Prefeitura local, a considerava adversária política, não sendo capaz de vislumbrar os ideais e os benefícios educacionais e sociais dessa empreitada. A Biblioteca foi formada com acervo de doações de pessoas do Piauí e de outros estados do Brasil, pela sensibilidade e cooperação de pessoas com as quais mantinha contatos, inclusive muitas destas residindo ou realizando estudos em outros países da Europa, tais como, Inglaterra e França, e dos Estados Unidos.

É importante ressaltar que, nessa década de 1990, inicia sua militância política na cidade, se candidatando a vereadora, porém sem lograr êxito, mesmo tendo assumido a função, na condição de suplente, por algumas oportunidades.

Nos anos de 2000, passa a ministrar aulas na primeira Faculdade privada com um polo em Sigefredo Pacheco, que formou e ofertou turmas de cursos de especialização, tendo a oportunidade de receber, agora com formação superior, muito dos alunos que faziam parte da primeira turma de preparatório para o vestibular, por ela conduzida na década de 1990.

Em 2008, é homenageada com o nome da primeira Biblioteca Pública Municipal oficial, além de, em 2013 ser nomeada e exercer a função de Secretária Municipal de Educação e Cultura de sua cidade natal, cargo que exerceu por sete meses, se afastando novamente por diferenças político-ideológicas. Durante sua contribuição enquanto secretária municipal, Maria Odete atuou de forma efetiva nas escolas de Sigefredo Pacheco, especialmente, segundo suas falas, na lida com o cuidado com as escolas e as pessoas, estudantes, professores e profissionais, envolvidas nas escolas.

Seus relatos, desvelam reminiscências preñes de perplexidade, espanto e indignação diante do descaso do poder governante municipal diante da educação de seu povo, destacando a existência de escolas sem o mínimo de condições materiais de atendimento aos alunos, faltando desde o transporte seguro, visto que o transporte das crianças era feito por meio de mototaxistas e não com os ônibus que, por direito, deveriam ser adquiridos para a escola, inclusive com verbas federais transferidas para o programa escolar que garante a aquisição

desse tipo de veículo, até mesmo objetos adequados para o funcionamento exitoso da cozinha escolar.

Dentre os problemas relatados pela professora, a ausência de professores efetivos concursados para a escola, o que caracteriza abandono de função pública, foi marcante, o que a levou a promover a convocação legal ao comparecimento destes profissionais, sob pena de serem processados administrativamente perderem seus cargos.

A construção e reparos de instalações adequadas nas escolas, a melhoria das cozinhas para garantir a alimentação de qualidade aos alunos, a aquisição de material escolar e a garantia da vinda de ônibus próprio para transporte escolar das crianças pode ser pontuado como legados significativos da atuação política e social de Maria Odete para a realidade educacional de Sigefrêdo Pacheco, no período citado.

Conforme citado acima, ainda em 2013, Maria Odete entrega o cargo de secretária municipal de educação, praticamente abandonando, o que em seus depoimentos se trata apenas de afastamento temporário, suas atuações na cidade, fora a parte seu envolvimento, mesmo que de maneira informal, na assistência social, familiar e educacional que segue prestando a muitas pessoas da cidade, em muitas frentes, sempre se colocando à disposição para, como ela afirma, de alguma forma, ajudar e cuidar dos seus.

### **Considerações Finais**

A pesquisa demonstrou, dado a ênfase com que destaca a vida e a atuação educacional, que a trajetória de vida e o legado educacional da educadora Maria Odete Moura deixaram profundas e significativas marcas na história e memória da educação da cidade de Sigefredo Pacheco/PI.

Inicialmente, ao tornar-se a primeira professora da cidade de Sigefrêdo Pacheco com o curso pedagógico nível médio, obtido em Teresina, o que lhe garante a condição legal de professora, exercendo o magistério durante todo o ano de 1965, na referida cidade.

Mais adiante em sua trajetória de vida planeja e consegue formar a primeira turma de preparatório para o vestibular, composta por pessoas da cidade, ministrando aulas gratuitas de Português, Literatura e Redação, com vários alunos dessa turma sendo aprovados no vestibular, cursando e se graduando pela UESPI.

Podemos destacar, ainda, como contribuições efetivas de sua trajetória educacional, a designação pela Secretaria de Educação do Piauí para promover a capacitação dos professores de Sigefrêdo Pacheco e o exercício de gestora educacional, na função de Coordenadora Generalista da cidade; a idealização e fundação da primeira Biblioteca Municipal, a qual

futuramente passa a ser identificada com seu nome; bem como, o exercício, por sete meses, do cargo de Secretária Municipal de Educação e Cultura de sua cidade natal, do qual é afastada por diferenças político-ideológicas.

As lembranças da memória de Maria Odete desvelam aspectos relevantes da escolarização e das práticas educativas piauiense, revivendo as singularidades que marcam a condição do ser aluno e do ser professor, as relações das famílias com as escolas, assim como as condições de trabalho e de valorização dos profissionais do magistério, contribuindo sobremaneira para uma leitura crítica dos aspectos sociais, culturais e políticos de nossa realidade próxima, a partir de um movimento que entrelaça o singular e o coletivo.

Acreditamos que a pesquisa possibilitou, enquanto principal impacto educacional do legado da professora personagem, o rompimento do silenciamento que, insistentemente, se justapõe às memórias e às histórias de pessoas que desenvolveram e seguem desenvolvendo projetos, ações e práticas relevantes no cenário socioeducacional, preenchendo lacunas existentes na memória da educação piauiense.

Por outro lado, confiamos, trará contribuições relevantes para o levantamento de novas fontes de pesquisa educacional, tais como, fontes biográficas e autobiográficas orais e escritas, bem como o fomento de pesquisas sobre legados de educadoras e educadores do Piauí.

Finalmente, podemos destacar os relevantes impactos da pesquisa no fortalecimento dos estudos e das investigações acadêmico-científicas desenvolvidas no NUPHEB, ampliando as possibilidades de inserção de alunos e professores na concretização de pesquisas no campo de conhecimento da Educação e da História da Educação, contribuindo na ampliação do volume de produções e publicações científicas.

## Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. IN: PINSKY, Carla Bessanezi. (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

BOAS, Sergio Vilas. **Biografismo**: reflexões sobre as escritas da vida. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BURKE, Petar. (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FEREIRA, M. M; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares de Minas Gerais (1891-1918)**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH\_FUMEC, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012 (Volume 1: A intriga e a narrativa histórica).

SILVA, Robson Carlos. **As Narrativas dos Mestres e uma História Social da Capoeira em Teresina-PI: do pé do berimbau aos espaços escolares**. Curitiba: CRV, 2016.

VINCENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (Auto)Biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

## O USO DA HISTÓRIA ORAL EM PESQUISAS EDUCACIONAIS DO PPGE/UECE

Carlos Ian Bezerra de Melo (UECE)

ian.melo@aluno.uece.br

Bruna Lucas de Melo Amaral (UECE)

bruna.lucas@aluno.uece.br

Mariza da Costa Pereira (UECE)

mariza.costa@aluno.uece.br

### RESUMO

Analisar o uso da História Oral nas pesquisas educacionais desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tanto como metodologia de pesquisa, quanto como técnica de coleta, é ao que se objetiva esse artigo. Como fundamento teórico temos os estudos de Meihy e Holanda (2007), Ferreira e Amado (2006) e Thompson (1992). Metodologicamente, optou-se pela pesquisa do tipo Estado da Questão, com dados coletados no site institucional do programa em estudo. Como resultados encontramos um total de 310 trabalhos em que apenas 17 deles expressaram em seu resumo o uso da história oral. Observamos uma maior incidência em seu uso como metodologia de pesquisa, contabilizando onze trabalhos. Dentre as temáticas abordadas destacam-se a formação de professores, relacionadas à formação artística, em dança, continuada e EJA. Concluímos que o PPGE tem viabilizado espaços de fomento e vem valorizando crescentemente produções acadêmicas que buscam dar visibilidade à história oral.

**Palavras-chave:** História Oral. Estado da Questão. Pesquisa Educacional.

### Introdução

Neste artigo realizamos um levantamento sobre o uso da história oral em pesquisas educacionais, analisando sua utilização nas produções científicas de um programa de pós-graduação. O trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Pesquisa Educacional, componente curricular obrigatório do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

Parte-se do pressuposto da consolidação considerável da história oral no âmbito das pesquisas educacionais, afirmando-se como legítima metodologia de pesquisa, além de reconhecida técnica de coleta de dados (com ênfase nas entrevistas, histórias de vida e biografias). Tal assentamento evidencia-se nas discussões geradas entre os autores da área, sobre os paradigmas, definições, características, usos e abusos desse aparato metodológico, dentro e fora dos estudos em educação (THOMPSON, 1992; FERREIRA; AMADO, 2006; MEIHY; HOLANDA, 2007).

Diante desse quadro, paira, então, o questionamento: como se tem dado essa utilização no meio acadêmico educacional? Assim, este escrito tem como objetivo analisar o uso da história oral, enquanto metodologia de pesquisa e também como técnica de coleta de dados, nas dissertações e teses desenvolvidas no âmbito do PPGE/UECE.

### **Considerações sobre o uso da história oral**

O uso das fontes orais tornou-se relevante para o desenvolvimento de pesquisas nos campos da educação, história, antropologia e sociologia, agregando o uso da memória e da narrativa, permitindo olhares subjetivos e singulares a respeito da História Oficial (FERREIRA; AMADO, 2006). Para Paul Thompson (1992, p. 22), a história oral

[...] Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Com o uso da história oral, o pesquisador constrói a história a partir das memórias, podendo contar com o uso de fontes orais e escritas em busca de interpretá-las. Tendo em vista seus aspectos subjetivos, e por utilizar-se da memória como suporte de dados, a história oral ainda é alvo de críticas quanto a fragilidade em seu uso metodológico, considerando o caráter seletivo e a ocorrência do esquecimento, como processos decorridos da própria memória (SELAU, 2004).

Em paralelo a esses apontamentos, pesquisadores defendem o uso da história oral, ressaltando suas inúmeras possibilidades na integração com outras fontes, na confrontação entre as fontes escritas e orais, e a ainda, de maneira multidisciplinar (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Meihy e Holanda (2007) apontam três distintos gêneros na história oral implicados em seu uso. História oral de vida, em que se narra um conjunto de experiências de vida de uma pessoa, compreendendo-a de maneira íntima e particular; história oral temática focando em um eixo central de investigação que a justifica e imprime um caráter de objetividade na pesquisa; e, por fim, a tradição oral que busca investigar elementos da memória coletiva e que se encontram no cerne das questões do passado, manifestadas pela transmissão de gerações.

Diante disso, entendemos que o pesquisador dispõe de diferentes possibilidades do uso da história oral, sendo o seu objeto de estudo e os objetivos pretendidos com a investigação os eixos norteadores de sua escolha. Além desses apontamentos, tem-se a definição do uso e

delimitação teórico-metodológico da história oral, enquanto metodologia ou técnica de coleta de dados.

Ferreira e Amado (2006) defendem o uso da história oral como metodologia, tomando-a como algo mais complexo e abrangente do que uma simples técnica de investigação, e ainda apresentam um pensamento divergente daqueles que buscam compreender a história oral como disciplina, que a reconhecem como uma área de estudo com objeto próprio e possível de solucionar problemáticas junto ao seu aporte teórico. Segundo as autoras, o uso metodológico da história oral seria apenas um guia de ordenamento do trabalho que permitiria a condução a soluções de uma problemática.

Em contexto nacional, a história oral vem ganhando destaque e sistematização metodológica no universo acadêmico, e de maneira especial, em meio às pesquisas educacionais. Os programas de pós-graduação encontram-se, cada vez mais, buscando formas de produção e ressignificação de conhecimento, e esse contexto soma-se ao desejo de disseminar a prática da história oral e fortalecer seu uso em pesquisas científicas.

Carvalho e Fialho (2017, p. 107) apontam que “a riqueza dessa metodologia está em possibilitar a abordagem de vários assuntos que perpassam o campo da educação, esclarecendo e superando situações conflitantes polêmicas e contraditórias”. Ainda indicam que o pesquisador deve ter o máximo de conhecimento sobre a proposta investigativa, uma vez que, ao resgatar os fatos por meio da oralidade, estará dando vida a essa narrativa.

Partindo dessas colocações, consideramos que a história oral apresenta contribuições significativas para as pesquisas educacionais, tendo em vista sua diversidade de possibilidades de uso e de sua aproximação com o objeto de investigação, permitindo mergulhar e (re)descobrir histórias que ainda não foram exploradas, aproximando-as com o campo dos saberes científicos.

Vislumbrando tal importância, mostra-se imprescindível um estudo que revele como vem-se dando o uso dessa metodologia e técnica de pesquisa no campo educacional. Portanto, objetivamos aqui, de modo específico, elaborar o Estado da Questão (EQ) sobre este tema.

### **Itinerário da pesquisa: construindo o Estado da Questão (EQ)**

Apoiados nos estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), compreendemos que a construção do Estado da Questão (EQ) concerne no modo como o pesquisador utiliza-se do levantamento bibliográfico para entender o processo de elaboração da produção científica do seu tema e como se encontram as pesquisas desenvolvidas sobre o seu objeto de investigação no estado atual.



Dessa forma, os autores anunciam que é objetivo do EQ levar a clareza da definição do objeto, e que este normalmente se estrutura em um texto científico, não se limitando, contudo, a um item específico. O EQ perpassa todo o estudo, visto que:

[...] ajuda a redefinir os objetivos e nesse sentido, ajuda no planejamento do campo teórico-metodológico, contribui na identificação das categorias teóricas que constroem o argumento exposto nas discussões e análises dos dados e finalmente, mostra na conclusão da pesquisa, de forma explícita ou implicitamente, a sua contribuição para a construção do conhecimento (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 35).

Quanto a elaboração do EQ, é necessária uma rigorosidade na busca pelos dados, estabelecendo um passo a passo na construção. “Entendemos que um texto abordando o EQ se inicia por uma busca na literatura dos resultados de pesquisas ou estudos acerca do problema sob investigação, o que envolve necessariamente uma ‘revisão de literatura’” (*Ibid.*, p. 36).

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), o mergulho na bibliografia existente requer rigor científico, posteriormente ao levantamento, segue-se para a organização dos achados que exige competência, disponibilidade de tempo e habilidade para elaboração do texto, para que não resulte um texto cheio de retalhos.

Destarte, para atingir nosso objetivo, iniciamos nossa busca com o levantamento das informações, com efeito, localizar as dissertações e teses do PPGE/UECE. Para tanto recorremos ao site institucional do programa, no qual constam 270 dissertações (datadas de 2005 a junho de 2019) e 40 teses (de 2016 a junho de 2019), num total de 310 trabalhos publicados<sup>4</sup>, configurando este o *corpus* de nossa pesquisa.

Após o levantamento das pesquisas, procedemos com a fase seguinte que consistiu na leitura dos resumos. Interessava-nos aqueles que utilizassem explicitamente a história oral, como metodologia de pesquisa ou como método de coleta, a partir dos seguintes termos: história oral (pura e híbrida), história oral temática, história de vida e tradição oral. Nessa fase foram identificados 17 trabalhos que atenderam às especificações, sendo onze dissertações e seis teses. O quadro 1, a seguir, apresenta informações básicas sobre os trabalhos selecionados, incluindo a modalidade utilizada da história oral e sua especificidade.

### **Quadro 1 - Informações básicas sobre os trabalhos selecionados da pesquisa.**

<sup>4</sup> Dados disponíveis em <<http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/dissertacoes>> e <<http://www.uece.br/ppge/index.php/teses-e-dissertacoes/teses>>, respectivamente, acesso em 3 de julho de 2019.

<i>Autor(a)</i>	<i>Título</i>	<i>Dissertação /Tese</i>	<i>Ano</i>	<i>Tipo de uso</i>	<i>Especificidade</i>
Selênia Maria Feitosa e Paiva	Construção da identidade de um professor surdo	Dissertação	2010	Metodologia de pesquisa	História de vida
Cláudia Rodrigues Machado	Desenvolvimento profissional de egressos da pedagogia do CECITEC: caminhos da profissão	Dissertação	2013	Técnica de coleta	História de vida
Emanoela Therezinha Bessa Mendes	A formação da enfermeira cearense e a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo (1943-1977)	Dissertação	2013	Técnica de coleta	História oral temática
Elinalva Alves de Oliveira	A formação continuada em EJA no Instituto Federal do Ceará, campus Fortaleza: percepções e reflexões de egressos.	Dissertação	2014	Metodologia de pesquisa	História oral temática
Jacqueline Rodrigues Peixoto	Dançando descalço: a escola SESI/Dennis Gray na formação em dança na cidade de Fortaleza (1974-1977)	Dissertação	2014	Metodologia de pesquisa	História oral híbrida
Bruno Pinheiro Teixeira	Casa de Cultura Raimundo Cela: espaço de formação de uma geração do teatro fortalezense (1975 – 1989)	Dissertação	2015	Metodologia de pesquisa	História oral
Sônia Maria Soares de Oliveira	Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas	Dissertação	2016	Metodologia de pesquisa	História oral temática
Giovana Maria Falcão Belém	Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária	Tese	2016	Técnica de coleta	História de vida
Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro	O ensino de história no Ceará durante a ditadura militar: entre o prescrito e a memória de práticas docentes	Dissertação	2017	Metodologia de pesquisa	História oral temática
Vitória Chérída Costa Freire	Maria Luiza Fontenele: educação e inserção política	Dissertação	2017	Metodologia de pesquisa	História oral híbrida
Austelino Fernandes Lopes Tavares	História comparada da constituição de saberes docentes no Brasil e em Cabo Verde (1990-2010)	Tese	2017	Técnica de coleta	História oral temática
Vania Mondego Ribeiro	Memórias de práticas docentes no ProEJA: IFMA campus São Luís Monte Castelo	Tese	2017	Técnica de coleta	História oral
Scarlett O'hara Costa Carvalho	Irmã Maria Montenegro: atuação educacional empreendida em Fortaleza, Ceará (1945-1987)	Dissertação	2018	Metodologia de pesquisa	História oral híbrida
Claudio César Torquato Rocha	Narrativas de professores em situação de desenvolvimento profissional: estudo no contexto do Pibid	Tese	2018	Metodologia de pesquisa	História oral
Antoniele	Francisca Doneta Leite: formação	Dissertação	2019	Metodologia	História

Silvana de Melo Souza	educativa e atuação no magistério na cidade do Crato-CE			de pesquisa	oral híbrida
Maria Nahir Batista Ferreira Torres	O ensino de História da Enfermagem: trajetórias e lugar na formação do enfermeiro	Tese	2019	Fonte	História oral híbrida
Jacqueline Rodrigues Peixoto	Travessias no artistar-docenciar: trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora	Tese	2019	Metodologia de pesquisa	História de vida e formação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Obtidos os dados da pesquisa, procedemos com as interpretações destes, ancorados na técnica de análise de conteúdo. Bardin (2009, p. 38) explica que “(...) a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens”. A partir dessa análise, apresentamos, a seguir, a interpretação da produção científica do PPGE que se utiliza da história oral.

### **O que nos revela o Estado da Questão**

Posterior as leituras e análises das dissertações e teses mapeadas no quadro 1, percebemos um crescente aumento no uso da história oral nas pesquisas do PPGE. Constatamos inicialmente a sua ausência nos primeiros trabalhos publicados, visto que no período de 2005 a 2009, não houve nenhum trabalho que mencionasse o uso da metodologia da história oral em seu resumo. Posterior a isso, a incidência de trabalhos fica entre um e dois trabalhos, destacando o desenvolvimento de pesquisas que se utilizam de história oral em 2017, com quatro trabalhos, tratando-se de duas dissertações e duas teses.

Outro fato, que merece destaque é o atual ano de 2019, que já apresenta a esta altura (primeiro semestre) três trabalhos publicados. A ocorrência do aumento da utilização da história oral indica que esse número poderá sofrer, ainda, alterações, o que significa a pertinência e crescente valorização dessa metodologia nas pesquisas na área de concentração do programa, a formação de professores.

No que tange aos assuntos abordados pelas pesquisas em estudo, destaca-se o tema formação de professores, expresso em diferentes áreas de concentração, como formação artística, em dança, continuada e EJA. Ressalta-se também como recorrentes, os assuntos formação profissional em enfermagem, desenvolvimento profissional, práticas, saberes e identidade docente. O levantamento apontou, ainda, um recente interesse e desenvolvimento mais acentuado de pesquisas do tipo biografia sobre educadoras cearense, as quais pôde-se contabilizar três trabalhos apenas nos últimos anos.

Considerando que pesquisas de dissertação e tese requerem orientação, analisamos também a recorrência de professores que colaboraram junto aos trabalhos sob análise, como orientadores. Obteve-se que os 17 trabalhos selecionados para este estudo foram orientados por sete professores, dos quais apenas cinco ainda constam entre os 32 membros do corpo docente do PPGE<sup>5</sup>. Destes cinco, destacam-se, por número de trabalhos: o professor Dr. José Álbio Moreira de Sales (quatro trabalhos), a professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (três trabalhos) e a professora Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (três trabalhos).

Com relação aos tipos de uso, considerando o nosso objetivo em identificar o uso da história oral nas teses e dissertações, tanto como metodologia de pesquisa quanto como técnica, observamos uma incidência maior em se apoiar na história oral como metodologia de pesquisa, contabilizando onze trabalhos. As investigações baseadas na história oral enquanto técnica, somaram-se em cinco trabalhos.

Salientamos, ainda, como achado da pesquisa, o aparecimento da história oral como fonte, em um trabalho de tese. Nesse a pesquisadora utilizou-se de entrevistas oriundas de um banco de dados de um grupo de pesquisa, produzidas anteriormente por outros pesquisadores, com propósitos de outros estudos. Tal forma de utilização é um ponto de discussão importante sobre o uso da história oral, que, por si só, extrapola o objetivo e dimensão deste trabalho, de modo que nos limitaremos aqui a ressaltar a versatilidade com que esse aparato metodológico se apresenta e se insere nos diversos tipos de pesquisas educacionais.

No tocante às especificidades apresentadas nas pesquisas, observamos certa equiparação: em menor número aparece a história oral pura, com apenas três trabalhos; em seguida, vem a história de vida com quatro trabalhos; história oral temática e história oral híbrida, cinco trabalhos cada. Os dados revelaram que há uma diversidade no uso dos tipos de história oral nas investigações, adotados conforme o enfoque da pesquisa. Evidenciamos, contudo, a ausência da tradição oral, uma das especificidades da história oral não encontrada nas pesquisas de teses e dissertações do PPGE.

Outro dado relevante constitui-se em uma pesquisa de tese que faz menção ao uso da metodologia história de vida e formação, perspectiva de investigação baseada na autobiografia e histórias de vida na educação. A pesquisadora recorre aos aportes teórico de Josso (2004), segundo a qual, através das narrativas é possível compreender a construção identitária do sujeito, permitindo uma reflexão sobre sua trajetória. Sob esse aspecto, a autora,

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em <<http://uece.br/ppge/index.php/corpo-docente>>, acesso em 15 de julho de 2019.

diz que sua pesquisa se utiliza de uma multirreferencialidade metodológica, inclusive, de alguns procedimentos da história oral para a realização dos relatos orais.

Com vistas a proceder com um arremate das análises impressas aos dados dessa pesquisa e responder assim nossos questionamentos disparadores, a seguir, procederemos com ponderações de fecho.

### **Considerações finais**

Diante dessa investigação nos deparamos com um quantitativo de 270 dissertações, em que apenas onze dessas produções utilizaram-se da história oral em seu percurso metodológico, sendo três como técnica e nove como metodologia de pesquisa. De um total de 40 teses, seis apresentaram o uso da história oral, em que três utilizaram-se como técnica, duas como metodologia e uma como fonte de dados.

Desse total de trabalhos que se utilizam da história oral, podemos perceber o seu maior uso como metodologia de pesquisa, fato que vai ao encontro da opinião de autores como Ferreira e Amado (2006) em que defendem o uso da história oral na busca de solucionar e encontrar respostas a problemáticas de investigação, vista bem mais do que uma simples técnica de coleta de dados ou aparato de auxílio.

Esse levantamento também nos apontou que as produções com o uso da história oral vêm sendo mais recorrente a partir do ano de 2016. Sendo que as primeiras produções do PPGE foram publicadas no ano de 2005 e somente no ano de 2010 que encontramos o primeiro trabalho que se utilizou da história oral em sua metodologia. Isso evidencia uma crescente valorização desse método de pesquisa no âmbito do programa em estudo.

Torna-se pertinente destacar que o PPGE conta com um grupo de estudos denominado Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), liderado pela professora Dra. Lia Machado Fiuza Fialho, o qual podemos considerar um espaço de fomento a produções que se utilizem da história oral como recurso metodológico. Desse grupo emergiu o Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO), um evento científico que ocorre anualmente e preconiza a utilização da história oral em pesquisas educacionais.

Desse modo, podemos inferir, a partir dessa pesquisa, que o PPGE vem possibilitando espaços de fomento, e valorizando crescentemente produções acadêmicas que buscam dar visibilidade à história oral, tornando a oralidade e a memória importantes ferramentas do processo de escrita acadêmica na perspectiva educacional.

### Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70/ LDA, 2009.

CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. A metodologia da história oral em pesquisas educacionais. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues [Org.]. **Docência e formação: percurso e narrativas**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 94-111.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína [Coord.]. **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria [Org.]. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-51.

SELAU, Mauricio da Silva. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Esboços – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC**, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, jan. 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

## OFÉLIA: HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA-GESTORA QUE IMPULSIONOU A CONSTRUÇÃO DA PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NA DITADURA MILITAR EM TIANGUÁ – CE

Antonia Nilene Portela de Sousa (UVA)  
nileneportela@yahoo.com.br  
Andrea Abreu Astigarraga (UVA)  
astigarragaandrea@yahoo.com.br  
Lourdes Maria Bragagnolo Frison (UFPEl)  
frisonlourdes@gmail.com

### RESUMO

Esta pesquisa visa investigar história de vida de mulher serrana que na ditadura civil militar enfrentou oligarquias locais instigando construção da primeira escola pública de ensino fundamental II – antigo ginásio. De cunho qualitativo, abordagem biográfica, foco na história de vida de uma mulher-educadora que fez sua própria história. Procedimentos metodológicos para coleta de dados: entrevistas com colegas, líderes comunitários, mães; rodas de conversa com ex-alunos; análise documental, atas/livros da escola onde atuou, fotografias, jornais, livros didáticos utilizados por ela. Essa educadora pode ser considerada importante pela atuação política-pedagógica, professora-gestora no despertar consciência crítica buscando melhoria na qualidade de vida a partir da educação – formal/não formal/informal – ao exercer ação tutorial nos educandos-trabalhadores promovendo uma auto-regulação-aprendizagem. Concluindo nossa análise evidencia-se ousadia de Ofélia mulher-gestora cuja identidade está ligada a iniciativa em promover mudanças sociais inovadoras, a partir da educação.

**Palavras-chave:** História de vida. Gênero. Educação Formal.

### 1 INTRODUÇÃO



Inspirada pela história de vida da grande educadora professora-gestora Ofélia, alicerçada por depoimentos encontrados nas redes sociais e ratificados na homilia (12/02/2018) do Bispo Emérito de Tianguá – Dom Francisco Javier Hernandez Arnedo – percebo a importância de resgatar fatos e peculiaridades que marcaram a vida desta personagem e de uma época. Na ocasião o Bispo chamava a atenção dos diocesanos ao pronunciar que: “relembrar a história de personagens que contribuíram com seu saber com sua consciência crítica, e estejam esquecidas da memória de sua coletividade, é um dever”. Na mesma direção retiramos de uma rede social no qual o poeta tianguaense João Bosco Gaspar, ex-aluno do Grupo Escolar de Ofélia, expressa com sábias palavras as grandes dificuldades que era ser professora e gestora em décadas passadas:

Em 1931, por ordem do Dr. Fernandes Távora, interventor Federal do Ceará, foram criadas as Escolas Reunidas de Tianguá, sob a direção das diplomadas Alaíde e Nilce Barroso. As irmãs Alaíde e Nilce Barroso chegaram em Tianguá início de 1931 advindas de Fortaleza, sendo que parte do trajeto entre Sobral e Tianguá (via Ipu) foi feito a cavalo.



Fonte: Memória viva do Tianguá – fugit irreparabili tempus

Frente a tantas dificuldades nos chama atenção a dicotomia entre o nome oficial da Escola Coronel Manuel Francisco de Aguiar: Militar, e o nome popular: Grupo da Ofélia – professora.

Diante disso, estabeleço, portanto, um super-desafio de investigar a história de uma mulher serrana que durante a ditadura militar enfrentou as oligarquias locais e instigou a construção da primeira escola pública estadual de ensino fundamental II – antigo ginásio.

Para dar conta deste grande feito me vi envolvida a coletar fatos que tenham marcado a vida desta educadora, época em que a atuação de mulher era pouco valorizada e considerada pela sociedade. Neste sentido as fontes revelaram que, nesta época, em Tianguá, só havia escolarização até o curso primário que corresponde ao atual ensino fundamental I – 1º ao 4º Ano – e, que Ofélia instigou a construção do ensino fundamental II. Abraçando este desejo significava ampliar as possibilidades de acesso à escolarização formal para grande parte da comunidade, principalmente para as classes trabalhadoras urbanas e rurais.



Assim Ofélia iniciou sua luta por um sonho, um ideal que já perseguia, pois atuava na educação formal e não formal. Na educação não formal ensinava as mulheres construindo um calendário didático com o método de anticoncepção baseado na tabela para ensinar o planejamento familiar a partir de um livro de sua estante particular.

Portanto, o principal objetivo desta pesquisa de doutorado em andamento é investigar a biografia de uma professora-diretora que idealizou e acompanhou a construção de uma escola pública estadual numa demonstração de resistência em promover acesso ao alunado do curso primário (antigo Grupo Escolar) para o curso Ginásial (hoje Fundamental do 5º ao 9º ano), em plena ditadura civil-militar no município de Tianguá-Ceará-Brasil.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando responder à questão da pesquisa: Qual o significado e consequência da atuação de uma mulher, considerando a questão de gênero em um contexto de ditadura acirrada que enfrentou as oligarquias machistas considerando, também, as relações de poder? Nos apoiamos em Kauarka (apud GIL, 1991, p. 28) que aponta: “[...] a pesquisa biográfica elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos, e atualmente, material disponibilizado na internet”. E ainda: “Pesquisa é o mesmo que buscar [...] ou procurar resposta em alguma coisa. Em [...] ciência, [...] é busca de solução a um problema que alguém queira saber a resposta, e assim não se deve dizer que se faz ciência, mas que se produz ciência [...] é, [...] caminho [...] ao conhecimento”. (KAUARKA, 2010, p. 24).

Nesse sentido a pesquisa: “é uma atitude, um questionamento sistemático, crítico e criativo, mais intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” conforme pontuado por Demo (1996, apud Kauarka, 2010, p. 25). Diante desse argumento o importante é entender, qual o saber que a pesquisa biográfica pretende buscar? E como será construído este saber? Qual a fonte a saciar esta sede de saber? E como a história oral pode se inspirar em biografias? Estas indagações: “[...] permitirá reafirmar a especificidade e a centralidade do *fato biográfico* nos processos de individuação e de socialização e interrogar o campo de conhecimento aberto à pesquisa biográfica, descrevendo operações e noções centrais (atividade biográfica, biografização, biograficidade), [...]”, como defende Delory-Momberger (2008, p. 38).

Com o intuito de conseguir alcançar os objetivos que foram propostos neste trabalho de maneira que todo percurso da pesquisa seja contemplado, foi que se escolheu como método; a pesquisa biográfica; Delory-Momberger (2008, p. 28) vem dizer que: “[...] A

imersão do fato biográfico na linguagem da narrativa remete a historicidade das linguagens das narrativas: as histórias que contamos de nossa vida se escrevem sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos”.

E assim sendo, nesta dimensão subjetiva, acredita-se valer a pena estudar vidas progressas de professoras-gestoras, que experimentaram comportamentos que as levaram a provocar mudanças inovadoras na vida de uma comunidade num determinado tempo. Esse tempo, bem que precisa ser rememorado podendo contribuir para a história educacional social tianguaense. Para viabilizar a pesquisa qualitativa, biográfica e a história oral, utiliza-se como instrumentos de coletas de dados os seguintes procedimentos:

a) Entrevistas: em Kauark (2010, p. 64): “[...] entrevista é uma das técnicas utilizadas para coletas de dados primários. [...] podem ser de caráter exploratório ou serem de coleta de informações”. No nosso caso a escolha foi entrevista de caráter exploratório pela liberdade que esta dinâmica pode proporcionar em eventuais indagações durante o diálogo entre entrevistador e entrevistados; entrevista direta por ser presencial frente a frente com o entrevistado, facilitando o entendimento das indagações e respostas num feedback exitoso.

Os entrevistados: familiares, colegas de profissão, alunado egressos das escolas – grupo da Ofélia, Ginásio Tianguá e Regina Coeli –, líderes comunitários, pais de alunos e pessoas da comunidade em geral. Colpo (2012) afirma que a narrativa do protagonista e suas relações com a família, a escola, colegas e amigos possui uma dimensão atemporal, ou seja, que pode pertencer a qualquer tempo, tornando a obra, portanto, contemporânea.

b) Roda de conversa: considerada técnica que se apresenta como excelente instrumento utilizado como prática metodológica de aproximação entre atores educacionais no cotidiano pedagógico; daí poder ser encarada como possibilidade de abrir espaço para comunicação dinâmica e produtiva entre pares em todos níveis e modalidades de ensino.

Para dinamizar nos propomos realizar conversas pautadas nas percepções de atores que foram contemporâneos de Ofélia para que se possa compreender sua história de vida enquanto professora-gestora que deixou pegadas nas areias da educação formal e não formal em Tianguá. Gatti (2005, p. 13 in MELO; CRUZ) vem dizer que: “Com esse procedimento, é possível reunir informações [...] com certo detalhamento [...], não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto [...]”. Participarão sujeitos contemporâneos de Ofélia na década de 60. Sendo realizada no prédio onde funcionou o Grupo da Ofélia – hoje, Centro de Educação de Jovens e Adultos Dona Estrela.

c) Análise de documentos: através de leitura criteriosa em fontes primárias: decretos,

fotografias, cartas, artigos, jornais de época; secundárias: livros didáticos utilizados por Ofélia. Instrumentos documentais formais (atas, processo de funcionamento) da escola (Grupo da Ofélia) - apostilas, teses, monografias. Os dados a serem levantados serão a partir de espaços escolares e não escolares por onde Ofélia trilhou durante sua vida, inclusive Colégio Santana de Sobral, Secretaria de Educação do Estado do Ceará e APEOC – Associação dos Professores Oficiais do Ceará.

d) Ilustrações/pesquisas através das mídias e redes sociais: sabe-se que material disponibilizado nas redes sociais (via internet) serve de documentos como provas concretas sobre determinada pessoa, determinado tempo. Os dados coletados - submetidos à análise compreensiva de onde emergiram fatos da vida pessoal/profissional que foram agrupados em categorias: a) Aspectos da história de professora: contextualizando Ofélia; b) Identidade pessoal/profissional; c) O desvelar das questões de gênero.

### **3 HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORA: CONTEXTUALIZANDO OFÉLIA**

Ofélia nasceu em Tianguá em 13 de fevereiro de 1923. Coursou os primeiros anos do curso primário nas Escolas Reunidas – onde uma sala se ensinava mulheres na outra homens – logo após deslocou-se para Sobral no intuito de estudar no Colégio Santana, e neste concluiu o curso Normal. Voltando a Tianguá inicia sua atuação docente na mesma escola onde havia cursado o primário. Com aposentadoria da diretora das Escolas Reunidas, assume também como diretora. Esta professora teve como formação o Ensino Primário que corresponde, hoje, ao Ensino Fundamental completo; e o Curso Normal, como tratava a Lei 4024/61.

Conhecer o cotidiano de profissionais que atuam em educação – formação docente - parece ser uma exigência que se faz cada vez mais interessante nesta modernidade. Porém refletir com responsabilidade quando se trata de abordagens (auto) biográficas é necessário; “[...] desconfiar das reconversões [...] na universidade, na profissão ou na política: na universidade [...] prestígio [...] modas científicas; na profissão, [...] visão *desprofissionalizada* [...] *vocação*, de *missão* ou de *intuição*; na política, [...] alargados [...] aos espaços privados”. (NÓVOA, 1995, p. 07). Diante dessa concepção parece ser importante indagar a respeito da significação da história de vida de Ofélia.

#### **3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL/PESSOAL**

A identidade, tanto profissional como pessoal não estão desvinculadas das experiências múltiplas de vida de cada ser humano. Mais ainda quando se trata de história de

vida de professor, onde formação e prática docente se integram. Em Pollack (1992, p. 02): “[...] acontecimentos vividos são acontecimentos que geralmente não se situam dentro do espaço e tempo da pessoa, mas existe uma projeção ou identificação com determinado passado, [...] que podemos falar numa memória quase herdada”. Daí entender o valor que tem pessoa enquanto profissão, vocacionada para atuação de professor-gestor.

Nias (1991, in NÓVOA, 1995, p. 15) acentua que: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Nesse sentido história de vida, formação e prática pedagógica, “[...] representam as duas dimensões [...] pelo qual aprendemos a nos tornarmos professor: a pessoal e a profissional. A primeira reconhece a influência de elementos [...] biográfica no modo como nos constituímos profissionalmente e a segunda destaca a formação e [...] saberes da docência. (in NÓVOA, 1995, p. 60). O professor deve primar pela sua formação e dos outros; “[...] sua identidade profissional não se desloca das múltiplas experiências de vida – pessoal e profissional, [...] formação e prática docente são elementos constituintes do processo identitário profissional do professor”. FREITAS (2019, p. 56).

Para dar corpo a este entrelaçar de fatos descritos até agora, percebemos um projeto que vai além das salas de aula. Projeto este que crie possibilidades para transformação da sociedade de forma a resistir a oligarquias num desafio constante no cumprir desse papel. Vieira defende que: “Começemos por lembrar que a especificidade da escola reside no fato de constituir-se enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma *comunidade de aprendizes*”. (2006, p. 131).

Ofélia, quase que no anonimato, conseguiu ir, processualmente, desbravando caminhos que levasse o cumprimento do seu papel de professora-gestora numa ousadia nunca vista pelas bandas das cidades da serra da Ibiapaba em Tianguá, no estado do Ceará. Nesse propósito ousa criar espaços de educação que despertasse consciência crítica da coletividade local, principalmente das mulheres, das professoras, das mães de alunos e alunas tanto da zona urbana como da zona rural, numa demonstração de coragem sem se importar com as consequências que por certo poderia vir.

Prova disso está na sua prática docente quando ensinou no Ginásio de Tianguá ao orientar seus alunos-trabalhadores para um estudo que promovesse uma aprendizagem auto-regulada, pois a maioria destes alunos eram pais de família e de meia idade. Nesse caso a auto-regulação serviu de incentivo para a permanência destes alunos na escola; como também: “[...] para que eles saibam avaliar e compreender as variáveis contextuais, que os estimulam e lhes dão a oportunidade de agir de forma intencional e estratégica”. (FRISON; VEIGA, 2005, p. 2008).

#### 4 O DESVELAR DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Quanto à questão de gênero e relação de poder sabe-se que em 1986, Joan Scott escreve um artigo intitulado gênero: uma categoria útil de análise histórica. No que vem trazendo um ressignificar para o entendimento das questões de gênero, no entanto, lembra-se que até a década de 80 a dualidade entre sexo – para a natureza e gênero – para a cultura era o que prevalecia. Vale ressaltar o que expressa Adriano Senkevics no blogue Ensaio de Gênero (2011): Scott, também influenciado por Michel Foucault, entende o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais. “E, havendo uma relação inseparável entre saber e poder, gênero estaria imbricado a relação de poder, sendo, nas suas palavras, uma primeira forma de dar sentido a estas relações”.

Esta atitude até que poderia ser considerada comum e corriqueira, se não fosse, como trata Faria (1999) que: “Poucas vezes fomos às escolas para compreender, de que forma mais detalhada, como a escolarização participa na construção das relações de gênero e na produção das desigualdades e como se articulam, na prática escolar, as hierarquias de classe, gênero e etnia”. Neste mesmo sentido, Carvalho argumenta que: “[...] categoria teórica gênero nos dá a possibilidade de entender as relações entre os sexos [...] no âmbito da cultura, do simbolismo, [...] em educação, [...] reconstruímos [...] os valores, os símbolos nas novas gerações, [...] *sexo e educação* é diferente de [...] *gênero e educação*”. (1999, p. 09).

Ofélia mesmo sendo mulher, ainda hoje, pode ser lembrada como uma protagonista do processo educacional num momento em que o masculino imperava e o feminino, simplesmente, dizia amém. Mesmo neste contexto, conseguia vivenciar um espírito de alteridade ao se colocar no lugar do outro, no relacionar-se com seus pares, principalmente com aqueles que mais precisavam de clemência e atenção – família, escola, vizinhança, comunidade escolar e local. E mais, numa identificação dialogal ao se relacionar com as pessoas e com os grupos, consciente da capacidade que tem o indivíduo, de compreender as diferenças como aprender também com essas diferenças de forma a respeitar o ser humano enquanto indivíduo psicossocial.

Nessa atitude que se evidencia a competência da professora-gestora no abrir veredas importantes e necessárias para que mudanças significativas ocorresse nos espaços da sociedade numa demonstração de que: “[...] a categoria gênero é um importante instrumento que permite observar e analisar os papéis sociais que homens e mulheres desempenham, [...] permite analisar as características e os estereótipos que são fortemente utilizados, seja no âmbito social, político, econômico ou cultural (CRUZ, 2013, p. 22)”. Daí fortalecer práticas

educativas a partir da promoção humana parece ser uma saída pertinente no sentido de buscar oportunidades de igualdade entre pares de uma mesma localidade.

Isto pode até parecer uma epifania, mas na verdade vive-se num universo onde integram seres humanos que a qualquer momento/lugar se apresenta como protagonista do processo sócio-político-econômico-educacional da sua comunidade. E assim, vão-se construindo histórias de vida a serem sentidas na identidade cultural que de alguma forma se vincula a humanizações de atores sociais de cada contexto local.

Frente as suas atitudes, sente-se a necessidade de escrever a história de sua vida – simbolicamente um objeto de memória – pois: “[...] a memória é a sobrevivência do passado, de um passado, conservando no espírito de cada ser humano, que aflora à consciência na forma de imagem e lembrança, a sua forma pura que seria a imagem presente nos sonhos e nos devaneios”. (HALBWACHS, 1956, p. 53). Numa demonstração de que é possível mudar situações adversas a partir de sonhos sonhados coletivamente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa educadora pode ser considerada uma pessoa que teve como parte importante da sua história de vida a atuação política-pedagógica, professora-gestora, no ato de despertar consciência crítica da sua comunidade em busca de uma melhoria na qualidade de vida a partir da educação – quer seja formal, não formal e informal – quando exerceu uma ação tutorial nos educandos-trabalhadores para promover a auto-regulação da aprendizagem.

Ofélia desafiava de forma diplomática as desigualdades de gêneros conquistando espaço que somente os homens tinham adentrado, rompendo com paradigmas patriarcais e machistas.

A categoria gênero é um importante instrumento que permite observar e analisar os papéis sociais que homens e mulheres desempenham; e nesse desempenhar tomam atitudes que simbolicamente tornam-se objetos de memória;

Ao concluirmos nossa análise fica evidente a ousadia da referida professora, sobretudo, mulher-gestora cuja identidade está ligada a iniciativa em promover mudanças sociais, inovadoras, a partir da educação tanto formal como não formal. Por isso se faz por merecer que se escreva a sua história de vida, como legado as novas gerações de professoras-gestoras.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Marília Pinto de. In: **Gênero e Educação**. Nalu Faria, Mirian Nobre, Daniela Auad, Marília Carvalho (Orgs.). São Paulo: SOF, 1999.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 13ª ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 1998.

KAUARKA, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; SOUZA, MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Via Litterum Editora. Itabuna-Bahia, 2010.

CRUZ, Maria Isabel da. **A mulher na igreja e na política**. 1ª Ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

FARIA, Nalu; NOBRE, Mirian; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília (Orgs.). **Gênero e Educação**. São Paulo: SOF, 1999.

FARIAS, Izabel Maria Sabino de (et.al). Didática e docência: aprendendo a profissão. Coleção formar. 4 Ed. nova ortografia. Brasília: Líber livro, 2014. 192p.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Vieira. Ação tutorial em contexto de trabalho e auto-regulação da aprendizagem. **Tutoria e Mediação em Educação: Novos Direitos à Investigação Educacional**. XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF, 2008.

GASPAR, João Bosco. Memória viva do Tianguá – fugit irreparabili tempus (Tempus fugit expressão latina, quer dizer “o tempo foge” e ou “o tempo voa”). Facebook. Acessado em 11/03/2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Paris: PUC, 1956.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, Antonio. **História de professores**. 2. Edição. Porto Editora. Coleção ciências da educação. 1995.

POLLACK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio: Estudos históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. Vol. 2 n. ° 3 1989.

VASCONCELOS, Luiz Beviláqua, 55 anos. (acessado em 11/03/2018)

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Ed. Liber livro. Coleção formar. Fortaleza-Ceará. 2008.

## PERCURSO FORMATIVO DE UMA GESTORA ESCOLAR A PARTIR DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Antonio Morais da Costa (UVA)  
moraisfruticultura@gmail.com  
André Muniz de Oliveira (UVA)  
oandre311@gmail.com  
Antonia Nilene Portela de Sousa (UVA)  
nileneportela@yahoo.com.br

### RESUMO

O objetivo geral deste artigo é analisar e discutir a narrativa de uma gestora escolar sobre seu processo de formação humana e educacional, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica em educação. A metodologia consiste de um estudo realizado com base nos princípios e métodos da abordagem (auto)biográfica. Percebemos que, por meio da pesquisa (auto)biográfica, fomos capazes de chegar à codificação experiencial da vida da gestora escolar Maria do Livramento Dias, que estimulada pelo valor heurístico da narrativa (auto)biográfica, teve a oportunidade de se aproximar do princípio social, genealógico e formativo de sua vida, que estruturam a essência de sua existência. Portanto, se quisermos entender como os gestores escolares vivenciam e atribuem significações às suas experiências, salientamos que a melhor maneira é torná-los narradores de suas vidas, dando apoio em seu processo narrativo, como pesquisadores que querem investigar e demonstrar a história de vida e formação dos gestores escolares como algo digno de investigação no campo científico e educacional.

**Palavras-chave:** Narrativa (auto)biográfica. Gestora. História de vida.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da disciplina Estágio Supervisionado: gestão educacional orientado, realizado no 5º período do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em Sobral, Região Norte do Estado do Ceará. Para sua elaboração, nos fundamentamos em conhecimentos adquiridos durante a disciplina supracitada, a partir das orientações conduzidas pela docente dessa disciplina.

Salientamos que o estágio supervisionado foi realizado no município de Cariré, que está situado no Estado do Ceará, na E.E.M. Dona Marieta Cals, que faz parte da rede pública de ensino, onde atende alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio. Destacamos, que optamos por elaborar esse artigo, pelo fato de sentirmos a necessidade dos atores sociais da escola conhecerem a história de vida da gestora escolar Maria do Livramento Dias de Oliveira, pois ao termos contato com sua narrativa (auto)biográfica, identificamos traços importantes e significativos que podem motivar os alunos dessa instituição, durante seu processo formativo e educativo em seu percurso estudantil.



De acordo com Souza (2012, p. 36): “A pesquisa narrativa pode ser caracterizada como fonte de pesquisa e como prática de formação”. Ou seja, a pesquisa narrativa é reconhecida como um processo para além da pesquisa, pois esse meio investigativo é utilizado no campo educacional como ferramenta pedagógica para o estudo, para o conhecimento, para o saber e, principalmente, para os contextos que envolvem a formação.

Portanto, o objetivo geral deste artigo é analisar e discutir a narrativa de uma gestora escolar sobre seu processo de formação humana e educacional, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica em educação.

Nesse sentido, defendemos que a escolha por esse assunto se justifica pelo fato da “figura do narrador vem, cada vez mais, se distanciando de nosso cotidiano, tendo isso consequências na capacidade singular de falar/escrever sobre nossas vivências e experiências cotidianas”. (BENJAMIN, 1993 apud SOUZA, 2012, p. 37).

Sendo assim, compreendemos que as entidades que contam histórias são fundamentais para manter e preservar a memória de uma pessoa, de uma população, de uma sociedade, mas o que percebemos é que a figura do narrador está desaparecendo e conseqüentemente as pessoas estão perdendo a essência no ato de falar, narrar, descrever e contar suas vivências e experiências cotidianas.

A memória é o lugar de histórias interessantes, importantes e significativas que nos faz viajar no tempo para compreender o que nos tornamos e o mundo que está em nossa volta, e para além de contar histórias que já aconteceram, a memória é o lugar para pensarmos no presente e refletirmos sobre o nosso tempo, portanto, a figura do narrador não deve em hipótese alguma se distanciar do nosso cotidiano.

Nesse segmento, descrever e discutir a história de vida de uma gestora escolar possibilita entender a importância de sua formação humana e educacional para sua atuação como gestora.

A metodologia deste artigo consiste de um estudo realizado com base nos princípios e métodos da abordagem (auto)biográfica, ou seja, a narrativa oral de uma gestora de uma escola de ensino médio da rede pública, localizada no município de Cariré, situada no estado do Ceará. A narrativa oral dessa gestora foi gravada por meio do uso de um celular, transcrita e analisada para se fazer as discussões desta pesquisa.

Para a discussão deste trabalho, fundamentamos conceitos de autores, tais como, Dahlet (2016), Josso (2006), Lima et al. (2015), Momberger (2008), Souza (2012), entre outros. Através dessa pesquisa ampliamos nossa percepção a respeito da narrativa (auto)biográfica da gestora em estudo, identificamos as diversas vivências e aprendizagens

que essa educadora traz em sua bagagem, e que seu itinerário possui saberes e experiências que fazem a diferença no momento em que ensina e educa seus alunos.

## **2 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

Pineau (2006 apud SOUZA 2012, p. 35) explica que: [...] “as narrativas das histórias de vida, permitem apreender singularidades e percursos de formação de diferentes sujeitos implicados em processos de investigação-ação-formação”.

Cada pessoa possui sua própria história, e as narrativas das histórias de vida é uma estratégia metodológica utilizada para auxiliar nos estudos da memória e das narrativas de histórias de vida, além disso, possibilitam a compreensão de processos comunicacionais e sua intersecção com a formação de diferentes sujeitos.

As narrativas das histórias de vida também são utilizadas como uma forma de trabalhar com o passado dos indivíduos, com o cotidiano e também com as experiências sociais. É válido salientar ainda que esse método permite compreender como as pessoas pensam, quais os procedimentos de seleção foram utilizados para realizarem suas escolhas na vida, que posição social assumiram e qual caminho foi construído para se chegar na atual situação e condições de vida em que se encontram. Particularmente, as narrativas das histórias de vida são entendidas como um método que nos permite compreender a subjetividade das pessoas.

Para Josso (2006, p. 27): “Os relatos de história de vida permitem confirmar uma constatação importante para legitimar a importância das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação”.

O exercício das narrativas (auto)biográficas é de extrema importância para o processo de investigação ou de pesquisa do sujeito, visto que, essa prática possibilita, ou melhor dizendo, promove um grau superior de esclarecimento dos contextos de formação, educação, vivências, experiência, saberes e trajetórias de vida, evidenciando assim os diferentes modos de compreensão e significação elaborados pelos próprios sujeitos.

De fato, o campo de estudo das narrativas (auto)biográficas proporciona efetivamente o esclarecimento, para o que diz respeito aos diferentes sentidos e entendimentos que são atribuídos pelos próprios autores das narrativas.

Segundo Mombberger (2008, p. 96): “[...] a narrativa de vida nunca é ‘de uma vez por todas’, ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia”. Assim, percebemos que é por intermédio das narrativas

(auto)biográficas que somos capazes de compreender que as experiências sempre se renovam, ou seja, elas não terminam.

Os trajetos que percorremos para solidificar o que somos hoje, constituem e fazem parte das nossas histórias, princípios como: os relatos das escritas de si e sobre si, isto é, as narrativas de experiências pessoais, a construção de experiências por meio das vivências, traquejos, e práticas cotidianas, todos esses fatores são fundamentos primordiais para a construção de nossas histórias de vida.

É nessa perspectiva que Lima et.al (2015, p. 23) evidenciam que: “Ter bagagem significa ter trilhado muitos caminhos, ajuntado muitas observações, colecionado muitas histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a ler os sinais”. Em vista dos argumentos acima citados, podemos confirmar que todas as coisas que vivenciamos ontem e hoje, certamente será elemento configurador para a elaboração de novas narrativas, estas terão como bagagem informações de quem viu, passou, sentiu e viveu.

As narrativas são construídas conforme os momentos, situações, acontecimentos, vivências e também por meio das práticas cotidianas que concebem os nossos aprendizados e conhecimentos, e que em algum momento do espaço-tempo consistirão em uma exposição de fatos, um conto ou uma história, isto é, uma narrativa. A cada situação a experiência é renovada, desse modo, novas narrativas serão produzidas.

Sendo assim, a narrativa (auto)biográfica permite o acesso aos arquivos conscientes e inconscientes armazenados na memória, provocando uma elucidação das vivências e experiências do biografando, aproximando o narrador de seus momentos vividos ao longo de sua trajetória, trazendo à tona fatos, acontecimentos, marcas de momentos bons e ruins, momentos esses que demonstraram algum significado, seja ele positivo ou negativo. Isso mostra que:

A capacidade de um eu narrar sobre si mesmo provém da capacidade reflexiva, tornada possível pelo desprendimento de si em relação a si mesmo. O desprendimento se dá essencialmente pela dissociação do eu em eu-enunciador e eu-enunciado, ou seja, a autobiografia pressupõe dois eu, um eu atual e um eu passado. (DAHLET, 2016, p. 69).

Em conformidade com as considerações do autor citado, a (auto)biografia é um recurso em que indubitavelmente podemos explorar, analisar e compreender as nossas histórias de vida, onde envolve contextos histórico-culturais específicos e singularidades pessoais, experiências e vivências familiares como também o relacionamento com os outros, isto é, as relações sociais.

Portanto, em particular, a pesquisa (auto)biográfica pode ser caracterizada como um instrumento que impulsiona o projeto de estudo reflexivo e investigativo, que o sujeito estabelece no decorrer das diversas situações envolvidas.

## **2.1 NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DA GESTORA MARIA DO LIVRAMENTO DIAS DE OLIVEIRA**

Meu nome é Maria do Livramento Dias de Oliveira, eu nasci na cidade de Granja, no dia 5 de abril, de 1971. Sou filha de uma técnica em enfermagem e de um comerciante. Os meus pais não completaram o ensino fundamental, apesar disso, eu cresci em uma casa em que os membros eram ligados à leitura, principalmente meu avô. Eu cresci cercada de livros por todos os lados, pois meu avô vendia livros na época também. Nesse período não havia livros gratuitos, para quem quisesse estudar, o material escolar tinha que ser comprado.

Eu comecei a estudar aos 7 anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental na escola Paulo Sarazati, em Granja. Nessa escola onde estudei, só tinha até a quarta série. Sendo assim, depois da quarta série, eu e meus colegas de turma, tivemos que mudar para uma outra escola. Eu e alguns colegas fomos para o Colégio Estadual São José. Para mim foi muito difícil, pois me separei da minha turma e também havia muitas matérias para dar conta. Eu vinha de uma escola onde havia 30 alunos e entro em uma com 44 alunos.

Tive dificuldade na matéria de geografia e com a matemática também, bem ela nunca foi minha amiga. Nesse período, eu também tive caxumba. Eu sempre me dei bem com a Língua Portuguesa. Eu sempre gostei de ler, de interpretar, eu tirava boas notas em Português. No Colégio Estadual eu fiz da quinta série até a oitava.

Logo após o Ensino Fundamental, fui para o Ensino Médio, em 1986. Naquela época havia duas opções, ou você fazia curso técnico ou você fazia magistério, que é o normal pedagógico. Nessa época, muitas pessoas faziam curso técnico em contabilidade para conseguir um estágio, e conseqüentemente um emprego em um banco. Então, eu de 1986 a 1988, estudei no curso técnico em contabilidade. Mas achava o curso vago. Sendo assim, no início de 1988 eu também me matriculo no normal pedagógico, aí fazia o curso em contabilidade e também o normal pedagógico.

Eu achei o normal pedagógico muito bom, pois os professores eram bastante preparados, ensinavam didática tão bem, que nem na minha faculdade eu tive aulas de didáticas tão boas quanto no normal pedagógico. No normal pedagógico, os professores orientavam como ensinar matemática para uma criança e até como apagar a lousa de forma correta. Eu me encontrei no magistério, foi ali que eu percebi que eu queria ser professora.

Aos 19 anos eu concluí o normal pedagógico. Bem, quando eu terminei o normal pedagógico, fiquei desempregada. O normal pedagógico não me deu o tão sonhado emprego. Na minha cidade imperava uma política excludente, e quem não era do lado do prefeito, não conseguia um emprego. E como eu sempre tive uma posição crítica, nunca fui de estar atrás de político, eu nunca consegui emprego como professora na minha cidade de Granja. Para ter algum dinheirinho, eu dava aulas particulares em casa, ensinava Português, Matemática e auxiliava os alunos a se prepararem para as provas escolares.

Em 1991, minha família se mudou para a cidade de Camocim, à procura de melhores condições de vida. Chegando lá, fiquei desempregada também, diante disso, comecei a bater nas portas dos colégios, atrás de emprego. Desta forma, consigo meu primeiro emprego formal no instituto Dão José. Eu digo pra mim mesma que este instituto é a casa onde eu aprendi a ser professora, que era administrado pelas Irmãs Franciscanas. Nesse instituto eu comecei a ensinar crianças, da segunda série.

Nesse meio tempo, no ano de 1995, eu prestei vestibular para o curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, aos 24 anos. Eu me formo em 1998, aos 27 anos de idade, já morando em Sobral. Ao chegar em Sobral, começo a lecionar no Colégio Maria Imaculada, era um colégio também de Freiras, das irmãs Vicentinas.

Nos anos 2000, eu começo a lecionar Literatura no Colégio Santana e no Colégio São Francisco, eu ensinava tudo. Eu me encontrei na Literatura, sempre amei ensiná-la, era a minha “seara”. Em 2004, eu sou aprovada no concurso do Estado, e aqui começa outro desafio para mim como docente, pois começo a ensinar alunos de bairros considerados “perigosos” de Sobral, estando lotada no turno da noite. Os alunos não queriam assistir a aula do quinto tempo. Vendo isto, disse a eles que se ficassem na aula, iriam ter uma nota 10, valendo como presença.

Os meninos da noite já trabalhavam, o que fazer para eles prestarem atenção em mim? Eu ficava me perguntando isso.

A minha primeira perspectiva para entrar numa gestão do Estado foi financeira e não altruísta. Eu pensei: vou sair da escola e tentar uma gestão do Estado para ter mais um expediente e assim ganhar mais. Eu fiz a primeira seleção para a escola onde eu lecionava no ensino médio, a Escola Ribeiro Ramos. Eu jurava que eu ia ser aprovada, pois todos da escola já me conheciam, enfim, eu não consegui entrar, não fui escolhida como gestora da escola.

O interessante é que depois dessa seleção, eu recebi a ligação da Dorinha, me perguntando se eu queria ser gestora na cidade de Cariré, pois em Cariré não havia formado

um banco de professores para concorrer à vaga, daí eu fui convidada pela Dorinha e aceitei o convite. Sendo assim, me mudei de Sobral para Cariré, no ano de 2011.

Eu estudei muito sobre gestão escolar, eu queria impressionar. Ao chegar na Escola Dona Marieta Cals, em Cariré, propus aos professores a fazermos um reforço para o SPAECE. Eles me disseram: ninguém aqui vai fazer o que a CREDE quer não. Vendo isto, eu disse que iria dar aula de português. Pensei assim: se eu me propuser a dar aula sendo a gestora da escola, os professores irão me seguir.

Quando eu cheguei na Escola Marieta Cals, apenas quatro alunos tinham sido premiados com computadores. Com o reforço, aumentamos de quatro computadores para 11, no outro ano foram 23 computadores e na última vez em que o Estado premiou os alunos, recebemos 45 computadores, ou seja, melhoramos o índice da escola.

Eu propus aos professores a estimularem os alunos para fazerem o vestibular da UVA, e eu lembro que eles me disseram que lá não preparavam os alunos para o vestibular da UVA. Diante disso, comecei a estimular os alunos para tentar o vestibular da UVA. No primeiro ano tivemos dois alunos aprovados no vestibular. Hoje em dia a Escola Marieta Cals é uma referência no que diz respeito à aprovação no vestibular da UVA, aprovamos mais alunos do que as escolas do Luciano Feijão e Santana.

Para mim o princípio da educação é não rotular, e sim compreender as pessoas como seres humanos e individuais. Se eu fosse fazer tudo de novo, eu seria professora de novo. Eu nunca desistiria. A lição que eu deixo aos alunos, é que eles construam seu nome, que é a coisa mais importante. A sua maneira de ser, a sua personalidade. Cada um de nós tem um jeito de ser. Então, a gente precisa construir nosso nome com honradez. A gente deve deixar a marca da gente, o carimbo da gente.

Acredito que a nossa história de vida e formação, serve como exemplo para os alunos em sala de aula. Eu falo em sala de aula que saía quatro horas da tarde de Camocim para a faculdade em Sobral e só chegava uma hora da manhã. Eu digo a eles que podem vencer, que irão conquistar o que tanto sonham, basta ter esforço e dedicação aos estudos.

Para mim o professor tem que ser um agente transformador de vida, pois quando eu falo de minha trajetória, das dificuldades que eu tive, abre-se um leque de perspectivas para que os alunos percebam que também conseguirão vencer na vida.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebemos que, por meio da pesquisa (auto)biográfica, fomos capazes de chegar à codificação experiencial da vida da gestora escolar Maria do Livramento Dias, que estimulada

pelo valor heurístico da narrativa (auto)biográfica, teve a oportunidade de se aproximar do princípio social, genealógico e formativo de sua vida, que estruturam a essência de sua existência.

Sendo assim, é importante estudar a vida, que aqui se faz pelo uso da narrativa (auto)biográfica, e que ao ser usada pelos agentes biografados, ocasiona poder reflexivo nas várias dimensões da vida de quem narra, e que assim introduz e circunscreve a vida dos sujeitos em seu estado cognitivo, ético, econômico e político da vida, recriando novos horizontes de se interpretar o espaço vivencial e formativo da vida.

Desta forma, frisamos que a (auto)biografia torna o próprio sujeito que narra, o investigador de sua vida, pois a pesquisa (auto)biográfica acende a ciência do espírito investigativo humano, que resulta em um ser erudito de saber social, que vincula a produção de sua identidade humana, tendo reflexo de suas vivências e ações, e que assim compõem o sujeito em sua vivência.

Logo, a reflexividade permite aos sujeitos a pensarem em suas vidas e ainda os autoriza a falarem como experienciam seus atos vividos. Dessa forma, ponderamos que a pesquisa (auto)biográfica com os sujeitos vincula a produção de conhecimento às suas relações com a experiência, onde tomam consciência de si e de suas aprendizagens experienciais e assumem a função de agente investigador de suas vidas.

Diante disso, se quisermos entender como os gestores escolares vivenciam e atribuem significações às suas experiências, salientamos que a melhor maneira é torná-los narradores de suas vidas, dando apoio em seu processo narrativo, como pesquisadores que querem investigar e demonstrar a história de vida e formação dos gestores escolares como algo digno de investigação no campo científico e educacional.

#### 4 REFERÊNCIAS

DAHLET, Véronique Braun. A narrativa autobiográfica: entre memória e linguagem. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. ed. Curitiba: CRV, 2016. v. 4, p. 67-76.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p.17-44, 2015.

MOMBERGUER, Christine Delory. **BIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: Figuras do indivíduo-projeto**. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre; Natal; Salvador: EDIPUCRS, EDUFRN, EDUNEB, 2012, v. 03, p. 33- 56.



## SOCORRO OLIVEIRA: A TRAJETÓRIA DE UMA DOCENTE NO TELENSINO CEARENSE

Maria Elzilene Moreira Nóbrega e Oliveira – FECLESC/UECE  
elzilenenobrega@gmail.com  
Keila Andrade Haiashida - FECLESC/UECE  
keila.haiashida@uece.br

### RESUMO

A professora Maria do Socorro de Oliveira Lima trabalhou durante seis anos no sistema educativo de telensino na rede pública de Pacajus, no Grupo Municipal, como orientadora de aprendizagem. Esse sistema de ensino, através de flash televisivo com duração entre 10 a 15 minutos foi implantado no Estado do Ceará em 1974, tornando-se obrigatório para o ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, em 1993. A professora trabalhou entre os anos de 1981 a 1987, orientando as turmas da 7<sup>a</sup> série. O objetivo deste trabalho é relatar a trajetória de uma docente, com destaque para o período educativo transmitido pela televisão, denominado sistema de telensino. O procedimento metodológico empregado para a escrita deste trabalho foi a abordagem qualitativa, conduzida pelo método da história oral, na sua modalidade temática com uma entrevista. A professora, portanto nos apresentou as vantagens no processo de ensino aprendizagem do telensino, o planejamento das atividades, o método avaliativo, as responsabilidades do orientador de aprendizagem através da sua experiência.

**Palavras-Chave:** Memória. Docente. Telensino.

### INTRODUÇÃO

O sistema da teleducação foi implantado no Estado do Ceará em 1974 para atender a demanda dos municípios com a justificativa de existirem poucos professores no interior do Estado. O telensino foi uma modalidade regular de ensino entre a 5<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> séries e consistia na transmissão de vídeoaulas de todas as disciplinas, com duração entre 10 a 15 minutos. O único contato que os telealunos tinham com os professores das disciplinas era através da televisão. Dentro das telessalas o responsável por conduzir os telealunos nas atividades era denominado Orientador de Aprendizagem (O.A.).

As nomenclaturas dessa modalidade de ensino estavam relacionadas com o elemento central da proposta: a televisão. Logo, para a escrita do trabalho mencionaremos telealunos para designar alunos; telessalas refere-se ao ambiente da sala de aula; teleaulas indicava a disciplina a ser exibida pela TV e telensino era a metodologia empregada no processo de ensino aprendizagem.

A TV Educativa era responsável por transmitir as vídeoaulas, em horários previamente divulgados. Na verdade, essa emissora foi criada em 1974 com o propósito de difundir o ensino à distância, através da teleducação. A TV Educativa transformou-se em TV Ceará em 1993, é uma empresa estatal e ainda está em funcionamento, no canal 5.

Esse trabalho teve como objeto de estudo a trajetória profissional e pessoal de uma professora da rede municipal de ensino de Pacajus que atuou durante 06 anos no sistema de telensino cearense, no período de 1981 a 1987. Seu nome é Maria do Socorro de Oliveira Lima e ela nos contou as dificuldades que teve no telensino, suas vantagens no processo de ensino aprendizagem, o planejamento das atividades, o método avaliativo, as responsabilidades do orientador de aprendizagem. Paralelamente ao trabalho de docente, a professora nos revelava aspectos da sua vida pessoal e social.

## **METODOLOGIA**

A abordagem escolhida para o desenvolvimento do trabalho foi qualitativa, a partir das nossas experiências com outras escritas e baseado nos pressupostos de Oliveira (2014), para o qual a pesquisa qualitativa no tratamento dos dados coletados caracteriza-se pela tentativa de explicar os resultados com mais profundidade e significado, por meio dos instrumentos de coleta de dados selecionados.

O método do trabalho escolhido foi a história oral, na sua modalidade temática, já que realizamos um recorte de um período da vida profissional da professora. A preferência pela história oral nessa modalidade justifica-se, na relação com a professora entrevistada, pela evocação das memórias, registro da oralidade, percepções pessoais da sociedade e construções de sentidos, como afirma Julie Cruikshank,

Os relatos orais sobre o passado englobam explicitamente a experiência subjetiva. Isso já foi considerado uma limitação, mas hoje é reconhecido como uma das principais virtudes da história oral: fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa (CRUIKSHANK, 2006, p. 159)

O procedimento das coletas das informações aconteceu com uma entrevista, realizada no dia 22 de julho, às 13:00 na residência da professora em Pacajus. Na ocasião, participaram como ouvinte o seu filho mais velho e um dos netos, que demonstrava muito entusiasmo sobre as memórias educacionais da avó. Durante a entrevista usamos um gravador de voz e um roteiro semiestruturado com as seguintes questões: a) conte-nos como iniciou seu processo educacional; b) como surgiu o desejo de ser professora? c) conte-nos suas percepções sobre o telensino; d) como era conduzido o planejamento das atividades e as avaliações no telensino.

A gravação do áudio da professora durou 00:55:27 minutos e foi transcrito, para o registro das informações da entrevista. As interferências de outras pessoas na entrevista foram

desconsideradas no processo de transcrição, pois considerou-se relevante, apenas a voz, a memória e as percepções da professora. Na transcrição, fizemos um processo de transformação da linguagem oral para a escrita, retirando alguns vícios de linguagens, palavras repetidas, sem qualquer prejuízo as informações fornecidas na entrevista.

A professora Socorro Oliveira trabalhou em diversas modalidades da educação básica: ensinou todas as séries do antigo 1º grau, trabalhou na educação de jovens e adultos, foi professora alfabetizadora e ministrou aulas pelo sistema de telensino. Para este trabalho fizemos o recorte apenas do período que compreendeu sua atuação nas telessalas.

### **A PROFESSORA MARIA DO SOCORRO DE OLIVEIRA LIMA**

A professora Socorrinha, como é popularmente conhecida, nasceu na cidade de Pacajus no dia 26 de janeiro de 1954. É casada, mãe de 02 filhos e 01 filha, aposentou-se em 2015, após 36 anos exercendo a profissão na rede pública de Pacajus. Seus pais não sabiam ler, nem escrever, mas aprenderam a assinar o nome completo e incentivaram os filhos nos estudos. Aos 65 anos, Socorrinha nos contou um pouco da sua trajetória de estudante até à docência no sistema teleducativo.

Iniciou os estudos com 07 anos de idade na antiga e hoje desativada, escola São Sebastião, uma instituição privada, gerida por uma professora renomada na época. Ingressou na alfabetização e permaneceu na escola até a 4ª série<sup>6</sup>. Nesta época não havia a modalidade da educação infantil sendo o ingresso nas instituições educacionais tardiamente, aos 07 anos. Socorrinha lembrou-se do ensino neste período “a gente tinha que aprender a ler e a escrever, se a gente não fizesse as leituras tinha um parapeito, não...era um pilar, aí a gente ia dar leitura, se não soubesse a gente ficava de joelhos até aprender pra voltar” (LIMA, 2019).

Após concluir a 4ª série, Socorrinha fez um exame de admissão no Ginásio Cônego Eduardo Araripe para cursar o 1º grau maior<sup>7</sup>. Esse Ginásio era uma instituição privada considerado importante no cenário educacional da cidade, mas encerrou suas atividades em 2004. Ela foi aprovada no exame, juntamente com um irmão. Porém, no ano subsequente, como explica a professora

[...] na 6ª série meu pai adoeceu, no meio do ano, não podia trabalhar, ele fez uma cirurgia ficamos numa situação muito difícil, ele não tinha condição de pagar e deixar os dois filhos na escola: ou deixava eu ou o Hélio. Aí sempre eu fui muito compreensiva o Hélio já na 7ª [...] então vamos fazer assim “tira a Socorro e deixa o Hélio na 7ª né!?”. Ai minha filha como eu chorava pra ir pra aula, passava a minha

<sup>6</sup> A nomenclatura ‘série’ estará presente na escrita do trabalho, pois compreende o período relatado pela professora. A alteração de ‘série’ para ‘ano’ dentro das instituições educacionais foi a partir da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 que tornou obrigatório o ensino fundamental aos seis anos de idade.

<sup>7</sup> Etapa do ensino que compreendia da 5ª até a 8ª série.

amiga, que nós éramos da mesma sala, ela vinha mais cedo e a gente ia a pé, ela passava lá em casa, as vezes eu calçava até as meias [se emociona] com vontade de ir para a escola. Chorava pra estudar (LIMA, 2019).

Com a dificuldade financeira da família, Socorrinha ficaria dois anos sem estudar, aguardando o irmão concluir a 8ª série. Quando a oportunidade de retornar para a escola apareceu ela desistiu de estudar, afirmou “que tinha perdido o gosto” (2019). Nesse período, ela resolveu montar uma “escolinha isolada” na sua casa para ter sua independência financeira e contribuir com a renda da família.

Passaram-se 10 anos para que Socorrinha retornasse aos estudos para concluir o 1º grau maior. Ela ganhou uma bolsa de estudos oferecida pelo sindicato rural de Pacajus no mesmo Ginásio Cônego. Para pagar a matrícula nos contou que “papai não tinha dinheiro pra fazer a matrícula, teve que vender um saco de farinha na rua. Me deu o dinheiro e eu voltei a estudar” (2019). Socorro revelou ainda que era a aluna mais velha da sala com 22 anos cursando a 6ª série, enquanto suas colegas de sala tinham entre 12 e 13 anos.

Finalizou o 1º grau maior e continuou os estudos que chamava-se na época, ‘básico’<sup>8</sup>. Neste período foi convidada para ser auxiliar de turma do Curso Particular Santa Terezinha<sup>9</sup>. No ano seguinte, enquanto cursava a habilitação para o magistério<sup>10</sup>, em 1979 assumiu a regência da sala da 2ª série na mesma instituição. Ainda nesse ano, a professora explica que

[...] teve um exame para quem quisesse trabalhar na prefeitura, era 1979, aí teve assim, como se fosse um concurso, o provão, tinha um bocado de gente pra fazer, eu fui fazer era à tarde, fui empolgada, quando foi nas filas pra fazer a prova, na hora que eu fui entrando assim, estava a Dione Pessoa<sup>11</sup> e disse “não, a Socorro Oliveira não vai fazer exame não, a Socorro já é professora da Dona Dalva, não você já está contratada”. Aí nem fiz o exame, já me chamaram para assinar a carteira, eu comecei em 1979. Eu trabalhava de manhã no Municipal, à tarde na Dona Dalva e estudava a noite (LIMA, 2019).

Essa rotina exaustiva com três turnos divididos entre trabalhos e estudos que preenchia todo o seu tempo prevaleceu até 1980, quando casou-se e nasceu seu primeiro filho. No ano seguinte, retornou ao seu trabalho no sistema educativo de telensino, com vídeoaulas transmitidas pela TV Educativa, na turma de 7ª série, no Grupo Municipal de Pacajus.

## O TELENSINO PELA MEMÓRIA DE SOCORRINHA

<sup>8</sup> Refere-se hoje ao 1º ano do ensino médio.

<sup>9</sup> Atual Colégio Santa Terezinha que está localizado no Centro de Pacajus. É conhecido popularmente por Colégio Dona Dalva, em referência a fundadora da instituição educacional.

<sup>10</sup> Na entrevista, a professora refere-se ao ‘Normal’.

<sup>11</sup> Foi professora, secretaria de educação de Horizonte e Pacajus e coordenadora da 9ª CREDE. Faleceu em junho de 2009.

Socorrinha nos contou que estava em casa almoçando quando recebeu a visita da diretora do Grupo Municipal de Pacajus para convidá-la a integrar a equipe de orientadores de aprendizagem da instituição, pois seria ampliado a oferta de vagas para os alunos e, conseqüentemente, de orientadores. Seu bebê estava com um mês de nascido, mas isso não foi um empecilho para a aceitação do convite. Na semana subsequente ao convite iniciaram os treinamentos na Fundação Educacional de Fortaleza<sup>12</sup>. Foram 15 dias deslocando-se para a Capital do Estado, juntamente com outras professoras. Ela recordou-se ainda, que fazia parte da segunda equipe de professores que participavam do treinamento.

O telensino já funcionava na cidade, Socorrinha lembrou que “no começo, as professoras saíam de casa em casa, perguntando quem queria ser aluno da televisão” (2019), mas não recordou-se com precisão o ano que iniciou o sistema teleducativo no Grupo Municipal de Pacajus. Ela declarou que os profissionais que assumissem uma telessala recebia uma gratificação e tinha um certo status “os professores do telensino” (2019).

Após o treinamento, a professora iniciou as suas atividades na instituição e lembrou “já comecei na 7ª série, pesado viu, porque na 7ª série já é uma das séries que né ... ensinava do português, a matemática ... tudo, tinha até inglês, tudo” (2019). Era umas das dificuldades do telensino, pois a formação inicial dos orientadores de aprendizagem não contemplava as especificidades das disciplinas. Ela ainda lembrou que

[...] teve uma vez que precisei ir para a 8ª série, aí eu achei tão difícil, não achei que tinha conhecimentos para passar e não queria assim ... ser leiga. Eu estudei muito para dar conta dos conteúdos, mas foi pouco tempo na 8ª série. Passei também um tempo na 5ª série, mas tirei de letra, achei mais fácil, já estava acostumada com os conteúdos da 7ª (LIMA, 2019).

Uma das críticas feitas pelos pesquisadores dessa modalidade de ensino refletia sobre a falta de formação acadêmica para orientar os alunos em cada área do conhecimento, pois os orientadores de aprendizagem eram profissionais polivalentes. Os conteúdos da 5ª a 8ª série eram específicos, causando nesses orientadores uma sobrecarga de estudos e as vezes, incômodo, como afirma Farias “nas telessalas observadas percebeu-se que, quanto mais avançada a série, maior é o desconforto, o constrangimento do orientador de aprendizagem no tocante ao domínio do conteúdo” (1999, p. 69).

O orientador de aprendizagem era responsável por explorar os conhecimentos transmitidos pelos professores nos flashes televisivos durante as aulas. A professora Socorro afirmou que “nós não éramos considerados professores, não tinha nome de professor, o professor era aquele da aula da TV, nós éramos os orientadores de aprendizagem” (2019).

---

<sup>12</sup> Antiga FUNEFOR, sendo hoje o IMPARH.

Nessa fala fica evidente o distanciamento entre alunos e professores e a desvalorização dos profissionais que atuavam nas telessalas, pois não eram remunerados como professores, mesmo ministrando e planejando as aulas.

No que se refere aos planejamentos das aulas no sistema de telensino, a professora nos informou que todos os orientadores de aprendizagem se reuniam uma vez por mês, aos sábados no Grupo Municipal, com uma orientadora do polo encaminhada pelo Estado. Nesse dia, os orientadores tiravam suas dúvidas, estudavam o manual e recebiam o roteiro das aulas, como nos disse Socorrinha “a orientadora trazia o roteiro, como se fosse um plano de curso. A gente já sabia que tal dia seria a aula de português: as orações coordenadas aditivas, conclusivas...tudim, a gente sabia o conteúdo com antecedência, você já estudava por esse roteiro” (LIMA, 2019).

O planejamento das aulas estavam diretamente relacionadas com a transmissão das vídeoaulas. Antes de finalizar a vídeoaula, o professor indicava a página do manual de apoio e o caderno de atividades para que o orientador trabalhasse com seus telealunos. O tempo das aulas e das atividades estavam definidas no roteiro, pois em minutos iniciaria uma nova transmissão de conteúdo de outra disciplina. Como indicou a professora “as aulas eram transmitidas pela TV Educativa e quando terminava tinha uma quantidade de atividades para fazer, por que tal hora começada a outra aula, a atividade tinha que acontecer naquele período, tinha dias de correr suor nas pernas” (2019).

O “suor nas pernas” indicava a correria para cumprir uma rotina rígida, inflexível e que não favorecia o aprofundamento dos conhecimentos. A professora Socorro relatou em vários momentos a correria das aulas, a rigidez do tempo, a falta de espaço na sala de aula para corrigir as atividades e as avaliações. Para Farias (1999) o tempo no telensino era um dos principais fatores de constrangimentos aos profissionais, pois não era possível a adaptação.

Por dia, os telealunos assistiam entre 04 e 05 vídeoaulas das diferentes disciplinas. A metodologia do telensino consistia em três etapas: o momento que antecedia a emissão; o momento da exibição da vídeoaula e o momento pós-emissão (FARIAS, 1999), como Socorrinha nos explicou

Antes de começar a aula de português você tinha que explorar, aparecia [na televisão] a aula de português que tinha o professor de português que explicava bem direitinho, só que era muito rápido, assim de se explicar, você tinha que ter, tinha que ficar assim...olhando é por isso que o aluno aprendia com a gente. Terminava [a transmissão], eles fechavam lá a televisão, a gente tinha mais ou menos uns 30 minutos. Você ia explorar aquela aula de português, já tinha o meu manual e os alunos o caderno de atividades, eu só tirava as dúvidas que ficavam nas equipes (LIMA, 2019).

Todas as semanas os telealunos eram divididos em 05 equipes, que eram “as equipes de socialização, criatividade, integração, planejamento, dramatização e cada equipe dessa tinha uma função” (LIMA, 2019). A divisão em equipes facilitava, para Socorrinha no pós-emissão, pois ela tinha um curto tempo para finalizar as atividades no caderno, antes que iniciasse uma nova transmissão. Para a professora, os telealunos aprendiam os conteúdos repassados na TV, pois ficavam atentos, com olhos fixos na tela.

Outro fator que contribuía para a aprendizagem dos telealunos para Socorrinha era a maneira com que a vídeoaula tinha sido gravada, pois traziam elementos que na sala de aula tradicional não era possível explorar, como evidenciado nessa fala “as aulas de ciências eram muito ricas, por exemplo, se fosse estudar o ouvido, eles exibiam todos os ossos, sabe, um por um, mostrava bem direitinho o funcionamento do ouvido para o aluno aprender” (2019).

A avaliação dos telealunos era transmitida também, pela televisão. Cada questão era copiada e após a exibição de todas as questões, o aparelho era desligado e os telealunos tinham autorização para iniciar a atividade avaliativa. Socorrinha declarou que “no dia da prova era só a prova”, geralmente as sextas-feiras. Ela lembrou o formato das perguntas “as questões era muito de assinalar, objetiva. Tinha aqui, acolá uma pergunta no final, um questionário ‘o que você acha disso?’; ‘diga o que você entendeu’; era assim, e quem corrigia era eu” (LIMA, 2019).

Além das provas, os orientadores de aprendizagens preenchiam as fichas de acompanhamentos dos telealunos indicando notas para sua participação, desempenho, criatividade e outros princípios ligados a dimensão pessoal e social dos telealunos, e estes também realizavam a sua autoavaliação e a avaliação dos colegas, que para Farias (1999) favoreceu os altos índices de aprovação do telensino no Ceará.

Em reportagem do jornal Folha de São Paulo em 1996, a repórter Elvira Lobato entrevistou uma diretora que afirmou "o sistema do telensino, tal como existe, não funciona. Ele baixou o índice de reprovação nas escolas, mas os alunos sabem cada vez menos", diz Norma Campos, diretora da Escola Estadual Renato Braga, que tem 1.022 alunos” (LOBATO, 1996, on-line). A reportagem ainda apresentou dados críticos em relação as aprendizagens nas últimas séries.

O sistema avaliativo foi duramente criticado pelos pesquisadores das universidades, bem como, os materiais didáticos usados em sala. Socorrinha lembrou-se que nas telessalas, além da televisão e um armário “tinha o manual e o caderno de atividades. Não era livro, era manual, o papel era tipo jornal a gente não podia nem apagar, por que rasgava sabe, vinha o manual de apoio dos orientadores e os cadernos de atividades para os alunos” (2019).

No que se refere a avaliação pessoal da professora Socorro sobre o telensino e sua experiência nas telessalas, ela nos respondeu que foi

[...] uma opção muito boa. Eu gostava assim de trabalhar, eu gostava muito porque eu sabia que os alunos tinha aprendido, porque aprendiam mesmo, se tivesse um orientador de apoio que puxasse sabe, eles [telealunos] sabiam desenvolver, eles sabiam fazer apresentação, dramatização, eram uns alunos que realmente estudavam. Acho que era uma opção muito válida, eu gostei muito (LIMA, 2019).

Em relação ao salário, a professora declarou que “todo mundo era pago pelo Estado, só eu que recebia pela prefeitura. Eu era assim mal remunerada, porque o Estado sempre pagou melhor que a prefeitura” (2019). Mesmo com a gratificação recebida, a professora Socorro recebia menos que os outros orientadores de aprendizagens vinculados diretamente ao Estado. Após um tempo, todos os orientadores das telessalas precisavam ser subordinados ao Estado, fazendo com que a professora deixasse o telensino, depois de 06 anos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O telensino para a professora foi um método válido e que obtinha resultados favoráveis e satisfatórios para a aprendizagem dos telealunos, haja vista os altos índices de aprovação nas turmas. Ela gostava da metodologia que dividia os telealunos em equipes, se empolgava com as propostas das aulas transmitidas pela TV e acreditava que as vídeoaulas eram lúdicas e atrativas na sala de aula.

A professora enfatizou em diversos momentos da pesquisa, que na época do seu trabalho no telensino era um outro tipo de estudante, imerso em um contexto sociocultural diferente, a televisão ainda era uma novidade, principalmente em cores. Ela acredita que se o sistema teleducativo fosse implantado nos tempos de hoje possivelmente não funcionaria e não alcançaria os resultados esperados.

Socorrinha apontou poucas críticas ao sistema teleducativo, mas as observações relatadas durante a entrevista indicou que seu posicionamento estava em consonância com os pontos mais pesquisados, criticados e debatidos nas universidades, que foram: a) a formação inicial dos orientadores de aprendizagem; b) o tempo destinado as atividades e ao desenvolvimento das aulas; c) a remuneração que não correspondia ao trabalho.

A professora Socorro Oliveira concluiu a habilitação para o magistério em 1981, período que começou a trabalhar no telensino. Ficou 17 anos sem estudar até que se matriculou no curso de graduação em pedagogia, em regime especial, ofertado pelo Instituto de Desenvolvimento, Educação e Cultura do Ceará – IDECC em parceria com a Universidade Vale do Acaraú – UVA, em 1998. Formou-se em pedagogia no ano 2000. Entre a habilitação



para o magistério e a graduação em pedagogia foram 19 anos, nos indicando as dificuldades para o ingresso no ensino superior naquele período.

Socorrinha foi uma professora estatutária em Pacajus, pois já prestava serviço para a prefeitura da cidade antes da promulgação da constituição de 1988. A constituição definiu que o ingresso ao serviço público seria através de concursos, mas quem trabalhava pelo menos 05 anos antes de 1988 no serviço público foi automaticamente incorporado no quadro de efetivo dos municípios.

## REFERENCIAS

BRASIL/MEC. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005.** Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: 16 de maio de 2005.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FVG, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **A atividade docente no telensino cearense.** São Paulo: Revista de Educação – PUC Campinas. v.3, n. 7, novembro, 1999.

No Ceará, TV substitui professor na aula. **Folha de São Paulo Online**, São Paulo, 26 maio 1996. Brasil. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/5/26/brasil/23.html>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2014.

## FONTE ORAL

LIMA, Maria do Socorro de Oliveira. *Entrevistadora:* Maria Elzilene M. Nóbrega e Oliveira. Casa da entrevistada, Pacajus-Ce, 22 jul. 2019. mp3, 00:55:27 min. Disponível no acervo pessoal das autoras.

## A ATUAÇÃO DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UMA CRECHE LOCALIZADA NA CIDADE DE OCARA.

Antônia Mayara do Nascimento Souza (FECLESC/UECE)

mayara-icq@hotmail.com

Rayane Azevedo Freitas (FECLESC/UECE)

rayane.freitasazevedo@gmail.com

Raphaelly de Melo Barbosa (FECLESC/UECE)

raphaellydemelo96@gmail.com

### RESUMO

O presente estudo tem por principal objetivo verificar como acontece a atuação do gestor em uma creche localizada na cidade de Ocara. A justificativa para a realização deste estudo aconteceu mediante as leituras, discussões e reflexões levantadas a partir dos textos e dos teóricos que foram abordados na disciplina Princípios e Métodos da Gestão Escolar. A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, de caráter qualitativo. Partimos de um estudo bibliográfico e documental e coleta de dados no campo. Os resultados desse estudo foram satisfatórios, pois foi através dele que identificamos as principais atividades executadas por um gestor de um centro infantil no cotidiano escolar bem como a sua colaboração no processo do desenvolvimento contínuo das crianças.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Educação Infantil. Gestor.

### 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como objetivo central verificar como ocorre a atuação do gestor escolar no Centro Educacional Pequeno Lucas (C.E.I), localizado na cidade de Ocara. É de fundamental importância identificar quais as atividades que um gestor de um centro infantil realiza no cotidiano da escola e como ele colabora na mediação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

A gestão escolar é caracterizada por fazer parte de uma ampla dimensão no âmbito educacional e por estar relacionada a uma visão política. A mesma, é alvo de diferentes concepções entre os teóricos que abordam a temática. Para alguns, a gestão é vista a partir da ideia de um gestor sendo responsável por organizar e direcionar todas as atividades que estão voltadas para a função na qual ele assume; para outros, é vista como uma possível ferramenta transformadora da realidade dos indivíduos.

É notório que a unidade escolar gira em torno de orientações e mediações dos gestores. Os mesmos são os responsáveis por coordenar a escola e ela é voltada para as propostas e objetivos presentes no documento oficial o Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96

que ampara a mesma. Mas além de todos esses fatores, é necessário que os gestores busquem sempre auxiliar os docentes no processo de concretização da aprendizagem significativa dos discentes como também na formação deles em seus aspectos sociais, culturais dentre outros.

É importante frisar que a gestão de uma escola não se faz só com as pessoas que estão presentes naquele meio educacional, é imprescindível que os indivíduos que estão à frente da instituição de ensino possam trabalhar juntos em prol da formação integral dos alunos mais especificamente no que se refere a criticidade deles.

Sabemos que a gestão de uma determinada escola depende de diversos fatores e que é necessário haver uma interconexão entre os gestores, professores, pais, demais funcionários e a comunidade para que consigam concretizar os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e as metas que precisam ser alcançadas.

Faz-se necessário ressaltar, segundo o que a autora Lück (2009) aborda na sua obra “Dimensões da gestão escolar e suas competências”, os elementos organizar, mobilizar e articular são princípios fundamentais para o funcionamento da gestão escolar. Os gestores que conseguirem compreender a importância desses aspectos conseguirão facilmente internalizar as ações, propostas e os meios mais eficientes para que possam servir de base para a complementação dos objetivos que uma gestão escolar traz no meio educacional.

Os indivíduos que ocupam as funções no âmbito da gestão escolar precisam ter uma liderança ativa e mediar as ações que a escola tem por objetivo cumprir, tanto no contexto interno, isto é, os aspectos referentes a gestão dentro da escola sejam eles: pedagógicos ou administrativos, quanto aos externos, que estão ligados aos resultados que as escolas precisam obter no que se refere as avaliações externas. Pois é necessário, que todos as pessoas da escola estejam envolvidas em prol de ações que beneficiem todo o contexto educacional, buscando sempre o crescimento da mesma.

A justificativa para a realização deste estudo se deu mediante as leituras, discussões e reflexões levantadas a partir dos textos e dos teóricos que foram abordados na disciplina Princípios e Métodos da Gestão Escolar, na qual suscitou inquietações quanto as práticas de um gestor de instituição da educação infantil, utilizadas em seu cotidiano escolar.

O tema que está sendo pesquisado é de grande importância para a sociedade, uma vez que através dele, saberemos como acontece a atuação de um gestor escolar, especificamente na educação infantil. Nesse estudo, iremos discutir quais as atribuições de um gestor no cotidiano de um Centro Infantil, bem como a influência dele no que tange ao processo de ensino-aprendizagem das crianças.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se define como sendo um estudo de caso, de caráter qualitativo. A mesma é baseada em procedimentos metodológicos que tomam como referência a pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2010, p. 51) a diferença entre a pesquisa bibliográfica e documental se dar por meio da natureza das fontes, conforme ele relata:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinados assuntos, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

No decorrer da elaboração deste trabalho serão recorrentes as consultas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a Constituição Federal de 1988 e também na literatura existente na área, como artigos científicos, livros, monografias, dentre outros.

Realizamos a nossa pesquisa em um Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas (C.E.I) localizado na cidade de Ocara. O mesmo se torna referência por ser a única instituição educacional infantil presente no município. Escolhemos a diretora dessa creche para responder as inquietações acerca da temática que estava sendo abordada e os instrumentos para coleta de dados foram executados através de uma entrevista semiestruturada.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a autora Lück (2009, p. 23) a gestão escolar tem uma visão ampla, diversa e consegue fazer uma mediação entre os mais diversos assuntos presentes tanto na instituição escolar quanto na sociedade a qual os indivíduos estão inseridos, conforme afirma:

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante [...]

A gestão escolar é reconhecida, hoje, como um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola. Uma boa gestão precisa da participação efetiva de toda comunidade escolar, sobretudo, nos momentos em que se precisa tomar decisões, uma vez que, uma gestão não pode assumir essa responsabilidade sozinha, a comunidade escolar precisa posiciona-se. É necessário que haja essa participação conjunta. Pois, será através da

união entre corpo docente, discente, gestores e toda a comunidade escolar que os objetivos e as metas serão atingidos de forma significativa.

Em conformidade com Gadotti e Romão (1997. P. 16), a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino: “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim acompanhar melhor a educação ali oferecida”.

Com embasamento nas leituras e discussões realizadas em sala de aula, podemos falar que de fato a área da gestão escolar está conectada aos mais diferentes assuntos como por exemplo as questões sociais, políticas, educacionais dentre outras e que não se restringe apenas a efetivação de objetivos na unidade escolar. A mesma, busca pertencer a um conjunto de aspectos que sirvam para orientar, mediar, coordenar as pessoas no âmbito escolar e no contexto social, fazendo com que elas consigam alcançar o ápice do seu desenvolvimento e as inserir em meio a sociedade como seres críticos e reflexivos.

## **ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Diante dos relatos e discussões feitas, iremos expor como ocorreu o desenvolvimento dessa pesquisa, que se efetivou através de uma entrevista semiestruturada com uma diretora de um Centro de Educação Infantil localizado no município de Ocara. O C.E.I Pequeno Lucas é uma creche de referência para a cidade retro citada. Tivemos como principal pressuposto a inquietação em relação a atuação da gestão escolar na Educação Infantil. A entrevistada é formada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, pós-graduada em Gestão Educacional pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias-FCNSV, cursa pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Ela relatou que está há um ano e dez meses na direção da creche pesquisada.

A princípio foi indagado a diretora como a mesma entendia o papel da Gestão no ambiente escolar. Ela respondeu que o gestor de uma escola tem o dever de gerir todas as áreas da instituição nos aspectos administrativos e pedagógicos. Sendo que esses fatores estão interconectados com as funções materiais e imateriais da mesma. É importante ressaltar que a resposta da diretora dialoga com o pensamento da autora Lück (2009, p. 22), em que ela afirma que “os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola [...]”.

Em relação a gestão adotada pela escola, a diretora nos relatou que é a Gestão Democrática, tendo por princípios fundamentais a participação dos professores, alunos, pais,

ou seja, toda a comunidade escolar presentes na tomada de decisões da escola visando um desenvolvimento e formação integral dos alunos. Faz-se importante elencar que a resposta da mesma é respaldada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), em seu art.14, inciso I e II:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

É importante ressaltar ainda que os processos de organização e gestão escolar, como é citado na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VI e na LDB 9.394/96 em seu art.14, asseguram a gestão democrática como gestão escolar a ser tratada na escola.

No que tange as atribuições de um gestor no centro infantil, a entrevistada relatou que as suas práticas estão vinculadas junto a coordenadora pedagógica em prol do desenvolvimento de projetos referentes as datas comemorativas e as temáticas presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP). E que está à disposição dos pais sempre que eles precisam. A mesma busca junto com os docentes o desenvolvimento completo e contínuo das crianças.

É importante frisar que as práticas da diretora condizem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, com a implantação da educação infantil na educação básica afirmada no Art. 29 da LDB, “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Foi através da entrevista com a diretora que compreendemos de fato quais as atribuições de um gestor, pois a percepção da entrevistada diante da pergunta proposta, condiz com a ideologia do autor LIBÂNEO (2017, p.108)

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

Em relação aos desafios presentes na escola a mesma relatou que existem muitos obstáculos diariamente em todos os setores como por exemplo: problemas estruturais, que diz respeito a estrutura da escola em si, com funcionários, está relacionado ao não cumprimento

de horário que as vezes acontece e também relata que tem problemas com alguns pais. Mas a diretora afirmou que apesar de todas essas circunstâncias, procura fazer o melhor principalmente pelas as crianças, assegurando sempre os direitos das mesmas.

Percebemos que a atuação da entrevistada está relacionada com a mediação que a mesma faz com os docentes da referida escola buscando sempre em conjunto garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No qual os mesmos estão presentes mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como bem afirma o referido documento (BRASIL, p.34)

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

No que tange as atividades desenvolvidas no ambiente escolar pela diretora a mesma nos alegou que as principais tarefas executadas por ela no cotidiano da creche são: organizar horários, funcionários, conversar com os pais, alunos e demais pessoas da comunidade escolar. E especificou também que procura juntamente com a coordenação pedagógica está conectada com os docentes para juntos proporcionarem para as crianças uma aprendizagem significativa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo central desse trabalho é verificar como ocorre a atuação do gestor escolar no Centro Educacional Infantil Pequeno Lucas (C.E.I) localizado na cidade de Ocara. Apresentando como principais pressupostos: averiguação das atividades que um gestor de um centro infantil realiza no cotidiano da escola e como ele colabora na mediação do processo de ensino aprendizagem dos educandos.

Essa pesquisa foi de suma importância porque através dela, conseguimos conhecer como são desenvolvidas as atividades cotidianas de um gestor especificamente de um Centro infantil. Foi a partir desse trabalho que entendemos quais as atribuições do mesmo e como ele contribui no processo do desenvolvimento significativo e contínuo das crianças.

Portanto, podemos dizer que as principais atividades executadas por um gestor são: organização de horários dos funcionários, diálogo com os pais, alunos e demais pessoas da comunidade escolar. No que tange ao processo de aprendizagem dos alunos, o mesmo procura

juntamente com a coordenação pedagógica estar conectados com os docentes buscando sempre a efetivação significativa da aprendizagem das crianças, assegurando-lhes todos os direitos que estão presentes tanto no Projeto Político Pedagógico PPP, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e nos demais documentos que amparam a primeira etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 15/10/2018

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/10/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei n. 9.394/96 apresentação Esther Grossi. - 3.ed.-Rio de Janeiro, 2000.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José. **Autonomia da Escola: Princípios e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6.ed. – 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed.rev.e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Luck. – Curitiba: Editora positivo, 2009.



## A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Benjamim Machado de Oliveira Neto (FECLESC/UECE)

[benjamim.neto@aluno.uece.br](mailto:benjamim.neto@aluno.uece.br)

Anny Gabrielle Gomes Pereira (FECLESC/UECE)

[gabriellepereira327@gmail.com](mailto:gabriellepereira327@gmail.com)

Alexsandra Alves de Souza Pinheiro (E. E. F. Terra dos Monólitos)

[Alexiapinheiro21@gmail.com](mailto:Alexiapinheiro21@gmail.com)

### RESUMO

O relatório visa descrever o relato de experiência das atividades do programa de Residência Pedagógica, do curso de Licenciatura Plena de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), no município de Quixadá. O objetivo é desenvolver um trabalho que aborda a vivência dos residentes em uma instituição de Ensino Infantil, na escola denominada de Terra dos Monólitos, sendo um conjunto de tarefas e situações vivenciadas em uma turma do 2º ano. Nesse sentido, a construção do objeto é um momento ímpar que possibilita ampliar o conhecimento teórico e prático dos bolsistas, que é fundamental para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. Por fim, a prestação de serviço engloba a observação, o planejamento e a regência, bem como o cotidiano dos encontros, o conteúdo e as avaliações que foram produzidas durante o mês de Agosto de 2018 até o período de Junho de 2019.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Aperfeiçoamento profissional. Formação docente.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a proposta de elaborar um relatório que busca descrever as experiências vivenciadas na Escola Terra dos Monólitos, em uma turma do 2º ano, na Educação Infantil, com intervenção duas vezes na semana, dividido em observação, planejamento e regência, no período da tarde, que começou no dia 01 de Agosto de 2018.

Por sua vez, as atividades que foram desenvolvidas na referida instituição fazem parte do curso de Pedagogia, no 7º semestre, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em um dos seus polos, mais especificamente, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, localizado na cidade de Quixadá.

O relatório tem por objetivo a construção de um trabalho que promova a reflexão sobre a importância da experiência e do conhecimento adquirido no programa de Residência Pedagógica, sendo um momento ímpar para o estudante desempenhar uma atividade profissional nas redes de ensino público, devendo prestar um serviço que articula a teoria com prática e que contribui para a formação.

O programa de Residência Pedagógica é uma bolsa ofertada pela CAPES, para os educandos que estão matriculados nas instituições de Ensino Superior, nos cursos de licenciaturas e ter cursado pelo menos 50% das disciplinas, que estabelece um conjunto de normas para a realização das atividades e para a prestação de serviço, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais e preparar para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a Educação Infantil é considerado o primeiro nível do ensino básico e que abrange os alunos na idade de zero aos seis anos, sendo um direito garantido pela Constituição Federal e a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já que é dever do Estado assegurar o ingresso e permanência das crianças em tais instituições, como as Creches e Pré-escolas.

Assim, o trabalho que é desempenhado no Ensino Infantil é uma forma de construir a relação entre a teoria e prática, sendo dividido em três etapas que englobam a observação, o planejamento e a regência, que permite ao aluno ter contato com a sala e conhecer a atuação do professor, bem como de analisar, intervir e avaliar a ação pedagógica de tal profissional.

A metodologia teve como base a observação, a coleta de informações e a anotação, em contato com as atividades da bolsa, o cotidiano das aulas e as situações vivenciadas em sala, bem como a revisão bibliográfica e a pesquisa de literaturas específicas sobre o tema questão, tais como: Barbosa (2000); Machado (1996); Pimenta (2004).

Assim, as atividades desenvolvidas no respectivo programa, que tem como base a observação, o planejamento e a regência, por meio de intervenção, anotações e registros, em contato com as diversas situações, realidades e acontecimentos em sala, busca conhecer a função do professor, o processo de ensino-aprendizagem e o cotidiano das aulas.

Por fim, o relatório simboliza um conjunto de tarefas vivenciadas em uma modalidade de ensino e aprendizagem que tem um valor significativo para a formação, que possibilita ampliar o conhecimento teórico e prático, como uma forma de refletir sobre a importância do programa de Residência Pedagógica para a vida profissional, docente e acadêmica.

## **A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Concluído o resumo e a introdução, deve-se iniciar o próximo tópico do artigo, com a proposta de discutir o valor da prática para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, para que seja possível analisar as teorias e estudos, devendo a instituição desenvolver uma forma mediadora capaz de equilibrar o conteúdo, as atividades e a socialização.

Para entender o tópico em questão, a autora Maria Carmem Barbosa (2006, p.224) apresenta um estudo que explica a importância da prática e da interação para o processo de aprendizagem das crianças, sendo uma relação que deve ser construída e que mostra que não é apenas a necessidade de ensinar o conteúdo, mas de conhecer o universo dos alunos e o contexto social:

Dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças. O quanto é importante ver e escutar o que há de alegria, de imprevisto, de inusitado, de animação no convívio cotidiano. Enfim, o professor precisa entender que as suas ações, da organização do ambiente à solicitação de atividades, bem como os comportamentos e materiais oferecidos, têm repercussões no ato educativo.

Segundo a ideia da estudiosa, analisa-se que o processo de ensino-aprendizagem não é realizado apenas no ato cuidar e educar, mas envolver métodos, planejamento e estratégias, como a socialização dos trabalhos que possibilitam criar um ambiente de diálogo e a organização dos materiais, sendo uma forma que os educadores venham a desenvolver atividades e participarem da rotina escolar.

Por meio de uma ação pedagógica e de um trabalho de socialização, o educador pode desenvolver atividades que contribuam com a construção da autoestima e autonomia das crianças com o meio que está inserido, devendo gerar oportunidades para os alunos viverem novas situações e experiências.

É fundamental que o professor não apresente somente preparo e capacidade, deve mostrar um conjunto de habilidades para lidar com as situações complexas que ocorrem na rotina escolar, devendo identificar as mudanças de humor e as necessidades das crianças, para que seja possível abordar a raiva, o estresse, a ansiedade e os conflitos, que são fatores que prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

É devido acrescentar na estrutura do relatório o estudo de Nilson José Machado (1996, p.52) para fundamentar o conteúdo sobre as vivências, aprendizagem e o conhecimento, como uma forma de compreender a percepção e representação da criança em tal período do desenvolvimento, conforme a explicação do autor:

[...] por um lado, a limitação a atividades “concretas”, de manipulação, é insuficiente, mesmo nas séries iniciais do ensino; as atividades operatórias mais fecundas costumam relacionar-se diretamente com a realização de algum projeto, ainda que bastante incipiente, no nível das concepções. Por outro lado, ainda que pareça possível durante certos períodos, é insólito – e muito mais difícil – trabalhar-se apenas no nível das concepções, sem relações diretas com objetos materiais, ainda que através de suas representações.

De acordo com o autor, analisa-se que o processo de aprendizagem da criança ocorre no meio que está inserido, sendo uma situação que passa do concreto para o abstrato e da

experiência para interação, para que seja possível construir o saber e o desenvolvimento dos alunos na educação infantil.

Por isso, o educador deve buscar aperfeiçoar as habilidades e conhecimentos, para que seja possível estimular a percepção e as várias formas de representação do mundo que a criança faz parte, que mostra as diversas possibilidades de trabalhar o lugar que está inserido e a desenvolver o aprendizado por meio da exploração de novas realidades.

Assim, o professor deve observar a prática e o método utilizado em sala de aula, ainda mais quando os alunos são crianças e que é uma fase da vida que exige um cuidado especial, no sentido de perceber o nível de abstração do conteúdo que expõe e se tais informações estão à altura do desenvolvimentos das crianças.

O estudo de S. Lima Pimenta (2004, p. 41), traz um conjunto de informações que explica o papel do docente vai além de ministrar a aula e desempenhar uma função, no sentido que o profissional deve ter experiência, habilidade e conhecimento, como uma forma de construir uma prática social em favor do desenvolvimento das crianças:

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

Conforme a obra do estudioso, a prática educativa no ensino infantil deve ser uma ação social, tanto para construir um ambiente de interação quanto para criar uma relação com o meio, com a finalidade de contribuir não apenas para o processo cognitivo, mas trabalhar a socialização, a conhecer novos métodos e reaprender de forma significativa.

Por esta razão, o processo de aprendizagem exige uma prática docente que utilize métodos estratégicos e uma ação social, que possibilita conciliar a rotina escolar e os conteúdos das matérias, devendo a escola realizar uma forma mediadora capaz de equilibrar o aprendizado e a socialização.

## **A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**

Durante a construção do relatório, nota-se que existe uma significativa parceria da escola com a comunidade, uma relação amigável com a família, já que a maioria dos alunos que a escola recebe são moradores de bairros próximos, tornando-se assim mais fácil a comunicação.

Os estudantes são oriundos das mais diversas composições familiares, que representa a diversidade cultural e os valores socioeconômicos nas quais as crianças estão inseridas, sendo

uma situação que abrange alunos carentes residentes na periferia, filhos de agricultores, pais desempregados, empregadas domésticas, operários, carroceiros e pedreiros entre outros.

A maioria das famílias não tem a educação como prioridade devido ao impacto econômico, social e político, que mostra a importância da escola conhecer a comunidade para poder favorecer a sua participação efetiva nas atividades escolares, para que seja possível criar uma relação e construir juntos uma educação de qualidade.

Por outro lado, a professora relata que os pais, na maioria das vezes estão trabalhando e não participam das reuniões, das festividades da escola e dos eventos realizados, devendo existir a participação e o acompanhamento das famílias na aprendizagem dos seus filhos que deixa muito a desejar.

Nesse contexto, a escola demonstra a importância da parceria da família no que se refere o acompanhamento do ensino aprendizagem e da participação nas reuniões, devendo os pais integra-se nas festividades vivenciadas em tal estabelecimento de ensino ou em locais previamente estabelecidos pela direção, tais como: páscoa, folclore, dia das mães, pais, dia dos estudantes, natal e outros.

Por isso, a participação da família e comunidade são de extrema importância para que se efetive o processo de ensino-aprendizagem, independente da condição financeira e social dos familiares ou responsáveis, na qual é necessário que tal relação se encare como parceiras e buscar atender as necessidades e o desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, a professora menciona que um dos grandes desafios encontrados pela escola é a questão da falta de participação familiar, já que a instituição trabalha no seu dia a dia uma rotina, mas as famílias, na maioria das vezes, não estão preparadas ou não tem condições emocionais ou sociais ou até mesmo econômicas de acompanhar o filho, tornando-se mais difícil para a escola garantir a aprendizagem do aluno.

Outra dificuldade colocada é a crescente responsabilidade de quem está à frente da gestão escolar, em especial na pessoa do diretor, que na maioria das vezes, é responsável tanto na questão burocrática quanto por outras instituições, o que acaba causando uma sobrecarga de trabalho e não dando conta das várias demandas.

Assim, os desafios enfrentados são diversos e complexos, ainda mais nas instituições públicas, seja na educação infantil e demais níveis de ensino, onde as dificuldades e problemas aparecem no dia a dia, tais como: a falta de recursos financeiros para melhorar os espaços físicos; para adquirir material pedagógico; para uma alimentação adequada; para suprir todas as necessidades da escola.

## **ANALISANDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA**

No mês de Agosto de 2018, inicia-se o programa de Residência Pedagógica, que foi realizado na Escola Terra do Monólitos, em uma turma de 2º ano, sendo um momento que a professora recebe, acolhe e apresenta os bolsistas, bem como de apresentar a estrutura da instituição e o trabalho dos demais profissionais, já que na primeira etapa da atividade está relacionado a observação.

A preceptora que faz parte da bolsa Residência Pedagógica é formada no curso de Pedagogia, uma pessoa tranquila, dedicada e experiente na área que atua, bem como é amorosa com as crianças e os familiares ou responsáveis, que busca não apenas passar o conteúdo e desempenhar uma função, mas de construir uma relação com a turma, a escola e a comunidade.

Nos primeiros meses, as atividades foram divididas em duas partes, no caso a sala de aula e a estrutura da escola, com base em observação, anotação e coleta de informações, por meio de um caderno e conversas com os professores, na qual possibilitou registrar a maior parte dos momentos e atividades desenvolvidas na rotina escolar.

Concluído o período de observação, que teve como base anotações e conversas com os educadores, analisou-se a estrutura da sala de aula, a falta de materiais e carência de um espaço para atender os alunos, já que a maioria das creches e escolas públicas sofrem com o descaso do governo, sendo uma situação que afeta as condições de trabalho dos docentes e a atuação da gestão.

No período de planejamento e regência, que começou no ano de 2019, em uma das aulas, a educadora explica que o professor que é responsável pelo ensino infantil tem que estar preparado para lidar com as mínimas condições de trabalho, as diversas situações e realidades em sala de aula, no sentido que não pode esperar pelo governo e nem por melhorias para desempenhar seu papel, mas de buscar constantemente o aperfeiçoamento profissional, acadêmico e humano.

Nesse sentido, o ensino infantil é um espaço que envolvem ainda, os fatores sociais, motoras, cognitivas e afetivas da criança em tal período escolar, devendo o educador que procura aprimorar o conhecimento e qualificação diante de uma realidade desfavorável a sua prática, bem como levar em conta as vivências, experiências e realidade dos estudantes para trabalhar as diversas situações existentes no ambiente escolar.

Dessa forma, a docente menciona que o afeto entre professor e aluno é precioso para construir uma relação que possibilite favorecer o ensino-aprendizado, no sentido que não

pode contribuir para o aprimoramento de um outro ser que está em crescimento físico, intelectual, humano e social, se a função não engloba o cuidar e nem atendem as necessidades reais das crianças em tal período escolar.

Outro fator que é possível analisar em contato com a regência, trata-se de um lar estável e como a estrutura familiar é importante para o desempenho da aprendizagem da criança, já que um aluno não pode estar psicologicamente bem no dia em que vai para escola ou até mesmo no decorrer do semestre, devendo entrar em cena, dentro do possível e condições, o professor amigo, educador e facilitador.

Um espaço atraente, agradável e espaçoso é outro ponto que foi possível identificar, no sentido que uma escola e sala bem organizada com uma aparência acolhedora pode influenciar no bem estar das crianças, devendo a gestão junto com o corpo docente analisar a importância de um ambiente e uma estrutura favorável para os alunos.

Um tópico que foi muito observado estava relacionado ao tratamento singular que era dado as crianças, sendo uma situação que o professor não pode colocar todos os alunos no mesmo nível e esperar um resultado igual, já que cada pessoa tem uma particularidade e subjetividade, com habilidades e competências variadas, devendo existir um atendimento diferenciado à todos e criar um conjunto de atividades diversificadas.

De acordo com as anotações feitas no planejamento, nota-se que o ensino infantil é um campo que precisa de conhecimento, metas e estratégias e, ao mesmo tempo, de professores qualificados e com uma formação específica, já que o pedagogo é responsável por ministrar várias matérias, devendo o profissional buscar se capacitar e ter domínio das teorias.

Observa-se ainda, que a escola trabalha sob as visões tradicional e interacionista, que abrange o processo de aquisição do saber na relação entre o sujeito e o objeto, sendo que na primeira concepção busca trabalhar o conteúdo e a repetição das atividades enquanto no outro modelo considera a interação entre organismo e meio que os alunos estão inseridos.

Outra situação que foi possível analisar durante a regência, que a aprendizagem do sujeito começa a ser construído antes de entrar na escola e é desenvolvido por meio de percepções, sendo uma situação que abrange a exploração do lugar que está inserido e as diversas formas de representação do mundo.

Por meio de uma ação pedagógica e de um trabalho de socialização, o educador pode desenvolver atividades que contribuam com a construção da autoestima e autonomia das crianças com o meio que está inserido, devendo gerar oportunidades para os alunos viverem novas situações e experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as informações e relatos coletados na pesquisa, diversos são os fatores que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quando se tratam de crianças que estão nos anos iniciais da sua trajetória escolar, como é o caso dos estudantes da escola Terra dos Monólitos.

As atividades desenvolvidas em sala de aula, conforme o planejamento, a regência e as experiências vivenciadas durante o período da bolsa, produziram excelentes resultados, no sentido de que foi possível trabalhar o conteúdo, as informações e os assuntos do cotidiano, de forma ampla e produtiva, o que possibilitou criar um ambiente de observação, participação e interação com a turma.

As experiências vivenciadas em conjunto com professor e os alunos em sala de aula não possibilitaram apenas trabalhar a intervenção, mas, também, de ter contato direto com a relação entre o ensino e aprendizagem, o planejamento da aula e o conhecimento teórico-prático, que mostra o valor do programa de Residência Pedagógica para o desenvolvimento profissional e formação docente.

Por sua vez, a vivência na referida bolsa permitiu uma experiência de troca de conhecimento teórico e prático em contato com a sala de aula, tornando-se uma chance de aperfeiçoamento das habilidades profissionais, da formação e do enriquecimento curricular.

Nesse sentido, o programa é uma oportunidade que privilegia o estudante em diversos aspectos do saber, como a construção de novas experiências, de reaprender os conteúdos estudados, de elaborar de atividades e estratégias, além de desenvolver a responsabilidade, a ética e o compromisso, que contribui para reflexão permanente acerca da função do professor.

Diante de tal realidade, destaca-se o compromisso dos residentes com a Educação Infantil e com o maior ênfase no processo educativo, o ensino-aprendizagem, o cuidado e socialização, tornando-se evidente que cada vez mais os estudantes estão assumindo maiores responsabilidades em torno da Educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL, MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. Tese (doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas2000.



MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática**: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. Lima. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

## **A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA LOCALIZADA NA CIDADE DE OCARA.**

Antônia Mayara do Nascimento Souza (FECLESC/UECE)

mayara-icq@hotmail.com

Rayane Azevedo Freitas Nobre (FECLESC/UECE)

rayane.freitasazevedo@gmail.com

Raphaelly de Melo Barbosa (FECLESC/UECE)

raphaellydemelo96@gmail.com

### **RESUMO**

Esta pesquisa apresenta por objetivo central analisar como acontece a rotina escolar das crianças da Educação Infantil de 3 a 5 anos na Escola de Ensino Fundamental Minelvina Maria da Conceição. A justificativa para a realização desse estudo, surgiu mediante as discussões e reflexões levantadas através da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II a qual suscitou inquietações quanto à rotina desenvolvida na Educação infantil. Esse estudo se caracteriza como sendo um estudo de caso, de caráter qualitativo. Os resultados dessa pesquisa foram satisfatórios, pois foi através dela que conseguimos compreender quais atividades que são desenvolvidas com as crianças no dia a dia, nas quais podemos citar: oração, cantigas de roda, contação de história, atividade, recreação, lanche, jogos de aprendizagem, atividade livre e saída.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Rotina escolar. Professor.

### **1 INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa tem por objetivo central observar e analisar como ocorre a rotina escolar das crianças da Educação Infantil, na Escola de Ensino Fundamental Minelvina Maria da Conceição localizada no distrito de Croatá, situado na cidade de Ocara, Ceará, bem como discutir a importância dessa rotina no desenvolvimento das crianças. Como objetivos específicos buscamos observar quais as metodologias utilizadas pelos professores na sala de aula mais especificamente na Educação Infantil que atende alunos de 3 a 5 anos, e analisar como é desenvolvido os momentos da rotina escolar das crianças.

No que se refere à justificativa, podemos descrever que este estudo surgiu mediante as discussões e reflexões levantadas através da proposta na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, a qual suscitou inquietações quanto à rotina desenvolvida na Educação infantil.

A Educação Infantil é o primeiro ciclo educacional pelo qual as crianças passam antes de adentrar para o Ensino Fundamental. É uma fase de extrema importância para a formação do indivíduo. A Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar das crianças, assegurando a educação em sua integralidade. Existe uma necessidade de promover o desenvolvimento do educando em todos os aspectos da vida humana,

entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs) (BRASIL, 2010, p.7):

Desde então, o campo da educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, tem se mostrado prioritária as discussões sobre como orientar o trabalho junto as crianças de até três anos em creches e como assegurar praticas juntos as crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhos no Ensino Fundamental.

A educação Infantil nas escolas é caracterizada por ter uma rotina a ser seguida; podemos dizer que a rotina desenvolvida contribui para a formação das crianças e para uma melhor adaptação no ambiente escolar no qual elas estão inseridas. A rotina escolar significa desenvolver atividades cotidianas organizadas por meio de horários; são tarefas pré-estabelecidas. Os alunos de até seis anos de idade que são pertencentes a essa etapa realizam no decorrer das aulas momentos específicos que são planejados pelos professores. Estes momentos visam trabalhar a socialização, autonomia, linguagem oral e escrita e diversas habilidades nos discentes que contribuem para a vida social e escolar dos mesmos. Como afirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, p.35)

As aprendizagens se tornam mais complexas à medida que a criança cresce, requerendo a organização das experiências e vivências em situações estruturadas de aprendizagem. Uma intenção educacional preside as práticas de orientação da criança para alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, brincar, desenhar, pintar, recortar, conviver com livros e escutar histórias, realizar experiências, resolver conflitos e trabalhar com outros. A construção de novos conhecimentos implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações.

Foi através da Constituição Federal de 1988 que as crianças tiveram por direito um espaço escolar que fosse voltado para atender às necessidades delas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2010, p. 7), “O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças afirma-se na Constituição de Federal 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação”. Mais adiante surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com a implantação da educação infantil na educação básica afirmada no Art. 29 da LDB, “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

É mediante os documentos que amparam a Educação Infantil que surgem as propostas metodológicas para os docentes aplicarem no contexto da educação infantil. É importante ressaltar que existem diversas concepções que entendem as crianças como seres humanos que vivem e se desenvolvem em uma sociedade globalizada.

As análises realizadas durante a pesquisa foram efetuadas a partir dos documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs). Como exemplo, traremos como embasamento, os teóricos Barbosa (2006) e Philippe Ariès (1978).

Sabemos que são muitos os teóricos que abordam a temática da Educação Infantil e que também há documentos que amparam esta etapa da educação básica. Mas, vimos que além de tudo isso é preciso haver uma interconexão entre família, comunidade e escola, pois essa relação propicia o desenvolvimento das crianças. E para que os educadores consigam efetivar o que está proposto na LDB nº 9394/96, bem como nas Diretrizes e, especificamente, no Projeto Político-Pedagógico da escola, faz-se necessário haver uma colaboração dos pais como também da comunidade.

O tema que está sendo pesquisado é de grande importância para a sociedade porque através dele, saberemos como acontece a rotina escolar das crianças, particularmente na educação infantil. Nesse estudo, iremos discutir quais as propostas metodológicas dos professores em relação aos momentos destinados à rotina escolar das crianças na Educação Infantil.

## **2 METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos aplicados como suporte para a produção deste trabalho terão como principais fontes o levantamento bibliográfico documental e a coleta de dados no campo, utilizando a técnica da observação.

A presente pesquisa se caracteriza como observação não estruturada (assistemática) de caráter qualitativo, não participante e foi realizada em equipe e na vida real, conforme expõem Marconi e Lakatos (2017).

Conforme definem Marconi e Lakatos (2017, p.315):

A observação assistemática é não estruturada, ou seja, ocupa-se de registrar fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos nem de perguntas diretas. Nesse tipo de observação, não há planejamento nem controle previamente estabelecidos. É uma observação que depende da perspicácia do observador para captar um fenômeno de interesse científico que lhe ocorre de forma inesperada.

No decorrer da elaboração deste trabalho, serão recorrentes as consultas nos documentos legais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Constituição Federal de 1988 e também na literatura existente na área, por meio de leituras em artigos científicos, livros, monografias, dentre outros.

Fizemos a nossa pesquisa em uma escola pública de Escola de Ensino Fundamental Minelvina Maria da Conceição, localizada na Cidade de Ocara. Escolhemos as três turmas da Educação Infantil para realizar as observações foram elas: creche, infantil IV e infantil V.

Observamos em dois dias a rotina vivenciada pelas crianças da Educação Infantil e pudemos perceber que o dia a dia das mesmas se dá através dos momentos que são planejados e executados pelos professores.

## **ASPECTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA ROTINA ESCOLAR**

Com embasamento nas discussões realizadas em sala de aula, bem como nas leituras aprofundadas em relação à temática abordada, podemos falar que de fato a Educação Infantil está conectada aos mais diferentes assuntos como, por exemplo, as questões sociais, políticas, educacionais, culturais dentre outras e que não se restringem apenas à unidade escolar. A escola busca pertencer a um conjunto de aspectos que sirvam para retratar as questões de cuidar, educar, brincar referentes às crianças no âmbito escolar e no contexto social, fazendo com que elas consigam alcançar o ápice do seu desenvolvimento contribuindo assim para a inserção das mesmas em meio à sociedade como seres críticos e reflexivos.

A autora Barbosa (2006) aborda em sua obra: Rotinas na Educação infantil, sobre o surgimento de uma Educação que seja voltada para os interesses das crianças. A mesma afirma que a Educação Infantil surgiu em meados da década de 1970 e ficou caracterizada por ser um novo campo tanto no âmbito de estudos quanto no de pesquisas, conforme ela afirma:

No Brasil, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos – principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. (2006, p.15)

Em meados da década de 1970, no Brasil houve a necessidade de se pensar na educação das crianças de 0 a 6 anos, conforme discorre a autora, nesse período aconteceram

mudanças nas políticas educacionais voltadas para essa fase. Faz-se importante ressaltar que foi a partir da conexão entre os movimentos sociais e com o apoio dos governos que conseguiram efetivar a implantação da Educação Infantil no Brasil.

Foi a partir da Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 bem como os documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs) que surgiu a origem de um ensino que fosse voltado para atender às demandas das crianças, visando amparar e garantir os direitos destas.

Mas, além dos documentos legais que asseguraram o direito das crianças, surgiram também alguns teóricos que buscavam entender os processos pelos quais elas passavam. Segundo alguns autores que pesquisaram e escreveram sobre o desenvolvimento das crianças, mediante seus estudos chegaram à conclusão de que a fase da infância e o conceito de criança era totalmente diferente do que descreviam. Sendo assim criança e adultos, indivíduos distintos fisicamente e com características próprias do desenvolvimento, como afirma o autor Philippe Ariès em sua obra *História social da criança e da família* (1978) onde ele fala sobre o conceito de infância e a concepção de que as crianças não eram adultos em miniaturas, e por isso precisariam ser vistas de uma forma diferente.

Com isso, mais adiante foram surgindo instituições de ensino infantil que buscavam contemplar o desenvolvimento das crianças de forma integral a fim de suprir os aspectos referentes ao meio educacional, social, cultural dentre outros, no qual os principais objetivos das mesmas eram formar seres críticos e reflexivos em prol da convivência perante a sociedade que os cerca.

Sabemos que a primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil. Esta etapa é responsável por assegurar todos os direitos das crianças no que diz respeito à aprendizagem e a inserção delas no meio social. É notório que as crianças assim que nascem são consideradas cidadãos e possuem direitos: civis, humanos e sociais. Como bem afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011, p.12)

[...] desde que nasce a criança é cidadão e possui direitos civis, humanos e sociais, dentre eles o direito à Educação Infantil. Essa concepção aparece pela primeira vez na lei maior de nosso país, a Constituição Federal, de 1988. Posteriormente, outras leis reafirmaram esse direito, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Podemos dizer que o âmbito educacional infantil gira em torno das propostas norteadoras para a Educação Infantil. Estas, por sua vez, buscam discutir as especificidades presentes entre as crianças de 0 a 6 anos, como também visam a efetivação do

desenvolvimento integral delas, conforme afirma Barbosa (2006, p.24):

As propostas pedagógicas para a educação infantil surgiram quando se tornou necessário refletir sobre determinado recorte da pedagogia, abordando as peculiaridades que estão presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância, isto é, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos. Utilizo o termo instituição como referência para espaços públicos e coletivos de educação, e não para a família, apesar de esta ser também uma instituição.

No que diz respeito à rotina escolar na Educação Infantil esta é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, visto que são práticas educativas realizadas nos diferentes momentos do dia a dia. São, portanto, atividades rotineiras efetuadas nas salas de aula e que possibilitam que a criança oriente-se sobre o espaço e o tempo através das ações realizadas no cotidiano.

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p. 201).

Como foi mencionado pela autora acima, a rotina escolar não pode composta de atividades rígidas, limitadas, mas ao contrário, a rotina deve ser flexível, dinâmica e possível de ser adaptada às situações do dia a dia, pois é fundamental que os professores adequem as tarefas realizadas na sala de aula conforme o ritmo das crianças, uma vez que esses momentos devem ser aliados ao desenvolvimento integral delas.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIA: ESCOLA MINELVINA MARIA DA CONCEIÇÃO**

Diante dos relatos e discussões feitas, iremos expor como ocorreu o desenvolvimento dessa pesquisa, que se efetivou através de observações realizadas nas turmas da Educação Infantil. Elas são: creche, educação infantil IV e V, na Escola de Ensino Fundamental Minelvina Maria da Conceição. Tivemos como principal pressuposto a inquietação em relação ao desenvolvimento da rotina escolar na Educação Infantil especificamente nas turmas retro citadas.

A princípio fomos à escola e a diretora da instituição pesquisada nos recebeu de forma acolhedora e fez questão de mostrar toda a estrutura do prédio, vimos que o mesmo estava bem danificado, mas que estava passando por um processo de reforma. É importante ressaltar que a escola atende aos alunos da creche ao nono ano e que conta com uma equipe muito boa de profissionais pois a maioria dos professores são efetivos, assim nos relatou a diretora em

uma conversa informal que tivemos.

Posteriormente a essa recepção, fomos direcionados para a turma da creche que é composta por alunos de três anos e ao chegarmos lá vimos que as crianças tinham sido recepcionadas com peças de encaixe; a professora titular relatou que as crianças ainda se encontram em processo de adaptação e socialização com os colegas de classe, com a professora e até mesmo com a sala de aula. E que esse primeiro momento é essencial para trabalhar os aspectos referentes à autonomia das crianças. Em seguida, a docente recolheu as peças de montar e reuniu as crianças em uma rodinha no chão para fazer a oração, cantigas de roda e contação de história. Percebemos que durante esses momentos propostos, as crianças interagem bastante com a professora e víamos os interesses delas em querer cantar e ouvir a história contada.

Faz-se importante ressaltar que a professora seguia a todo instante momentos norteadores que fazem parte de uma rotina escolar, ou seja, as aulas das crianças de Educação Infantil são desenvolvidas em meio aos momentos que são planejados pelos professores e todos os dias elas executam a mesma rotina na sala de aula. A docente nos falou que é de extrema importância trabalhar em cima de tempos específicos porque assim as crianças irão conseguir se adaptar melhor na sala e se desenvolverem de acordo com as atividades propostas.

Em seguida, fomos para a turma do Infantil IV. Quando chegamos à sala, os alunos estavam brincando com massinha de modelar. Já eram nove horas e eles estavam só esperando o horário de ir para o recreio. Posteriormente, a professora levou os alunos para o pátio e ao chegarem lá, eles brincaram no escorregador, na amarelinha e com uns brinquedos diversos que ficam em um cantinho reservado. Depois, a docente encaminhou os alunos para ir ao banheiro lavar as mãos porque estava na hora de eles merendarem. Quando todas as crianças tinham terminado de lanche, a professora pediu que os alunos fizessem uma rodinha no chão para que ela realizasse junto com eles o jogo de aprendizagem referente ao conteúdo que estava sendo abordado, o mesmo era um jogo da memória com as partes da árvore. A docente dividiu a turma em três equipes, ensinou como jogava e entregou os jogos. Vimos que as crianças gostaram muito da atividade proposta e conseguiram desenvolver com muita rapidez. Seguidamente, os alunos foram organizar os jogos e guardaram. Organizaram também o material escolar dentro da mochila e ficaram esperando os pais virem buscar.

No dia seguinte, fomos observar a turma do Infantil V. Assim que chegamos na sala, os alunos estavam colocando os cadernos em cima da mesa da professora, nos quais são feitas atividades extraclasse. Seguidamente, a professora reuniu os alunos em rodinha e efetivou



juntos com eles, os seguintes momentos: oração, cantigas de roda e uma contação de história utilizando fantoche. As crianças ficaram encantadas ao verem a professora contar a história da “árvore generosa”. Em seguida, as crianças lancharam e depois fizeram a leitura do alfabeto, contaram os números de 1 a 10 e escolheram os ajudantes do dia que no caso eram uma menina e um menino. Posteriormente, realizaram uma atividade, a qual foi desenvolvida da seguinte forma: a professora pediu para as crianças desenharem uma árvore, pintarem nas suas respectivas cores e em seguida nomear as partes que compõem a mesma. Vimos que os alunos conseguiram realizar a tarefa com destreza e que eles tinham muita concentração e atenção no decorrer da realização da atividade proposta. Seguidamente, a docente entregou massinha de modelar para as crianças pois as mesmas estavam só esperando o momento de ir para o recreio. Pudemos observar que os alunos do Infantil V estão bem desenvolvidos no que tange à aprendizagem deles e que eles sabem a hora certa de cada momento que é desenvolvido na sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando os objetivos do nosso trabalho que é observar e analisar como ocorre a rotina escolar das crianças da Educação Infantil, na Escola de Ensino Fundamental Minelvina Maria da Conceição, localizada na Cidade de Ocara. Iremos mostrar neste estudo, os pressupostos norteadores para o desenvolvimento do mesmo, que foram: observar quais as metodologias utilizadas pelos professores na sala de aula mais especificamente na Educação Infantil, e a análise de como é desenvolvido os momentos da rotina escolar bem como a importância da mesma no processo de desenvolvimento integral das crianças.

Essa pesquisa foi de suma importância para compreensão e reflexão acerca de como ocorre a rotina escolar na Educação Infantil, permitindo-nos observar e vivenciar o cotidiano das crianças do Ensino Infantil. Foi a partir desse trabalho que vimos a importância de os docentes trabalharem em virtude do desenvolvimento da rotina com as crianças. Esta rotina é responsável por facilitar o dia a dia dos discentes, pois observamos que é através dessa prática que as crianças conseguem se situar no tempo e espaço na sala de aula, bem como na identificação dos momentos reservados para cada atividade proposta.

Desta forma é possível constatar que as práticas dos professores da Educação Infantil, giram em torno da rotina escolar. A mesma é pautada em atividades que são desenvolvidas com as crianças no dia a dia, nas quais podemos citar: oração, cantigas de roda, contação de história, atividade, recreação, lanche, jogos de aprendizagem, atividade livre e saída. Vimos que os docentes usam de metodologias inovadoras e que procuram preservar o tempo de cada

criança, pois sabemos que as crianças são distintas entre si e que cada uma aprende de uma forma diferente. Faz-se importante ressaltar que a realização de todas essas atividades que foram supracitadas contribui para o desenvolvimento integral e contínuo das crianças em todos os seus aspectos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS. P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. flaksman. Rio de janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME,2018  
Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).  
Acesso em: 25/10/2018

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios. Brasília. Distrito Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/10/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases**. Ministério da educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1996.

BARBOSA, Maria C. S. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil**: dos binarismos à complexidade, *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006

BARBOSA, Maria C.S. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**/ Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Artmed,2006 240 p.; 23 cm

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica** /Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

## A LITERATURA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Fernanda Maria Diniz da Silva  
Universidade Federal do Ceará  
[fernandamdsilva@hotmail.com](mailto:fernandamdsilva@hotmail.com)

### RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma reflexão acerca da utilização da literatura como fonte de estudo para a história da educação. A literatura, além de ser produto de seu tempo, é reflexo das condições socioculturais do meio em que os autores se inserem. Desse modo, configura-se como uma importante fonte de estudo da história e mais especificamente da história da educação brasileira. A metodologia utilizada é de natureza historiográfica, com foco na história da educação, a partir da leitura analítica de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Ao longo do artigo, verifica-se que, por meio de obras ficcionais, é possível analisar a configuração e reconfiguração da escola brasileira, no projeto educacional republicano. Como fundamentação teórica, faremos uso das contribuições de estudiosos como Sandra Pesavento, Antonio Candido, Paul Ricoeur e Dermeval Saviani.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Literatura. História. Romance. Imagem.

### Introdução

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma reflexão acerca da utilização da literatura como fonte de estudo para a história da educação. As discussões que dizem respeito à História e à Literatura inserem-se na abrangência da História Cultural, área que tem crescido e se destacado no âmbito das pesquisas acadêmicas da atualidade. Para a História Cultural, a relação entre a História e a Literatura se dá no plano epistemológico. De acordo com Pesavento:

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma (2008, p. 82-83).

Desse modo, a literatura se configura como uma importante fonte de estudo da História e mais especificamente da História da educação brasileira. Vale ressaltar que este trabalho não visa apenas analisar imagens da educação presentes na Literatura, mas, sobretudo, conforme ressalta Antonio Candido: “averiguar como a realidade social se transforma em componente de uma estrutura literária, a ponto dela poder ser estudada em si

mesma; e como só o conhecimento desta estrutura permite compreender a função que a obra exerce” (CANDIDO, 2006, p. 9).

Nesse sentido, tomaremos como fonte o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, levando em consideração seus aspectos históricos e literários. Sendo assim, é possível afirmar que o estudo da literatura como fonte pode demonstrar como a sociedade entende as instituições escolares e seus membros a partir de imagens relacionadas à rotina escolar, à prática pedagógica e à relação entre professor e aluno.

### **A literatura como fonte de estudo para a história da educação**

As pesquisas que envolvem as contribuições da História e da Literatura possibilitam não somente o estudo da História da educação, mas também a compreensão sobre o contexto histórico-social do Brasil de determinado período. No que se refere à relação entre a obra literária e o campo social em que se insere, Borges explica:

No universo amplo dos bens culturais, a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos [...] e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural, e, também, constituinte deste (2010, p. 98).

Desse modo, é importante verificar como cada obra representa historicamente os dilemas de seu tempo. Trata-se, pois, de encarar o texto literário “na condição de entidade mediadora, isto é, valendo não por si (ou não apenas em si), mas enquanto domínio de projeção do espaço social que o engloba” (REIS, 1983, p.290). Nessa perspectiva, aspectos como práticas pedagógicas, posturas didáticas, rotina escolar e relação professor e aluno são focalizados a partir do espaço social produzido pela obra. Afinal toda produção artística é produto de um tempo e de um lugar específicos e se relaciona à atuação do homem em interação com a sociedade.

Com efeito, ao longo do trabalho, são analisadas as “imagens literárias”, que se relacionam à educação. Vale ressaltar que o termo “imagens” foi utilizado por Pinto Neto (2001, p. 18), para se referir às construções mentais que contribuem com o estudo da História da educação Brasileira.

Andrade também faz uso do termo “imagem literária”, caracterizando-a como:

conhecimento construído sobre o objeto eleito, nas relações do indivíduo com o seu meio social, uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre uma realidade experimentada. A manifestação de tal termo se dá por ocasião da visão de mundo do

escritor, seu pertencimento a uma classe social, sua relação com os problemas de seu tempo e com os atores sociais (2016, p. 245).

Desse modo, a partir do estudo de obras literárias é possível focalizar importantes aspectos da História da educação. Ribeiro salienta que a Literatura é uma instituição social viva, que deve ser entendida como um processo “histórico, político e filosófico; semiótico e linguístico; individual e social, a um só tempo. Sua realidade transcende o texto para assumir o discurso, que conta, minimamente, com as dimensões do enunciador, do enunciado e do enunciatário” (2000, p. 97). Nesse sentido, a obra literária nos dá subsídios relevantes para a pesquisa no âmbito educacional.

No que se refere à relação entre História e Literatura é importante ressaltar os estudos de Paul Ricoeur. *Tempo e narrativa*, uma das nossas principais fundamentações teóricas, é o título de uma importante obra do filósofo francês publicada pela primeira vez em 1894, mas lançada no Brasil somente dez anos depois.

A obra, que se divide em três tomos, oferece ao leitor reflexões fundamentais sobre o tempo, como, por exemplo, a proximidade entre a intenção do historiador e a do romancista ao produzir uma narrativa. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, buscaremos subsídios teóricos, sobretudo no capítulo “O entrecruzamento da História e da Ficção”, situado no Tomo III. Nessa parte, o estudioso fundamenta seu pensamento a partir dos preceitos sobre representância do passado, de Hayden White, e da teoria da leitura sistematizada por Roman Ingarden. Trata-se, pois, de uma base voltada para a fenomenologia e para a estética da recepção. Ainda neste capítulo, Paul Ricoeur afirma que tanto a História quanto a Literatura trabalham com o ato de leitura para refigurar o tempo. Assim, as duas áreas se valem das mediações imaginárias no processo de refiguração de uma experiência temporal.

Dessa maneira, o filósofo reflete que, se “a ficção é quase histórica, tanto quanto a história é quase fictícia” (RICOEUR, 1997, p.329). Para Ricoeur, a ficção se aproxima da História por trabalhar com acontecimentos irreais como se fossem fatos passados, por meio de uma voz narrativa. Já a História se assemelha à ficção, por contar acontecimentos reais, elaboradas pela presença narrativa.

Neste cruzamento que se estabelece entre a História e a Literatura, o historiador se vale do texto literário não mais como uma ilustração do contexto em estudo, como um dado a mais, para compor uma paisagem dada. O texto literário lhe vale como porta de entrada às sensibilidades de um outro tempo, justo como aquela fonte privilegiada que pode acessar elementos do passado que outros documentos não proporcionam (PESAVENTO, 2008, p. 113). Sendo assim, a partir das contribuições de Ricoeur e Pesavento, observa-se que o

entrecruzamento entre História e Literatura se dá pela refiguração do tempo durante o ato de leitura.

No tocante aos estudos sobre educação no Brasil, são fundamentais as pesquisas desenvolvidas por Dermeval Saviani, presentes no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, no qual apresenta quatro períodos, a saber: O primeiro, apresenta as ideias pedagógicas entre 1549 e 1759, período em que ocorreu o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional. No segundo, são abordadas as ideias pedagógicas entre 1759 e 1932. Esse é o período caracterizado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. O terceiro período (1932 a 1969) focaliza o predomínio da pedagogia nova. No último, período que vai de 1969 a 2001, o autor aborda a concepção pedagógica produtivista.

*Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), obra literária de Machado de Assis aqui tomada como fonte, foi publicada no segundo período sistematizado por Saviani. Isso possibilita a construção da imagem da educação brasileira pós-monopólio da corrente religiosa da pedagogia de cunho tradicional, bem como do momento de transição do Brasil Monárquico para o Brasil República.

No âmbito da Literatura, é válido ressaltar as pesquisas desenvolvidas por Antonio Candido que, no livro *Literatura e Sociedade*, explica que o aspecto externo (no caso, o social) vale, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha certo papel na formação da estrutura, tornando-se, portanto, interno. Nesse sentido, o fator social não é tomado exteriormente, como referência temática ou enquadramento contextual, mas como elemento da própria elaboração artística. Para o estudioso, o valor de uma obra não está, pois, restrito à sua capacidade de exprimir aspectos da realidade. Por isso, é importante que as obras sejam analisadas, considerando tanto os seus aspectos sociais quanto os seus elementos literários, linguísticos e estilísticos.

Em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, por exemplo, é possível verificar importantes imagens relacionadas à educação. As personagens da obra representam uma síntese não só da elite, mas também do povo daquele tempo. Machado de Assis, sob o olhar de um defunto, retrata o caráter, a cultura, o sentimento e o modo de vida no século XIX.

A infância do personagem Brás Cubas, protagonista da narrativa, como a de todo membro da sociedade patriarcal brasileira da época, é marcada por privilégios garantidos pelos pais. Na juventude, apaixona-se por Marcela com quem gasta muitos recursos da família. Seu pai, com o objetivo de controlar a vida desregrada do filho resolve mandá-lo para a Europa para estudar leis e alcançar o título de bacharel em Coimbra. Brás Cubas segue

contrariado para a universidade. Em Portugal, a rotina sem responsabilidades não se altera muito. Com o certificado nas mãos, mas nenhuma disposição para o trabalho, o jovem retorna ao Brasil e segue sua vida desfrutando dos privilégios dos mais favorecidos do país.

Observa-se que esse tipo de atitude de estudar fora e retornar ao Brasil com seu diploma de “doutor” era uma conduta comum das classes ricas da época, o que já nos possibilita uma visão da educação do período.

Brás Cubas recebeu como castigo ter que estudar Direito em Coimbra e deixa claro que, embora não tenha aprendido muito, foi diplomado:

A Universidade esperava-me com as suas matérias árduas; estudei-as muito mediocrementemente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-me com a solenidade do estilo, após os anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e de saudades, – principalmente de saudades. Tinha eu conquistado em Coimbra uma grande nomeada de folião; era um acadêmico estroina, superficial, tumultuário e petulante, dado às aventuras, fazendo romantismo prático e liberalismo teórico, vivendo na pura fé dos olhos pretos e das constituições escritas. No dia em que a Universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. (ASSIS,1997, p.56).

Segundo Teixeira (1969), até o final do século XIX havia apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. Esse contexto histórico mostra que o diploma de um curso superior no século XIX no Brasil garantia uma posição privilegiada em um universo caracterizado por poucos letrados e um alto grau de analfabetismo. Sendo assim, para obter um diploma de curso superior naquele período era preciso ser integrante de um grupo social abastado, uma elite que ao se formar em um curso superior acabava por viver em “uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 1980, p. 51).

Ao longo da narrativa, observa-se que Brás Cubas também não valoriza sua vida escolar: “Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias onde quer que fosse propício a ociosos” (ASSIS, 1997, p.40). Como se nota, a escola do período é caracterizada como portadora de uma metodologia cansativa e pouco atrativa de onde não raramente os alunos tentavam fugir.

A palmatória é o método educacional utilizado pelo personagem professor Barata, conforme é visto no seguinte trecho:

Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos,

quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias (ASSIS,1997, p.40).

O uso da palmatória é proibido no Brasil. No entanto, até o século XIX, essa prática era utilizada de forma natural para educar crianças. Nísia Floresta discorre sobre a prática da palmatória tão presente nas obras de Machado de Assis:

O método da palmatória e da vara era geralmente adotado como o melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência! Não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino, que não havia bem cumprido os seus deveres escolares, em um banco, e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo do açoite! A palmatória era o castigo menos afrontoso reservado às meninas por mulheres, em grande parte, grosseiras, que faziam uso de palavras indecorosas, lançando-as ao rosto das discípulas, onde ousavam imprimir alguma vez a mão, sem nenhum respeito para com a decência, nem o menor acatamento ao 6 importante magistério, que sem compreender exerciam. (FLORESTA, 1889, p.57-58).

O trecho citado foi retirado do livro *Opúsculo Humanitário*, publicado em 1853, quase 30 anos depois da promulgação da Lei Imperial que vetava o uso dos castigos físicos nas escolas, mostrando que o que reza a lei nem sempre condiz com aquilo que a sociedade experimenta em seu cotidiano.

O professor é outra imagem a ser destacada na obra. O profissional é menosprezado e o seu endereço é ridicularizado pela descrição: “... metido numa casinha da Rua do Piolho, sem enfadar o mundo com a tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho, ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita...” (ASSIS, 1997, p.40).

Dentre as imagens da obra, é importante destacar a dos escravos e a dos alforriados que não recebem educação formal e limitam-se a reproduzir os ensinamentos vividos. Um exemplo disto é o alforriado Prudêncio, que comprou um escravo e praticava as mesmas barbáries que um dia sofreu e continuava se mantendo submisso ao antigo dono. Machado de Assis inclusive narra o diálogo entre Prudêncio, antigo moleque e escravo de Brás Cubas, com seu antigo senhor, mostrando a submissão e a repetição das maldades recebidas contra um semelhante, como se o fato fosse totalmente natural (ASSIS,1997, p.40).

Verifica-se, pois, que a obra apresenta o Brasil no século XIX, caracterizado por uma elite liberal influenciada pelas ideias europeias, mas ainda adepta ao escravismo.

No que se refere à educação feminina, nota-se que na obra de Machado de Assis Eugênia é a personagem que representa a submissão relegada à figura da mulher da época. Apaixonada por Brás, a moça percebe que está sendo desprezada por ele, mas concorda com sua atitude, demonstrando uma submissão que é reflexo da educação recebida: ”... com



simplicidade; faz bem - E como eu nada dissesse, continuou: - Faz bem em fugir ao ridículo de casar comigo. Ia dizer-lhe que não; ela retirou-se lentamente, engolindo as lágrimas” (ASSIS,1997, p.78).

Segundo John Gledson, estudioso da obra de Machado de Assis e crítico literário: “Machado, como muitos outros romancistas do século XIX, desejava retratar a natureza e o desenvolvimento da sociedade em que vivia” (1986. p. 16). A mulher machadiana, portanto, está relacionada ao mundo senhorial do século XIX, no qual o casamento e a família eram os poucos lugares de atuação do sexo feminino.

Dessa forma, a mulher brasileira branca do século XIX surge “como um ser despersonalizado, com atividade circunscrita ao lar e à Igreja, salvo pouquíssimas exceções (...). Sua situação era de subserviência, até jurídica, passando das mãos do pai às do marido” (LORDELLO, 2002, p. 43).

Brás Cubas discorre também sobre a formação do seu caráter que é produto dos ensinamentos que recebeu dos pais:

Sim, meu pai adorava-me. Minha mãe era uma senhora fraca,... temente às trovoadas e ao marido. O marido era na Terra o seu deus. Da colaboração dessas duas criaturas nasceu a minha educação, que, se tinha alguma cousa boa, era no geral viciosa, incompleta, e, em partes, negativa (ASSIS, 1997, p.33).

Como se verifica, Brás Cubas cresceu sem limites e todas as suas vontades eram prontamente atendidas pelos pais. Segundo Zagury (2003), colocar limites é um modo de ajudar a criança a modificar o seu comportamento, sem prejudicar a sua autoestima. Nessa perspectiva, a compreensão e a firmeza dos pais, na correção de comportamentos inadequados, junto com o desenvolvimento da maturidade e da capacidade de autocontrole da criança, contribuem com a substituição das ações impulsivas e inaceitáveis por condutas adequadas. De fato, o que se observa em Brás Cubas é uma personalidade que se desenvolveu totalmente desprovida de limites e de responsabilidades.

Assim, pelo que foi aqui brevemente exposto, observa-se que a literatura constitui como uma importante fonte para o estudo e a análise da educação e seus atores, conforme se verificou no texto machadiano.

### **Considerações finais**

Ao longo trabalho, buscamos mostrar a importância da Literatura como fonte de estudo e de reflexão para a História da Educação, a partir da utilização de obras de ficção, como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. É possível observar que, em geral, a escola

apresenta ao longo do século XIX práticas opressoras que não preparam o educando para superar os desafios da vida fora do espaço escolar. Além disso, a prática pedagógica representada na obra se volta para uma sociedade na qual as amarras da repressão e da exploração estão vigentes.

É importante ressaltar que muitas das imagens relacionadas à área educacional retratadas na ficção da segunda metade do século XIX, por exemplo, ainda permanecem fortalecidas em pleno século XXI, por meio da desvalorização da atividade do magistério, de práticas pedagógicas desvinculadas da realidade e de instituições escolares que não atendem às necessidades dos seus estudantes.

Diante disso, é inegável que, embora a educação brasileira tenha se desenvolvido ao longo da história, ainda há muitos desafios a serem superados, sobretudo no que se relaciona ao currículo, à formação de professores e à valorização da escola enquanto instituição fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

## Referências

ANDRADE, Francisco Ari de. A escola brasileira representada em duas obras de ficção. **Revista Linhas**. Florianópolis, n° 35, vol.17, p. 241-269, set/dez 2016. Disponível em: [http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016241/pdf\\_138](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016241/pdf_138). Acesso: 08/05/2017

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BORGES, Valdeci Rezende. “História e Literatura: Algumas Considerações”. Goiás: **Revista de Teoria da História**, Ano 1, n. 3, junho/ 2010.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação da Literatura Brasileira**. 7. ed. Belo Horizonte - Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem/Teatro de sombras**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez /Brasília, INEP, 1989.

GLEDSON, John. **Machado de Assis: ficção e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LORDELLO, Josette Magalhães. **Entre o Reino de Deus e dos Homens: a secularização do casamento no Brasil do século XIX**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINTO NETO, Pedro Cunha. **Ciência, literatura e civilidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000217852>>. Acesso: 08 de setembro/2015.

REIS, Carlos. **O discurso ideológico do neorrealismo português**. Coimbra: Almedina, 1983.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. Tomo I. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.

RIBEIRO, Luis Filipe. **Geometrias do Imaginário**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

Teixeira A. **O ensino superior no Brasil** – análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma**. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

## “A PROVA É CONSULTADA, PROFESSORA?”

Raquel Figueiredo Barretto<sup>13</sup>

### RESUMO

Tem-se notado que os alunos ingressam no curso superior apresentando grandes dificuldades em relação à leitura. Diante do acima exposto, esta pesquisa teve como objetivo descrever o uso de consulta institucionalizada durante a prova (AP1) na disciplina de redação e linguagem jurídica do curso de direito de uma EIS privada de Fortaleza. Foi realizada, no primeiro semestre de 2019, uma pesquisa exploratória, de campo, com abordagem quantitativa. Os dados foram coletados mediante formulário encaminhado aos alunos pelo google docs. Os dados foram analisados através da ferramenta excel. Os aspectos éticos das pesquisas, conforme resolução 466/2012 foram respeitados. O corpus desse estudo fora composto por 32 alunos. Os resultados deste estudo mostram que os alunos tiveram bom desempenho na prova (AP1) e que eles mesmos atribuíram o bom desempenho ao fato de ter a possibilidade de fazer consulta durante a prova. Conclui-se, com este estudo, que há necessidade de melhor formação docente para o emprego de diferentes estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado do alunos.

**Palavras- chave:** Ensino Superior. Consulta institucionalizada durante a prova. Direito.

### INTRODUÇÃO

Tem-se notado que os alunos ingressam no curso superior apresentando grandes dificuldades em relação à leitura, isto é, não conseguem compreender os textos lidos, textos esses, que são solicitados pelos professores e, portanto, imprescindíveis para uma boa formação acadêmica.

Os que têm o hábito de ler frequentemente passam a ter mais facilidade para interpretar os textos, e (obviamente) os que não possuem esse hábito encontram dificuldade. É necessário que o aluno crie habitue-se a ler. A leitura favorece ao leitor a possibilidade de adquirir novos conceitos e dados, permitindo assim que seu repertório de informação acerca das coisas, das pessoas, do mundo em geral seja ampliado. E ler é uma atividade intrínseca ao estudante do curso de direito.

A definição do modelo de ensino jurídico nas faculdades de Direito nos últimos anos tem reacendido o debate em torno do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), requisito necessário para inscrição nos quadros da OAB, cuja finalidade é avaliar a qualificação do candidato para atuação no mercado de trabalho. A popularização do ensino

---

<sup>13</sup> Docente do curso de Direito do Centro Universitário Fanor Wyden – raquelfbarretto@gmail.com

jurídico no país, desde a década de 90, ocasionou uma disseminação sem qualidade do ensino de Direito e a consequente alta dos índices de reprovação no Exame da Ordem. Evidenciou-se a necessidade de harmonizar as normas do Ministério da Educação e Cultura - MEC que regulamentam o ensino jurídico e as regras do Exame da OAB para a formação dos futuros advogados, refletindo nas práticas de ensino dos cursos de Direito das instituições de ensino superior, a nível nacional.

Em consonância com esta discussão, desperta a atenção o fato de que, desde o início, a formação dos bacharéis em Direito vem sendo balizada pelo paradigma juspositivista. Se no século XIX as aulas da academia jurídica se restringiam à leitura de leis, no século XXI a busca pela aprovação no Exame da Ordem tende a criar um modelo de educação jurídica baseado em manuais sinópticos.

Para a concretização de uma educação mais positivista ou de uma educação menos positivista, tem-se a figura central do professor. Em muitos casos, os professores do curso de direito não têm formação em licenciatura e aprenderam o ofício docente nos cursos de pós-graduação strictu sensu (como preconizado em Brasil, 1996). Ou seja, muitas vezes os professores reproduzem em sala de aula, as mesmas estratégias avaliativas pelas quais eles próprios foram avaliados quando discentes.

Há de se ressaltar que, nesta pesquisa, não se tem o propósito de condenar esta ou aquela estratégia avaliativa, mas apenas e tão somente, de propor à reflexão o emprego de estratégias pedagógicas diferenciadas como uma possibilidade nas salas de aula do ensino superior.

Diante dos diferentes instrumentos utilizados que se prestam a mapear a realidade do aluno, neste estudo o fichamento como recurso para consulta do aluno durante a prova foi eleito como objeto de pesquisa por ser um instrumento pouco discutido, entretanto muito importante, por fazer o educando estudar continuamente, e não apenas na véspera da prova. No entanto, é preciso considerar que nenhum instrumento sozinho é capaz de contemplar todos os objetivos, mas, quando é associado a outros, o resultado se concretiza em melhorias no ensino e na aprendizagem.

Diante do acima exposto, esta pesquisa teve como objetivo descrever o uso de consulta institucionalizada durante a prova (AP1) na disciplina de redação e linguagem jurídica do curso de direito de uma IES privada de Fortaleza

## **OBEJTIVO**

Relatar a experiência, realizada na disciplina de redação e linguagem jurídica, da consulta autorizada durante aplicação/realização da avaliação parcial.

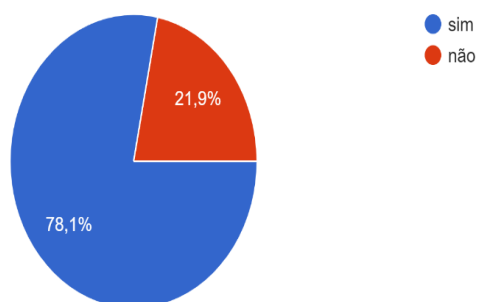
## **METODOLOGIA**

Foi realizada, no primeiro semestre de 2019, uma pesquisa exploratória, de campo, com abordagem quantitativa. Os dados foram coletados mediante formulário encaminhado aos 32 alunos pelo google docs. Os dados quantitativos foram analisados através da ferramenta excel e os qualitativos foram categorizados. Os aspectos éticos das pesquisas, conforme resolução 466/2012 foram respeitados.

## **RELATO DA EXPERIÊNCIA**

A disciplina de redação e linguagem jurídica é uma disciplina obrigatória de 1 semestre e integra a matriz curricular do curso de Direito. Em linhas gerais, a experiência deu-se da seguinte maneira: (1) alunos da disciplina de redação e linguagem jurídica tinham que, ao final de cada aula, fazer um fichamento (em folha específica de fichamento entregue pela professora), acerca dos conteúdos ministrados na aula, (2) ao final de cada aula, a professora recolhia o fichamento de todos os alunos; (3) no dia da prova, cada aluno pode consultar pelos seus fichamentos realizados em sala. Após a realização da prova (AP1) da disciplina, foi aplicado um questionário aos alunos da disciplina para que estes avaliassem a experiência.

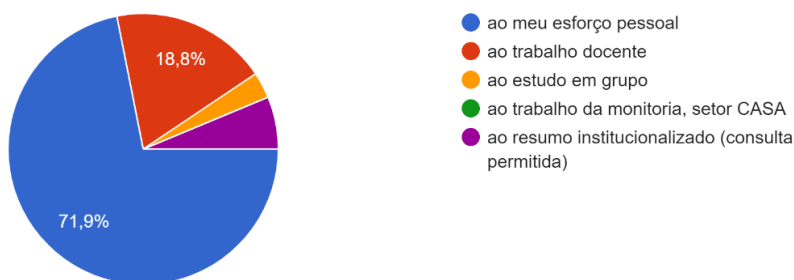
Gráfico 1 – avaliação sobre desempenho na prova



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico nos mostra que os alunos se consideram satisfeitos com suas notas nas provas. Há de se ressaltar, entretanto, que a média na referida IES é 5,0. Ou seja, o aluno pode considerar-se satisfeito exclusivamente por ter alcançado a média institucional.

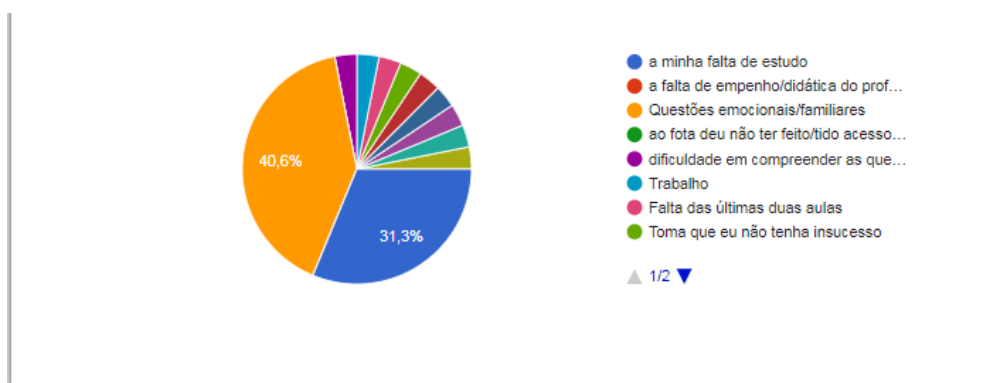
Gráfico 2 – responsável pelo sucesso na prova



Fonte: dados da pesquisa

O ser humano exige naturalmente transformações que acompanhem o seu desenvolvimento, e estas transformações precisam acontecer também na educação. Assim, as instituições de ensino superior, por trabalharem com adultos, precisam se adequar às necessidades desse público e adotar metodologias educacionais que preguem uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora e que impulsionem o autodesenvolvimento do ser adulto. A partir do reconhecimento do público alvo do processo ensino-aprendizagem nas instituições de ensino superior, adultos, surgem as metodologias ativas de ensino. Comemora-se o fato de que, na pergunta acima, o sujeito-informante deste estudo tem ciência da sua responsabilidade enquanto sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

Gráfico 3 – Responsável pelo insucesso na prova



Fonte: dados da pesquisa

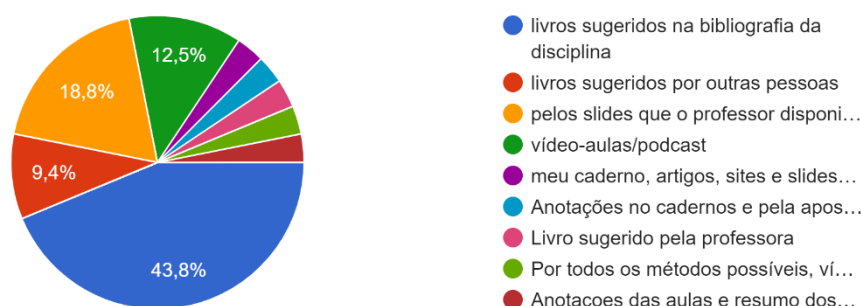
Diante do insucesso na nota da disciplina, o aluno não se reconhece como responsável, atribuindo seu insucesso às questões emocionais/familiares.

Há de se ressaltar que, de fato, as questões emocionais/familiares são fatores relevantes para o desempenho do aluno numa prova/exame/certame/concurso.

Nas aulas da faculdade e/ou cursinhos preparatórios para o exame da ordem<sup>14</sup>, por exemplo, as questões emocionais são/serão sempre assunto presente. Segundo dados do Blog Passe na OAB, em média **“mais de 80 mil pessoas são reprovadas a cada Exame da OAB”**<sup>15</sup> **Tanto neste famoso perfil, quanto em muitos outros perfis que se dedicam à preparação para OAB, essa questão do controle emocional/ansiedade é sempre assunto/objeto/pauta.**

Some-se ao dado acima apresentado, o fato de muitos jovens universitários estarem emocionalmente doentes, como nos mostra o estudo de Rios (2006).

Gráfico 4 – Fontes de estudo



Fonte: dados da pesquisa

Em tempos de power-point, mapas mentais vendidos na internet, resumos, vídeo-aulas e podcasts (cada contra nenhuma estratégia de estudo acima mencionada), a maior parte dos alunos da disciplina pesquisada afirmaram ter usados livros como objeto de estudo.

É generalizada a queixa de professores universitários a respeito da falta de interesse e dedicação aos estudos de seus alunos. Assim, de modo geral, no ensino superior, os estudantes adotam atitudes passivas diante da aprendizagem, esperam que seus professores assumam um papel ativo, apresentando argumentos convincentes para que seus alunos

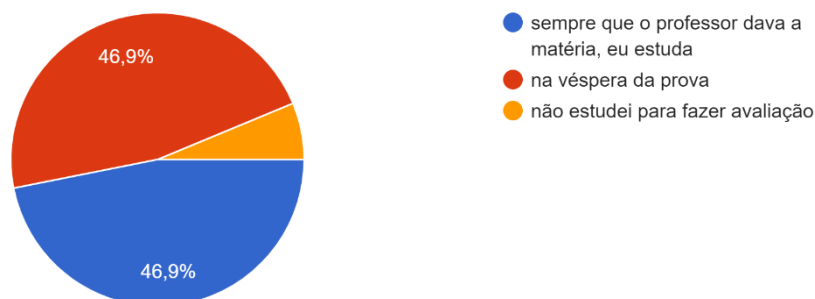
<sup>14</sup> Usamos o exame da ordem como referência pois todos os alunos do curso de direito precisam ser aprovados neste exame para adquirir o direito de advogar E por que também, em todas as IES, certamente, a preparação para o exame da ordem começa logo no 1 semestre, como é o caso da disciplina objeto deste trabalho.

<sup>15</sup> <http://blog.passenaoab.com.br/qual-a-razao-de-milhares-de-reprovacoes-no-exame-da-oab/>



estudem determinados conteúdos, organizando aulas interessantes e, quem sabe, divertidas. (BARTALO, GUIMARÃES, 2008)

Gráfico 5 – Tempo de estudo antes da prova



Fonte: dados da pesquisa

O resultado acima descrito chama-nos muito a atenção. Há, ainda, uma cultura entre os discentes de que o estudo para a prova deve ocorrer/ocorre na véspera da realização do certame. Sabe-se, entretanto, que esse estudo realizado à véspera da prova, por mais comum que essa prática possa ser entre os estudantes, é apenas para memorização e não para fixação e aprendizagem do conteúdo.

Ocorre que, na experiência acima relatada, o aluno tinha acesso ao fichamento no dia/no momento da prova, ou seja, as informações ditas memorizáveis estavam disponíveis no fichamento de cada aluno.

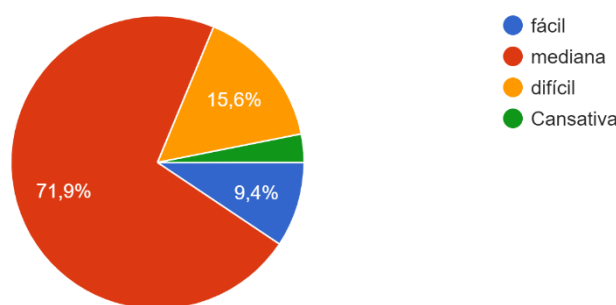
Ressalte-se ainda que, devido o acesso do aluno no momento da prova ao fichamento por ele mesmo produzido, cabia à professora a elaboração/composição de uma prova cujo objeto da avaliação não fossem conceitos, definições e/ou nomenclaturas, ou seja, coube à professora da disciplina uma avaliação em que o aluno fosse desafiado a saber usar/empregar os conceitos anotados nos fichamentos em casos práticos da prática forense.

Os professores universitários, em especial no curso de direito onde o ensino ainda é muito positivista, continuam privilegiando o clima de passividade mediante a preferência por aulas expositivas, atividades pré-determinadas e por modelos avaliativos que cobram meramente o que foi transmitido (BZUNECK, 2005).

Na IES onde a experiência acima descrita foi realizada, exige a realização de prova na acepção mais formal da palavra: escrita, individual. Entretanto, cabe ao docente, elaborar um instrumento que lhe dê o real diagnóstico sobre o aprendizado do seu aluno.

A avaliação a ser desenvolvida pelos professores em classe tem merecido alguns estudos, mas, em geral, pouca ou nenhuma orientação se dá nos cursos de formação de professores sobre este aspecto tão importante do desenvolvimento das atividades escolares (GATTI, 2003). Deve-se ainda reconhecer que os docentes do curso de Direito são, em sua grade maioria bacharéis em Direito, ou seja, sua formação para a docência deu-se apenas durante a realização da pós-graduação strictu sensu.

Gráfico 6 – avaliação sobre a composição da prova



Fonte: dados da pesquisa

Quando questionados sobre a composição da prova, 100% dos sujeitos –informantes afirmaram que a prova continha os conteúdos vistos em sala de aula. Entretanto, quando questionados sobre o grau de complexidade da prova, a maioria considerou a avaliação mediana, conforme dados do gráfico acima.

Não há nenhum problema com o instrumento de avaliação prova tradicional. Ou seja, não há uma maneira universal, única ou melhor para avaliar os alunos em classe. As provas são vistas pelos docentes como um instrumento que “mede” a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que eles se valem para a avaliação. A prova tradicional pode e deve ser empregada quando se fizer necessária uma avaliação por escrito e individual do aluno, da sua aprendizagem e principalmente da prática docente.

Ocorre que, num ensino ainda positivado do direito, as mudanças educacionais no processo avaliativo são lentas. Muitos docentes valem-se da máxima de que fazer prova serve para treinar para a prova do exame da ordem.

Ainda fora permitido aos alunos, no instrumento de autoavaliação, que os mesmos fizessem alguma anotação que julgassem pertinente: “O resumo institucionalizado, o resumo feito em sala e o estudo com colegas de classe ajudaram bastante a fixar os conteúdos”; “Meu desempenho foi bom, o resumo institucionalizado deu uma segurança a mais que ajudou no controle da ansiedade e do nervosismo para a prova”. “A prova estava fácil para quem se dedicou em aprender o conteúdo e teve atenção nas aulas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reforma educacional é um processo longo, contínuo e permeado pela política, pois, como bem ressalta Aranha (2006, p. 47). As disciplinas curriculares não mais se conformam à aplicação isolada do tradicional modelo de ensino, apartado de novas estratégias/metodologias, pois estas estimulam o aluno a tornar-se protagonista do seu aprendizado, buscando a informação, interpretando-a, transformando-a, criticando-a e adaptando-a à realidade em que está inserido. O profissional atrelado ao eminentemente tradicional, arraigado a condutas arcaicas, automatizadas e pouco efetivas, que tratam o ensino de maneira superficial, como simples transmissor de conhecimentos e experiências, tem ficado à margem, se comparado com o profissional que problematiza, avalia, interfere no processo e busca a solução mais adequada dentre tantas existentes, mediante um processo crítico e refletido. O ensino jurídico positivista cumpre a função disciplinadora do Direito, contudo, impede a integração na vida prática, no sentido de desconsiderar o pensamento crítico, reflexivo e humanístico presentes nos conteúdos propedêuticos. Há tempos, discutem-se métodos alternativos de ensino que visam “libertar” o jurista da própria ciência jurídica do modelo tecnicista e de reprodução das leis adquiridas desde os primeiros cursos jurídicos brasileiros (OLIVEIRA e SANCHES, 2017)

A adaptação de técnicas conhecidas na área da Didática às necessidades de um curso de Direito foi uma experiência desafiadora. A experiência acima descrita serviu para se repensar o processo de aprendizagem e sobre a importância de refletir constantemente as práticas avaliativas, com o intuito de diagnosticar possíveis dificuldades, tanto dos alunos como, e principalmente, do próprio professor como mediador do conhecimento. É importante ressaltar, embora este não seja o objeto precípuo deste trabalho, a necessidade de investir na formação de professores para o emprego dessas novas metodologias, já que todo o processo é por eles estruturado e orientado. Assim, quanto mais preparado estiver o docente para esta atuação, tão maiores serão os benefícios para a educação em geral.

A diversidade de opiniões sobre as avaliações que se processam em sala de aula é sempre evidente (VASCONCELOS, 1998). O único ponto comum é a visão de que a avaliação dos alunos é uma parte esperada e essencial do processo de educação. Como esta avaliação deve ser realizada é uma questão aberta para debate

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006
- BARTALO, Linete; GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. In: **I n f . L o n d r i n a** , v . 1 3 , n . 2 , p . 1 - 1 4 , j u l . / d e z . 2 0 0 8 . Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1828>. Acesso em: 26 de Jul. 2019
- BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre o Ensino Jurídico**. São Paulo: Atlas, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil
- BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 217- 237.
- GATTI, Bernadete. O professor e a avaliação em sala de aula. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2179/2136>. Acesso em: 26 de Jul. 2019
- OLIVEIRA, Taciana Soares; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **A literatura como instrumento de contribuição para o ensino jurídico**. 2017. Disponível em : [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_informativo/bibli\\_inf\\_2006/Dir-Paz\\_n.36.17.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Dir-Paz_n.36.17.pdf). Acesso em: 27 de Jun. 2019
- VASCONCELOS, C. dos S. **Processo de mudança da avaliação da aprendizagem: o papel do professor, representações e práticas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

## RODAS DE CONVERSA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, A PARTIR DA EJA

Maria do Socorro Lopes da Silva/UNILAB

[socorrolopes.mi@gmail.com](mailto:socorrolopes.mi@gmail.com)

Luana Mateus de Sousa/UFC

[lulu\\_matheus@hotmail.com](mailto:lulu_matheus@hotmail.com)

Virginia Neta Lima Pereira/UNILAB

[virginia.neta.lima@gmail.com](mailto:virginia.neta.lima@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo tem por finalidade evidenciar o trabalho desenvolvido com a Educação Ambiental a partir da participação dos alunos e pais do IV segmento da EJA de Acarape Ceará com atividades de roda de conversa. O ensino-aprendizagem e a formação cidadã, depende de uma organização da prática pedagógica que vise a reflexão e promover avanços na oralidade, interação, trocas de experiências com foco no resgate a memória. No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de cunho qualitativo e configurando-se como descritivo-exploratória. Na análise dos resultados mostraremos um registro dos achados da pesquisa, primeiramente a referida temática é explanada para os pais e alunos em uma reunião pedagógica em sala de aula e logo após através de um questionário aplicado aos pais com ajuda dos filhos, atividade realizada em equipes. Entender a EA pode contribuir para se ter um ambiente mais equilibrado e saudável, principalmente com o envolvimento dos pais. Tendo por base que o meio ambiente e as relações com o ser humano que não são problematizadas com tanta assiduidade na escola.

**Palavras chave:** EJA. Memória. Educação Ambiental.

### 1 INTRODUÇÃO

Evidenciando que a questão ambiental deve ser uma das principais preocupações da sociedade globalizada, a escola como uma importante célula educacional, se constitui como espaço de aprimoramento e produção de conhecimento, é o local adequado para o desenvolvimento de uma educação ambiental regulada na sustentabilidade.

Nesse âmbito, o presente artigo objetiva evidenciar o trabalho desenvolvido com a Educação Ambiental a partir da participação dos alunos e pais da EJA na roda de conversa. Para atender este objetivo a pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, configurando-se como descritivo-exploratória.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Desde os primórdios já se retirava da natureza para o sustento, com o passar dos anos e o avanço industrial na sociedade, trouxe à tona a problemática das sérias agressões em

decorrência da modernidade, entrelaçada com a ganância e o empoderamento do homem sobre a natureza. Nesse ensejo, destaca-se:

“O que a terra levou bilhões de anos em evolução biológica para formar o mais complexo sistema de vida do Universo, o homem destrói a uma velocidade nunca antes vista. Apenas um elemento da biodiversidade, a diversidade de espécies, desaparece 1.000 a 10.000 vezes maior que a taxa natural desse fenômeno”. (CARVALHO, 2011, p. 116)

Grandes são os avanços conquistados e que facilitam a vida do ser humano, porém em contra partida um preço bastante alto é cobrado como consequência. Atualmente vemos e sentimos o desequilíbrio ecológico com atitudes impensadas como se não houvesse se quer um futuro e a necessidade de preservação.

Neste cerne, a educação é um instrumento valioso de intervenção para a construção de novos conhecimentos e promulgadora de novos hábitos. Logo deve ser repassado de uma geração a outra, permitindo, assim, uma boa relação de respeito consigo mesmo e com o meio ao qual está inserido.

Nesse trajeto o discente necessita assumir uma postura de protagonista na construção e transmissão do conhecimento na transformação da realidade posta (GUERRA, 2017).

A Educação de Jovens e Adultos, surge como uma modalidade de grande importância no que diz respeito a pessoas que interagem e que retornaram aos bancos escolares com objetivos bem claros e bem definidos. Segundo os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/96 de acordo com o Art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Nesta perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, o percurso da prática docente torna-se determinante para o desenvolvimento dos discentes. Relacionar a vivência e o conhecimento dos alunos com os conteúdos estudados, com reflexões e debates, com situações reais que muitas vezes são ignoradas pela sociedade, logo se faz necessário um aprofundamento através da Educação Ambiental em sala de aula.

### 3 METODOLOGIA

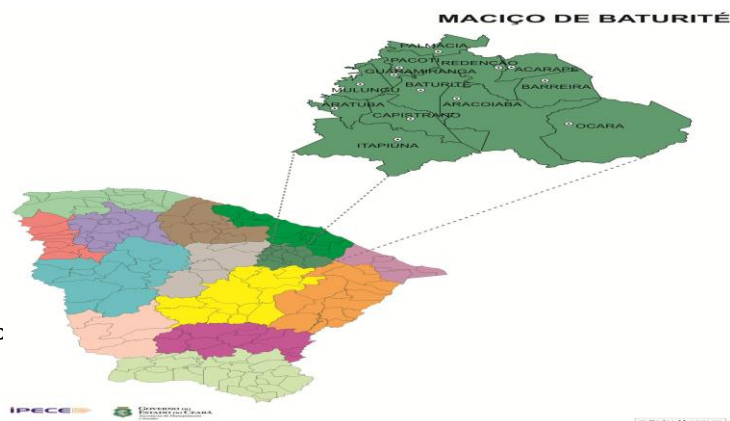
A pesquisa de cunho qualitativo se configura como uma pesquisa descritivo-exploratória, pois utilizou-se a observação e o questionário semiestruturado para os pais com ajuda dos filhos, como estratégia de aproximação com a realidade.

Segundo Minayo (2007) as técnicas de coletas de dados organizadas no contexto em grupos, completam outros instrumentos. Dessa forma possibilita uma análise da prática docente do docente com a Educação Ambiental que permitem reflexões sobre as ações de desrespeito e descompromisso para com o ser vivo e o equilíbrio do meio ambiente.

### 3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O mapa mostra a localização do município de Acarape cortado pela Ce 54 a situado na região do Maciço de Baturité fica a cerca de 56km de Fortaleza. A atual região encontra-se dividida em serra ou corredor verde, vale sertão ou corredor histórico, ferroviário e região de transição, ou sertão litoral as três denominadas de sub-regiões.

**Figura 1** - Região de Baturité.



Fonte: IF

**Figura 2** - Escola de Ensino Fundamental Francisco Rocha Ramos



Autores (2019)

O lócus da pesquisa foram os alunos e pais de uma turma do IV segmento da EJA, que corresponde ao 8º e 9º anos da E.E.F Francisco Rocha Ramos, localizada em um bairro periférico no município de Acarape, também situado o campos Palmares da Unidade Acadêmica da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sediada na cidade de Redenção.

O perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram 17 discentes com idade entre 17 e 22 anos, são 7 do sexo feminino, 10 do sexo masculino 8 pais, destes alguns não eram alfabetizados, mas com a intervenção dos alunos os pais colocavam a sua experiência de vida e sua visão de mundo. O questionário foi resolvido em equipes divididos em três equipes de quatro discentes e uma equipe de cinco discentes, complementando dois pais em cada equipe, demonstrado em algumas fotos a seguir:

**Figura 3** Atividade do questionário



Autores (2019)

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o objetivo de identificar a experiência de vida dos pais e a visão de mundo dos discentes da referida modalidade, mesmo diante dos limites que dificultam a realização do trabalho utilizamos o questionário.

Iremos adotar codinomes para identificação de cada equipe, chamaremos de equipe 1, equipe 2, equipe 3, equipe 4, pois os participantes terão sua identidade preservada, por finalidades éticas.

Dessa forma, ao perguntarmos sobre qual a importância da preservação do meio ambiente: obtivemos os seguintes relatos:

*O meio ambiente é muito importante, sem ele não conseguimos viver.  
(Equipe 1)*



*É muito importante para todo e qualquer ser vivo, por isso todos tem que preservar. (Equipe 2)*

*Sem o meio ambiente ninguém sobrevive, se todos preservassem o meio ambiente estaria melhor. (Equipe 3).*

De acordo com as falas dos sujeitos, vemos o nível de consciência na questão da importância de todos fazerem a sua parte na preservação do meio ambiente. Dessa forma vemos que a Educação Ambiental é um mote a seguir.

A educação para o desenvolvimento sustentável exige assim novas orientações e conteúdo; novas práticas pedagógicas onde plassem as relações de produção de conhecimento e os processos de circulação, transmissão e seminação do saber ambiental. Isto coloca a necessidade de incorporar os valores ambientais e novos paradigmas do conhecimento na formação dos novos paradigmas do conhecimento na formação dos novos atores da educação ambiental e sustentável. (LEFF, 2001, p. 246)

A sociedade nos apresenta um cenário com uma problemática ambiental que nos é exigido a realização de ações emergenciais, capaz de reverter esse quadro de crise do meio ambiente.

Neste intuito foi perguntado como contribuem para a preservação do meio ambiente:

*Fazemos muito pouco, pois podia não poluir os rios jogando o lixo perto. (Equipe 1)*

*Nós fazemos muita coisa errada, por mais que tentamos preservar a maioria não faz nada. (Equipe 2)*

*Colocamos o lixo para o carro levar, não estragamos água, mas mesmo assim é pouco. (Equipe 3)*

Expressam-se de forma que fica evidente como suas ações impactam diretamente e negativamente, o que nos faz refletir que estão abertos a acatarem a mudança, a uma nova postura e relação de respeito com a natureza.

Vemos que a prática escolar é essencial para o desenvolvimento crítico e reflexivo “O momento pedagógico diz respeito não apenas a conteúdos e métodos de ensino, mas também aos afetos, à visão de mundo e de homem, dos sujeitos que interagem no espaço escolar”. (DELLANI, MORAES. 2012, p. 4)

Neste intuito de captar os novos sentidos indagamos se no percurso estudantil se os discentes e pais alguma vez participaram de algum projeto ou ações que envolvesse a questão ambiental; os investigados afirmaram que:

*Uma vez foram convidados para apresentações de uma gincana. (Equipe 1)*

*Nas reuniões só falam dos mal comportamento dos menino, nota, para assinar boletim. (Equipe 1)*

*Quando os alunos são pequenos e estuda de dia ainda fala sobre o meio ambiente, mas na EJA, agora foi a primeira vez. (Equipe 3)*

Através dos relatos, nota-se que há de se avançar na prática interdisciplinar, perpassando por todas as disciplinas e ressignificando o aprendido, esse direcionamento se faz necessário para superar as dificuldades encontradas no contexto educacional ao qual o aluno está inserido.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ações de sala de aula são determinantes para a construção cidadã, na busca de valores e princípios, que valorizem e preservem a vida. Por tanto, a escola local que acolhe uma diversidade de pessoas ricas em conhecimento e cultura, de vivências que possam contribuir para mudanças relativas a educação e a sociedade.

As ações pedagógicas no cotidiano escolar é referência para o pleno desenvolvimento do discente que visem resplandecer de forma positiva no meio social. Quando essas ações contemplam os pais, como parte integrante do processo, são propostas que de forma inovadoras, pois envolvem, e faz com eles se sintam como coparticipes do ensino e aprendizagem.

A cada relação que se fortalece através de atividades que submergem a questão ambiental, é importante, logo ressignificar os valores que permeiam a prática didática, contribui de forma significativa ao pleno desenvolvimento do aluno, principalmente referente ao discente da Educação de Jovens e Adultos. Estes, oriundos de diferentes realidades, mas com diversas visões de mundo, o que facilita a interação e o aprendizado.

Assim, ao observar a interação entre os pais e alunos na resolução de uma atividade em uma reunião pedagógica de pais realizada por turma e por bimestre, percebemos o potencial dos discentes, bem como o interesse dos pais em contribuir.

Podemos constatar que o envolvimento da comunidade escolar, além de ser um princípio democrático, práticas pedagógicas desenvolvidas na abordagem da EA na EJA, promovem novas possibilidades de práticas sustentáveis.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

CARVALHO, Edson Ferreira de. **Meio ambiente & direitos humanos**. 1 ed. (ano 2005), 7ª reimp. Curitiba: Juruá, 2011, p.116.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. Inclusão: Caminhos, Encontros e Descobertas. **Revista de educação do Ideau**, v. 7, n. 15, 2012.

GUERRA, F. S. Percepção ambiental no contexto das representações sociais: um estudo de caso na periferia de Fortaleza-CE. 2017. 74 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Centro de Ciências, Departamento de Geografia, Fortaleza, 2017.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

## UMA ANÁLISE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Francisca Mirna Santos Fonseca<sup>16</sup>  
Michella Rita Santos Fonseca<sup>17</sup>  
Maria Áurea Sousa de Santana<sup>18</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como proposta investigar as dificuldades de aprendizagem em matemática. Partiu da necessidade pessoal da pesquisadora em verificar as dificuldades que os alunos enfrentam para compreender os conteúdos básicos dessa disciplina, como os que envolvem as operações aritméticas básicas no Ensino Fundamental II. Tem como objetivo analisar elementos que possam contribuir para a melhoria da compreensão do processo de ensino/aprendizagem da Matemática, em sala de aula. Diante o exposto este estudo tem como problema central: como minimizar as dificuldades de aprendizagem de matemática, principalmente no que se trata das dificuldades que englobam as operações matemáticas básicas no Ensino Fundamental II? Objetivando concluir o estudo com êxito, solucionando o problema central e atingindo os objetivos traçados, partimos de uma abordagem bibliográfica, descritiva envolvendo estudo de autores como: Barbosa (2008), Garcia (2003), Ogliari (2009), Smith (2007), entre outros.

**Palavras-chave:** Dificuldades de Aprendizagem. Ensino da Matemática. Discalculia.

### INTRODUÇÃO

Discussões no âmbito da Educação Matemática que acontecem no Brasil e em outros países apontam para a necessidade de adequar o trabalho escolar a uma nova realidade, marcada pela crescente presença da Matemática em diversos campos da atividade humana. O desenvolvimento dessa aprendizagem deve ser viabilizado pelas propostas curriculares possibilitando os professores a apropriar-se de novas ferramentas de ensino, como também, a refletir um pouco mais, sobre a mudança na abordagem educacional.

Ressaltamos que a docência exige além de dedicação, persistência, motivação, pesquisa, observação e atitudes comportamentais que favoreçam a aprendizagem satisfatória. Fazendo observações à distância, parece ser fácil desempenhar o papel de professor.

Como professora de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental há mais de dez anos observo durante as aulas uma tarefa bem maior em relação ao que se imagina de longe.

Sabemos da importância em concluir o Ensino Fundamental. Porém, para a realização desse momento são muitas exigências, dentre tantas a aprendizagem. No entanto,

---

<sup>16</sup> Professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza – CE. Email: mirnaff56@gmail.com

<sup>17</sup> Professora da Rede Pública Municipal de Caucaia-CE. Email: michellafonseca@yahoo.com.br

<sup>18</sup> Professora da Rede Pública Estadual do Ceará SEDUC-CE. Email: aurea.santana@hotmail.com

este fator está cada vez mais distante, quando analisamos as aulas ministradas. E com todas as dificuldades e carências existentes no Ensino Fundamental o término desta primeira etapa acontece, junto ao término, o aprendizado incompleto é levado adiante para o Ensino Médio. Não estamos aqui fazendo referência somente na disciplina de Matemática, mas no conjunto que contribui para a aprovação inconsequente.

Diante o exposto este estudo tem como problema central: como minimizar as dificuldades de aprendizagem de matemática, principalmente no que se trata das dificuldades que englobam as operações matemáticas básicas no Ensino Fundamental II?

Com base em nossa experiência de sala de aula, verificamos as dificuldades que os alunos enfrentam para compreender os conteúdos básicos dessa disciplina, como os que envolvem as operações aritméticas básicas, apesar estes serem bastante trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar elementos que possam contribuir para a melhoria da compreensão do processo de ensino/aprendizagem da Matemática, em sala de aula.

## **O ENSINO DA MATEMÁTICA**

Entendemos a Matemática como uma ciência viva, não apenas no cotidiano dos cidadãos, mas também nas universidades e centros de pesquisas, onde se verifica hoje, uma impressionante produção científica, que por sua vez, objetiva contribuir efetivamente no processo educacional e a partir do seu valor intrínseco, de natureza lógica, tem sido instrumento útil na solução de problemas científicos e tecnológicos da maior importância.

Duas forças indissociáveis estão sempre a impulsionar o trabalho em Matemática. De um lado, o permanente apelo das aplicações às mais variadas atividades humanas, das mais simples na vida cotidiana, às mais complexas elaborações de outras ciências. De outro lado, a especulação pura, a busca de respostas e questões geradas no próprio edifício da Matemática.

Fruto da criação e invenção humanas, a Matemática não evoluiu de forma linear e logicamente organizada. Desenvolveu-se com movimentos de idas e vindas, com rupturas de paradigmas.

Convém, ainda, ressaltar que, desde os seus primórdios, as inter-relações entre as várias teorias matemáticas, sempre tiveram efeitos altamente positivos para o crescimento do conhecimento nesse campo do saber. Por fim, com o advento da era da informação e da automação e com a rapidez, antes impensada, na realização dos cálculos numéricos ou

algébricos, torna-se cada vez mais amplo o espectro de problemas que podem ser abordados e resolvidos por meio do conhecimento matemático. Segundo Rebecchi:

O exercício da indução e dedução em Matemática reveste-se de importância no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, de formular e testar hipóteses, de induzir, de generalizar e de inferir dentro de determinada lógica, o que assegura um papel de relevo ao aprendizado dessa ciência em todos os níveis de ensino. (REBECCHI, 1990, p.26).

Essas características permitem conceber o saber matemático como algo flexível e maleável às inter-relações entre os seus vários conceitos e entre os seus vários modos e representação e, também, permeável aos problemas nos vários outros campos científicos.

## **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA**

A educação escolar é uma atividade que elabora, seleciona e apresenta aos alunos conteúdos que os mesmos de acordo com suas idades devem assimilar para construir o seu conhecimento.

Nas escolas, porém, algumas vezes esse aprendizado fica aquém do desejado por conta de problemas que atrasam ou mesmo impedem que o aluno assimile e desenvolva as suas competências de aprender.

Essas dificuldades ou distúrbios de aprendizagem se constituem como elemento de estudo da Psicopedagogia que por sua vez, faz intervenções na maneira de aprendizagem com problemas a fim de solucioná-los e garantir aos alunos sob sua responsabilidade uma aprendizagem correta dos conteúdos oferecidos.

Transtorno de aprendizagem que não tem causa nem na deficiência mental, nem em déficits visuais, auditivos, nem na má escolarização. A palavra Discalculia origina-se de duas raízes grega “dis” que significa dificuldade ou perturbação, e “calculia”, relacionada à arte de contar. (BARBOSA, 2008, p.132)

Discalculia, ou Discalculia de desenvolvimento é tipo de distúrbio de aprendizagem relacionado a um problema neurológico. Um transtorno específico para a matemática, referindo-se a uma dificuldade anormal para aprender a realizar operações matemáticas, classificar, escrever e ler números, compreendê-los e manipulá-los, nas habilidades de sequência (GARCIA, 2003). Esta dificuldade impede um rendimento escolar adequado no manejo de números, em contraste com um potencial cognitivo normal e apresentar também prosódia inadequada na linguagem verbal, dificuldade na interpretação de eventos não verbais e problemas de adequação emocional. Embora conheça os números, o aluno portador do

distúrbio não consegue estabelecer relações entre eles, montar operações e identificar corretamente os sinais matemáticos.

Ainda que as preocupações pelo estudo dos transtornos relacionados com a aritmética sejam antigas (Benton, 1987; Levin e Benton, 1986; Morris e Walter, 1991; Morrison e Siegel, 1991; Semrud-Clikerman e Hynd, 1992, a primeira vez que se utilizou o termo discalculia foi em 1920, por Henschen, que descreveu uma síndrome que apresentava dificuldades de cálculo e no ditado, suspeitando-se que se tratasse de uma lesão cerebral no giro angular. Em 1940, Gerstmann levou a cabo a descrição de uma síndrome que estudava com agnosia digital, confusão direita/esquerda e dificuldades na aritmética a que chamou de Discalculia. (GARCIA, 2003, p.16).

A discalculia é uma desordem neurológica específica no desenvolvimento das habilidades relacionadas à compreensão e manipulação de números, significando um distúrbio de aprendizagem da Matemática (GARCIA,2003), se manifestando como dificuldade em realizar operações matemáticas como contagem, de classificação, escrita e leitura de números sequenciação, compreensão, manipulação e até mesmo tarefas computacionais. Tal distúrbio traz inúmeras limitações tais como a introspecção espacial, o tempo, a memória pobre e problemas de ortografia. Há indicações de ser um impedimento congênito ou hereditário, com um contexto neurológico que atinge crianças, jovens e adultos. A discalculia refere-se, sobretudo a crianças, é evolutiva, e pode como já foi citado, acontecer em adultos, mas não é lesional, estando associada principalmente, com as dificuldades de aprendizagem da matemática.

Vale saber que, nem todas as pessoas, (crianças, adultos, aprendentes) que apresentam estas características estão com dificuldades de aprendizagem. Antes, devem ser analisadas, considerando a vivência educacional, familiar e cultural de cada aluno e ainda contar com o apoio, acompanhamento do professor, participação de toda a comunidade escolar, e principalmente da família.

Estudos específicos neste caso, realizados em crianças, revelam uma ligação da discalculia a certa lentidão na formação e ligação das ideias, a uma perturbação na afetividade, na socialização e, particularmente, na adaptação escolar. Estas crianças podem estar ligeiramente atrasadas no seu desenvolvimento físico, motor, intelectual ou no domínio afetivo, fatores estes que, necessariamente não chegam a prejudicar em sua totalidade o seu futuro desenvolvimento: apenas são mais lentas que as outras. Ainda, como adição, pode ocorrer uma inibição não muito acentuada, mas que pode entrar as experiências práticas quotidianas, não permitindo um desenvolvimento normal de seus pensamentos, concentração. Normalmente, são crianças que não fazem perguntas, não são curiosas, hesitam em pegar

objeto, ficando no seu canto brincando por iniciativa própria, não aprendendo nada concretamente.

O discálculo, embora conheça os números, não consegue estabelecer relações entre eles, montar operações e identificar corretamente os sinais matemáticos. Mesmo crianças com um bom nível escolar e intelectual podem ser vítimas de dificuldade em resolver, aprender cálculo mesmo os mais elementares. É traduzida pela dificuldade em integrar as noções numéricas, na compreensão dos mecanismos da numeração, nas operações simples de adição, multiplicação e divisão, em contar mentalmente e em resolver problemas. As dificuldades dizem, pois, respeito à integração e utilização dos símbolos numéricos.

Pouca a pouco, a discalculia passou a existir oficialmente, se posso dizer, na mesma categoria que a dislexia e, como ela, reconhecida pela seguridade social, mas tratada por número insuficiente de ortofonistas formadas na reeducação da matemática. Nos anos 60 e 70, os ortofonistas atribuíram os atrasos de linguagem e os fracassos escolares `dislexia. Não se falava ainda de discalculia, mas derrotas importantes na matemática eram sempre sinalizadas e dramaticamente vividas. Acreditávamos que eram definitivas e, portanto, carregadas de consequências. (BACQUET; HEFTER, 2002, p.18)

A discalculia é a dificuldade em aprender matemática, em fazer cálculos mais elementares, mesmo em aprendentes com bom nível escolar e intelectual em outras matérias.

Os resultados em cálculos são maus, sobretudo a partir da escola primária quando a criança se encontra diante de problemas que necessitam de um raciocínio pessoal; não consegue saber que operação deve utilizar para conseguir a solução, hesita no caminho a seguir e não descobre o que realmente deverá fazer. (RIDEAU, 1977, p.78).

A discalculia refere sobretudo a criança, é um transtorno evolutivo na aprendizagem, pode atingir jovens, adultos, pessoas com qualquer nível de QI, e além de problemas específicos com matemática, também nas questões de tempo, medida. É passível de associação a outros distúrbios como a dislexia (deficiência na decodificação dos símbolos escritos sequenciação, leitura), dispraxia (pouca eficiência motora), disgrafia (dificuldade em aprender a escrever, seguindo ou não uma escolaridade normal, também chama de letra feia) e o transtorno do déficit de atenção, conhecido pela dificuldade de concentração e organização.

Nas fases mais adiantadas da vida escolar, a discalculia também impede compreensão dos conceitos matemáticos e sua incorporação na vida cotidiana. Em sua definição geral, a discalculia não é rara, é uma inabilidade menos conhecida, bem como e potencialmente relacionada à dislexia e dispraxia.



A discalculia está inserida na categoria das DA não verbais (DANV), caracterizada por um padrão específico de dificuldades acadêmicas, ou seja, adequada a leitura escrita, mas revelando problema de aprendizagem na matemática. As DA podem criar obstáculos e impedimentos inexplicáveis para aprender a falar, a ouvir, a ler, a escrever, a raciocinar, a resolver problemas matemáticos, podendo prolongar-se ao longo da vida. Carraher afirma que:

A discalculia ocorre em razão de uma falha na formação dos circuitos neurais, ou seja, na rede por onde passam os impulsos nervosos. No entanto, a discalculia, assim como outros distúrbios de aprendizagem, não é considerada uma doença. “Trata-se de uma dificuldade que pode ser controlada com acompanhamento adequado, direcionado às condições de cada caso”. (MENEZES; SANTOS, 2002, p.102).

A habilidade para realizar cálculos não é universal como é a da linguagem verbal. A capacitação para cálculos numéricos é influenciada por variáveis culturais, educacionais e é possível ver dificuldades em algumas operações e em outras não. A severidade do transtorno é variável e dificuldades específicas em alguns processos de cálculo podem ser encontradas, por exemplo; para ler os números em um código verbal e não em código de números.

Segundo alguns autores, as discalculias não se manifestam como uma manifestação isolada de disfunção cerebral que faz parte da ‘síndrome de Gerestman’, na qual também aparecem: agnosias digital, disgrafia e desorientação direito-esquerda, e disfunção cerebral.

Ogliari (2009) propõe classificar as discalculias do desenvolvimento em dois grupos: 1- Associada com problemas de linguagem (dislexia): dificuldade na compreensão de instruções e problemas verbais, e redução na capacidade de memória verbal. E, 2- Associada a dificuldades espaços temporais: discalculias com problemas de sequencialização e reversão de números.

Os indivíduos com caso de dificuldade em matemática podem sofrer prejuízos significativos no dia a dia em tarefas que exigem tal habilidade.

Esse transtorno, discalculia, pode prejudicar diversas habilidades linguísticas (compreensão e nomeação de termos, operações ou conceitos matemáticos e transposição de problemas escritos em símbolos matemáticos) perceptuais (reconhecimento de símbolos numéricos ou aritméticos), ou agrupamento de objetos em conjuntos (dar sequência a etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação, conjuntos), de atenção (copiar números ou cifras, observar sinais de operação) e matemáticas (dar sequência a etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação).

Um aspecto interessante tem a ver com as variações de personalidade concretamente com a denominada ansiedade ante a matemática, que parece que se desenvolveria e se tornaria mais aguda com o transcurso dos anos e, sobretudo, a partir da última adolescência e na idade adulta. Outros transtornos socioemocionais parecem desenvolver-se com a idade. Dá-se, dessa forma, uma certa continuidade entre as dificuldades de aprendizagem da matemática em crianças e adultos, posto que as pessoas adultas com essas dificuldades costumam apresentar uma longa história de problemas moderados a severos em matemática (GARCIA, 2003, p.222).

As causas das discalculias não são ainda perfeitamente conhecidas, esclarecidas, definidas, precisas, mas que muitos são os fatores para seu acontecimento e consequente desenvolvimento, mas sabemos que, “não estão associados a deficiência mental, nem a déficits visuais, auditivos nem a má escolarização, escassa ou inadequada” (GARCIA, 2003, p. 211). Apenas se classificam como tais caso aconteça uma alteração ou deterioração relevante dos rendimentos escolares ou da vida cotidiana (GARCIA, 2003, p. 211).

A dificuldade em aprender aritmética pode ter várias causas: pedagógicas, capacidade intelectual limitada e disfunções do sistema nervoso central. Essas desordens têm sido consideradas como formas de discalculia. (SMITH, 2007). Podemos encontrá-la em crianças com lesão cerebral sensorial ou intelectual (doentes motores cerebrais, surdos, débeis), Em crianças vítimas de problemas afetivos ocorridos quase sempre antes da idade escolar como, excesso de autoridade ou ausência paterna ou materna, apontando para os maus relacionamentos no seio da família, como um dos motivos para os insucessos não só na área de cálculo mas de modo mais abrangente na aprendizagem.

Nas DA não é diferente o resultado. Mesmo tratando-se de pessoas com estreita ligação biológica, de sangue, afetiva (mesmo filho), tudo vai depender de como a família vai enxergar, encarar as deficiências, dificuldades, transtornos de aprendizagem. Muitas famílias escravas de sua condição social, financeira favorável, não se preocupando com o agravamento a evolução do problema, insistem em esconder, ocultar dos demais, punindo covardemente um ser que grita por amor, apoio, carinho, tratamento.

O portador de DA como e qualquer ser humano, necessita ser útil pessoal e socialmente com oportunidades de ação de forma autônoma, própria. No entanto sua independência e segurança na sociedade precisa de apoio, estímulo educacional base para torná-lo consciente no modo de sentir, refletir e resolução de problemas no seu dia a dia. Neste ponto entra principalmente a família e obrigatoriamente profissionais: professor, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, de acordo com a situação e seu grau de agravamento.

## CONCLUSÕES

A realização deste trabalho possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de uma metodologia mais dinâmica e interativa, uma aprendizagem como atividade contínua. Tem-se a utilização da própria prática como objeto de reflexão e de aprimoramento na construção de conhecimentos.

Os alunos em toda sua vida escolar não têm aprendido o que lhes são ensinados. Uma aprendizagem adquirida pelo esforço próprio e pelas contribuições daqueles que intermediam o conhecimento, não vem acontecendo. Ainda assim, estão sendo aprovados para o Ensino Médio, ocasionando um prejuízo ainda maior no seu aprendizado.

É preciso estar atento ao aprendizado do aluno em todas as fases de estudo dele. Corrigir todos os estágios do desenvolvimento em prazo mínimo tem sido o maior desafio para o processo ensino e aprendizagem de matemática. Percebendo as dificuldades mais simples a tempo, será possível criar técnicas eficazes onde os alunos estudem e aprendam o que deve ser aprendido, em cada estágio de desenvolvimento. A formação do professor assim como sua habilidade e preferência ao decidir por lecionar são prioridades para facilitar o conhecimento. Lotar os professores dos anos iniciais por disciplina e de sua preferência fará este professor ser mais dedicado durante o planejamento e realização de suas aulas.

Ser um professor de Matemática no ensino fundamental II é desafiador e conviver com estas situações adversas ao estudado na faculdade, faz-se maior. O rumo dessas situações desafiadoras pode ser desastroso, de desencontro com o que estudamos no curso de Pedagogia. Investigar-se a si mesmo, buscar por respostas em vez de paralisar, é características de um professor que não se dar por vencido.

Recomendamos a construção do conhecimento exige novas metodologias e ambientes diferenciados de aprendizagem, pois, cada sala é formada por um grupo heterogêneo de alunos. O ensino tradicional não atende às dificuldades que alguns alunos apresentam, fazendo emergir a necessidade de uma educação, onde o aprender a aprender faça parte do cotidiano dos alunos e professores. A mudança da metodologia tem um papel principal na transformação do processo de ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BACQUET, Michelle; HEFTER, Caroline. **Matemática sem Dificuldade:** ou como evitar que ela seja odiada por seu aluno. Trad. Maria Elizabeth Schneider. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia:** um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2. ed. Curitiba: Bolsa nacional do livro, 2008.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de Dificuldades de Aprendizaje**. 3ªEd Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos; **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2002.

OGLIARI, Lucas N. **A matemática no cotidiano e na sociedade: perspectivas do aluno de Ensino Médio**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, 2009.

REBECCHI, E. **O sujeito frente à inovação tecnológica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

RIDEAU, Alain. **400 Dificuldades e Problemas da Criança**. Lisboa: Verbo, 1977.

SMITH, Corinne. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais e educadores [recurso eletrônico]** / Corinne Smith, Lisa Strick; tradução Dayse Batista. - Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## USO DE MODELOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA BIOLOGIA CELULAR

Edilane Ribeiro do Nascimento-UECE  
[edilaneribeiro816@gmail.com](mailto:edilaneribeiro816@gmail.com)

### RESUMO

A biologia celular é a ciência que estuda as células, suas organizações e funções dentro dos organismos. Por ser uma disciplina de conteúdos muito abstratos, os alunos relatam a existência de dificuldades na aprendizagem. Diante deste contexto, este trabalho teve como objetivo avaliar o uso de estratégias didáticas como instrumento facilitador do ensino da disciplina no curso de Ciências Biológicas na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Para isso, os estudantes divididos em grupos confeccionaram modelos didáticos de células e apresentaram o conteúdo em forma de seminário. Além disso, os mesmos responderam um questionário sobre a metodologia e a assimilação do conteúdo. Os resultados comprovaram que a estratégia facilitou a aprendizagem além de desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais. É conclusivo que a estratégia utilizada funciona na prática e que os alunos consideram seu uso quando futuros docentes.

**Palavras-chave:** Biologia Celular. Estratégias didáticas. Modelos didáticos.

### INTRODUÇÃO

Biologia Celular é a ciência que estuda as células, suas funções, importância e organização básica dos organismos. As células, por sua vez, são consideradas a base estrutural e fisiológica de todos os organismos vivos, portanto, é uma disciplina fundamental no ensino de Ciências Biológicas.

Para os estudantes, provavelmente a maior dificuldade na disciplina se relaciona com a complexidade de novos termos, a associação entre os nomes e as funções e por ser um conteúdo muito abstrato e invisível a olho nu.

Além do fato de estar presente no presente no começo do curso e ser considerado uma transição do ensino médio para o ensino superior, encontrando também como dificuldade a precariedade anterior com a complexidade que passa a ser apresentada, o que muitas vezes torna os discentes receosos quanto a probabilidade de absorção do conteúdo.

Associado a isso, o ensino da Biologia Celular apresenta várias dificuldades tanto pela falta de equipamentos, quanto pela complexidade dos conteúdos, por se tratar de conceitos e termos que são difíceis para os alunos absorverem sem um aprofundamento

maior. Desta forma, modelos didáticos podem ser utilizados para ajudar nesse processo de transmissão de conhecimento (DANTAS et al. 2016).

Estratégias de ensino como o uso dos modelos didáticos estimulam os alunos a participarem mais da aula, adquirindo um conhecimento maior, buscando também uma interação com o conteúdo e com a turma, além de utilizar a criatividade para desenvolver modelos a partir de materiais simples e baratos (GUIMARÃES *et al.* 2016).

O seguinte trabalho tem como objetivo apresentar o uso de modelos didáticos como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Biologia Celular.

## **METODOLOGIA**

Foi proposta pela professora da disciplina de Biologia Celular a confecção de modelos didáticos para os estudantes do primeiro semestre do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, com idade entre 18 a 24 anos. Ressaltando que quatro desses alunos cursavam a disciplina pela segunda vez.

A turma foi dividida em equipes com quatro alunos e cada grupo foi responsável pela confecção de diferentes células: o neurônio, a hemácia, o adipócito, o fibroblasto, o osteócito, uma célula da mucosa intestinal e uma fibra estriada esquelética. Cada equipe teve a liberdade e criatividade na escolha do material para a produção dos modelos. Previamente a confecção do material, como demonstrado na figura 1, os discentes tiveram aula expositiva sobre o conteúdo com a professora da disciplina.

A atividade foi complementada pela apresentação de um seminário, no qual os alunos apresentaram suas produções, assim como a função e partes do corpo onde são encontradas, associando o material que eles haviam produzidos com a realidade, utilizando assim a contextualização do conteúdo.

Durante o processo de produção tanto dos modelos quanto dos seminários os discentes puderam pedir instrução para a monitora da disciplina para que recebessem respaldo de suas produções, além de buscar ajudar no contexto de conteúdo para apresentarem bem embasados a atividade.

Para a avaliação da estratégia foi aplicado um questionário estruturado com dez questões para que os alunos expressassem sobre o uso do modelo didático como auxílio na compreensão do conteúdo.

Figura 1 - modelos didáticos produzidos pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização da aula e das apresentações dos modelos, optou-se por avaliar a estratégia para futura aplicação com outras turmas, assim como para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Desta forma, buscou-se um *feedback* do que os discentes acharam da atividade realizada.

Para avaliar o aproveitamento da estratégia foi realizado um questionário com a turma, onde foi indagado sobre o grau de importância e dificuldade da disciplina e sobre a estratégia utilizada.

Inicialmente no questionário foi perguntado aos estudantes sobre a importância da disciplina de Biologia Celular na grade curricular, 14% dos alunos afirmaram ser extremamente importante e 86% disseram que a disciplina era muito importante. Isso se dá pelo fato da disciplina ser o primeiro contato real com o curso de Ciências Biológicas e por conter conteúdos básicos que serão utilizados ao longo do curso.

Sobre o grau de dificuldade da disciplina, 29% a classificaram como difícil e 71% como moderadamente difícil. Tal fato é justificado pelos estudantes por dificuldades na introdução de conceitos novos e difíceis de serem assimilados, assim como consideram complicado associar os nomes com as funções por serem parecidos.

Em suas pesquisas, Leal *et al* (2018) apresenta que essa dificuldade se relaciona a complexidade de termos, ao desestímulo dos alunos por verem o conteúdo com algo distante da sua realidade, caudado muitas vezes pela falta de contextualização, assim como, nas escolas não terem presença de microscópio o que dificulta mais o processo de aprendizagem.

Foi indagado aos estudantes sobre a frequência em que os professores da instituição utilizavam estratégias didáticas com os mesmos, 79% da turma considerou que frequentemente havia uso. Por julgarem importante o uso, todos os discentes afirmaram que utilizariam estratégias em salas de aula, já que facilita a absorção dos conteúdos e desperta o interesse da turma.

A visão dos alunos de utilizarem estratégias didáticas quando futuros docentes está relacionada com a falta de uso desses modelos na educação básica e o despertar de uma melhor forma de aprendizagem no ensino superior, quando alguns professores buscam por metodologias diferenciadas, trazendo um ensino mais concreto e palpável.

O uso de estratégias didáticas principalmente se variadas ao decorrer do processo de formação auxilia o discente a ter um nível maior de conhecimento sobre os temas que estuda. (BARBOSA, 2018)

Quando perguntados sobre os benefícios do uso de modelos didáticos, 98% dos alunos disseram que facilita muito a compreensão do conteúdo e apenas 2% disseram que facilita um pouco. Todos os estudantes alegaram que o uso da estratégia os ajudou no aprendizado do conteúdo, já que essa aprendizagem auxiliou na fixação da exposição teórica do conteúdo.

Por ser quase sempre visto como um conteúdo tão distante e tão complicado para a absorção, os discentes se sentem mais propícios a ter facilidade de aprendê-lo quando exposto de forma diferenciada, fugindo do padrão meramente expositivo. Essa abordagem de ensino abre um leque de novas possibilidades que antes não eram imaginadas por eles, como no caso do trabalho desenvolvido, onde os mesmos deviam apresentar onde a célula era encontrada no corpo e porque elas assumiam aqueles formatos.

De acordo com De Medeiros *et al.* (2015) a biologia é uma ciência que pode se utilizar de diversas metodologias para facilitar o ensino e que a experimentação ajuda na compreensão por tornar o aluno o centro do processo.



O modelo didático para ser realizado com precisão depende do estudo complexo do aluno para entender a estrutura e funcionamento do que está sendo montado por ele, o que torna ele mais disposto a pesquisar sobre o que está sendo aprendido.

Sendo assim, quando o estudante se torna o agente desse processo, torna-se também mais fácil a absorção do conteúdo, pois ele passa a ser um ser ativo dentro de um contexto mais amplo de pesquisa, visualizando além do abstrato e possibilitando fazer relações entre os conteúdos.

Foi perguntado também aos estudantes sobre o aprendizado do conteúdo antes de confeccionarem o modelo didático, 36% disseram ser bom, 57% satisfatório e 7% insatisfatório, isso evidencia que a maioria dos alunos estavam em situação regular, o que significa que o modelo os ajudou a se firmar no conteúdo.

Analisando a situação das primeiras notas na disciplina a percentagem de alunos que estava acima de 70% era menor do que a percentagem que alegou que seu aprendizado estava bom ou satisfatório. Fato esse que comprova de certa forma que a estratégia foi eficiente pelo aumento do rendimento dos discentes após a realização da atividade.

A turma foi incentivada a descrever quais habilidades foram desenvolvidas na aplicação do modelo didático, dentre elas destacaram-se: manuais, artísticas, foco, cognitivas, atenção e relacionamento de informações. Para um licenciando é desejável o desenvolvimento também de habilidades, além de saber repassar seus conteúdos. O exercício de produzir um material fornece para os discentes à possibilidade de desenvolver habilidades para melhorar o convívio em uma sala de aula futuramente.

Por último, foi solicitado um relato da experiência sobre a produção dos modelos didáticos. As respostas que mais se repetiram foram que houve desentendimentos no começo do processo, trocas de ideias e informações, união da equipe, aprendizagem e conhecimento. Destacou-se o seguinte relato:

A confecção ajudou o processo de aprendizagem. Trabalhar em equipe exige equilíbrio mental, pois todos possuem ideias diferentes, e pode gerar desentendimentos, mas no final deu certo e juntamos nossas ideias fazendo com que o trabalho desse certo (aluno w).

O uso de modelo didático auxilia os alunos na memorização dos termos vistos na teoria e possibilita uma proximidade desses com a realidade do conteúdo estudado, fazendo deles agentes do conhecimento (PREDEBON; DEL PINO, 2016).

Muitos estudantes apontaram sobre os desentendimentos durante a produção do trabalho em grupo, o que é justificável por serem pessoas que apresentam visões diferentes

sobre as coisas, mas que no fim, essas diferenças contribuíram para a melhoria do trabalho, além de ser uma oportunidade de fazer um trabalho coletivo.

## CONCLUSÃO

De acordo com os resultados, pode-se concluir que no ensino de Ciências Biológicas, a disciplina de biologia celular é extremamente importante na formação do licenciando, mas que há dificuldades para a absorção dos conteúdos por serem termos novos, nomenclaturas, e por não ser um conteúdo fácil de visualizar.

Desta forma, o uso de modelos didáticos mostra-se promissor, pois facilitou o processo de ensino-aprendizagem de modo que os alunos consideraram importante repassar essas metodologias para suas futuras salas de aulas, alegando que além de favorecer a compreensão dos conteúdos, como também despertam o interesse da turma.

Os discentes sentiram-se motivados ao realizar a atividade, pois estavam no centro do processo, não apenas um receptor de informações, o que auxiliou além da aprendizagem, outras habilidades que foram desenvolvidas com a prática.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. da C. G. B. **Estratégias didáticas: uma análise baseada no PIBID–Biologia–Centro Acadêmico de Vitória**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso.

DANTAS, A. P. J. *et al* (2016). Importância do uso de modelos didáticos no ensino de citologia. In: *Congresso Nacional de Educação* (Vol. 3)

DE MEDEIROS, A. M., *et al* (2015). **O desenvolvimento da aprendizagem em Biologia através da experimentação**.

GUIMARÃES, E. G., *et al* (2016). O uso de modelo didático como facilitador da aprendizagem significativa no ensino de biologia celular. *Revista Univap*, 22(40), 231.

KAUARK, F.da S.; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS, C.H. Metodologia da pesquisa: um guia prático. 2010.

LEAL, A. J. *et al*. Uso de laboratório virtual e de metodologias diversificadas no ensino de biologia celular. 2018.

PREDEBON, F., DEL PINO, J. C. (2016). Uma análise evolutiva de modelos didáticos associados às concepções didáticas de futuros professores de química envolvidos em um processo de intervenção formativa. In: *Investigações em Ensino de Ciências*, 14(2), 237-254

## MEMÓRIAS DE UM SERTANEJO LEITOR NA ANTIGA VILA TIRIRICA

Nildete Martins Machado<sup>19</sup>  
Maria do Socorro Carvalho<sup>20</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta discussões a respeito das memórias de leitura do Senhor Salomão Ribeiro um dos primeiros professores com o magistério da Antiga vila de Tiririca, atual Itaguaçu da Bahia e tem como objetivo analisar como se deu o seu processo de alfabetização e aproximação da leitura no início do século XX a partir das memórias descritas nos seus escritos autobiográficos denominados *Vida e Lutas de um Sertanejo*. A pesquisa aqui apresentada é de natureza qualitativa, com cunho bibliográfico e busca dessa maneira compreender como se davam as práticas de leitura do sertanejo Salomão Ribeiro de Souza, na Antiga vila de Tiririca, atual cidade de Itaguaçu da Bahia. Partimos então da obra supracitada, com foco nas memórias das práticas de leitura da época presentes na mesma. O estudo será norteado pelos pressupostos teóricos de Alberto Manguel, Michael Foucault e Walter Benjamin.

**Palavras-chave:** Leitura. Memória. Leitura. Educação.

### Introdução

Este artigo propõe-se a analisar os escritos do Senhor Salomão Ribeiro de Souza em sua autobiografia intitulada “*Vida e lutas de um Sertanejo*”, bem como suas memórias de alfabetização e leitura desde a infância até a melhor idade.

A escolha da temática se deu pela necessidade de valorizar a escrita do local, além de conhecer como ocorreu o acesso à escrita e a leitura na pequena Vila de Tiririca. Os escritos contribuem para a valorização do patrimônio material e imaterial da antiga vila Tiririca, bem como para a constituição da identidade dos sujeitos que ali residem ou que pertencem àquele chão.

A pesquisa aqui apresentada é de natureza qualitativa, com cunho bibliográfico e busca dessa maneira compreender como se davam as práticas de leitura do sertanejo Salomão Ribeiro de Souza, na Antiga vila de Tiririca, atual cidade de Itaguaçu da Bahia. Partimos então da obra supracitada, com foco nas memórias das práticas de leitura da época presentes na mesma.

O Senhor Salomão Ribeiro de Souza, foi um dos primeiros professores da Vila de Tiririca com o Curso do Magistério, completo concluído após os 40 anos. Já na velhice,

---

<sup>19</sup> Graduada em letras pela Universidade do Estado da Bahia, especialista em Estudos Linguísticos e Literários, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem -PPGEL – UNEB, Campus I-Salvador.

<sup>20</sup> Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo/ USP (1999). Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2012). Estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio (2015). Pesquisadora do cinema brasileiro, tem experiência nas áreas de Comunicação, Cultura e História, com ênfase em Meios Audiovisuais.

escreve três livros, o primeiro intitulado *Vida e lutas de um Sertanejo*, no qual consta sua autobiografia e apresenta suas memórias identitárias desde a infância até velhice. O segundo, intitulado *Um homem, uma vida, uma história* dedicada à biografia de seu tio José Peregrino de Souza, popularmente conhecido com Cazuzão, figura política importante em Xiquexique, mas que residia na Vila de Tiririca. O terceiro livro tem como título *Vidas e lutas de um homem esclarecido* o qual é a biografia do seu avô Manoel Peregrino de Souza.

A escolha desses escritos deu-se pela relevância do trabalho desenvolvido por Salomão em prol da educação e da memória de Itaguaçu da Bahia, visto que foi um dos responsáveis por fundar a primeiro Colégio a oferecer educação formal de primeiro e segundo grau. Por ser professor sabia da importância do registro escrito e já no final da vida conseguiu registrar suas histórias, mesmo que apenas para alguns familiares através de três pequenos relatos, dedicados à sua vida, à vida do tio e a vida do avô, considerados por ele as figuras que mais contribuíram para a educação e a cultura do povo tiriricano.

No relato, *Vida e lutas de um Sertanejo*, o autor narra de forma poética sua trajetória em uma pequena vila situada no sertão da Bahia, mais especificamente no território de identidade de Irecê, a Antiga Vila de Tiririca, mais conhecida como “Tiririca de Luizinho”, atual cidade de Itaguaçu da Bahia.

É um livreto simples e pequeno, com apenas trinta e cinco páginas, e foram impressos alguns exemplares, apenas para os familiares mais próximos, o autor narra algumas passagens da sua vida permeadas por agruras e alegrias de um sertanejo nato que como ele próprio diz, que emerge do caldeirão de raças que se juntaram para formá-lo. O autor se narra como um sertanejo aparentemente frágil, mas por traz da aparência existe um homem capaz de passar pelos obstáculos enfrentados na dureza da vida no sertão.

Todavia, da amalgama de raças que trago em minhas veias, que pode ser encontrado no D.N.A de Português, de Índio, de Judeu e de Alemão, surgiu esta figura varonil do Sertanejo, aparentemente frágil, porém tão rijo e forte capaz de transpor todos os obstáculos que de repente possa advir em sua caminhada para o futuro. Eis o primitivo deste caldeirão de raças; ora empunhado a agulha como vaqueiro; ora empunhando o facão abrindo estradas para facilitar a leva dos bovinos aos currais; ora montando o cavalo com todos os instrumentos necessários para a sua proteção. (Salomão Ribeiro de Souza, 2004, p. 03).

O autor apresenta as memórias das primeiras escolas particulares da Vila de Tiririca bem como da primeira escola estadual implantada na última década do século XIX, como não havia profissionais aptos para o exercício do magistério a professora se deslocava de Xiquexique para lecionar na Vila.

As escolas particulares aqui em Tiririca no final do século XIX e no início do século XX. A primeira escola pública estadual surgiu na última década do século XIX cuja

a professora era natural de Xique-Xique, filha de Ciro Borges, chefe político de Xique-xique, adversário do Capitão Luizinho politicamente. (SOUZA. 2004, p. 02).

Se já era raro encontrar pessoas com o magistério, encontrar professores graduados por área de conhecimento era impossível, as escolas contavam na maioria das vezes com os professores denominados leigos, ou seja, aqueles que não completaram o terceiro grau com o curso do magistério.

Voltando ao assunto da escola, o Capitão Luizinho trouxe de feira de Santana um professor com o curso ginásial incompleto no exercício, porém muito competente no exercício da sua profissão. Tudo isso para que os filhos dos tiriricanos não ficasse sem escola. O professor vindo de Feira de Santana era de cor negra, solteiro, vaidoso, só vestia uniforme branco. Seu nome era Tolentino. (Souza. 2004, p.03).

Até a década de 1990, era comum no município o exercício do Magistério por professores leigos, depois, com a chegada do Centro Educacional José Peregrino de Souza que ofertava o segundo e primeiro grau. Com isso, a escolaridade do município aumentou e muitos dos professores que davam aulas como leigos tiveram que deixar a sala de aula por não estarem aptos ao exercício do Magistério.

As práticas de alfabetização na antiga vila, ocorriam de forma esporádica no final do século XIX, já que não existiam políticas públicas que garantissem a oferta de educação formal, as crianças eram alfabetizadas por professores particulares que ficavam na cidade por dois ou quatro meses, ou pelos próprios pais, quando estes eram alfabetizados.

As raras opções de escolas da época que se tem notícia, ensinavam apenas a ler, escrever e as quatro operações, isso por conta da falta de capacitação dos professores, mas que se prontificavam a passar o pouco que sabiam para as crianças da vila. No entanto o tempo de ensino era curto, pois durava até quando os pais pudessem pagar no máximo dois ou três meses.

As escolas da época eram todos particulares dirigidas por professores não qualificados. Porém, ensinavam o que sabiam na época demonstrando o interesse desses abnegados mestres em levar a luz para aqueles que viviam na escuridão. Graças a esses mestres esforçados e aos corajosos pais que num esforço gigantesco traziam professores de outros lugares distantes como foi a vinda de Feira de Santana do professor Tolentino em curso ginásial incompleto trazido pelo Capitão Luizinho mediante acordo feito entre ele e os pais de familiares de Tiririca.

Esse cenário, vem sofrendo mudanças com a chegada de universidade pública, Instituto Federal e até mesmo das Universidades privadas nas cidades vizinhas como Xiquexique, Irecê e Barra, ampliaram-se as possibilidades de acesso à educação do município, considerando o contexto de expansão e democratização do ensino através de políticas públicas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96).

O número de pessoas que tem acesso ao ensino superior, comparado há vinte e cinco anos, são mais animadores, visto que antes só conseguiam fazer um curso superior os jovens que eram de famílias que tinham um poder aquisitivo maior, ou seja, bem poucos. Hoje com a expansão do ensino superior e as políticas públicas de assistência estudantil esse cenário passou por uma tímida mudança, mas existe um longo caminho a percorrer para que muitos jovens que vivem sem nenhuma perspectiva de futuro possam vislumbrar novos horizontes.

O pano de fundo das memórias e histórias é quase sempre o sertão, que transita entre a Vila de Tiririca e a cidade de Xique-Xique, município do qual esta era distrito pertencente, no entanto apesar de ter vivido a maior parte do seu tempo nas veredas do sertão como vaqueiro, quando ainda jovem o velho Salomão se aventurou por terras desconhecidas junto a outros sertanejos em busca de ouro nas terras de Gilbués, município do estado do Piauí.

Em 1948, ainda levando a vida de vaqueiro, resolvi ir para o Piauí tentar a ganhar a vida num garimpo do município de Gil Bués. Formamos um grupo aqui em Tiririca para irmos ao garimpo, o grupo era formado por mim (Salomão), Raimundo e Aurelino (Cunhados), Faustino, (o Elias), Carlos Peregrino, (primo), mais dois conterrâneos, Zuza de Pedro e João de Josefa. (SOUZA, 2004, p. 13).

Na Sessão “O operário em São Paulo”, o autor narra a saga de um nordestino para chegar à grande São Paulo em uma época que não estradas e que boa parte do trajeto era feito com a utilização de transportes fluviais, ou seja na época dos famosos vapores que transitavam no Velho Chico, aqui é possível identificar que suas narrativas se identificam com o narrador viajante, descrito por Walter Benjamin, apesar deste não ter saído do país, sai da sua terra natal rumo à São Paulo, destino comum a outros tantos vinte e dois nordestinos que viajaram com ele em busca do sonho do trabalho e de uma vida mais digna.

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais, contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre eles, existem dois grupos, que se interpretam de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se tempos presentes esses dois grupos” quem viaja tem muito a contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. (BENJAMIN, 1982, p.198)

O livro foi escrito no ano de 2004, quando o autor estava no auge dos seus 86 anos, pouco antes da sua morte, é importante notar como na escrita o autor narra a si mesmo de forma poética, e para tanto, faz uso da prosa de forma o leitor confunde autobiografia e auto ficção, as histórias narradas pois já no prefácio, feito pelo próprio autor.

O sertanejo viajante descreve pouco a sua vida na grande São Paulo, a maior parte dos seus relatos se passam em terras sertanejas, sua vida austera no interior do interior, na fazenda onde trabalhava e teve a oportunidade de ter acesso à cultura escrita por meio do Pai avó,

dono de um pequeno acervo com obras clássicas da literatura. O autor cita a obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha como a propulsora para sair do comodismo em que sua vida se encontrava nos idos dos anos 1950, na Sessão intitulada, “O Começo de uma vida Laboriosa, porque estudei, para que estudei, e como estudei” ele narra a trajetória na educação formal:

Encontram-se unidos neste texto os dois temas da vida campestre, saudável porque natural, e da vida ociosa, dedicada à conversa à meditação. Ao mesmo tempo todo um conjunto de anotações sutis sobre o corpo, a saúde, as sensações físicas, a adieta, os sentimentos mostram a extrema vigilância de uma atenção que está extremamente focada em si mesmo. (FOUCAULT, 1983 p.160).

No relato é latente a discussão sobre a vida no campo, tanto relacionada ao labor diário, quanto as horas de lazer e de leitura, da vida calma e silenciosa que só a fazenda pode proporcionar. O contato com a leitura, mais tarde fez com que o mesmo criasse uma escola particular na vila, porém apesar de ser autodidata, as mudanças na legislação educacional na década de 50 contribuíram para que ele buscasse a educação formal, e, aos 40 anos, no ano de 1958 faz o exame admissional e consegue entrar para a primeira turma do Magistério e a tão sonhada qualificação para a exercer o magistério quatro anos depois.

Ao ler o livro de Euclides da Cunha, “Os Sertões”, abri os olhos depois de um sono profundo e reparador da minhas energias desprendidas durante a minha vida de criança, de adolescente e de adulto, pude compreender que o mundo, não este em torno de mim, e sim aquele que os grandes estudiosos tinham grande vantagem em conhece-lo através dos livros de bons autores. Isso mostra porque estudei. Fui criado na fazenda Saco Grande de Meu avô Neco Vermelho, assíduo, leitor de livros e de jornais por ele assinados “A Tarde” editado na Bahia em 1912 e “A Noite ilustrada” editado no Rio de Janeiro desde a década de 1930. Havia ainda uma pequena Biblioteca de sua propriedade, onde nas horas vagas me dedicada a leitura tanto de jornais quanto de livros. Era meu entretenimento na fazenda. Gostava de ler, sentia-me bem lendo. Sempre procurava as horas de menos algazarra das 10 às 12 horas, à luz de vela ou de cera de carnaúba. As notícias trazidas pelos jornais atiravam-me mais para perto dos livros. E para que estudei? Para que eu pudesse conhecer um pouco das literaturas: Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, deixada pelos grandes sábios da era antiga da era contemporânea e da atual. Como estudei? Estudei como pobre, enfrentando todo tipo de dificuldade, financeira e tempo, o qual não dispunha suficientemente devido a necessidade de trabalhar para ganhar o pão de cada dia. (Souza 2004, p. 23 e 24).

Apesar da distância da capital e das dificuldades financeiras percebe-se que a leitura era vista como algo de grande valor pela família do Senhor Salomão Ribeiro, pois mesmo morando em uma fazenda no sertão baiano, lugar considerado atrasado e distante de tudo, ainda assim tinha acesso a livros e jornais.

Ao narrar suas agruras em terras sertanejas percebe-se que a família a qual pertencia exercia um certo poder na Vila, pois o acesso as obras literárias e os jornais na época não

eram comuns às famílias com poder aquisitivo menor. Como sugere MANGUEL, 2004. Até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores.

O livro não é visto apenas como um objeto que possibilita conhecimento, mas como algo que confere poder a quem o possui, na casa do avó do Salomão Ribeiro não havia apenas um livro, mas uma pequena biblioteca com clássicos da literatura, o que para a época e para o local era considerado algo grandioso, já que a alfabetização e os livros eram escassos e foi por conta da leitura que seus olhos se abriram para as possibilidades que o mundo lhe oferecia. De acordo com MANGUEL 2004.

Durante o ato de ler (de interpretar, de recitar), a posse de um livro adquire às vezes o valor de Talismã...Há algo em relação à posse de um livro - um objeto que pode conter fábulas infinitas, palavras de sabedoria, crônicas de tempos passados, casos engraçados e revelações divinas - que dota o leitor do poder de criar uma história, e o ouvinte, de um sentimento de estar presente no momento da criação. (p.55)

No caso de Salomão Ribeiro, além todos esses atributos habito de leitura foi muito além do poder de criar histórias também foi o responsável por fazê-lo reescrever e reinventar a sua história, pois o instigou a sair da zona de conforto e buscar o conhecimento formal institucionalizado. Dessa forma, fica perceptível na obra *Vidas e lutas de um sertanejo*, o papel crucial da leitura para que o desejo de buscar novos horizontes pessoais e profissionais. Pois é a partir da leitura da obra *Os Sertões* de Euclides, que lhe insurge a necessidade e o desejo da busca pelo conhecimento.

Assim, diferente do que muitos pensam, a leitura é dinâmica e possibilita aos sujeitos inúmeras sensações, pois ao ler podemos conhecer lugares nunca antes visitados, conhecer novas culturas, ir além-mar sem sair dar um passo além de onde se esteja, conhecer pessoas, voltar ao passado ou voar para um futuro distante e mudar a realidade.

O autor recorre às memória vividas na sua infância juventude e vida adulta para narrar-se e despido de todo constrangimento internaliza o seu pensar, materializa através do seu texto suas histórias e experiências, as quais levam o leitor a conhecer o seu âmago, sua alma sertaneja, ávida por deixar-se conhecer mesmo depois da sua partida, através dos rastros, das pegadas deixadas no papel que eternizam a sua presença.

## REFERENCIAS

SOUZA, Salomão Ribeiro de: **Vida e lutas de um Sertanejo**. Itaguaçu da Bahia. MM Designer. 2004



FOUCAULT, Michel. **A escrita de si. In:** O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

MANGUEL, Alberto: **Leitura ouvida:** IN. UMA HISTÓRIA DA LEITURA Título original: A history of reading Tradução: Pedro Maia soares Companhia das Letras 2004

## NARRAR E EXPERIMENTAR: O USO DAS LINGUAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Maria Nahir Batista Ferreira Torres  
Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC  
[nahir.batista@seduc.ce.gov.br](mailto:nahir.batista@seduc.ce.gov.br)

[...] *Ainda assim acredito  
Ser possível reunirmo-nos  
Tempo tempo tempo tempo  
Num outro nível de vínculo  
Tempo tempo tempo tempo[...]*

(Compositor: Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso)

### RESUMO

Ensinar História constitui experiências múltiplas que se redimensionam no contexto da sala de aula na singularidade vivida por cada professor. O objetivo do estudo foi analisar o uso das linguagens utilizadas no ensino de História a partir das narrativas dos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo que se ancorou nos escritos de Bittencourt (2006), Burke (1997) e Fonseca (2003). Na fundamentação documental, realizaram-se entrevistas com os docentes específicos, pertencentes à rede pública de ensino do Estado do Ceará. O resultado da investigação mostrou que algumas linguagens são pouco desenvolvidas pelos professores, como projetos e uso de imagem, e o livro didático é bastante empregado, sendo nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. Conclui-se que as ações cotidianas dos professores em suas aulas de História não estão separadas de paixão, das dificuldades e também de esperanças, tornando-se, muito complexas.

### Introdução

Iniciar a reflexão sobre as linguagens usadas pelos professores para o ensino de História remete a reflexão sobre a formação inicial, bem como o contexto em que vivem os professores suas aflições, conflitos, sonhos e dúvidas. Nesse sentido, existem elos entre a formação inicial acadêmica e a prática docente constituída no cotidiano da ação profissional. A formação docente continua sendo o cerne dos cursos de licenciatura, considerando que esses são os *lócus* privilegiados de mobilização e sistematização do conhecimento profissional docente e que formam os professores da Educação Básica.

A formação do professor de História passou mudanças, nos anos 1980 e 1990, fruto das políticas públicas em Educação. Desse modo os professores têm convivido ao longo do processo histórico com a desvalorização profissional, nas condições de trabalho, bem como em relação à sua qualificação. Os aspectos relativos à formação docente suscitam as

complexas relações que permeiam o trabalho docente e os desafios que envolvem o ensino de História.

Assim, cabe perguntar: Quais as linguagens usadas pelos professores de História em sala de aula? Como os professores narram suas experiências? Essa problemática instiga o debate acerca da formação dos professores de História, já que eles têm que desenvolver uma prática de ensino na perspectiva de compreender as ações formuladas pelas pessoas de contextos e temporalidades diferentes. O objetivo do estudo foi analisar o uso das linguagens utilizadas no ensino de História a partir das narrativas dos professores. Na composição do trabalho, empreendemos uma discussão sobre as linguagens utilizadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, considerando seus relatos, saberes e aprendizagens realizadas durante a sua trajetória, dentro e fora da escola, pois vida, trabalho e formação constituem a cultura profissional dos professores.

### **Metodologia**

Essa pesquisa foi de caráter qualitativo. Compreendendo a pesquisa qualitativa como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada, razão por que o pesquisador qualitativo parte da premissa de que o mundo social é “relativo” e somente pode ser entendido desde o ponto de vista dos agentes estudados. (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013). Nessa perspectiva, este artigo exprime abordagem qualitativa, visto que se propõe analisar o uso da linguagens utilizadas para o ensino de História.

É uma pesquisa de campo (BASTOS, 2009), visto que os dados são coletados no *locus* onde ocorrem os fenômenos sob exame. Tem, portanto, como lugar de pesquisa, duas escolas de Ensino Médio localizadas numa cidade no interior do Estado do Ceará. Estas pertencem à rede pública estadual, uma das quais funciona desde 1994, localizada na Sede da Cidade. A outra escola iniciou o funcionamento em 2005 e está localizada num Distrito desse Município.

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os professores de História das escolas descritas e que ministram aulas no Ensino Médio na disciplina História, totalizando sete colaboradores. Nos critérios de qualificação dos sujeitos, foram excluídos os professores de História que não desenvolvem função docente e desincumbem da gestão ou ministram aula em outra disciplina na escola. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa possuem Licenciatura em História e desenvolvem função docente na disciplina História no Ensino Médio, possuem de quatro a 15 anos de docência, sendo prevacente o tempo de seis anos. São egressos de variadas instituições formadoras públicas e privadas e de períodos

distintos. Para resguardar o anonimato dos sujeitos, eles não foram identificados pelo nome. Utilizamos a nomenclatura professor/a e os números 01, 02, 03, 04, 04, 06 e 07, acrescidos de Escola 1 e Escola 2.

Como estratégia para operar a coleta de dados, recorremos às entrevistas e estas foram constituídas em três momentos: primeiro, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para lembrar o professor acerca dos objetivos da pesquisa e da sua participação. O segundo momento consistiu na preparação dos entrevistados, mediante a explicação acerca da temática da entrevista e a gravação em áudio, e o terceiro momento correspondeu à realização da entrevista. Posteriormente, as entrevistas foram validadas pelos sete colaboradores.

### **As linguagens utilizadas no ensino de História**

As concepções sugeridas por E. P. Thompson possibilitam a reflexão sobre os estudos de formação docente, especialmente em História, como escopo nas práticas dos professores, a partir do conceito de experiência produzido por ele.

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo - não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...]. (1981, P. 182).

Indagamos os professores a respeito às práticas de História que utilizam em sala de aula, com o intuito de identificar as experiências empregadas e com que frequência elas são aplicadas. Os professores revelaram:

*A gente usa vídeos além do livro. Não podemos fugir do livro didático, é um material que tá ali e o aluno tem. Usamos o laboratório de informática pra ter uma aula diferenciada, na sala de aula utilizamos o data show, tem a sala de mídia que é outro espaço que utilizamos, mas se por exemplo, a sala de mídia tiver ocupada a gente não perde tempo, a gente utiliza a sala de multimeios porque lá tem revista de história, tem outros livros de história que podem ser trabalhados com o aluno. [...] Trabalho a imagem, já que as provas do ENEM e as avaliações externas trazem muito isso. [...]. Alguns professores já adquiriram o seu projetor e utiliza seu próprio projetor e computador. [...] Nós temos o horário de planejamento individual e coletivo, uma semana é individual a outra é coletiva, no planejamento individual nós ficamos pra desenvolver atividades que são específicas e, principalmente, preparamos atividades. (...). O planejamento coletivo é com todos os professores da área de humanas e a coordenação pedagógica, aí acontece o planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos (PROFESSOR 01 – Escola 1).*

*As práticas que utilizo são **aulas de campo**. Eu tenho um projeto, diretor de turma que é sobre o jovem e o mercado de trabalho. [...] **Trabalho com imagens**. Comecei a trabalhar com **histórias em quadrinhos**, aí eu parei por um tempo e depois fui pra questão de imagens. (...) Já que as provas do ENEM e as avaliações externas trazem muito isso [...]. Gosto muito de trabalhar **projetos**.[...].. **Utilizo também as tecnologias, seminários e filmes**. [...] Pra que o aluno faça a **contextualização**. [...] Trabalho o conteúdo do livro, mas eu não pego o livro e fico lendo, lendo, lendo, lendo não (PROFESSOR 02 – Escola 1).*

O relato desses docentes revela as práticas cotidianas utilizadas em sala de aula, como o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. O Professor 01 destaca o planejamento individual e coletivo, o que constitui um momento significativo para o trabalho docente, já que possibilita conforme ela relata “o planejamento das ações, avaliação e encaminhamentos”. E o Professor 02, diferentemente dos demais entrevistados, demonstra a necessidade da não sujeição ao livro didático, destacando a contextualização como um aspecto positivo ao trabalhar os conteúdos, o que nos remete à trajetória da constituição do ensino de História e “perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo.” (GUIMARÃES, 2009, p.36-37)

A constituição do campo de ensino de História no Brasil é assinalada pela historiografia e suas mudanças, bem como pelos aspectos políticos e sociais, movimento que ocasionou mudanças no âmbito escolar e acadêmico. Então, as exigências para ensinar História mudaram ao longo dos anos e surgiu a necessidade de outras aprendizagens para o professor, como a inserção de materiais, os meios tecnológicos no fazer pedagógico e o clima de renovação curricular por meio dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e atualmente, os embates em torno da BNCC – Base Comum Curricular. Assim, as linguagens utilizadas pelos professores, embora carreguem as marcas da trajetória pessoal e formativa, são influenciadas também pelo contexto, como relata a professora 01, que começou a trabalhar com a imagem, considerando as exigências do ENEM e das avaliações externas. Em certa medida, a formação e as linguagens utilizadas pelos professores de História receberam influência dos caminhos e territórios marcados pela sua disciplina.

Os depoimentos dos professores 03 e 04 revelam o uso do livro didático.

*Eu utilizo o **livro didático**. Trabalho filmes, que tem boa aceitação dos alunos. O **laboratório** ainda fica um pouco difícil de você controlar porque é só um professor para dar conta de uma turma de trinta alunos, aí alguns ficam dispersos, abrem outra página que não aquela que a gente se propôs a fazer, aí fica um pouco difícil, mas, a gente consegue ainda obter algum resultado. (...) **Música eu ainda não cheguei a***

*trabalhar ou literatura de cordel* ou alguma coisa assim, desse tipo, eu ainda não cheguei a utilizar com eles. (PROFESSOR 03 – Escola 1).

*O livro didático. O trabalho de grupo, o uso de textos. A gente utiliza também dinâmica e laboratório de informática para pesquisa... Também filme.* (PROFESSOR 04 – Escola 2).

Pela natureza dos relatos, é possível perceber a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores das práticas sugeridas pelos autores dos livros, seja pela limitação da formação ou pelas condições de trabalho.

*Ensinar História, a gente sabe que não é muito fácil, até porque com os alunos que temos, eles vêem História como algo do passado, como se não tivesse tanta importância, “Pra que estudar a História Antiga se hoje já é outro jeito?” Eu gosto sempre de conversar, de mostrar, e sempre fazer a relação do passado com o presente. Livros didáticos. A prática pedagógica que eu mais utilizo é... Aulas explicativas, o retroprojetor multimídia, que às vezes, pegamos emprestado para passar filmes relacionados ao tema. (...). Utilizamos o livro didático. Debates em sala de aula. Não temos outros ambientes de aprendizagem. A única coisa que temos é uma sala de aula de porte bem pequeno, umas mais ou menos trinta carteiras, na qual umas quinze estão sem braço, os alunos apóiam o caderno na perna e nada de recurso pedagógico, computador, internet... Usamos a criatividade às vezes, vou a outras escolas e pego dicionários, livros, revistas que eles não estejam precisando, a gente trabalha com o que a gente tem.* (PROFESSOR 05 – Escola2).

*A gente usa mais o livro didático, textos. A realidade não é uma das melhores, a gente não tem tanto subsídio com que trabalhar, então, a gente trabalha com o livro, com xérox, com revistas, com jornais, com dicionários que pedimos emprestados. Na faculdade os professores trabalham como se gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão. A forma que tem de se trabalhar é assim. Vídeo? É bem difícil. Aula de campo também, já que os alunos são de várias comunidades um pouco isoladas. Nós vivemos em uma realidade que não tem tanta coisa a oferecer, até porque a gente trabalha no prédio do município, embora, a escola pertença à rede estadual, tudo que você quer tem que pedir emprestado, então, são muitas dificuldades. [...]* (PROFESSOR 06 – Escola 2).

As narrativas dos professores 05 e 06 acrescentam as experiências mencionadas pelos colaboradores, debates, aulas explicativas, e reiteram o uso do livro didático, citados por todos os entrevistados. O Professor 05 demonstra, ainda, a complexidade de ensinar História, sobretudo, por alguns estudantes considerarem uma disciplina de menor valor.

*Além do livro didático, a linguagem dos filmes, aula de campo, os professores do estado ganharam um tablet, gosto de ministrar a aula através dele porque é uma coisa mais chamativa [...].* (PROFESSOR 07 – Escola 2).

O Professor 05 aponta que busca estabelecer a relação passado-presente com os alunos, na tentativa de dar significado ao que é ensinado ou mesmo de despertar o interesse pelo estudo da História. É nessa perspectiva que eles fazem uso de vários materiais, como revistas, textos e vídeos. A Professora 07 reitera o emprego do livro didático, filmes e aula de campo, e acrescenta o uso do *tablet* como instrumento pedagógico.

É importante ressaltar alguns aspectos que envolvem o livro didático, considerando que este é amplamente utilizado pelos professores, que apontam como um material acessível ao aluno e a sua compreensão.

Alguns autores aludem ao livro didático no campo educacional. Para Bittencourt (2006), é um objeto multifacetado e de natureza bastante complexa, e cuja análise demanda uma conduta crítica e atenta ante as múltiplas abordagens possíveis. Na acepção de Thaís Fonseca,

Esse aumento do interesse pelo livro didático tem várias origens, mas, mais recentemente, relaciona-se a alguns aspectos bastante significativos: o crescimento, de ordem quantitativa, da utilização dos livros didáticos nas escolas brasileiras [...]; o crescimento das opções no mercado [...]; as recentes mudanças curriculares promovidas em vários estados brasileiros [...]; a preocupação com a incorporação de tendências historiográficas consideradas mais avançadas [...]; a constatação do papel de destaque ocupado pelo livro didático na prática pedagógica do professor. (1998, p.23).

Nesse sentido, há de se considerar a influência do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, bem como as mudanças provocadas nos livros didáticos para se adequarem aos PCNs para a Educação Básica. É preciso, perceber, no entanto, que “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes ao mercado”. (BITTENCOURT, 2006, p. 71). Sobre a complexidade do livro didático, Michel Apple (1997, p.74) menciona:

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as.

O desenvolvimento do percurso dos manuais didáticos ocorre de maneira diferente dos livros em geral, como alude o autor acerca do seu papel como produto e veículo de lutas e concessões, bem como o envolvimento de sujeitos diversos.

Nas práticas desenvolvidas pelos professores, o trabalho de grupo, projetos e uso de imagem é pouco mencionado, no entanto todos se reportam ao emprego do livro didático, pois é nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. De acordo com Ana Maria Monteiro (2007), as experiências e os saberes dos professores de História influenciam sobremaneira suas escolhas nas práticas docentes. Assim, as vivências, sua trajetória pessoal e os saberes alcançados influenciam as práticas adotadas em sala de aula.

Há de se considerar, ainda, as mudanças desenvolvidas com o advento dos *Annales*, movimento historiográfico surgido em França, durante a primeira metade do século XX (BURKE, 1997), que buscava entender a sociedade e as maneiras de sociabilidades entre os seres humanos, que os distinguem por serem seres sociais. Assim, a História foi assumindo o estudo de problemas do social e aos poucos deixando de ser uma disciplina preocupada somente com os meandros políticos. Esse movimento preparou, portanto, mudanças significativas na compreensão da disciplina e do papel do historiador. Essas mudanças influenciaram a história cultural, fizeram aparecer a história das mentalidades, das sensibilidades e, até mesmo, a micro-História. Restou ampliado, então, o espaço da História; a narração deixou de ser linear; os eventos políticos deixaram de ser privilegiados e se alargou a concepção de documento. Assim, a Escola dos *Annales* possibilitou ao historiador de hoje buscar fontes variadas, de origens diversificadas, que revelem os vários aspectos das manifestações humanas, possibilitando a aproximação com o objeto investigado.

Com a Nova História, corrente historiográfica surgida nos anos 1970 e correspondente à terceira geração da chamada Escola dos Annales. Seu nome derivou da publicação da obra "*Fazer a História*", em três volumes, organizada pelos historiógrafos Jacques Le Goff e Pierre Nora, seus principais expoentes na França. É a história associada à *École de Annales*, agrupada em torno da Revista *Annales: économies, sociétés, civilizations*.

Assim, foram empregadas mudanças teórico - metodológicas no jeito de conceber a História, no implemento da história-problema. A expressão "História Nova" ou "Nova História", como proposta teórica aflorou, de acordo com Peter Burke, juntamente com a fundação da revista *Annales*, criada para "promover uma nova espécie de História." (BURKE, 1997, p. 11). No contexto investigado, coexistem modos distintos de pensar e ensinar a História, refletidos nas falas dos professores, quando se posicionam a respeito do uso livro didático nas aulas.

O Professor 05 se reporta ao uso do livro didático aliado ao emprego de outros materiais, como jornais e revistas, a realização de debates e exercício da criatividade como meios de enfrentar "a realidade que não tem tanta coisa a oferecer". Em uma narrativa de semelhante teor, a Professora 06 relata a falta de materiais e denuncia o distanciamento da formação acadêmica com a situação real de ensino enfrentada na escola na realidade educacional brasileira, quando expressa a ideia de que, "na faculdade os professores trabalham como se gente fosse para uma escola estruturada, os alunos com tablete na mão". Embora o nível de consumo tenha aumentado entre as camadas populares, é importante



lembrar que as mudanças não ocorrem ao mesmo ritmo em todos os lugares, sendo possível encontrar variadas situações de acesso aos bens de consumo e diversas estruturas escolares.

É intrínseco à prática docente, no entanto, o enfrentamento de situações desafiadoras. No que concerne aos professores de História, também não é diferente. É com base nas experiências pessoais e profissionais que os professores, ao vivenciarem dificuldades, buscam os caminhos e criam as soluções, como recorrer a livros, revistas, jornais, retroprojeto multimídia emprestados, como relatam os professores 05 e 06. Por essa razão, é tão importante conhecer os percursos de formação, as linguagens utilizadas para ensinar História, saberes, crenças e valores, em que os docentes amparam a sua prática pedagógica no enfrentamento de seus desconfortos, desencontros cotidianos em sala de aula na busca de soluções. Com efeito, as condições de trabalho precárias, as contradições enfrentadas e as situações limitadoras incitam e movimentam as emoções, os desejos e a vontade do professor de modificar a realidade difícil em que trabalha, respondendo assim às necessidades.

### **Considerações Finais**

Com a realização deste trabalho, em torno das linguagens utilizadas no ensino de História, tencionamos oferecer algumas contribuições para o debate acerca da formação docente para o ensino de História, dos desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência no Ensino Médio. O resultado da pesquisa revelou que entre as linguagens utilizadas em sala de aula, estão o uso do livro didático, da imagem, das tecnologias, aula de campo, projetos, seminários e filmes. Evidenciamos nas práticas desenvolvidas pelos professores a ideia de que o trabalho de grupo, com projetos e uso de imagem, utiliza pouco esses meios, e o livro didático é bastante empregado, sendo nele que os professores se inspiram para realizar atividades e desenvolver o ensino de História. Mesmo quando utilizam outra linguagem, como, por exemplo, um filme, tal sucede por sugestão do livro didático. Podemos constatar a relevância do livro didático nas práticas dos professores, que, geralmente, são consumidores dos exercícios sugeridos pelos autores dos livros, seja pela limitação formativa ou pelas condições de trabalho.

O uso das linguagens no ensino de História nos remete as narrativas do professores, bem como seus saberes e experiências, sua formação e o contexto em que atuam para desenvolver o seu ensino, não temos, portanto como escopo, desacertos, mas como a epígrafe anotada no início deste texto, *tempo, tempo, tempo, tempo, num outro nível de vínculo*. São possíveis outros caminhos para ensinar e aprender História.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades**: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 11 ed. 2006. p. 69-96.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. O livro didático na sala de aula: possibilidades para a prática do ensino de história. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n.3, p. 23-29, out.1998.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice et al. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.36-37.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de projetos entre demandas e projetos. O lugar da formação dos professores nos cursos de História. **Revista História Hoje** vol. 1 nº 3, issn 1806-3993. ANPUH Brasil, 2003, p. 19 a 43.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 182.

## NOSSAS TARDES COMPLEXAS: UM PASSEIO POR DISCUSSÕES DO GECOM (UERN)

Pedro Augusto De Queiroz Ferreira<sup>21</sup>

### RESUMO

Às sextas-feiras, quinzenalmente, se reúnem mentes de diferentes áreas para as discussões do GECOM na UERN. Abrigando uma discussão sobre as mais variadas áreas do saber, surge uma nova forma de pensar, de ser e de perceber o mundo ao redor. O trabalho traz como objetivos, a partir de análise audiovisual sobre gravações originais em áudio e em vídeo, colhidas no próprio grupo: 1- abrir um panorama sobre as discussões polifônicas; 2- esmiuçar a técnica de estudo que se configura em suas reuniões e; 3- trazer uma discussão sobre o que se discute sobre a educação no ambiente acadêmico, enquanto local do qual se espera discussão acerca das ciências, sendo que mais parece as separar. Fundamentamo-nos metodologicamente em estudos de teorias pertinentes e auxiliares. Como resultados, deixamos algumas reflexões sobre um panorama acerca do atual pensamento acadêmico. As conclusões nos apontam contribuições do grupo para repensarmos a pós-modernidade que exigem pensamentos abertos e plurais, resultado de discussões no mesmo sobre a nossa sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociedade. Pós-modernidade. Educação.

### INTRODUÇÃO

No ato da colação de grau, os formandos são submetidos a um juramento coletivo. Nestes juramentos, geralmente os estudantes se comprometem a utilizar todo o conhecimento adquirido para atuar na área, mas o referido texto geralmente deixa oculto (ou subentendido) a convivência com os outros (e com as outras áreas do conhecimento), ou seja, a missão a que se propõe verdadeiramente a universidade, a união das áreas do conhecimento, fica sempre de lado, reduzindo um curso a um conjunto de conhecimentos específicos que apenas servem aos que estão lotados em determinada grade, sem perceber que às vezes, outras áreas podem utilizar de seus recursos e suas palavras, como se, juntando seus conhecimentos, virasse um tecido que, firmemente cosido e corretamente costurado no tear da ciência, se torna firme e agrega valores a todos os que se permitem uma abertura ao tráfego transdisciplinar de conhecimentos.

Um claro exemplo dessa desatenção quanto ao encontro de disciplinas se reflete no cotidiano na velha e conhecida “guerra egocêntrica e imaginária” travada entre as grandes

---

<sup>21</sup> Bacharel em Ciências Sociais (UERN). Especialista em Igualdade Racial na Escola (UFERSA). Membro do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo – GECOM (UERN). E-mail: p.f.2008@hotmail.com.

áreas das Ciências Exatas e das Ciências Humanas (cujos eixos se imaginam completamente inversos e avessos) que se ajudam mutuamente no dia-a-dia e mal se percebe essa mutualidade. A disparidade entre as áreas é apenas um viés dentre tantos outros de áreas que são tão íntimas, mas que ao longo dos anos foram chamadas de “rivais” que às vezes fica difícil acreditar que algum dia, as ciências poderiam se unir, e darem vida juntas a pensamentos tão unidos e tão fortes, como se estivessem preparando, em uma mistura “homogênea”, um gigantesco e inconcebível bolo de casamento, cujo sabor celebraria o casamento entre ideias e teorias das mais variadas áreas.

O Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM) surgiu na UERN em 2008 pelas mãos dos professores Ailton Siqueira e Geovânia Toscano. Originalmente com a finalidade de disseminar o conceito do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da incerteza que incentiva a curiosidade, e agregando ao seu programa o estudo da cultura popular, da poética e das literaturas mundial e local, passou a ser taxado rapidamente de anticientífico por diversos setores, porque ainda não apresentava dados epistemológicos e definitivos, sempre deixando reflexões em aberto (o que para a ciência tradicional é basicamente o oposto do que seria normalmente proposto).

Com o advento da profa. Karlla Christine à universidade em 2010 e com o reconhecimento de base de pesquisa pelo órgão CNPq, consolidando assim o ambiente, deu-se início às atividades mais ousadas a que o grupo já se permitiu. Em uma década de existência (comemorada no biênio 2018-2019), já passaram por lá orientandos de mestrado, graduandos, bolsistas, curiosos; e o que chama mais atenção, todos esses participantes conservam suas mentes não só em polifonia acadêmica, como também fazem parte de encontros transdisciplinares únicos.

Pelo grupo, já passaram alunos e profissionais de Enfermagem, Direito, Ciências Sociais, Teologia, Religião, Comunicação Social, Filosofia, Educação Física, Pedagogia e outras áreas. Em um período, vigorou a participação de estudantes de Ciências Sociais, noutro período, os de Direito, mas o conhecimento formado por esse encontro é que é a maior conquista.

## **OBJETIVO**

Este trabalho conserva por objetivo geral e primário apresentar em algumas páginas a estrutura e algumas experiências do GECOM, sua rotina polifônica e métier, apresentando trechos de encontros acompanhados e abrir um panorama sobre a rotina educacional/didática do grupo. A proposta das reuniões quinzenais é a de trazer contribuições de uma disciplina a

outra (interdisciplinaridade), mas indo além do que está nelas, focando na “transdisciplinaridade”, que agrega e unifica as diferentes áreas do conhecimento em prol do mundo atual enquanto realidade em constante mudança. Pensando nisso, tentamos esmiuçar algumas ideias discutidas sobre o ambiente acadêmico atual.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho, antes de mais nada se orienta pelo querer e curiosidade de desbravar muitos dos caminhos virgens da ciência e da sabedoria popular, mas uma centelha de dúvida brotou em uma série de encontros que foram documentados em imagens fotográficas, filmagens gravadas e em áudios, que foram reouvados e totalmente transcritos previamente a esta redação. Por meio de observação/audição analítica e cruzamento de teorias, a escrita aqui apresentada se dá por comentários às discussões que vieram à baila durante os encontros, permitindo à autoria por meio de um estranhamento e de um “re”-conhecimento, deleitar-se novamente com as discussões coletadas.

## **RESULTADOS**

Em alguma sala de aula da UERN, quinzenalmente, em plenas sextas-feiras à tarde, se reúne o Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM) para discutir textos seletos de qualidade literária e – quem disse que não? – acadêmica. São obras de autores clássicos e contemporâneos que nos trazem grandes metáforas para a vivência não só escolar, mas cotidiana. O GECOM tem ajudado muitos dos orientandos dos professores coordenadores – o prof. Dr. Ailton Siqueira e a profa. Dra. Karlla Christine, também os profs. Dr. Jucieude Lucena, Dra. Lidiane Cunha e também a professora Ma. Míria Helen, que contribuem fortemente com a discussão nos encontros em que se fazem presentes – a encontrar o caminho para seus trabalhos de graduação e de pós.

Parafraseando e pastichando o poeta e dramaturgo italiano Dante Alighieri, que dizia em sua “Divina Comédia” que para entrar no Inferno, era preciso “abandonar toda a esperança”, para entrar neste grupo, é preciso abandonar toda a construção educacional prévia construída, e nas palavras dos próprios participantes – ao se apresentarem para os novatos que chegam aos montes no início de cada semestre letivo – “deixar deformar-se e adquirir uma nova consciência de pensamento”. Num sentido pedagógico, esta deformação seria entregar-se ao diálogo e encontrar ali, não certezas, mas incertezas – nas palavras do professor Ailton – “ter a coragem de levar dúvidas para casa”.

## **1- Como pensar atualmente?**

O grupo começou como um portal para o pensamento complexo. Quando paramos para pensar que complexo pode significar para o cidadão médio algo “difícil/complicado”, temos o “dever” de explicitar o que seria o pensamento complexo. Segundo Edgar Morin (2011, p. 13), a complexidade é um tecido, que ordena e interage com a vida ao redor, por meio do conceito do uno/múltiplo, onde não só a parte está no todo, mas o todo também está na parte, ou seja, todo o emaranhado de acontecimentos do mundo fenomênico se apresenta inextrincável, porque “tecido junto e reforçado”, cabendo ao interlocutor organizar os conhecimentos, mas ironicamente a busca desenfreada pelo conhecimento pode levar a uma cegueira intelectual, por isso o cuidado em selecionar seus conhecimentos numa era de overdose informacional. Neste método, abre-se um espaço para a transdisciplinaridade, que nada mais é do que um modo de se abrir para a realidade com o saber disponível e com novas descobertas. Enquanto que a pluridisciplinaridade tem por finalidade trazer as mais variadas áreas para estudar uma única; e a interdisciplinaridade tem por objetivo transferir conhecimentos de uma área a outra agregando valores e procurando similitudes, a transdisciplinaridade, que

como o prefixo “trans” o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento. (SOMMERMAN, 2008, p. 43)

O oposto da transdisciplinaridade é o reducionismo (fragmentação). A educação atual fomenta muito pouco (ou não) a incerteza (fragilidade para procurar uma explicação sólida) ou o devaneio (paixão e delírio para equilibrar a relação com as suas ideias), mas os alunos fazem uso dela para as descobertas via experiência vivida. Já dizia a canção “21” da banda Capital Inicial: “as melhores coisas se aprendem na escola, mas não na sala de aula”. O princípio da incerteza está em nossa mente por natureza, muito embora o padrão de educação atual seja o da resposta. Mas verdadeiramente o homem que sabe o que quer é “aquele que continua perguntando, mesmo depois de já ter entendido a resposta” (OLIVEIRA, 1985).

## **2- Método... método?**

O método, que comumente pensamos como o conjunto de técnicas de pesquisa, está formulado linhas acima, neste mesmo trabalho, como “Metodologia”. Mas se você voltar e ler com atenção, verá que não foram descritas técnicas de investigação, mas audição e

comentário, ou prestando atenção à obra de Edgar Morin, “O Método”, ouvimos o outro e acrescentamos sentido a suas opiniões, o que René Barbier chama de “Escuta Sensível”.

Na verdade, o que é que Morin está questionando como metodologia? [...] ele diz que normalmente isso é tratado como sendo um conjunto de técnicas. [...] ele se opõe exatamente a essa noção de metodologia como conjunto de técnicas. A metodologia está exatamente relacionada com o método como que dando uma coerência ao fazer e ao pensar. A metodologia ou o método, colocando/ampliando a teoria, pensando a própria teoria, é algo que se faz possível pensar, estar o tempo todo pensando, pensando sobre o seu projeto, teoria, procedimentos, os instrumentos em mãos. [...] E não ter uma receita pronta para aplicar essa receita e chegar a um resultado. A metodologia seria, no final das contas, esse caminho todo que você percorreu. [...] A forma de pensar durante esse processo é que se constituiria então nessa metodologia. (Trecho da gravação de Fevereiro de 2017).

Quando nos questionamos sobre o que realmente fazemos como “Método”, vem a dúvida sobre o que devemos retirar de nossos entrevistados, de leituras, de artes, mas quase nunca nos perguntamos sobre o que realmente podemos retirar dessas escutas. Há que se entender que “ouvir o outro” atualmente não está sendo tão exercitado como deveria. Uma leitura de Bauman (2018, p. 101) nos mostra que embora façamos esforços pela união humana, estamos separados uns dos outros, não física, mas mental e emocionalmente, como se o *outro* fosse “obrigação”, e obrigação ninguém quer. A falta do “ouvir o outro” é um problema alarmante e amplamente discutido no âmbito do grupo.

Também nos toca nas reuniões a discussão latente de que o método tem de ser problematizado, ou seja, não adianta apenas saber tudo o que se há para aprender sobre metodologia e pesquisar feito um “caçador de informações” sobre o que se pesquisa. É preciso pensar e repensar a teoria. Como diz o poema de António Machado, “o caminho se faz ao caminhar”.

### **3- O ser e o ter em nossos tempos.**

Duas gravações que foram realizadas em Novembro e Dezembro de 2014, trazem algumas frases que mexem conosco, embora sejam críticas. A educação, conforme falamos acima está despreparada ao ensino do autoconhecimento. Atualmente, valores foram invertidos e se vive mais em busca de status do que de realmente personalidade. Dos muitos exemplos que temos para falar sobre a velha dicotomia “*ser x ter*”, destacamos a ideia de Bauman (2017) que diz que “a desigualdade atualmente não está entre a famosa luta de classes, a alta, a média e a baixa, mas entre os mais altos da alta contra todo o resto”. Essa desigualdade em parte é ocasionada pela liquidez dos sofrimentos, tais como o medo e a solidão, que qualquer bebida alcóolica cura, em especial, as mais banais. Perdeu-se até

mesmo a capacidade de sofrimento, ou de passar por ele, porque ninguém sabe mais nada de si.

[...] nós já perdemos a noção de desenvolvermos uma educação voltada para o autoconhecimento, e desenvolver na educação coisas mais próximas daquilo que somos. Porque nós estamos esquecendo o que somos para investir naquilo que podemos fazer. Porque acham que “se eu fizer tal coisa, eu me garanto no que faço”. [...] Eu nunca vou ser aquilo que eu faço. A gente não tem essa educação do ser, a gente quer ter para ser. O ter é anterior ao ser. (Trecho da gravação de Novembro).

Em seu ensaio “A estetização do mundo”, Lipovetsky e Serroy (2015, p. 400-401) explicam muito bem isso, com a relação *trabalho x reconhecimento*. Com sua crescente pressão frente à concorrência, as empresas procuram sempre estar individualizando suas estatísticas de desempenho, e reconhecendo cada vez menos gente como apta a chegar ao topo. Por conseguinte, muito mais gente depressiva, mais gente isolada, mais gente com medo das reações “do outro”. Os medos que deveriam ser normais, viraram banais, como medo de fatos místicos ou de mitos/profecias. O medo da sociedade virou o “medo da interação com os outros”, porque queremos ser sempre as melhores imagens. Ou na pior das hipóteses, “desviamos o foco das culpas para nos dar conforto” (Gravação de Dezembro de 2016).

Como diria Antoine de Saint-Exupéry em seu não tão conhecido clássico “Cidadela”, “o homem é um nó de relacionamentos”. E como tal, precisa se submeter ao emaranhado de relações, ao contrário da pós-modernidade, que nos traz exemplos sobre o que nos deixa “seguros” e aprisionados em um mundo ilusório: relações em uma rede social, ou em um telefone celular, onde se excluem números e perfis, se desconectam vínculos. Sem o contato físico, ocorre o perigo de inflo exacerbado de ego, visto que relações demandam imagens que são construídas pelos outros, do qual o contato virtual costuma amenizar o efeito do afeto, seja ele bom ou ruim:

[...] Porque essa é a questão da imagem, a nossa sociedade está construída em torno dela, e tem essa imagem que os outros fazem da gente, mas tem essa imagem que a gente faz da gente a partir dessas imagens que os outros fazem. Ninguém se constrói sem ser numa relação. Ah, o que os outros pensam de mim não me afeta, o que diriam os seus olhares não me interessa, é uma mentira. [...] Todos podem não ter um grau de afetação, mas nós não somos indiferentes. (Trecho da gravação de Dezembro).

#### **4- Arte e literatura:**

Uma outra gravação de Dezembro de 2016 traz à tona a emergência da arte como uma noção de devaneio para esquecer o transtorno dos nossos tempos. Engana-se quem pensa que



a arte se manifesta apenas no que foi pintado/fotografado/escrito/performado/gravado. A arte manifesta-se além do que está posto.

Uma fotografia de Sebastião Salgado, uma pessoa morrendo de fome, você bota na porta da sua casa. Aquilo é uma cena horrível de miséria humana, de dor, de sofrimento. Mas quando você olha, você diz: “Puxa, que legal isso aqui” [...] Porque ela tem o poder de dizer para você algo mais do que aquela dor que está ali. [...] Isso é arte. Agora se não tiver isso para dizer algo mais do que está ali, não é. (Trecho da gravação).

A arte precisa dizer mais do que está posto. Ou seja, a arte pode nos oferecer um ponto de equilíbrio, ou seja “ajuda a identificar o que é central para todos, mas [indizível<sup>22</sup>] em palavras, a ponto de identificar-se com ela” (BOTTON, 2014, p. 65). Assim é para música, cinema, fotografia, teatro, pintura, escultura, e principalmente a poesia, onde se ouve na gravação:

“Quem diz que é poeta não é você, porque escreve um texto rimado. É a poesia que nomeia o seu autor. Ou a sua poesia diz que você é ou ela não diz e se ela não diz, você não pode ser. [...] se existir uma poesia que explica as coisas, é texto científico em forma de verso. (Trecho da gravação)

Uma leitura pertinente ao assunto permite concordar com a afirmação acima. Segundo Wisnik (*apud* NOVAES, 2005, p. 33), “a experiência poética nasce da experiência”, ou seja, quanto mais entranhado o mundo dentro dele, mais ele conseguirá arruinar o pensamento à procura de uma interrogação para questionar e sonorizar o mundo [fazendo o contrário do que faz a ciência tradicional, que é responder e silenciar], já que a linguagem poética não traz consigo o objetivo de explicar coisa alguma. Uma pequena frase corrobora isso: “Lembra-se do que Duchamp disse a respeito da arte? Só uma coisa na arte é válida: o que não pode ser explicado” (GRUBER, 2011, p. 280).

Como se vide, de posse desse argumento, podemos auferir que ciência e devaneio são coisas completamente distintas, mas podem conviver juntas, desde que a linguagem poética pressuponha a liberdade frente à rigidez da dura ciência cartesiana/positivista, que não aceita nada menos que explicação provável.

## CONCLUSÃO

O combate espiritual é tão brutal quanto a batalha dos homens, mas a visão da justiça é prazer só de Deus. (RIMBAUD *apud* NOVAES, 2005, p. 339)

---

<sup>22</sup> *Grifo nosso*. No livro a frase correta seria [difícil de dizer]. O “indizível” tem mais efeito quanto à arte, já que muito do que se exprime em palavras não chega a ser exprimível da mesma maneira na arte.

Imagine então o combate intelectual. Nosso passeio foi por entre palavras que só agora começaram a ser redescobertas. Originalmente, o título não demonstra, mas deixamos aqui a ideia de que esta seria uma simples pincelada de nossas investigações, porque teremos mais palavras colhidas posteriormente a serem comentadas em um outro breve momento. Este nos sirva como ensaio primário do qual já tiramos algumas conclusões. Os assuntos comentados no GECOM são de importância para os nossos tempos e trazem à tona discussões que deveriam estar mais presentes no ambiente acadêmico, indo além da simples “sociologia dos tempos líquidos”. Como se vide, foram citadas fontes que lidam com a educação, com as artes, com a filosofia, com a sociologia, mas principalmente com a literatura que é a verdadeira guia desses escritos.

Quisemos uma literatura experimental, mas que conversasse ao mesmo tempo com a teoria que explicávamos, para tornar o entendimento mais palpável, que fosse sendo construído ao longo da leitura. Enfim, deixamos nossas impressões e queremos descobrir cada vez mais informações. A quem interessar possa, deixamos o espaço aberto para considerações e investigações futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução: João Rezende Costa. 1. ed. 7. reimp. São Paulo: Paulus, 2018.
- BOTTON, Alain de. ARMSTRONG, John. **Arte como terapia**. Tradução: Denise Bottman. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- GRUBER, Michael. **A falsificação de Vênus**. Tradução: Beatriz Horta. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. Tradução: Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NOVAES, Adauto (org.). **Poetas que pensaram o mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008. (Col. Questões Fundamentais da Educação, v. 7).

## OUTRAS FONTES CONSULTADAS:

**A desigualdade social no Brasil e no mundo:** por Zygmunt Bauman. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SqQ9x3ZEAbU>. Acesso em 15/06/2017.

**II GESPET:** Crise planetária e o princípio da esperança. Mossoró, Har-Cine & Vídeo, 2013, NTSC, 90 min. Color (DVD).

OLIVEIRA, J. Fernandes de. **Sinal dos tempos**. São Paulo: Comep, 1985. (Fita cassete).

## O “BOLICHE DAS PALAVRAS” E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Geissyele Silva Mascarenhas (URCA)  
geissyele.sm@hotmail.com  
Josefa Clarice Vieira de Lima (URCA)  
Claricelima1998@gmail.com  
Maria Claudia do Nascimento (URCA)  
mclaudiapedagogia@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho tem como tema central a alfabetização na Educação Infantil através de uma proposta do jogo “boliche das palavras”, objetivando compreender como o lúdico pode ser usado como ferramenta didática para iniciação do processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma vivência em uma turma do infantil V de uma escola municipal de Educação Infantil localizada em Juazeiro do Norte - CE, na oportunidade foi realizado uma prática pedagógica usando o “boliche das palavras” com a intencionalidade de ver como as crianças reagiriam a esta metodologia de ensino. Após a vivência, a experiência foi analisada com base nos princípios e ideais apresentados em Brasil (1998, 2017), Ferreiro (1996), Grossi (1990). Assim, foi possível perceber que o lúdico, com destaque para o “boliche das palavras”, é uma ferramenta de grande auxílio no processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil, pois possibilitou: Incentivar o processo de formação de palavras; compreender e fortalecer a relação entre significado e significante; dentre outras habilidades.

**Palavras-chave:** Lúdico. Educação Infantil. Alfabetização.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca, a partir da experiência prática de uso do jogo “Boliche das Palavras”, produzido com base nos estudos teóricos e nas discussões realizadas durante as aulas da disciplina de Didática da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, compreender como o lúdico (jogos e brincadeiras) podem ser usados como ferramentas didáticas para o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, após o trabalho em campo, os dados observados foram analisados e refletidos com base teórica em estudos que desvelam o processo de alfabetização das crianças, bem com ressaltam a importância da Educação Infantil e do uso dos jogos e brincadeiras nesta etapa da Educação Básica. Assim, o presente trabalho se ancora teoricamente nos princípios e ideias apresentados em Brasil (MEC/SEF 1998, MEC/SEB 2017), Kishimoto (2013), Ferreiro (1996), Grossi (1990) e Leal, Albuquerque e Morais (2007).

Sabendo que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica Brasileira, deve aliar o cuidado as crianças pequenas ao seu desenvolvimento integral, assim,

além do caráter assistencialista que as Instituições de Educação Infantil (IEIs) apresentam e que foi por muito tempo visto como a única função destas, as IEIs devem ofertar espaços, situações e tempos para que as crianças, ao passo que se desenvolvam de forma integral, também se apropriem das linguagens essenciais para o convívio em sociedade (tais como as letras, o código alfabético de escrita, os números e os conhecimentos matemáticos básicos).

E umas das formas mais utilizadas para esse fim é o uso do lúdico, já que este faz parte do universo infantil e desperta nas crianças o interesse e a vontade de participar das atividades. Assim, os jogos e brincadeiras se bem planejados e articulados com os objetivos de aprendizagem, tornam-se espaços privilegiados para a aprendizagem das crianças pequenas, já que se apresentam como atividades dinâmicas e significativas para os pequenos.

Dessa forma, após a confecção e apresentação da proposta do jogo “Boliche das Palavras” dentro das aulas da disciplina supracitada, o mesmo foi aplicado em uma turma do Infantil V de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na zona urbana do município de Juazeiro do Norte - Ceará, com o objetivo de compreender o papel do jogo no processo de alfabetização das crianças pequenas, bem como perceber se os objetivos almejados na construção do “Boliche das Palavras” se concretizariam na prática, instigando o interesse das crianças e se constituindo como um espaço de aprendizagem e apropriação da linguagem escrita e oral.

Foi possível perceber, após a análise da vivência e do uso do jogo à luz do pensamento dos autores que fundamentam este trabalho, que o lúdico quando usado de forma adequada pode contribuir no processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil, mas para isso ele deve ser pensado e planejado com base nos objetivos de aprendizagem e na turma na qual será usado. Com relação ao jogo proposto, “Boliche das Palavras”, verificou-se que o mesmo pode ser usado como uma ferramenta didática auxiliar ao processo de alfabetização, necessitando ser adaptado de acordo com turma.

## **2 DENSENVOLVIMENTO**

Na fase da infância as crianças passam por muitas mudanças e um rápido desenvolvimento físico e psicológico, elas estão em constante busca pelo conhecimento, são curiosas, ativas e questionadoras.

E como uma forma de se relacionar e compreender o mundo que a cerca, pensar sobre ele e agir nele, a criança usa uma linguagem muito peculiar a infância: o lúdico, os jogos e brincadeiras. Estes, além de divertirem, contribuem para o desenvolvimento, por isso,

estão presentes na Educação Infantil e, se usados de forma adequada, podem contribuir satisfatoriamente para o bom desempenho infantil no processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que hoje as crianças são percebidas como sujeitos ativos e participativos da vida sociocultural, e que vivem uma fase própria do desenvolvimento humano, assim, por ter características tão próprias, a infância necessita de uma educação pensada para as crianças de hoje, que rompe com o caráter assistencialista, indo além do cuidar, pois como aponta a BNCC (Brasil, MEC/SEB, 2017, p. 34) a Educação Infantil “têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimento e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens”, assim, através das interações e brincadeiras, os professores possibilitarão espaços e experiências nas quais elas iram construir e apropriar-se dos conhecimentos do mundo que a cerca.

Por ser uma etapa da Educação Básica pensada na perspectiva das crianças e para elas, as vivências educativas dentro da Educação Infantil devem ser refletidas e executadas pela óptica do que é familiar as crianças, partindo do que elas já sabem para ampliar seu horizonte de conhecimentos. E uma forma de tornar este processo mais compreensível e significativo para elas é utilizar-se das linguagens próprias de seu universo, tais como o lúdico.

Reafirmando a importância do brincar dentro da Educação Infantil, a BNCC elenca-o como um dos seis direitos básicos a serem assegurados, assim o texto assinala o direito ao brincar:

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, MEC/SEB, 2017, p. 36. Grifo do autor).

Com isso, compreende-se que o lúdico e o brincar, por serem inerentes a infância, quando usados de forma adequada e planejada podem vir a se constituir em espaços privilegiados para o desenvolvimento das crianças.

Logo, acredita-se que dentro das brincadeiras as crianças adquirem, muitas vezes de forma inconsciente, noções essenciais para a vida em sociedade, dentre eles as noções de liberdade e regras, profissões e papéis sociais, assim como os conteúdos trabalhados pela mediação dos instrumentos lúdicos.

Em virtude disso, os jogos e brincadeiras, quando bem trabalhados pelo professor, se constituem em uma ferramenta de grande auxílio para o processo de ensino e aprendizagem

dos pequenos na educação Infantil, facilitando a compreensão das crianças no processo de vivência e transmissão dos conteúdos dos blocos propostos pela BNCC (2017) e pelo RCNEI (1998), tais como a apropriação do sistema de escrita alfabética e a relação entre fala e escrita, significado e significante.

Porém o educador deve deter atenção sob o uso consciente dos jogos e brincadeiras, pois não deve inicialmente impor essas atividades as crianças de forma metódica apenas almejando a transmissão de um conhecimento, sem fazer referência ao lúdico e ao prazer que tais atividades exercem sobre os pequenos, pois segundo Heloysa Dantas:

Na concepção walloniana, infantil é sinônimo de lúdico. Toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma. Ou, dito em outros termos, toda a atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio (HELOYSA DANTAS *apud* KISHIMOTO 2013, p. 113).

Nessa perspectiva, o educador deve partir das brincadeiras e jogos que já compõe o repertório lúdico das crianças, ou de outras atividades propostas por ele, usando estas como meio para a aprendizagem, bem como conservando as características próprias que chamam a atenção das crianças, que lhes causam interesse.

Neste fato reside a importância do planejamento realizado pelo docente ao propor o lúdico como meio didático, assim:

O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica um planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 211).

Com isso, o RCNEI (1998) vem ressaltar a importância do planejamento realizado pelo docente que pretende usar o lúdico como uma ferramenta didática, por isso cabe ao professor planejar a atividade lúdica, seja ela um jogo ou brincadeira, de acordo com os objetivos de aprendizagem e de forma que esta não perca seu atrativo lúdico ao passo que provoca, instiga a criança a se apropriar de determinados conteúdos.

## **2.1 Jogo “Boliche das Palavras”: dos objetivos de aprendizagem e conteúdos trabalhados pela aplicação prática do jogo**

O jogo proposto para ser trabalhado como uma ferramenta didática para o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil, neste caso na turma do Infantil V, chama-se “Boliche das Palavras” e tem como objetivos: Incentivar o processo de formação de palavras; Compreender e fortalecer a relação entre significado e significante; Apreender a relação entre o que é falado e o que está escrito; Aproximar-se da escrita por meio de diversas situações e vivências em que se faz necessário o uso da escrita, como é proposto pelo “Boliche das Palavras”; e Possibilitar que as crianças percebam a lógica interna de organização das letras e das sílabas na escrita alfabética para a construção das palavras.

Nesta perspectiva, de acordo com a classificação apresentada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC/SEF, 1998), o jogo sugerido é transversal aos três blocos de conteúdos indicados para as crianças de quatro a seis anos, sendo eles: “falar e escutar, “práticas de leitura” e “práticas de escrita” a depender da forma como for trabalhado em sala de aula.

## **2.2 Qual a estratégia usada para o jogo “Boliche das Palavras”**

Para a aplicação do jogo do “Boliche das Palavras”, optou-se pela seguinte estratégia:

1. Primeiramente, o jogo e as regras do mesmo foram apresentados para as crianças;
2. A turma foi dividida em duplas;
3. Cada dupla jogava a bola no boliche, e ao derrubar as garrafas (que continham as fichas com as imagens coladas), escolhia uma delas para formar a palavra na caixa;
4. Com a ficha em mãos e pela orientação das professoras, as crianças encontravam as letras e buscavam a lógica de organização e a sequenciação das letras para formar as palavras.

## **2.3 Vivência do jogo na prática escolar: reflexão sobre os fatos observados e a prática do jogo “Boliche das Palavras”**

Buscando uma melhor apreensão acerca das contribuições do uso dos jogos no processo de alfabetização das crianças pequenas, após a produção do jogo supracitado foi realizada uma visita a Escola Municipal de Educação Infantil em Juazeiro do Norte/CE, situada próximo à divisa das cidades de Crato e Juazeiro do Norte, possui quatro salas, bem pequenas, do Infantil II ao V.

A visita ocorreu com intuito de realizar um trabalho de aplicação e vivência do jogo “Boliche das Palavras” na turma do Infantil V com o objetivo de perceber como os alunos



reagiriam ao jogo proposto e se este pode ser usado dentro da Educação Infantil como uma ferramenta auxiliar ao processo de alfabetização das crianças.

Percebeu-se durante a observação na organização da sala a presença de um painel alfabético que chamou a atenção devido a apresentação das letras em diferentes formas, uma vez que isto, se bem trabalhado pela docente, contribuirá para que as crianças se apropriem da correspondência grafofônica<sup>23</sup>, por isso na Educação Infantil além de trabalhar as letras e suas correspondências com os sons, se deve trabalhar as diferentes formas de usar as letras, para que assim a criança perceba que a forma das letras variam, mas que a representatividade do som é invariável, nesta perspectiva:

O trabalho com letras, além da busca do estabelecimento da correspondência com sons, tem também um objetivo de ordem espacial, isto é, o de conduzir os alunos à invariância das suas formas. O aluno deve conseguir fixar-se nas propriedades mais gerais do traçado das letras, independentizando-se de variações secundárias, como o seu tamanho ou a posição das letras. (GROSSI, 1990, p. 38)

Assim, as crianças conhecendo o traçado básico das letras, tendo conhecimento também que estas variam, buscarão no momento de construção das palavras, como foi percebido na aplicação do jogo, buscar a lógica da ordem espacial das palavras para compô-la.

Essa questão se torna evidente também no momento que ao formar determinada palavra na caixa, as crianças deixaram as letras “A” de cabeça para baixo e ao questionarmos os demais alunos, em sua maioria, disseram que não havia erro algum na palavra, mas uma criança afirmou que estava errada, pois os “A” estavam de cabeça para baixo; esta última criança já consegue perceber a invariância da forma da letra “A”, já que esta pode aparecer grafada de formas diferentes, mas a uma direção básica ao traçado de todas que deve ser seguido.

No momento da roda, a professora nos apresentou a turma, contando que iríamos fazer com eles. Primeiramente, conversamos com as crianças e explicamos a elas o jogo. Perguntamos quem já tinha brincado de algo parecido, e explicamos toda a dinâmica.

Explicamos que a turma seria dividida em duplas para a realização do jogo. Assim, cada dupla jogava a bola no boliche, revezando quem jogava a bola e quando derrubava a

---

<sup>23</sup> Correspondência grafofônica é um termo utilizado para designar a “constância no registro gráfico dos segmentos sonoros” (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 79), é a partir dessa correspondência que a criança percebe que a letra A, por exemplo, embora grafada de formas diferentes, sempre representar o som /a/ nas palavras.

garrafa que continha uma imagem colada, as crianças mostravam a figura para as outras e iam formar a palavra na caixa das palavras.

As crianças se animaram bastante com o jogo, não apresentaram muita dificuldade, pois já reconheciam as letras e conseguiam formar sílabas simples, bem como as palavras usadas no jogo não eram muito difíceis, mas algumas crianças apresentaram dificuldade com relação a sequência das letras para formar o som da palavra; por isso na hora de formar o nome na caixa, as crianças ficavam fazendo hipóteses para a ordem correta das letras.

Esse fato evidencia que as crianças estão buscando compreender o principal problema dentro do processo de alfabetização: apreender a relação entre a fala e a escrita; nesta perspectiva, elas buscam, a partir do som da palavras, organizar as letras de tal forma que a escrita represente o som, é neste sentido que Ferreiro (1996, p. 24) afirma que “a fim de compreenderem o conjunto de formas gráficas convencionais e suas regras de composição como um sistema representativo específico, elas formam várias hipóteses que são ordenadas evolutivamente e não de modo idiossincrático”.

Assim, as crianças após identificarem o conjunto de letras que formava determinada palavra, passavam a criar hipóteses sobre a ordem correta deste conjunto para formar a escrita de uma palavra que representasse o seu som falado.

Percebemos que o jogo ajuda bastante na aquisição da escrita e na interação entre as crianças, ao mesmo tempo em que trabalha a associação entre significado e significante, e desenvolve a coordenação motora. Porém, vimos que no momento que a dupla estava formando a palavra na caixa todas as crianças queriam ir ao mesmo tempo, não conseguiam esperar a vez, portanto, entendemos que para isso não acontecer, cada dupla deveria ter a sua própria caixa, que poderia ser produzida pelos próprios alunos, juntamente com a professora em sala de aula.

Após todas as crianças terem jogado o boliche e formado as palavras na caixa, foi indicado que as crianças registrassem por escrito as palavras sorteadas no jogo, assim, cada criança escreveu a palavra que sorteu no seu caderno, escrevendo também o seu nome completo e fazendo o desenho da palavra, algumas crianças já sabiam fazer seu nome completo sem olhar para a ficha.

Nesta atividade, elas não demonstraram dificuldades em escrever as palavras no caderno, apresentando uma boa grafia devido ao desenvolvimento da coordenação motora fina e do amadurecimento visomotor. Percebeu-se também que a forma didática usada durante a manhã não era estranha as crianças, uma vez que a professora sinalizou trabalhar com o lúdico seguido do registro, seja ele feito no caderno ou no quadro.

Assim, entende-se que o jogo é uma atividade lúdica que pode ser usada no processo de alfabetização das crianças, possibilitando que elas façam a relação entre o significante e o significado, bem como percebam a lógica de organização das letras e sílabas para formar as palavras, através de um instrumento significativo para ela, que por isso se constitui em um espaço privilegiado de aprendizagem.

### 3 CONCLUSÃO

O jogo boliche das palavras possibilitou aos alunos que participaram da vivência, novas aprendizagens a acerca da construção de palavras e a relação significado e significante, uma vez que no próprio boliche havia a presença da imagem exposta e atrás da imagem a escrita da palavra para facilitar o processo de construção da palavra, caso a criança apresentasse muitas dificuldades. Foi possível destacar que algumas crianças já percebiam a relação entre fala e escrita, visto que muitas já conseguiam fazer a distinção na escrita guiados pelo som da palavra falada.

Com a aplicação do jogo foi possível perceber que as crianças já possuíam um nível de interação com as palavras bem satisfatório, salvo uma ou duas que apresentavam maior dificuldade. No entanto, cabe destacar que o jogo, embora não pensado para turma no qual foi aplicado, pois não tínhamos um conhecimento prévio sobre a turma, seu nível de conhecimento, seus gostos, eles demonstraram gostar da atividade, respeitando também as regras propostas, demonstrando muito entusiasmo exemplificado por algumas crianças que sempre buscavam ajudar os colegas na formação das palavras, às vezes causando um pouco de tumulto, mais nada que atrapalhasse o andamento da atividade.

Vale ressaltar que esse jogo ajuda a criança, dependendo de seu nível de conhecimento e da forma como a atividade for usada em sala de aula, a desenvolver diversas relações, dentre elas fala e escrita, a relação significante e significado, a escrita alfabética.

Foi possível perceber também que essa atividade feita por um período de tempo maior, permitirá ampliar os conhecimentos trazendo novos desafios para os alunos e ampliando seu repertório em relação à linguagem oral e escrita a partir da construção de frases e histórias com base nas palavras do jogo.

Dessa forma, foi possível compreender que o jogo, sendo um instrumento que faz parte do universo da criança, contribuiu bastante para o trabalho da linguagem oral e escrita com as crianças na Educação Infantil, podendo ser adaptada para outras turmas, respeitando as particularidades de cada uma.

Assim, conclui-se que o lúdico é uma ferramenta de grande auxílio no processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil, pois se configura como um espaço dinâmico e propicio a participação e aprendizagem, assim, a medida que brincam e se divertem, as crianças participam de atividades que possuem um contexto propicio a aprendizagem. Ao passo também que o jogo proposto, “Boliche das Palavras”, atingiu os objetivos almejados e se apresenta como uma ferramenta que pode ser utilizada na Educação Infantil como um meio didático para facilitar o processo de alfabetização das crianças, mas que deve ser adaptada de acordo com os objetivos de aprendizagem proposto pelo docente, bem como o nível e a realidade das crianças da turma.

## **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GROSSI, Ester Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Arthur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

## O FUTURO DO ENSINO: METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

Fábia Geisa Amaral Silva  
Prof<sup>ª</sup>. Educação Básica – SEDUC – Ceará  
fabia.geisa2009@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo teórico sobre as metodologias ativas como parte da prática docente nas escolas públicas. O principal objetivo é buscar subsídios teóricos que justifiquem a importância das metodologias ativas na sala de aula, apresentando as principais práticas de ensino e aprendizagem mais comuns nas metodologias ativas de aprendizagem. Os procedimentos metodológicos foram orientados pela abordagem qualitativa, por intermédio da revisão bibliográfica. As discussões obtiveram subsídios pelo diálogo com diferentes dentre os principais destacam-se: Berbel (2011), Hartz (2015), Jofli (2002), Vickery (2016), dentre outros. Os resultados são apresentados através dos contrapontos entre os estudiosos do tema, observando a importância da teoria para a prática docente apontando seus princípios e as formas de contribuição das metodologias ativas como sendo uma inovação na sala de aula.

**Palavras-Chave:** Metodologias Ativas. Aprendizagem. Inovação.

### INTRODUÇÃO

A temática acerca das metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem é de fundamental importância no contexto escolar, não apenas no Brasil, mas em todo o Universo.

O presente estudo requer reflexões que buscam desenvolver a autonomia nos processos de ensinar e aprender e os métodos de ensino inovadores proporcionam possibilidades distintas de aprendizagem visando suprir as dificuldades no processo de ensinar. As metodologias ativas, nessa direção, buscam desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem mediante a problematização (questionamentos, criticidade) utilizando experiências do cotidiano, interpretadas ou criadas, como ponto de partida para solucionar os desafios advindos de diferentes contextos, os quais aproximam os conteúdos curriculares da realidade vivida da comunidade local e seu alunado.

Nesse sentido, o objetivo principal é o de buscar subsídios teóricos que justifiquem a importância e aplicabilidade das metodologias ativas nas escolas públicas, utilizando seus princípios, para assim, refletir sobre possibilidades de inovação na prática pedagógica e respectivamente na sala de aula. O método utilizado é de natureza qualitativa, orientada pela revisão bibliográfica.

O procedimento metodológico de revisão bibliográfica torna-se importante na produção do conhecimento científico, uma vez que é capaz de gerar hipóteses ou

interpretações que podem servir de ponto de partida para outras pesquisas acerca da temática das metodologias ativas e a inovação na prática docente.

As indagações motivadoras desta pesquisa baseiam-se nas seguintes questões: o que são as metodologias ativas? Qual a importância da utilização dessa metodologia na prática pedagógica docente? Como as metodologias ativas podem contribuir para a inovação nas práticas pedagógicas em escolas públicas? As discussões obtiveram subsídios pelo diálogo com diferentes dentre os principais destacam-se, Berbel (2011), Hartz (2015), Jofli (2002), Vickery (2016), dentre outros.

O presente artigo responde as questões mencionadas, sendo baseadas nos estudos de teóricos voltados para o tema específico, podendo ainda, os educadores e as áreas afins, fazer uso da leitura que segue, como um indício teórico para a prática docente na sala de aula, baseada nas metodologias ativas do ensino e da aprendizagem.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Metodologias Ativas: Origem, Fundamentos e Importância**

Metodologia ativa de aprendizagem é um processo amplo e possui como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. Metodologia ativa é uma ferramenta excelente para facilitar o aprendizado de adultos.

O termo “aprendizagem ativa” é originário do Inglês R.W. Revans com o objetivo de se promover um método educativo, oportunizando crianças a se desenvolverem para uma educação integral (WELTMAN, 2007).

Weltman (2007, p. 7) enfatiza que não existe na literatura uma origem clara de quem foi o inventor desta prática, mas é notório pela historicidade da educação a maturação e profundidade de práticas que foram desenvolvendo-se até chegar nesta premissa educativa, em modo singular, que “não existe uma definição única e definitiva de aprendizagem ativa”. Por outro lado, os princípios da aprendizagem ativa, evidenciada pela Escola Nova, evoluíram a partir da segunda metade do século XX e que seu “objetivo era de formar os estudantes para uma vida mais democrática, inspirando-se principalmente em Dewey (1938)” (BERTRAND, 1998, p.117).

Originário das contribuições de Dewey, a aprendizagem ativa é definida por Bonwell; Eison (1991) como um processo no qual os alunos têm a oportunidade de fazer, pensar e refletir criticamente sobre suas próprias ações, oportunizando a não se limitarem a

simplesmente a fazerem anotações em um caderno. A metodologia oportuniza a um alto padrão de qualidade de aprendizagem perante uma realidade mútua de comunicação, que é um princípio elementar da aprendizagem ativa (HARTZ, 2015).

A aprendizagem ativa contempla técnicas em que o professor deixa de ser o centro da aprendizagem e passa a ser um mediador. Nesta proposta, por sua vez, o professor tem o papel de “incentivar as crianças a serem ativas em relação à própria aprendizagem e ao desenvolvimento da cognição e da metacognição” e para que isso aconteça, é necessária uma pedagogia “que saliente as habilidades de pensamentos gerais” (VICKERY, 2016, p. 11).

O processo de educar, devido a múltiplos fatores (como a rapidez na produção de conhecimento, a provisoriedade das verdades construídas no saber científico e, principalmente, da facilidade de acesso à vasta gama de informação) deixou de ser baseado na mera transmissão de conhecimentos.

Para amenizar esse contexto, o professor deve:

Assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFILI, 2002, p. 196).

Com base nessa citação de Jófili (2002), reportando-se aos pensamentos de Freire, é possível inferir que a postura do docente é significativa nesse processo de exercício da autonomia do estudante.

Berbel (2011, p. 28), o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando:

a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Compreende-se, de acordo com a citação, que é possível afirmar que as metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana.

A conceituação das metodologias ativas interliga-se com processos que integram conhecimento, análise, estudos, investigações, divergências e convergências com a finalidade de encontrar soluções para um problema, de maneira individual ou colaborativa.

Para a elaboração de novas propostas pedagógicas Berbel (2011) acredita que os cursos de graduação, têm sido estimulados a reorganizar suas propostas com enfoque em metodologias de ensino que permitam abranger os novos perfis profissionais e a resolução de problemas, individual e coletivos, mediante o contexto situacional vivenciado. Segundo a autora, são as metodologias ativas que impulsionam a aprendizagem através da superação de desafios, da resolução de problemas e da construção do conhecimento, onde cita que, “aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação” (BERBEL, 2011, p. 29).

Por fim, diante do exposto cabe mencionar, ainda, que a mudança na prática docente não deve acontecer de forma impositiva para o professor, nem para o estudante. Borges; Alencar (2014, p. 29) fazem essa importante ressalva, por considerar que a alegria de ensinar não pode ser tirada do professor, “conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos”, ou seja, o professor passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos.

## **2.2. Metodologias Ativas: Princípios na Prática Pedagógica**

As metodologias ativas segundo Fava (2016) representam uma nova construção de conhecimento onde o indivíduo através de novos métodos e simulações, desenvolvem o conhecimento por meio da participação assídua do processo de aprendizagem, uma vez que o aluno ajuda a construir seu conhecimento como agente ativo no processo metodológico. Para tanto, existem os princípios das metodologias ativas que apresentam-se nos próximos tópicos.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> As metodologias ativas apresentam ferramentas para melhorar sua aplicação e com isso garantir o sucesso da sua utilização, dentre as mesmas o TBL (Team Based Learning/Aprendizado baseado em equipes) e a PBL (Problem Based Learning Aprendizagem baseada em problema) se destacam no meio acadêmico de graduação em algumas Universidades do país. O TBL foi criado no final dos anos 1970 por Larry Michaelsen com o objetivo de melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo por meio de estratégias como o gerenciamento de equipes de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback constante e avaliação entre os pares (FAVA, 2016).



### 2.2.1. Aluno: Centro do Processo Ensino e Aprendizagem

São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo.

Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, que, conforme explicitado anteriormente, é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino, o aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014). Fica evidente, assim, que esse princípio está atrelado a uma postura ativa do estudante, na qual irá exercitar sua autonomia, como será explicitado a seguir.

### 2.2.2. Inovação

O dicionário conceitua o termo “inovar” como “a) Introduzir novidades em; b) Renovar; inventar; criar.” (JOFILI, 2002, p. 171). O termo tem um valor significativo nesse percurso de transcender a abordagem tradicional de ensino, que privilegia unicamente metodologias de transmissão mecânica de conteúdo, em que a função do estudante é de receptor passivo. Para superar esse modelo, é preciso valorizar a inovação em sala de aula, renovando metodologias, inventando metodologias ou criando metodologias. Assim, a metodologia ativa de ensino exige, tanto do professor quanto do estudante, a ousadia para inovar no âmbito educacional.

### 2.2.3. Projetos

Por meio desse método, afirmam os autores Bordenave; Pereira (1982, p. 233) que o aluno “busca informações, lê, conversa, anota dados, calcula, elabora gráficos, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para o exercício ou aplicação na vida”. Nesse caso, os conteúdos escolares transformam-se em meios para a resolução de um problema da vida, e para a realização de um projeto.

#### 2.2.4. Aprendizagem baseada na problematização da realidade e reflexão

Desenvolve-se com base na resolução de problemas propostos, com a finalidade de que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos (FAVA, 2016). A esfera cognitiva da problematização da realidade e reflexão deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema (BERBEL, 2011).

#### 2.2.5. Trabalho em Equipe

O trabalho em grupos e equipes com metodologias ativas de ensino, favorece a interação constante entre os estudantes.

Nessa abordagem, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (FAVA, 2016, p. 76). Esse movimento de interação constante com os colegas e com o professor, leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se.

Koch (2002) complementa essa ideia ao mencionar que o aluno deve saber entender sua realidade. Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo: a princípio, o seu mundo, mas daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis” (KOCH, 2002, p. 159).

#### 2.2.6. Docente: é o mediador, facilitador e ativador

É o mediador do processo de ensino e aprendizagem junto ao aluno, numa dimensão em que possa estimulá-lo a ser sujeito crítico e implicado com as mudanças para o avanço da qualidade no seu aprendizado. O docente deverá identificar o desempenho de cada aluno, orientar e criar estratégias pedagógicas necessárias para o avanço do aluno e da turma.

A prática educativa possui papel fundamental na formação humana, posto que sua essência é formadora, e como tal, de natureza ética, por ser uma prática especificamente humana (FREIRE, 2015).

Nesse sentido, o saber docente, de natureza eminentemente ética, constitui-se numa prática cujo eixo constitutivo é a humanidade dos atores num dinâmico e complexo processo de interação.

Tal perspectiva corrobora a ideia da inter-relação existente entre os saberes da docência e a formação humana magistralmente descrita por Freire (2015, p. 29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

Para potencializar a discussão acerca do papel do professor nessa perspectiva, convém mencionar os ideais de Moran (2015), segundo o qual o professor que se utiliza das metodologias ativas tem o papel de curador e de orientador:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).

Como cita o estudioso, “o educador precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015). Num contexto geral, com o uso de metodologias ativas, o professor, antes de qualquer outra característica, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções:

Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Em outras palavras, ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro.

## CONCLUSÃO

A utilização de metodologias ativas vem favorecer amplamente na desenvoltura e senso crítico e, especialmente na autonomia do estudante enquanto ser que pensa e que direciona o caminho que pretende alcançar, embora isso não seja nítido para ele em momentos iniciais.

Importa salientar que, assim como ocorre com as teorias, a escolha por uma metodologia por si só não seria a solução, posto que não seja garantia de eficácia, não transforma o mundo ou mesmo a educação.

E ainda, deve-se observar que, toda prática educativa deve sempre ter um caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização, ou seja, é preciso ter clareza de qual é a função social da escola ou da universidade para a qual se ensina e quais resultados são esperados por meio do ensino.

Convém ilustrar essa análise com um exemplo: o trabalho com mapas conceituais é considerado um método ativo, já que os alunos, muito provavelmente em grupos, são os agentes principais e agirão autonomamente na sua elaboração.

Contudo, se o trabalho com o mapa não tiver um objetivo claro por parte do professor, e este não provocar os alunos levando em conta tal objetivo, o método ativo pode ser questionado.

Nesse sentido, a (re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia e conseqüentemente numa aprendizagem positiva e com resultados também para a vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir Pessate. **Pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville, Univille, 2004.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Montreal, Éditions Nouvelles, 1998.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning: creating excitement in the classroom** Washington, DC School of Education and Human Development. George Washington University. 1991.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

FAVA, Rui. **Educação para o século XXII**. Saraiva, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

- HARTZ, Ani Mari. **A Construção do trabalho de Conclusão do Curso por Meio da metodologia Ativa Team Based Learning**. São Paulo, Atlas, 2015.
- JÓFILI, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola**. Educação: Teorias e Práticas. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.
- KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo, Cortez, 2002.
- MORAN, José. **Mudanças necessárias na educação, hoje: Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias**. Campinas: Papirus, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais**. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.
- VICKERY, Anitra. **Aprendizagem Ativa: nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre, Penso, 2016.
- WELTMAN, David. **A comparison of traditional and active learning methods: an empirical investigation utilizing a linear mixed model**. (Tese de Doutorado em Filosofia). The University of Texas at Arlington, 2007.

## OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Flávia de Carvalho Ferreira<sup>25</sup>  
Francisca Moreira de Castro<sup>26</sup>  
Claudiane Duarte de Oliveira<sup>27</sup>

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de abordar o Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória na Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceará – UECE, expressando os desafios vivenciados, bem como as observações que emergiram desta prática. Quanto aos procedimentos metodológicos este estudo foi realizado conforme uma abordagem qualitativa, empregamos como estratégia metodológica o estudo de caso e utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica. Explicitamos neste texto, os procedimentos necessários para o cumprimento deste Estágio, dentre eles, os trâmites burocráticos que norteiam a disciplina, os diversos formulários que devem ser preenchidos e assinados, a procura pela escola pública para a realização do Estágio e a descrição das fases que o contemplam. Concluímos que esta disciplina é permeada de desafios, contudo proporciona enriquecedor aprendizado ao licenciando, aliando teoria e prática pedagógica, sendo de fundamental importância esta vivência para a prática docente futura.

**Palavras-chave:** Desafios do Estágio. Estágio Supervisionado. Licenciatura em Matemática.

### Introdução

No semestre 2019.1 foi realizada por uma das autoras deste artigo, a disciplina de Estágio Supervisionado I no Ensino Fundamental no curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância, na Universidade Estadual do Ceará – UECE, disciplina obrigatória, integrante do quinto semestre do curso citado.

Há no curso mencionado, uma sequência de quatro estágios, a saber: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, Estágio Supervisionado no Ensino Médio I e Estágio Supervisionado no Ensino Médio II. A Resolução CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2002b)<sup>28</sup>, estabelece em seu Art. 1º:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante

<sup>25</sup> Universidade Estadual do Ceará – UECE, e-mail: flavia.carvalho@ifce.edu.br.

<sup>26</sup> Universidade Grendal do Brasil – UNIGRENDAL, e-mail: franciscamoreirafn@hotmail.com.

<sup>27</sup> Centro Universitário da Grande Fortaleza – UNIGRANDE, e-mail: claudiane\_duarte@yahoo.com.br.

<sup>28</sup> Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf). Acesso em 30/07/2019.

a integralização de [...] II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Finalizado este primeiro Estágio achamos por bem elaborar este artigo evidenciando os desafios enfrentados nesta primeira disciplina de Estágio, assim como, as contribuições que podem advir desta vivência prática para a docência, mais especificamente no ensino da matemática.

De acordo com a LDB, lei no. 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu TÍTULO VI – Dos Profissionais da Educação – Art. 61, estabelece em seu Parágrafo único que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] II a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Craveiro et al (2011) ressalta que o Estágio Curricular Obrigatório faz parte da formação acadêmica e é um crucial instrumento de integração entre teoria, prática e formação profissional tendo por objetivo o processo ensino-aprendizagem, por meio de atividades que promovam o desenvolvimento de competências particulares da atividade profissional.

Explicitamos neste texto, os procedimentos necessários para o cumprimento deste Estágio, dentre eles, os trâmites burocráticos que norteiam a disciplina, os diversos formulários que devem ser preenchidos e assinados, a procura pela escola pública para a realização do Estágio, a descrição das fases que o contemplam, bem como as observações que emergiram a partir da prática vivenciada e os desafios enfrentados.

### **Procedimentos Metodológicos**

Realizamos este estudo conforme uma abordagem qualitativa. Para tal, empregamos como estratégia metodológica o estudo de caso. André (1984), afirma que os estudos de caso, procuram representar a realidade de forma completa e profunda, pretendendo revelar as múltiplas dimensões presentes numa dada situação, visualizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior compreensão desse todo.

Utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), tem como característica que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo as denominadas fontes primárias. Severino (2007, p.122) nos diz que “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro

disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”.

### **A primeira aula da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I**

O curso de Licenciatura em Matemática em foco é ofertado na modalidade a distância, para tanto a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, que contabiliza 102 (cento e duas) horas/aulas, conta com três encontros presenciais.

Já na primeira aula da disciplina em questão, foram apresentados todos os documentos que deveriam ser preenchidos durante o desenvolvimento do Estágio. São eles:

- Cabeçalho dos Relatórios Conhecimento de Estágio I;
- Cabeçalho Entrevista com o professor de Matemática Relatório de Estágio I;
- Carta de apresentação;
- Plano de Atividade do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental;
- Ficha de Frequência (Fase I) – Estágio I;
- Ficha de Frequência (Fase II) – Estágio I;
- Ficha de Frequência (Fase III) – Estágio I;
- Modelo de declaração da Escola;
- Roteiro da Entrevista com o Professor Regente;
- Roteiro de Conhecimento da Escola;
- Roteiro de observação das aulas;
- Termo de Realização de Estágio; e
- Termo de Compromisso.

A professora da disciplina apresentou os documentos e explicou como deveríamos proceder durante o Estágio, no que se referia ao correto preenchimento de cada um e a qual período do Estágio fazia referência.

Os documentos citados foram disponibilizados no sistema, para que todos os licenciandos tivessem acesso, para dar os devidos encaminhamentos no que tange à impressão, preenchimento e devidas assinaturas.

Ressaltamos que os documentos listados são pertinentes ao Estágio Supervisionado na UECE, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996)<sup>29</sup> determina em seu Art. 82. “Os sistemas de ensino

---

<sup>29</sup> Disponível em:

[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf). Acesso em 21/07/2019.



estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria”.

### **Conhecendo os formulários**

Para que se possa realizar a disciplina de Estágio Supervisionado citada, uma série de documentos precisam ser formalizados. Conheçamos mais detalhadamente os documentos mencionados.

O documento Cabeçalho dos Relatórios Conhecimento de Estágio I é uma modelo de como dever ser feito o relatório de conhecimento da escola. O documento Cabeçalho Entrevista com o professor de Matemática Relatório de Estágio I é um modelo de como deve ser elaborado o relatório de entrevista com o professor regente. O documento Carta de apresentação deve ser apresentado ao diretor e/ou coordenador da escola onde será realizado o Estágio para fins de apresentação. O documento Plano de Atividade do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental orienta quanto à distribuição da carga horária a ser realizada em cada atividade do Estágio, a saber: atividade 1 (5 h/a) elaboração do termo de compromisso de Estágio; atividade 2 (15 h/a) conhecimento da escola e entrevista com o professor da disciplina de matemática; atividade 3 (40 h/a) observação das aulas e das rotinas de sala de aula; e atividade 4 (42 h/a) regência em sala de aula.

O documento Ficha de Frequência (Fase I) – Estágio I, é o formulário que consta a data e horário em que o estagiário esteve na escola para realizar os procedimentos referente ao conhecimento da escola e à entrevista com o professor da disciplina de matemática, deve ser rubricado pelo professor e assinado pelo professor e coordenador da escola.

O documento Ficha de Frequência (Fase II) – Estágio I, é o formulário que consta a data e horário em que o estagiário esteve na escola para realizar as observações das aulas e das rotinas de sala de aula, deve ser rubricado pelo professor e assinado pelo professor e coordenador da escola.

O documento Ficha de Frequência (Fase III) – Estágio I, é o formulário que consta a data e horário em que o estagiário esteve na escola para realizar a regência em sala de aula, deve ser rubricado pelo professor e assinado pelo professor e coordenador da escola.

O documento Modelo de declaração da Escola, deve ser apresentado por aqueles licenciandos que já atuam no magistério, devendo ser preenchido e devidamente assinado pelo representante da escola em que o licenciando atua, resultando em redução da carga

horária total do Estágio Supervisionado. A Resolução CNE/CP N° 2 (BRASIL, 2002b)<sup>30</sup>, em seu Art. 1º, parágrafo único, define: “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”.

O documento Roteiro da Entrevista com o Professor Regente trata-se de um conjunto de questões que devem ser respondidas pelo professor regente da turma em que o estagiário, fará suas observações e posterior regência. O documento Roteiro de Conhecimento da Escola refere-se a questões que devem ser respondidas pertinentes ao funcionamento da escola, filosofia da escola, regimento interno assim como dados pertinentes ao seu Projeto Político Pedagógico – PPP.

O documento Roteiro de observação das aulas orienta o estagiário em quais os pontos mais importantes que devem ser observados. O Termo de Realização de Estágio é o último documento a ser preenchido na escola, faz uma síntese da atuação do estagiário, o professor regente em conjunto com o coordenador do Estágio na escola avalia a atuação do estagiário atribuindo se este teve atuação satisfatória ou não, deve ser assinado pelo professor regente e pelo coordenador do Estágio na escola. A Resolução CNE/CP N° 1 em seu Art. 13 define: “§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino deve [...] ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (BRASIL, 2002a)<sup>31</sup>.

O documento Termo de Compromisso formaliza o vínculo entre Estagiário, escola pública e UECE, constando, portanto, de informações<sup>32</sup> relativas aos três envolvidos citados. Devendo ser assinado pelo Coordenador de Estágio da UECE, o Estagiário, o professor da disciplina de Estágio Supervisionado e o representante da escola, consta ainda período de vigência do Estágio e carga horária semanal. Estabelece ainda o que cabe à escola pública

<sup>30</sup> Resolução CNE/CP N° 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf). Acesso em 30/07/2019.

<sup>31</sup> Resolução CNE/CP N° 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (\*) (\*\*) (\*\*\*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (\*) Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. (\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução. (\*\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n° 1/2002.

<sup>32</sup> Sobre o Estagiário (Nome completo, endereço, RG, CPF e número de matrícula no curso de Licenciatura em Matemática na UECE); sobre a escola pública (Nome completo, inscrição no CNPJ, endereço completo, nome completo do representante – diretor, coordenador ou secretário – cargo e função do representante, RG e CPF do representante); e sobre a UECE (inscrição no CNPJ, endereço completo, nome completo do representante – coordenador do Estágio – e CPF do representante).

(concedente), o que cabe à UECE e o que cabe ao Estagiário. O Termo de Compromisso evidencia ainda que existe um Seguro para o Estagiário contra riscos de acidentes pessoais contratado pela UECE (número de apólice e vigência do seguro ficam descritos no documento).

### **A procura pela escola pública**

Após esclarecidas as primeiras dúvidas gerais sobre a realização do Estágio, bem como as informações referentes aos documentos, cada licenciando foi responsável pela procura da escola pública onde deveria realizar o seu Estágio.

De acordo com orientações da professora da disciplina de Estágio Supervisionado em evidência, ficaria a cargo de cada licenciando procurar a escola pública onde iria realizar seu Estágio, devendo este ser realizado no sexto ou sétimo ano do Ensino Fundamental, podendo também ser na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para tanto deveria se apresentar à direção ou à coordenação da escola, explicitando a Carta de Apresentação assinada pelo Coordenador do Curso da Licenciatura em Matemática da UECE e pedir autorização para realizar o Estágio na Escola.

Iniciando a busca pela escola pública, a primeira escolhida foi no município de Caucaia, foi conversado com a coordenadora pedagógica e esta agendou uma conversa com o diretor, dois dias depois, para autorizar a realização do Estágio. Retornando à Escola escolhida, na data agendada, não foi possível falar com o diretor, e foi dada a informação que os professores da escola haviam entrado em greve. Em virtude disso, decidiu-se escolher outra escola.

Assim, foi feita a visita à segunda escola escolhida, agora no município de Fortaleza. No momento da visita só foi possível obter a informação de que a escola estava fechada pois estava faltando energia, e que deveria retornar só na segunda-feira. Retornando na segunda-feira foi obtida a informação de que a escola em cena, só ofertava Ensino Fundamental I, sendo portanto, inviável a realização do Estágio, contudo foi informado que uma escola próxima ofertava o Ensino Fundamental II.

Foi então nesta terceira escola, localizada no município de Fortaleza, que foi autorizado a realização do Estágio, após conversa com a Coordenadora Pedagógica da escola pública. A coordenadora foi muito atenciosa, atendeu de pronto à solicitação para a realização do estágio e logo apresentou os horários das aulas de matemática das turmas de sexto e sétimo ano, para ver qual seria mais conveniente.

Consideramos que esta é uma fase bem complexa, a procura da escola pública, em algumas escolas o estagiário é bem recebido e bem aceito, em outras escolas nem tanto, e por vezes necessita fazer várias tentativas, em distintas escolas para somente depois de um tempo de busca, conseguir a resposta positiva para a realização do estágio.

### **Fase de observação e regência do Estágio**

A partir do exposto teve início o estágio, com a fase de observação, esta fase foi um período de adaptação tanto para a estagiária quanto para a turma e a professora regente. Logo de início a professora apresentou a estagiária à turma e explicou que esta ficaria em sala de aula por um período, observando as aulas.

Durante o desenvolvimento desta fase de observação aconteceram diversos fatos no dia a dia da escola e de sala de aula que fizeram a estagiária se aproximar mais desta rotina e se apropriar do que de fato engloba o exercício do magistério no Ensino Fundamental II. Craveiro et al (2011) salienta que o estágio supervisionado corresponde ao período em que o licenciando tem contato com o universo da educação, em seu contexto inicial de formação e compreende o espaço onde irá desenvolver seus conhecimentos junto às instituições públicas e privadas, relacionando a teoria e a prática.

Foi possível observar as aulas ministradas pela professora regente da turma, a rotina diária por ela estabelecida, a forma que esta utilizava para resolver os conflitos, dilemas e situações que surgiam durante as aulas, bem como o planejamento das aulas, das avaliações e das atividades de matemática, foi um período de muito aprendizado. Sendo assim, o Estágio Supervisionado, uma experiência muito válida e enriquecedora no sentido de vivenciar a realidade da prática docente. Segundo Craveiro et al (2011, p. 81 e 82):

Durante toda a história de formação de professores no Brasil, independente dos diferentes enfoques, o estágio curricular dos cursos de Licenciatura foi sempre considerado como um componente curricular importante na formação prática inicial dos professores. Em linhas gerais a finalidade do estágio é levar os alunos a refletir sobre a realidade escolar e perceber a relação existente entre esse ambiente educativo e as teorias pedagógicas estudadas em seu processo de formação acadêmica, permitindo a construção da identidade profissional do futuro professor.

A fase seguinte contemplou a fase de regência em sala de aula. As aulas ministradas pela estagiária foram previamente planejadas com a professora da turma, que permaneceu em sala de aula nos momentos de regência da estagiária. Este momento foi o de maior desafio para a estagiária, pois foi a fase de contato direto com o aluno, o conteúdo e a expectativa de aprendizagem do conteúdo abordado por parte do aluno e ainda há de se

considerar que os conflitos ocorridos entre discentes durante as aulas ministradas pela estagiária tiveram que ser resolvidos por ela. Foi notória nesse período a percepção do quanto é difícil manter os estudantes atentos ao conteúdo abordado na aula assim como envolvê-los nas aulas de modo a promover a aprendizagem. Nesse sentido Craveiro et al (2011, p. 82) nos diz que:

Formar professores preparados para atuar no Ensino Fundamental, não é tarefa fácil. É um processo complexo que exige a uma formação rigorosa para garantir uma docência de qualidade. Felizmente essa realidade vem se modificando e as propostas curriculares atuais mostram que os cursos de licenciatura priorizam a figura de um profissional qualificado e agente participativo da remodelação constante dos preceitos e necessidades do sistema educacional, que procura acompanhar as necessidades sociais vigentes.

Permaneceu nesta fase de regência da estagiária a rotina diária da turma já previamente estabelecida pela professora regente. A prática de regência em sala de aula é de crucial importância para o licenciando, momento de grande aprendizado para a prática docente.

## **Conclusões**

Diante do exposto e após a finalização desta disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, chegamos a conclusão que esta disciplina é permeada de desafios, primeiramente a escolha da escola pública e conseqüente aceite para a realização do estágio, os trâmites burocráticos a serem resolvidos, o período de observação em sala de aula e por fim o desafio maior que é a fase que o estagiário passa a ministrar as aulas. Contudo constatamos que é de fundamental importância esta vivência para a prática docente futura.

É muito importante conhecer as rotinas de sala de aula, assim como conhecer um pouco mais a escola, e tudo o que a envolve em termos de demandas e problemas que surgem no dia a dia.

O aprendizado foi enriquecedor a partir da observação das aulas da professora proporcionando uma visão mais próxima dos dilemas que envolvem o ensino, a nível de sala de aula. E o aprendizado foi ainda mais valioso nos momentos de regência, envolvendo situações de ensino e aprendizagem e ainda a solução de conflitos.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli E. D. A. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Caderno de Pesquisas da FCC, Rio de Janeiro, n.49, 1984.

BRASIL. Lei nº. 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em 21/07/2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002a. (\*) (\*\*) (\*\*\*)  
**Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** (\*) Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. (\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução. (\*\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002b. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf). Acesso em 30/07/2019.

CRAVEIRO, Alexandre Cabral; VIDAL, Eloisa Maia; MEDEIROS, Jeanne Barros Leal de Pontes; MAIA, José Everardo Bessa. **Vida de Aprendiz 1 - Iniciação ao Estágio Supervisionado**. 2011. Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UECE).

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

## **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS**

Carlos Magno de Sousa Rodrigues  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
carlos14msr@gmail.com  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
mirtiel\_frankson@yahoo.com.br

### **RESUMO:**

Este estudo, realizado em 2018, teve como objetivo identificar que implicações surgem da participação da família em práticas pedagógicas realizadas por docentes para o desenvolvimento do hábito da leitura de alunos de 5º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e utilizamos a revisão bibliográfica para fundamentar o desenvolvimento do trabalho. Utilizamos para a coleta de dados uma entrevista semiestruturada, cujos sujeitos foram duas professoras e três mães de alunos de uma escola pública municipal. Por meio da análise dos dados, percebemos que a relação família e escola não ocorre de maneira efetiva e desta maneira não há condições favoráveis para a formação de alunos leitores, dificultando o desenvolvimento crítico do aluno. Conforme os dados obtidos, observamos que a família não está participando efetivamente na formação de leitores, ocasionando dificuldades para a realização de práticas de leituras no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Escola. Família. Formação Leitora.

### **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho foi fruto de um trabalho monográfico realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no ano de 2018, na cidade de Itapipoca, onde identificamos a necessidade de reflexões sobre como a relação família e escola é fundamental para a aprendizagem dos alunos, principalmente no âmbito da formação de leitores, que requer diferentes práticas e experiências formativas para a apropriação de vários conhecimentos. Assim, o interesse por este tema surgiu mediante conversas informais com os professores da escola pesquisada, em outras atividades acadêmicas, e de nosso histórico como alunos, onde permeia ao longo do tempo uma série de dificuldades na aproximação da família com a escola e como ocorre o papel delas na aquisição crítica da leitura de discentes.

Conforme duas professoras nos relataram, em visitas informais na instituição de ensino antes da realização deste estudo, que é pertencente a rede pública municipal de ensino da cidade de Itapipoca, há grande dificuldade dos alunos em relação a leitura em sala de aula,

em práticas de leituras e, especificamente, na interpretação de textos. Sendo assim, dificulta a aprendizagem do aluno em outras disciplinas, a leitura é a base da formação escolar. Foi relatado que a participação da família é mínima para com esses alunos, tanto no ambiente externo como no âmbito da escola e esse cenário nos inquietou a realizar este estudo.

Diante disso, percebemos que essa temática é fundamental para entendermos as funções destinadas a escola e a família e como elas podem contribuir para o desenvolvimento do hábito da leitura na vida escolar da criança. Portanto, torna-se relevante um aprofundamento investigativo nessa temática, já que essa relação historicamente é fruto de contradições, onde a família aponta total responsabilidade para a escola e a escola defende que não é somente sua responsabilidade, mas de ambas instituições na educação da criança.

Para o desenvolvimento desta investigação desenvolvemos o referencial teórico baseado nas categorias escola, família e formação leitora, apoiando-nos teoricamente nos seguintes autores: Correa *et al* (2014), Dessen e Polonia (2005; 2007), Libâneo (2010), Maluf (2010), Sampaio (2004) e Silveira e Wagner (2009). A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da educação básica do Município de Itapipoca (Ceará). O estudo é de caráter qualitativo e a coleta de dados ocorreu no mês de maio de 2018. Nesse período, realizamos entrevistas com duas professoras, uma que ministra aulas de Português e outra de Arte Educação e com três mães de alunos do quinto ano do ensino fundamental, sendo escolhidas aleatoriamente. Todos os sujeitos tiveram nomes fictícios para preservarmos suas identidades.

Por meio deste estudo buscamos responder ao seguinte questionamento: que implicações surgem da participação da família em práticas pedagógicas realizadas por docentes para o desenvolvimento do hábito da leitura de alunos de 5º ano do ensino fundamental? A partir desse problema, obteve-se o objetivo geral: Identificar que implicações surgem da participação da família em práticas pedagógicas realizadas por docentes para o desenvolvimento do hábito da leitura de alunos de 5º ano do ensino fundamental.

Este trabalho está organizado em quatro seções. Na primeira apresentamos a problemática do trabalho, como surgiu o interesse por este estudo, a relevância da pesquisa para futuros questionamentos, objetivo proposto, o local da pesquisa, os sujeitos pesquisados e a metodologia utilizada. Na segunda seção expomos as implicações da escola e da família para a formação de leitores, fundamentando o papel delas para possibilitarem aos alunos o hábito da leitura. Na terceira seção analisamos os dados obtidos com os sujeitos pesquisados, utilizando-se de entrevistas semiestruturada. E na quarta seção apresentamos as considerações finais deste trabalho, que são seguidas das referências bibliográficas.



## **2 RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: PRÁTICAS QUE AUXILIAM A FORMAÇÃO DE LEITORES**

A escola é vista como uma instituição que tem por objetivo educar crianças, fornecendo conhecimento para o convívio em sociedade. Essa instituição ao longo do tempo vem passando por transformações, onde procura formar o aluno da maneira como a sociedade demanda, onde o sujeito tem que estar preparado para ingressar no mercado de trabalho, para saber se comunicar, possuir condições para adequação ao uso das tecnologias de informação, para um espaço onde ela vai dar suporte ao aluno para o seu desenvolvimento pessoal, educacional e crítico. Para uma maior eficiência da escola na vida do educando, se faz necessária a participação da família no centro de fomentar e fortalecer a educação por meio da leitura na vida do indivíduo. Neste sentido, cabe a escola um acompanhamento com a instituição família, pois é fundamental a participação de ambas na formação do discente.

Em adição, acrescenta-se que a família contemporânea vem passando por muitas transformações referentes à forma como é constituída e estruturada. Anteriormente era vista somente com um padrão, que tinha como sujeitos, pai, mãe e filho ou filhos, hoje deparamos com diversas estruturas e composições familiares, sendo formadas por pai e mãe, por dois pais, por duas mães, ou seja, a família passou a ser formada por valores afetivos. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 23) “O próprio conceito de família e a configuração dela têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual”. Tudo isso, devido ao contexto que a sociedade se encontra, devido a diversidade de pessoas, culturas, relações homo afetivas, etc., há diversas possibilidades de constituição de outras famílias.

Logo, com essas formas de constituição familiar, encontra-se cada vez mais necessária uma preparação da escola para lidar com essas famílias. Para Maluf (2010, p. 36):

Chega, assim, a família, à era contemporânea, onde através das mudanças dos costumes, seus valores se modificam, passando a sua gênese a estar mais fincada no afeto e na valorização da dignidade da pessoa humana, observadas as peculiaridades que envolvem o ser individualmente considerado.

Desta forma, a família passa a ser vista de forma mais humana, onde está baseada de maneira clara os valores afetivos, que se reverberam nas práticas pedagógicas, onde o valor do ser humano não está pautado somente com ideias de outras instituições, como a Igreja, cujo tradicionalismo ainda se faz presente, porém é visto o valor da dignidade da pessoa, em que é valorizado o seu histórico, baseando, assim, a condição para se constituir família.

A participação da família no processo educacional da criança é um dever e estar assegurado em nossa constituição (BRASIL, 1988, p. 123): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Percebemos, deste modo, que para haver a oferta de uma educação que possa ser qualificada como crítica e reflexiva, necessitamos que a escola e a família se encontrem em sincronia uma com a outra, para que a aprendizagem da criança possa se tornar mais significativa, pois na aprendizagem da criança há processos psicológicos, sociais e educacionais e somente juntas podem realizar essas instruções para a vida da criança.

Para Sampaio (2004, p. 15), “A família é a grande referência para os que fazem parte dela, pois é dela que o indivíduo recebe educação, assistência, proteção e toda estrutura para o seu desenvolvimento”. Embora não se tenha apenas um modelo tradicional de família, mas é fundamental o respeito dessas famílias, pois é por meio do apoio familiar que o sujeito recebe suas primeiras instruções, por intermédio de exemplos e na transmissão de valores. É necessária participação da família junto da escola, pois no contexto que encontramos atualmente a família acaba destinando à escola total responsabilidade da educação das crianças, o que dificulta o desenvolvimento educacional da criança, já que é no meio familiar que ocorre a educação informal.

A família possui um elo forte de socialização da criança, pois há uma proteção maior para com a criança, no mesmo tempo que oferece um incentivo maior, dá confiança para que ela possa interagir com a sociedade. Na escolarização, há por parte da escola mecanismos que podem ser usados para reforçar essa socialização, porque possui processos mais eficazes, sistematizados que auxiliam na aprendizagem da criança, podendo fazer com que ela possa interagir de forma ativa e crítica dentro da sociedade. Sampaio (2012, p. 19) afirma que:

A relação família e escola, traz à comunidade escolar um compromisso mais efetivo, onde são expostas a necessidade de gerir a escola com base nas representações de os segmentos dela, exigindo do mesmo compromisso com a participação de todos, construindo, assim, uma escola participativa.

Por intermédio dessa relação pode acontecer maior possibilidade de serem encontrados meios para ajudar e adaptar melhor a criança no ambiente escolar, pois a família está acompanhando de perto o ensino de seus filhos e acompanhando propostas da escola e professores. É indispensável uma gestão democrática, em que seja transmitido para a família a importância da participação familiar no processo educacional, fazendo com que aconteça fora

do ambiente escolar maior participação dela na educação da criança, ajudando, dessa forma, nas possíveis dificuldades escolares e participando da vida estudantil de forma ativa.

Para entendermos como irá funcionar a mediação da escola com os alunos em relação à leitura, torna-se fundamental destacar as modalidades de educação, que conforme afirma Libâneo (2010, p. 86) “Nosso propósito, neste tópico é considerar a educação em duas modalidades: a educação não intencional, também chamada de educação informal ou, ainda educação paralela; a educação intencional, que se desdobra em educação não-formal e formal”. Percebemos em ambas as modalidades de educação que estamos sempre em interação, esse debate é importante para a compreensão das experiências e práticas de leitura.

Segundo Silveira e Wagner (2009, p. 284) "Durante estes anos, construiu-se a ideia de que a escola é responsável pela educação formal das crianças e adolescentes, enquanto a família o é pela educação informal". Diante disso, a escola historicamente é responsável pela educação sistematizada e intencional, onde concentra condições pedagógicas organizadas para formar o aluno de modo mais competente, crítico e reflexivo, preparando-o para a sociedade. Enquanto a educação informal é vista como uma educação baseadas na experiência de cada aluno com as suas vivências e oportunizando saberes por meio da transmissão cultural.

Portanto, a educação informal se inter-relaciona a educação não formal e a educação formal, em que ambas exercem papéis de destaque na vida dos alunos, porque elas fazem parte da educação em nosso cotidiano. Conforme nos mostra Libâneo (2010, p. 88), a “Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”. Desta maneira, a educação formal, é antes de tudo, projetada para ser desenvolvida, ela está sendo planejada, têm em seu corpo, processos que dependem de etapas para que possam dar continuidade. Entra, nessa perspectiva, a escola, pois é uma instituição que precisa estar planejada para que a educação possa se tornar efetiva e para que tenha êxito.

Em adição, Libâneo (2010, p. 89) afirma que “A educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas”. Percebemos que essa educação está baseada em condições, cujo caráter educador é grande, porém ocorre que são pouco utilizadas as condições estruturais e não possui planejamento, sendo bem abaixo do ideal, não são propostas com um grau de planejamento, como na escola.

Podemos citar como exemplos movimentos sociais de campo, em que a base formativa são ações informais e não formais. Para essas formas de educação agirem de maneira preponderante na sociedade e da escola, necessita-se da participação da família, neste

caso da educação familiar, que se enquadra na educação informal, pois é uma instituição que apresenta valores, hábitos e que transmite também valores da própria sociedade.

### **3 PARCERIA DA FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS**

Para entendermos a relação da família no acompanhamento do discente, perguntamos as mães pesquisadas se elas costumam ler com seus filhos, porque para que ocorra o desenvolvimento da leitura na criança, os pais são os primeiros incentivadores dessa prática, as mães nos responderam: “Não, com ela assim nós duas juntas lendo não” (MARIA); “Sempre eu faço na escola, mesmo com os livros da escola né que sempre vem botam eles pra ler e também sempre eu mando eles lerem a Bíblia agente acompanha, sempre eles lerem um versículo da Bíblia né ensinando a eles também. Em casa, na igreja” (ANA).

Faço. Ele chega do colégio invés dele ir pra rua brincar ele pega o livro, caderno aí então vai fazer sua tarefa é bem mais melhor do que ir pra rua brincar. Eu penso que faço. Eu procuro fazer o melhor, pronto. Eu sento com ele porque o que a gente tem que deixar pros filhos é o estudo né (JAQUELINE).

Diante das respostas das mães que participaram da entrevista, percebemos que somente uma delas a Ana, possibilita uma leitura mais diversificada, podendo ser prazerosa, pois entendemos que como a mãe a orienta a ler a Bíblia, há uma possibilidade maior de ler outros livros, mesmo sendo de caráter religioso, o que entendemos que ocorre sem nenhum tipo de cobrança. A mãe Maria não possui o hábito de ler com a criança, o que em nosso entender dificulta o aprendizado e o gosto pela leitura, porque é importante a presença da mãe no acompanhamento da criança e principalmente para motivá-la a ler, pois evidenciamos que este ato na presença da criança é condição importante para que ocorra o hábito da leitura. De acordo com Correa *et al* (2014, p. 58) “[...] o apoio familiar é extremamente relevante na participação efetiva da escola e auxiliar nas atividades levadas para casa, e esse apoio precisa ser intenso no desenvolvimento do filho, aspecto relacionado com as discussões anteriores.

Com efeito, a participação da família é fundamental na escola, pois além de participar de encontros propostos pela escola com a intenção de acompanhar a vida escolar da criança, ela pode ajudar a instituição com o desenvolvimento da criança fora do ambiente natural e, isso pode ocorrer na orientação nas atividades para casa, fazendo leituras, etc. Já a mãe Jaqueline compreende a leitura como atividade escolar, sendo vista como uma maneira de fazer o que a escola quer que faça, embora venhamos perceber explicitamente que ela destaca a leitura como um estudo de forma para se adquirir conhecimento. Sobre a

valorização da leitura em família, Corrêa *et al* (2014, p. 60) comentam que: “[...] espera-se que o aluno, através do incentivo dos pais, passe a valorizar a leitura, e que esta possa fazer parte de sua vida cotidiana e de seu desenvolvimento progressivo no campo do saber”.

Desta forma, a criança vê na família um exemplo a ser seguido, desde pequena a criança reproduz aquilo que ela ouve e que vê e é na família essa primeira instituição que a criança recebe valores, que não são ensinados pela escola e tem importância para a vida social. Sendo assim, quando a família incentiva a criança a ler, por meio do exemplo dos pais como leitores ou indicação de leituras, seja por intermédio de um acompanhamento mais próximo da criança com as atividades de leituras na escola, acreditamos que este conjunto de práticas da família são relevantes para a formação de leitores. Identificamos que apenas uma das mães incentiva a prática da leitura, e por meio do exemplo da família, a criança pode apresentar não somente o hábito de ler, mas outros desenvolvimentos que a prática da leitura poderá possibilitar o aprimoramento da escrita, da fala e de conhecimento de mundo.

Diante da importância da participação da família na educação da criança e da participação da família na escola, perguntamos as duas professoras pesquisadas se a escola possibilita encontros entre pais e professores, elas responderam da seguinte maneira:

Sim, mas infelizmente os pais eles não aparecem com tanta frequência as reuniões e quando aparecem muitas vezes ficam meio alheios a realidade né que agente informa como é que tá a situação dos alunos e muitas vezes eles não ligam né. (JÚLIA).

Sim, esse ano mesmo no início do ano a escola já possibilitou essa reunião [...] Eu avalio de forma positiva, eu avalio de forma positiva porque você consegue falar direto pro pai né como, como vem sido né é como tá, o que tá acontecendo com aquele aluno na sala, com aquela criança, você passa a conhecer também a realidade dela é que as vezes a gente tem uma as características deles na sala mas quando a gente começa a entender o contexto familiar muda um pouco o nosso olhar e, essas reuniões pra mim são muito positivas (PÉROLA).

Evidenciamos que há por parte da escola um interesse para trazer a família para o ambiente escolar. O convívio da família com a escola necessita ser bem sistematizado e agradável, para que os pais se sintam bem recebidos e membros da escola e se fazem necessários encontros em que todos participem, pois entendemos que é neste momento que surgem maior interação com os professores. Torna-se relevante que os professores possam saber da realidade de cada aluno, de cada familiar, para que possam saber como ocorre a realidade na vida das crianças, aspecto significativo na elaboração das práticas formativas.

É importante conhecer a realidade do aluno, sendo por meio dessa realidade da família que o professor pode compreender e intervir no comportamento do aluno em sala de aula, conhecendo seu campo de atuação profissional. Para Dessen e Polonia (2005, p. 304)

“Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”. Percebemos que ao ocorrer de forma contínua a relação família-escola, há maiores chances de ocorrer um melhor aprendizado para a criança, já que ambas possuem um vínculo de interesse pelo mesmo fim.

Percebemos que esses encontros são fundamentais conforme foi abordado anteriormente, porém essa relação não pode contribuir para o desenvolvimento da criança se a família não estiver presente na escola, sendo assim, perguntamos as mães se a escola oferece esses encontros e se elas são participativas, responderam assim: “Sempre. Sempre eu venho” (MARIA); “Realiza. Sempre, eu procuro sempre participar. Eu tenho dois filhos [...], aí sempre eu procuro acompanhar eles, saber como eles tão, fazendo as tarefas direitinho se eles estão acompanhando” (ANA); “Realiza. Bom na verdade ele só tá com três, quatro meses que o meu menino estuda aqui, mas esses quatro meses foi bastante desenvolvimento, muito bem”. “Estão sempre chamando” (JAQUELINE). Diante da análise das falas das mães foi identificada contradição entre o que a professora Júlia afirma que os pais não participam sempre das reuniões e o que os pais disseram que sempre participam das reuniões propostas pela escola, situação que necessita de mais debates. Essa relação não é efetiva e nem possibilita um encontro onde a família possa contribuir no desenvolvimento da leitura.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verificamos a partir desta análise dos dados que dentre os resultados da pesquisa destacamos como o primeiro ponto, a maneira que ocorre a relação família e escola na perspectiva de formar alunos leitores. Percebemos e legitimamos neste estudo que a família é fundamental neste acompanhamento do aluno em relação à leitura, uma vez que possui papel importante nessa ação, que é o de começar esse aprendizado fora da escola e desenvolver o hábito da leitura. No entanto, evidenciamos que a participação da família na formação de leitores não acontece de forma ativa, algo que necessita de mais atenção nas pesquisas.

Identificamos que um dos meios para que a formação de leitores possa acontecer é a família incentivando o aluno a fazer leituras, a participação do aluno na escola, os pais lendo com os filhos e, percebemos que a partir dos dados coletados isso não ocorre com os sujeitos pesquisados. A participação da família na escola é limitada, há um distanciamento da família para com a escola, embora ela não seja a única responsável para ocorrer esse desenvolvimento, mas a escola pode contribuir de maneira agradável, fazendo os pais se sentirem mais presentes na escola. Percebemos que as professoras destacam como empecilho ao desenvolvimento da leitura dos alunos a falta de acompanhamento dos pais na educação

dos filhos. Evidenciamos que a participação da família na escola não ocorre de maneira apta para um processo de parceria, sendo fundamental essa aproximação para uma formação adequada para a criança, para fortalecer o hábito da leitura mediado pelo trabalho da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CORRÊA, Ingrid Amaral et al. A influência da família nas habilidades da leitura e escrita no ensino. Thaumazein. Santa Maria, v. 7, n. 14, **Santa Maria**, p. 53-61, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/view/218>. Acesso em: 05 abr. 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora, POLONIA, Ana da Costa. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. ISSN 1809-1636. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200012). Acesso em: 02 abr. 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora, POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. vol. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed, São Paulo, Cortez, 2010. 208 p.

MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. **Novas modalidades de família na pós-modernidade**. Faculdade de Direito de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-31012011-154418/pt-br.php>. Acessado em 23 abr. 2018.

SAMPAIO, Talita Leite. **A importância da relação família e escola na formação do aluno**. 2013. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Cearense, Curso de Pedagogia, 2012. Disponível em: <http://ww2.faculdadescearenses.edu.br/biblioteca/TCC/PED/A%20IMPORTANCIA%20DA%20RELACAO%20FAMILIA%20E%20ESCOLA%20NA%20FORMACAO%20DO%20ALUNO.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

## A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A CRIANÇA EM ROUSSEAU

Bruna Lucas de Melo Amaral  
Universidade Estadual do Ceará - [bruna.lucas@aluno.uece.br](mailto:bruna.lucas@aluno.uece.br)  
Diana Aguiar Salomão  
Universidade Estadual do Ceará - [diana\\_salomao@hotmail.com](mailto:diana_salomao@hotmail.com)  
Romária de Menezes do Nascimento  
Universidade Estadual do Ceará - [romaria.nascimento@aluno.uece.br](mailto:romaria.nascimento@aluno.uece.br)

### RESUMO

Neste artigo, pretendemos recuperar o legado teórico de Jean Jacques Rousseau, um dos filósofos do século XVIII que propôs uma educação diferenciada para as crianças. A partir de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, buscamos identificar as concepções de infância, criança e a relação professor/aluno empreendidas por Rousseau, a fim de responder a seguinte questão: o que em Rousseau ainda é remanescente e pode ser ressignificado para o debate atual sobre o processo educativo na Educação Infantil? Nessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo apresentar uma breve biografia de Rousseau e discutir suas contribuições para o debate atual sobre a Educação, em especial para a etapa da Educação Infantil. As reflexões que emergem deste estudo reconhecem que a obra de Rousseau tem muito a nos dizer sobre infância, criança e a relação professor/aluno, e que muitos dos seus princípios permanecem sendo tensões atuais no campo pedagógico da Educação Infantil.

**Palavras-Chave:** Rousseau. Concepção de Infância. Criança.

### INTRODUÇÃO

Esse estudo surgiu a partir da disciplina *Teorias da Educação e Formação de Professores* no curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará no ano de 2019. Durante essa disciplina, tivemos a oportunidade de conhecer alguns teóricos e de analisar a contribuição de cada um para a educação, refletindo acerca do que ainda é remanescente em suas obras e o que pode ser ressignificado para o debate atual sobre o processo educativo.

Os estudos que realizamos sobre os vários teóricos no decorrer da disciplina, desde os mais clássicos até os mais contemporâneos, possibilitaram o encontro com subsídios teóricos diversos que fomentaram debates sobre as formas de pensar, organizar e construir a educação em determinados tempos históricos e modelos de sociedade, favorecendo assim, uma compreensão preliminar do sentido da pedagogia e suas contribuições para a formação e a prática docente.

As discussões sobre a vida e obra dos pensadores estudados promoveram uma abertura para o aprofundamento do rico acervo de teorias que constituíram a Pedagogia e os principais debates que já ocorreram no decorrer dos séculos da história educacional. Nesse sentido, a



disciplina viabilizou o conhecimento da herança pedagógica, através da promoção de diálogos com as teorias que foram sendo tecidas ao longo da história, e assim, motivou nas equipes responsáveis pela apresentação dos seminários o desejo de descobrir os caminhos que cada teórico propôs para dar conta da necessidade inevitável de educar as novas gerações.

No decorrer dos estudos, percebemos que em cada tempo histórico surgiu uma teoria que parecia ter encontrado o caminho certo a seguir para o alcance do sucesso no processo educativo, porém, ainda hoje, a escola parece não ter encontrado o seu caminho, e por isso apresenta grandes dificuldades para cumprir a função social de educar e ensinar.

A escola continua sem conseguir produzir as aprendizagens previstas, os professores têm dificuldade para ensinar, os legisladores não sabem o que solicitar (reformas), os currículos ainda não definiram o que ensinar, a sociedade titubeia em relação ao para que estudar. (FRANCO, 2012, p. 39).

Nesse contexto, emergiu o interesse de aprofundar os estudos sobre Rousseau, um dos teóricos estudados na disciplina, na perspectiva de identificar as suas concepções de infância, criança e a relação professor/aluno, e buscar respostas para o questionamento propulsor desse estudo: o que em Rousseau ainda é remanescente e pode ser ressignificado para o debate atual sobre o processo educativo na Educação Infantil? Nessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo apresentar a biografia de Rousseau e discutir a contribuição desse teórico para o debate atual sobre a Educação Infantil.

Desse modo, recorreremos a Meirieu (2010, p. 15) para destacar a relevância desse estudo e potencializar a problemática que nos propomos a discutir.

Estou convencido de que nossos debates (sobre processo educativo) só podem tornar-se construtivos se nós os realizarmos com plena consciência daquilo que nos precedeu (é preciso ter consciência dos debates que nos antecederam); soubermos superar a facilidade dos slogans e das modas; soubermos ver o que se esconde por trás desta ou daquela referência, soubermos identificar aquilo que, ao longo dos séculos, conseguiu reunir os humanos e torná-los ao mesmo tempo mais livres e mais felizes. (*Apud* FRANCO, 2012, p.39).

Destarte, esse trabalho trata-se de um estudo de abordagem qualitativa quanto ao seu objetivo, pois segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com análises mais profundas das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados, foi realizado fundamentalmente uma pesquisa bibliográfica, de forma que os dados foram obtidos a partir de fontes diversas sobre a vida e obra de Rousseau, buscando evidenciar as suas contribuições para educação, em especial para educação da primeira infância.

Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O referido autor afirma que a principal vantagem desse tipo de pesquisa encontra-se em permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos bem mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Seu principal objetivo seria tomar contato com as produções e registros a respeito da temática investigada, sendo que para isso, o pesquisador necessita fazer um levantamento das pesquisas relacionadas ao tema estudado, buscando um aprofundamento teórico que fundamente e norteie a sua pesquisa.

Para alcançar o objetivo deste estudo, optamos por organizá-lo em três pontos. Inicialmente, apresentamos uma breve biografia de Rousseau. Em seguida, discutimos a concepção de infância e criança que podemos extrair de suas obras, fomentando o debate sobre a relação professor/aluno e a sua contribuição para a Pedagogia, buscando identificar elementos que possam ser ressignificados na prática docente da atualidade, na etapa da Educação Infantil. Por fim, apontamos algumas reflexões acerca da importância desse teórico para os estudos sobre as infâncias e criança.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CONTEXTO HISTÓRICO, VIDA E OBRA DE ROUSSEAU**

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra na Suíça em 1712 e viveu até o ano de 1778, foi filósofo, escritor, teórico político e compositor musical autodidata. Sua mãe, Suzanne Bernard, morreu de febre puerperal logo depois de seu nascimento, sendo criado por seu pai, Isaac, até aos dez anos, tornando-se órfão e passando a ser criado por familiares. Na juventude, Rousseau seguiu uma vida de aventureiro e aos 20 anos foi acolhido por uma baronesa na província francesa, sendo sustentado por cerca de 10 anos. Em 1742, foi para Paris em busca de fortuna e ascensão social, e logo foi nomeado para ser secretário temporário do embaixador francês em Veneza, sendo que essa experiência resultou em fracasso. No ano de 1744 retornou para Paris e conheceu uma jovem faxineira, dez anos mais jovem, com quem viveu até a sua morte e teve cinco filhos, todos mandados ao orfanato. Em 1750, Rousseau tornou-se um intelectual reconhecido socialmente por meio de sua produção: o Discurso sobre as ciências e as artes, em que defendia que o progresso das artes e das ciências corrompe os valores e os costumes dos homens. (STRATHERN, 2004).

Rousseau viveu em uma época em que o absolutismo dominava toda a Europa e diversos movimentos buscavam uma renovação política, econômica e social. (MARTINEAU, 2010). O Século XVIII passou então a ser chamado de Século das Luzes, por colocar a razão

como condutora das ideias iluministas que influenciaram grande parte das transformações da época.

O Iluminismo foi o nome dado ao movimento composto por intelectuais que condenavam as estruturas de privilégios absolutistas e defendiam a reorganização da sociedade. A racionalidade passou a ser o meio de se pensar e explicar os fatos e acontecimentos, e com isso, a Monarquia, sustentada pela teoria do direito divino, em que o rei seria um enviado de Deus para governar o povo, passou a ser questionada. Nesse contexto, o Iluminismo foi considerado o motor que conduziu a sociedade a uma nova era de questionamentos e mudanças.

Considerado uma das figuras marcantes do Iluminismo Francês, e precursor do Romantismo, Rousseau não concordava com todas as ideias defendidas pelo Iluminismo, uma vez que tecia críticas a pensadores como Locke, Montesquieu, Voltaire e Adam Smith, defensores do individualismo, que compactuavam com o pensamento de que os interesses do indivíduo estariam acima dos interesses da sociedade, e concordavam com a preservação da propriedade privada. Contrário a esses pensadores, Rousseau se colocava contra os princípios do individualismo e da propriedade de bens materiais, defendendo que a verdadeira igualdade entre os homens somente seria alcançada com o fim da propriedade privada. (STRATHERN, 2004).

Rousseau buscou meios para compreender e, sobretudo, diminuir as injustiças que tinham a sua origem nas desigualdades social. Defendia que a igualdade de direitos e deveres políticos só poderia ser alcançada na esfera de uma vontade geral, uma vez que acreditava ser a democracia o instrumento necessário para que houvesse de fato o respeito à igualdade de direitos e deveres políticos. (STRATHERN, 2004).

Para ele, a vida em sociedade não deveria comprometer a perfeita harmonia que havia entre o homem e a natureza, onde cada um deveria abrir mão de seus interesses individuais, através de um pacto coletivo que colocaria a vontade geral acima das vontades particulares, e assim, a liberdade dos indivíduos conviveria de maneira harmoniosa com a necessidade das normas e leis que seriam impostas no âmbito da sociedade (STRATHERN, 2004).

Nas suas principais obras, *O Contrato Social* (1762) e *Emílio ou da Educação* (1762), Rousseau propõe, na primeira, um pacto social em busca de um estado democrático, sendo que para se chegar a essa nova condição social, há um caminho, que seria a educação, temática da segunda. De acordo com Martineau (2010), a dimensão fundamental dessa

educação seria de levar o indivíduo natural a um novo estágio (social) sem romper seu elo com a natureza.

Preocupado em propor um ideário de educação voltado para a aprendizagem da criança, Rousseau passou a ser considerado o “Pai da Pedagogia Moderna”, tendo em vista ser o primeiro pensador e teórico da educação a reconhecer a importância da infância e inserir a criança no foco das discussões educacionais, compreendendo-a como um sujeito puro, feliz e em perfeita harmonia com a natureza.

No ideário de Rousseau, a educação seria o meio de orientar e conduzir a boa relação da criança com a natureza, tornando-a capaz de assumir e aceitar as exigências impostas pela convivência social, sem sentir-se oprimida, uma vez que terá aprendido a lutar por elas, por meio de uma educação autônoma e livre. (MARTINEAU, 2010).

### **AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EMPREENDIDAS POR ROUSSEAU**

Rousseau foi o primeiro teórico a colocar as crianças no centro das discussões educativas, contemplando as características e as singularidades próprias das mesmas e tecendo severas críticas à Pedagogia Tradicional, baseada na rigidez, hierárquica e memorização, e que tratavam as crianças, até então, como “adultos em miniatura”. É sua teoria, a criança ganha visibilidade, sendo detentora de uma história que necessita ser vivida com liberdade.

Para o pensador, a educação estava intimamente ligada a uma perspectiva política, ou seja, a educação tem o papel de contribuir para a transformação social, para a criação de uma sociedade melhor, com indivíduos autônomos e responsáveis. Nesse sentido, acreditava que através da educação seria possível resgatar na criança, o bom selvagem, que a sociabilidade apartou do homem. Sendo assim, a educação é essencial para promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural, possibilitando a reforma ética e política que o autor tanto almejava.

Em Rousseau, encontramos três significados para operacionalizar a “naturalização” do homem e da sociedade, sendo: oposição àquilo que é social; valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; contato com a natureza/ambiente não urbano, e por isso mais genuíno.

Com isso, para demonstrar as suas concepções sobre educação, infância e criança baseadas na ideia de respeito a natureza, ao tempo e a velocidade de cada indivíduo, Rousseau

cria Emílio, uma criança imaginária que tem seu crescimento e formação acompanhado pelo preceptor desde o nascimento até o casamento.

Na obra *Emílio ou da Educação*, podemos encontrar uma concepção de infância mais apurada, opondo-se a uma visão tradicional que concebia a criança como um ser mau, desde o nascimento, por ser fruto do pecado, ou a considerava como um adulto em miniatura que poderia ser salva pela educação.

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me dediquei [...]. (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

A concepção de criança em Rousseau é baseada na ideia de inocência, compreendendo que a mesma possui uma natureza boa ao nascer, precisando ser preservada para que a sociedade não a corrompa.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; [...]. (ROUSSEAU, 1995, p. 60).

Na visão de Cambi (1999, p. 347), dentre as várias reflexões pedagógicas presentes em *Emílio ou da Educação*, podemos destacar três temas de maior relevância: “o puericentrismo; a aprendizagem motivada; e a dialética autoridade-liberdade, que estão na base de grande parte da Pedagogia Contemporânea”. O puericentrismo relaciona-se com a ideia de que a criança deve ser vista como sujeito, e a coloca no centro do processo educativo. A aprendizagem motivada ressalta a importância de valorizar os interesses das crianças, possibilitando a criatividade e a liberdade de escolha. Já a dialética autoridade-liberdade, aborda o diálogo entre educador e educando, no qual o educador respeita a autonomia e experiência do aluno, assim como o aluno respeita o conhecimento e posicionamento do professor. Do embate entre ambos, surge o processo ensino-aprendizagem.

O ideário educativo de Rousseau se faria em forma de preceptorado, em que aluno e professor encontram-se de maneira cotidiana na presença um do outro, tendo o preceptor a possibilidade de dedicar-se a um único aluno ao longo de sua vida, assistindo a todas as fases do seu desenvolvimento. “A relação professor-aluno não se reduzirá a uma simples interação pedagógica, ela também oferecerá uma forte dimensão afetiva.” (MARTINEAU, 2010, p. 148).

Ainda tratando das contribuições presentes em Emílio ou da Educação, a obra está dividida em cinco partes ou livros, os quais tratam de maneira particular da aprendizagem e desenvolvimento da criança. No livro I (0-2) o autor coloca algumas questões voltadas à higiene e amamentação, por exemplo. No livro II (2-12) Rousseau defende que a criança deveria aprender com a natureza. Para ele, os discursos que a criança não compreende devem ser evitados, sendo o momento de exercitar o seu corpo e seus sentidos.

Na obra Emílio ou da Educação, a razão se desenvolve através de uma educação negativa, que não consistia em “ensinar a virtude e a verdade, mas em proteger o coração do vício e a mente do erro” (ROUSSEAU,1995, p.91). Nesse período, a criança seria mais suscetível aos “desvios”, de forma que não seria cabível ensinar novos saberes, mas sim fortalecer as qualidades morais nascidas com a criança. Assim, o mestre interferiria o menos possível, o que justifica o uso do termo educação negativa. Aqui, o autor se posiciona de forma contrária aos castigos que as crianças eram submetidas. Para Rousseau as crianças deveriam brincar e ter contato com a natureza, se houvesse necessidade de castigo, este deveria ser entendido pela criança como uma consequência.

No livro III, que compreende a idade entre 12 e 15 anos, Rousseau a entende como sendo parte da infância, mesmo estando próxima da puberdade. Este seria o período adequado para aquisição de conhecimento. No livro IV (15-20 anos) é reafirmado a concepção de se educar tendo em vista a bondade, aqui, Emílio deveria desenvolver um ofício. No livro V, que compreende a idade dos 20 anos em diante, Rousseau trata da educação política de Emílio e sua inserção na sociedade civil, além da educação feminina, que estabelece uma proposta educativa para a companheira ideal para ele.

Segundo Rousseau, o processo de ensino/aprendizagem da criança deveria acontecer por meio da natureza, das coisas e dos homens, sendo o aluno o protagonista do seu desenvolvimento. Desse modo, entendemos que o professor/preceptor deveria assumir o papel de observador e provedor de situações e ambientes de aprendizagem, impedindo antecipações no processo de desenvolvimento do aluno e providenciando que cada fase pudesse ser vivida em sua plenitude.

[...] nenhum outro livro senão o do mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos. [...] Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, muito breve o tornareis curioso. Mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la. Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho. Que ele não se avizinha à ciência, que a invente. (ROUSSEAU, 1995, p.113).

Considerando os pressupostos aqui apresentados, podemos perceber que a obra de Rousseau tem muito a nos dizer sobre infância, criança e a relação professor/aluno, e que muitos dos seus princípios permanecem sendo tensões atuais no campo pedagógico da Educação Infantil.

Atualmente, vivenciamos um consenso entre a legislação e os documentos oficiais<sup>33</sup> acerca das concepções, princípios e práticas a serem efetivados na Educação Infantil para garantir os direitos das crianças e a qualidade no atendimento. No entanto, percebemos que as concepções vigentes ainda não são amplamente compreendidas e praticadas por todos os agentes políticos e educacionais.

O cenário da Educação Infantil continua sendo permeado por lutas, contradições e retrocessos que revelam condições precárias de trabalho, má formação dos professores, falta de valorização e reconhecimento profissional, divergências de concepções e resistência às concepções vigentes. Diante desse contexto, acreditamos que a obra educacional de Rousseau apresenta muitos princípios que ainda são remanescentes na atualidade e que podem ser ressignificados para contribuir com a formação e a prática docente na Educação Infantil.

Dentre os fundamentais princípios, destacamos os seguintes: a ação de colocar a criança e as suas necessidades no centro da ação educativa; a prática de evitar antecipações de aprendizagens que não estejam de acordo com o nível de maturidade psicológica das crianças; o reconhecimento da importância das experiências empíricas para tocar os sentidos dos alunos e concretizar as noções abstratas; a criação de situações agradáveis de ensino que convidem e motivem as crianças a aprenderem; e o estímulo a curiosidade, envolvimento, autonomia e criatividade nos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desde a Grécia antiga, pode-se afirmar que a Pedagogia construiu rico acervo de teorias e práticas sobre as formas de pensar, organizar e construir a educação em determinada sociedade, e apesar de até hoje não termos encontrado a fórmula mágica, temos acesso a muitos subsídios que fomentam os debates pedagógicos e nos ajudam a compreender o sentido da Pedagogia e suas contribuições para a prática docente (FRANCO, 2012).

---

<sup>33</sup> Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, Plano Nacional de Educação – PNE/2014 e a Base Nacional Comum Curricular/2017.

Nesse artigo tivemos a oportunidade de abordar uma das muitas teorias disponíveis no grande acervo histórico de subsídios pedagógicos essenciais para o debate atual sobre educação, em especial para etapa da Educação Infantil. Acreditamos que Rousseau elaborou uma teoria da Infância, tomando-a como idade autônoma e dotada de características e necessidades específicas, criticando a “adultização” da criança. Ele foi um dos primeiros intelectuais da modernidade a desenvolver um trabalho que tinha como objeto específico a criança, defendendo a ideia de que a infância não deveria ser guiada pelas referências do mundo adulto, mas precisava ser estudada e compreendida nela própria.

Rousseau elaborou uma pedagogia ativa (a criança participa inteiramente do processo de aprendizagem), concreta (ela recorre à observação), essencialmente utilitária (ela prepara para a vida entre os membros da sociedade), centrada na experimentação e não no universo livresco ou nos discursos magistrais (são as coisas e não os discursos que devem falar porque as primeiras, ao contrário dos segundos, têm a força da necessidade). (MARTINEAU, 2010, p. 169).

Portanto, concluímos que Rousseau colocou a Pedagogia numa dimensão mais antropológica e filosófica, inseriu a criança no centro do processo de aprendizagem e a política como fundamento educativo, provocando muitos questionamentos e reflexões ao propor uma nova atitude pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002 .
- MARTINEAU, Stéphane. O pensamento educativo de Jean-Jacques. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 129-152.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **As confissões**. v. 2. Tradução Rachel de Queiroz. 2 ed. São Paulo: Atena, 1959.
- \_\_\_\_\_. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- STRATHERN, Paul. **Rousseau em 90 minutos**. Zahar, 2004. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Tth8e5KAQRwC&oi=fnd&pg=PA1&dq=rousseau+em+90+minutos&ots=mO1-tRR1oI&sig=udsX-f0e2WWDzt3VRasuHflpOiU#v=onepage&q=rousseau%20em%2090%20minutos&f=false>> Acesso em 20 de Abril de 2019.



## GESTÃO DO CONHECIMENTO: ESTUDO NUMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Leyla Araújo Luz Muller (UNILAB)  
profaleylaluz@gmail.com.

### RESUMO

O presente artigo pretende aprofundar o entendimento de como a universidade gerencia seu conhecimento, com objetivo geral avaliar as práticas da Gestão do Conhecimento. A pesquisa cobre as dimensões organizacional, humana e externa, utilizando-se da busca do *software* WebQDA, uma ferramenta para análise de dados qualitativos a fim de conhecer a capacidade de utilização de capital humano, a produção do conhecimento. A pesquisa de campo, qualitativa, desenvolveu análise categorial das dimensões organizacional, humana e externa, acerca da gestão do conhecimento, buscando-se em entrevistas com alunos dos cursos de graduação da UNILAB. A análise e discussão dos dados coletados foi verificado que a gestão da Universidade em parte não utiliza o conhecimento como um meio estratégico para consecução dos objetivos e metas organizacionais em ação específica da Gestão do Conhecimento (GC) em uma instituição pública. Conclui-se que a GC pode contribuir para que a instituição possa prover a melhoria contínua da prestação de serviço para sociedade.

**Palavras-chaves:** Gestão do Conhecimento. Administração Pública. Ensino Superior.

### 1 INTRODUÇÃO

As organizações, de modo geral, buscam a sustentabilidade em um meio cada vez mais complexo. A capacidade da gestão é um recente fator de produção da economia, motivo pelo qual pesquisas acadêmicas deveriam ser realizadas, pois as teorias tradicionais já não respondem à demanda. O capital humano nas organizações deve ter a capacidade de criar, desenvolver, inovar produtos e serviços alicerçados no conhecimento, pois, com a globalização da economia, houve uma exigência de administrar recursos escassos de modo eficiente e eficaz.

De acordo com Martorelli, Oliveira e Zotes (2007), a gestão do conhecimento nas organizações é uma nova maneira de administrar, que implica o uso das tecnologias da informação, outras estratégias relacionadas a aspectos humanos e externos, que propiciam um ganho de tempo bem mais satisfatório no acesso à informação.

Nas universidades federais não se seguem as teorias organizacionais tradicionais, em razão da sua complexidade, pois são instituições focadas para desenvolvimento e disseminação do conhecimento, sendo essencial elaborar estratégias de superação à orientação de imposições burocráticas.

Conforme Moran, Masetto e Behrens (2015), a GC tem sido implantada com maior rapidez, eficiência e eficácia desde o advento da Sociedade da Informação, e os aspectos humanos e externos, aliados às mudanças de paradigmas históricos e da ciência, que exigem nova abordagem em todos os níveis, mais especificamente no ensino universitário, que deve se desvincular de práticas pedagógicas conservadoras, repetitivas, acrílicas, sem perspectiva de conhecimento inovador e criativo, base da sustentabilidade das organizações públicas e privadas.

A GC tanto pode ocorrer na organização pública como na particular, apesar de objetivos e metas diferenciados. Com base nessa percepção, a organização pública pesquisada será a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Conforme as Diretrizes Gerais (UNILAB, 2013a), sua missão é produzir e disseminar o saber universal, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa, especialmente os africanos, estendendo-se, progressivamente, a outros Estados desse continente – por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científico e cultural e comprometidos com a necessidade de superar as desigualdades sociais e a preservar o meio ambiente.

Apesar de ser uma universidade jovem e não consolidada no meio acadêmico, tem poucos anos de atuação. Sua gestão pôde ser avaliada pelos alunos. A metodologia foi utilizada para diagnosticar de maneira generalizada como se obtêm as informações sobre as práticas de GC, para futura implantação ou apenas uma análise da qualidade da prestação de serviço à sociedade.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O tema GC chama a atenção dos estudiosos pelo motivo de ser um meio da gestão adequado às organizações para produzir resultados eficientes e eficazes nos processos organizacionais. De acordo com César (2013, p. 30), é uma dinâmica, articulada e intencional, destinada a sustentar ou promover o desempenho global das organizações, com base no reconhecimento.

Na perspectiva de Sousa (2009), nas organizações gerais, predominam estruturas piramidais e lineares, com característica tanto no poder quanto no controle da centralização; a divisão do trabalho, numa gestão autocrática é incapaz de responder ao desenvolvimento da sociedade. A tendência será o desaparecimento do organograma vertical.

Com tantas mudanças acontecendo nas organizações gerais, o que significa a Gestão do Conhecimento? Conforme César (2013), o cientista estadunidense Karl Wiig empregou a

dicção Gestão do Conhecimento (GC) em 1986. Para Wiig (1997), a GC há que depreender, evidenciar e gerenciar a elaboração do conhecimento de modo organizado, transparente e dirigido, gerenciando processos de conhecimentos efetivos.

Sequeira (2008) exprime a noção de que o conhecimento não nasce propriamente de geração espontânea. É necessário que a sua criação seja fomentada de uma maneira consciente e intencional, realizando-se atividades e iniciativas, com a finalidade de aumentar o patrimônio de conhecimento organizacional. Conforme Terra (2001), para o conhecimento sistematicamente criado, toda empresa precisa desenvolver a cultura organizacional. A alta direção necessita reconhecer que o grupo encarregado da inovação precisa ser inspirado, protegido, nutrido e provido de autonomia e recursos (tempo, pessoas e capital).

Gerir conhecimento é processo complexo, e não há receitas prontas, motivo pelo qual isso deve fomentar estratégias para que haja uma aprendizagem organizacional, ou seja, a GC há de ser o suporte para o gerenciamento de informações produzidas na empresa.

Ser sustentável é conhecer os processos organizacionais e estratégicos, de modo a motivar os colaboradores nesse desafio, que é ser eficiente e eficaz, transformando o conhecimento tácito em explícito e vice-versa.

O modelo de GC no Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO) surgiu no ano de 2000 devido à preocupação de “saber o que a empresa sabe” e “o que a empresa precisa saber” para cumprir sua missão institucional. As práticas na SERPRO foram o mapeamento da gestão de competências e dos conhecimentos organizacionais, o ensino a distância, as comunidades de prática, a sistematização de melhores experiências e a comunicação integrada. Posteriormente a Universidade Corporativa da SERPRO, criada em 2003, a concepção do Portal Integrado da empresa, programa Memória Institucional, Biblioteca Digital, entre outros. A GC pode contribuir para a agregação de valor aos processos, produtos e serviços produzidos por todos na instituição. (CHAVES, 2013, p. 10).

Os processos organizacionais numa empresa pública devem ser eficientes e eficazes, mas, se comparados com a iniciativa privada, que já têm incorporados nas suas políticas gestacionais os resultados com efetividade, a organização pública federal não tem a mesma motivação para reduzir custos, pois a orientação é outra, ou seja, atender da melhor maneira os cidadãos, com atenção eficiente nos seus processos internos e melhoria contínua na qualidade desse serviço prestado.

Implantar GC na administração pública não significa apenas colocar os serviços públicos on-line e melhorar sua forma de acesso, por parte do cidadão, mas implantar um conjunto de processos mediados pela tecnologia, que podem modificar as interações, em escala maior, entre os cidadãos e o governo, entre as instituições do governo federal e entre as três esferas de governo (federal estadual e municipal). (GONÇALVES, 2006, p. 22).

Acadêmicos produzem conhecimento, por serem pesquisadores, e compartilham intensamente o saber científico. A gestão do conhecimento é uma maneira de sistematizar esse compartilhamento não apenas de pesquisas, mas também o conhecimento da organização. Para que isso ocorra, são necessárias mudanças na gestão universitária e o emprego da inovação e da criatividade dos servidores públicos federais.

As estruturas organizacionais das instituições federais de ensino superior (Ifes) representam um tempo passado, é formas instituídas em uma época que hoje pode ser considerada irracionalismo burocrático. As estruturas piramidais dos sistemas burocráticos da era industrial estão esgotadas como modelos de organização. Toda da era multifuncionalidade da complexa rede burocrática de organização dos serviços não mais resiste à horizontalidade, à desnormalização, à rapidez e à eficiência das novas tecnologias que permitiriam a construção dos sistemas informatizados. O conhecimento e a informação produzem a inovação e impõem a reestruturação. (VIEIRA; VIEIRA, 2003, p. 902).

O modelo de diagnóstico da Gestão do Conhecimento relacionado à pesquisa para a análise da gestão universitária foi o método de Sousa (2009), que utiliza categoria e subcategorias nas dimensões organizacional, humana e externa.

O teórico Sousa (2009), com o método de diagnóstico da GC, que criou para realidade das universidades federais, realiza o seu trabalho de doutorado a respeito da gestão das universidades federais brasileiras.

### 3 METODO

O método da pesquisa é de abordagem qualitativa, cujo modo de acesso ao objeto se deu pela análise de texto, com base nas categorias de Sousa (2009) para organização, interpretação e discussão das falas dos entrevistados, em busca de uma verdade, mesmo que temporária, sobre a GC na UNILAB.

Ocorreu a escolha da pesquisa qualitativa por ela permitir uma análise que se sustenta em dados dos conhecimentos teórico-empíricos, já experienciados e, assim, lhes poder atribuir cientificidade, dispensando a utilização de instrumental estatístico para sua análise (ZOUAIN; VIEIRA, 2006),

Nesta pesquisa, a análise dos dados foi realizada, conforme Mutti e Caregnato (2006), com análise de conteúdo, com o teor do texto que foi conseguido com as entrevistas transcritas.

Esta pesquisa qualitativa é de campo, que escolheu uma comunidade de trabalho, de ensino universitário (GIL, 2007) e utilizou técnicas específicas, *software* webQDA, facilitador do registro, organização e relações para análise dos dados sobre o assunto sob exame.

A estratégia utilizada da pesquisa qualitativa foi o estudo de caso que, de acordo com Chizzotti (2008), consiste numa caracterização ampla para constituir uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um evento particular ou vários, com o propósito de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliando - a analiticamente, no intuito de propor ações transformadoras ou tomada de decisões a respeito dela. Cada vez mais as organizações se desenvolvem num ambiente complexo, ou seja, numa interação dinâmica do *locus* interno da organização com o externo. Nesse âmbito, o fenômeno a ser compreendido é a avaliação das práticas da gestão no conhecimento na UNILAB.

Para elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados, recorreu-se aos estudos de Yin (2015) sobre as etapas das entrevistas, em especial aplicadas nas Ciências, de modo a entender melhor e captar as percepções dos entrevistados sobre o fenômeno e o contexto em que foi pesquisado.

Os dados desta pesquisa foram coletados com entrevistados. A entrevista é uma das fontes importantes para a pesquisa qualitativa (YIN, 2015). A coleta de dados é vital para a pesquisa qualitativa e este estudo é realizado por meio de entrevista semiestruturada, um dos principais expedientes que tem o investigador de coletar indicadores.

O objetivo desta busca foi avaliar as práticas em Gestão do Conhecimento da UNILAB, na percepção dos universitários de cursos de graduação, quanto à visão geral da organização pública, nas dimensões Organizacional, Humana e Externa. De acordo com Sousa (2009), a dimensão organizacional descreve a filosofia da gestão, a cultura corporativa, sistema de informação, infraestrutura organizacional e processos. Na de teor humana, descreve as habilidades, educação formal, experiência e valores das pessoas, cultura organizacional, tomadas de decisões, educação continuada, sinergia do grupo e ambiente corporativo. E, na dimensão externa, relata os relacionamentos com o governo, órgãos reguladores, os parceiros, a sociedade como num todo.

Os dados foram tratados no *software* de análise qualitativa. O WebQDA é um software de análise de textos, vídeos, áudios e imagens que funciona num ambiente colaborativo e distribuído com base na internet.” (COSTA; LINHARES; NERI DE SOUZA, 2012, p. 279). Neste ensaio, foram utilizados os áudios dos entrevistados, sendo transcritas as entrevistas, com a inserção das categorias, podendo-se recorrer a qualquer tempo ao uso do webQDA, pelo acesso à internet.

Na pesquisa, as entrevistas foram transcritas, após a coleta dos dados no áudio realizado, em gravações.

#### 4 RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA

Com as 15 entrevistas realizadas, a análise de dados foi efetivada com a utilização do *software* WebQDA, que facilitou o exame qualitativo desta pesquisa nas dimensões Organizacional, Humana e Externa, conforme a adaptação da metodologia de Sousa (2009). Os indicativos recolhidos com as entrevistas desta busca realizada com os alunos da UNILAB serão expressas à frente. Os indicadores- como se adiantou- foram agrupados conforme as categorias de análise; nas dimensões Organizacional, Humana e Externa, distribuídas pelas suas subcategorias.

Na perspectiva de Sousa (2009), é importante, de fato, destacar a ideia de que a organização universitária tem a cautela de uso das ferramentas gerenciais, utilizadas na gestão empresarial, pelo fato da inexistência de uma teoria própria da administração universitária, o que leva as universidades públicas a procurarem modelos e paradigmas gerenciais no setor empresarial. Estudos como este sub relatório dão a conhecer as práticas da gestão de uma universidade federal.

Em relação à boa parte dos entrevistados, as informações para eles relevantes são a melhoria da Universidade, pois, com os problemas relatados, nota-se a existência de grande massa de informações estratégicas não tratadas e não disseminadas aos tomadores de decisões governamentais.

Conforme Sousa (2009), após a criação das universidades federais, com o REUNI, houve a flexibilidade de novas estruturas organizacionais, como a unidade acadêmica, cuja organização é por curso e não por departamentos. A UNILAB tem a sua organização por cursos, logo, já está atual, conforme a colaboração de professores de áreas diferentes, que auxiliam no grupo de pesquisadores. Apesar de avanços, ainda há bastante mudanças a serem realizadas. De acordo com as entrevistas E5 (0,65%), E13 (1,43%) e E15 (0,28%), consta que há estudantes insatisfeitos com esse aspecto organizacional, e percebem que deve haver melhorias e, na E14 (1,26%), é percebido que o que falta é o diálogo permanente da equipe de trabalho de modo coletivo, pois a Instituição é pública e isso faz parte do planejamento estratégico da organização.

Numa quebra de paradigma, a Universidade Federal, como a UNILAB, poderia institucionalizar as competências, dando a devida importância às ações das pessoas, de certa maneira, incentivando e valorizando, para que se dediquem à organização pública, e que a gestão universitária tenha um posicionamento mais pelo conhecimento do que a política nas tomadas de decisões; que os preenchimentos dos cargos sejam por competências e não por afinidades políticas, ideológicas, consoante é relatado pelos entrevistados desta pesquisa.

“A universidade tem uma dinâmica própria, sendo que a hierarquia deve ceder lugar ao conhecimento.” (SOUSA, 2009, p. 145). As estruturas devem ser mais flexíveis, dando oportunidades para a criação de equipes de trabalho, valorizando-as pelos seus méritos. “O grande desafio é construir um novo modelo de universidade.” (SOUSA, 2009, p. 146). Observa-se que há uma necessidade de ligação entre todos os agentes da Universidade e não apenas uma junção política, como ocorre na UNILAB. De acordo com a E14, tal sucede por ter sido percebida a falta do diálogo entre gestão, servidores, funcionários, professores, universitários e a sociedade.

## 5 CONCLUSÃO

Foi possível perceber que as práticas de GC, efetivamente, ocorrem na UNILAB, havendo, no entanto, ações ainda não são praticadas. Embora os gestores não devam assim reconhecer, as práticas de GC foram encontradas parcialmente na UNILAB. É importante relatar que, na percepção dos alunos, foram identificados os sistemas de informação, avaliação, competências individuais, estímulo à criatividade e inovação, relacionamento com a sociedade e outras instituições, aprendizagem com instituições nacionais e internacionais e com os parceiros da CPLP e a responsabilidade social.

Por outro lado, não foram encontrados na UNILAB as práticas de GC, como gestão por competência, memória organizacional, educação corporativa, aprendizagem e compartilhamento de conhecimento sistematizado e formalizado que raramente são adotados pelas instituições federais, conforme Sousa (2009).

Concluindo este ensaio, constatou-se que os alunos dos cursos de graduação estão atentos à qualidade da prestação de serviço da gestão universitária. De modo geral, este exame das dimensões Organizacional, Humana e Externa faz com que haja uma reflexão sobre o *modus operandi* da organização, que é pública.

A gestão universitária tem, como possibilidade de melhoria contínua de planejar novas configurações, modos organizacionais, como a flexibilidade organizacional, obtendo agilidade na movimentação dos fluxos das atividades, qualidade nos procedimentos, entre outros, que irão minimizar o problema da burocracia em excesso, o corporativismo, a falta de comunicação, etc. “O conhecimento e a informação produzem a inovação e impõem a reestruturação. É preciso, portanto, pensar o novo, e reestruturar para construir as novas atualidades nas universidades federais brasileiras.” (VIEIRA; VIEIRA, 2003, p. 902). A gestão do conhecimento dá suporte aos processos na Universidade e, para estudos futuros, é

preciso demandar casos de implementação em Universidades, pelo fato de que já existem nas instituições públicas relatadas, como, por exemplo, relatado neste experimento.

Infere-se imprescindível a realização de pesquisas sobre o tema. Nessa perspectiva, sugerem-se outros trabalhos, conforme vem: Aplicar o instrumento de diagnóstico de Sousa (2009) com os gestores e técnicos administrativos, numa perspectiva de pesquisa qualitativa na UNILAB, no intuito de obter a percepção de todos os agentes que fazem a Universidade, com a utilização da ferramenta webQDA ou e

estudar o tipo de estrutura organizacional para Universidade Federal, alicerçada na Gestão do Conhecimento.

## REFERÊNCIAS

CÉSAR, Sandro Bimbato. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento**: estudo em universidade brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento) – Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2013.

CHAVES, Eunides. Como a gestão da informação apoia e complementa a gestão do conhecimento no SERPRO. **Revista do SERPRO**, Brasília, DF, ano 37, n. 216, p. 10, jan./fev. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Antônio Pedro; LINHARES, Ronaldo; NERI DE SOUZA, Francislê. Possibilidades de análise qualitativa no webQDA e colaboração entre pesquisadores em educação em comunicação. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. EDIÇÃO INTERNACIONAL, 3., 2012, Aracaju. **Anais...** Aracaju: GECESQ/UNIT, 2012. Disponível em: <<https://www.webqda.net/wp-content/uploads/2016/10/PossibilidadesAnaliseQualitativa.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Sonia Maria Goulart. **Elementos básicos para a formulação de uma política de gestão do conhecimento para a Administração Pública Federal brasileira**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006.

MARTORELLI, Barbara Cristina Paulucci C.; OLIVEIRA, Elzir Martins de; ZOTES, Luís Perez. Gestão estratégica do conhecimento, aprendizagem e a cultura tecnológica nas instituições de ensino superior. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 16-21, fev. 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus. 2015. 1 livro eletrônico.



MUTTI, Regina; CAREGNATO, Rita Catarina Aquino. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

OLIVEIRA, Jefferson Menezes. **Gestão do conhecimento em instituições federais de ensino superior**: estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Sepé, 2012

SEQUEIRA, Bernardete. Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento: uma abordagem multidisciplinar. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, MUNDOS SOCIAIS: NOVA DE LISBOA, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Nova, 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/497.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOUSA, Irineu Manoel de. **Gestão das universidades federais brasileiras**: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio, 2001.

UNILAB. **Diretrizes gerais**. Redenção, 2013a. Disponível em: <[http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/diretrizes\\_gerais\\_unilab.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/diretrizes_gerais_unilab.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

VIEIRA, Eurípedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Estrutura organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. **Revista RAP**, Rio de Janeiro, n. 7, n. 4, p. 899-920, jul./ago. 2003.

WEBQDA. **Qualitative data analysis**. Oliveira de Azeméis, 2017b. Disponível em:<<https://www.webqda.net/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

WIIG, Karl M. Knowledge management: an intriduction and perspective. **The Journal of Knowledge Management**, Bingley, v. 1, n. 1, p. 6-14, Sept. 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZOUAIN, Deborah Moraes; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

## O VALOR DA PERCEPÇÃO MATEMÁTICA EM FAVOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anny Gabrielle Gomes Pereira (FECLESC/UECE)

[gabriellepereira327@gmail.com](mailto:gabriellepereira327@gmail.com)

Benjamim Machado de Oliveira Neto (FECLESC/UECE)

[benjamim.neto@aluno.uece.br](mailto:benjamim.neto@aluno.uece.br)

Alexsandra Alves de Sousa Pinheiro (E. E. F. Terra dos Monólitos)

[alexiaquinho21@gmail.com](mailto:alexiaquinho21@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo busca elaborar um estudo teórico sobre a percepção Matemática na Educação Infantil e como tal noção é fundamental para analisar que a aprendizagem não é apenas baseado em conteúdo, informações e métodos, mas que a criança faz parte de um meio social, cultural, familiar e escolar. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é de abordar um assunto que engloba o que, como e para que ensinar na referida disciplina. Por sua vez, o trabalho abrange ainda, as dificuldades e os problemas que os alunos vivenciam no momento que o professor não ensina de modo apropriada. A metodologia tem como base a revisão bibliográfica, com leituras específicas de teses, monografias e artigos, além de usar um conjunto de autores e profissionais, tais como: Lorenzato (2008); Nicolau (2000); Machado (1996); Gomes (2002); Macdonald (2009). Por este motivo, o que ensinar e a percepção é importante no momento de passar o conteúdo ou utilizar atividades lúdicas, conforme a prática do docente, tanto para construir um ambiente de interação quanto para criar uma relação social com os educandos, com a finalidade de contribuir não apenas para o processo cognitivo, mas de trabalhar a socialização, conhecer os conceitos matemáticos e aprender de forma significativa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Percepção Matemática. Processo da aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

O trabalho busca desenvolver uma pesquisa que aborda percepção dos estudantes no ensino de Matemática na Educação Infantil e a desenvolver a aprendizagem para trabalhar os processos mentais que envolvem as dificuldades em tal disciplina, levando em conta as experiências, a bagagem e representação de mundo.

A importância do estudo é uma forma de conhecer, analisar e refletir que a definição de aprendizagem vem se reconstruindo e que cada pessoa desenvolve o conhecimento em diversas formas, uma situação que acontece em todos os níveis de ensino, mas que é preciso, dentro das possibilidades e condições, considerar o processo mental e a percepção.

Dessa forma, observa-se que aprendizagem não é apenas baseado em conteúdo, informações e métodos, mas que a criança faz parte de um meio social e escolar, no sentido

que a aprendizagem é construída também por meio de vivências do mundo e percepções de espaço.

Assim como a Educação Infantil passou por um processo histórico e evolutivo no decorrer do tempo, a matemática vivenciou momentos de mudanças e transformações desde o seu surgimento, sendo um instrumento que possibilitou solucionar problemas e necessidades mais básicas do homem, com base no pensamento lógico, raciocínio, compreensão, inteligência e a capacidade de criar/criticar/refletir.

O procedimento metodológico se pautará na pesquisa bibliográfica, com literaturas específica sobre o assunto, bem como utilizará o material indicado, as aulas expostas em sala e o estudo acerca do conteúdo fornecido no decorrer do semestre, tanto para pesquisar quanto para elaborar o artigo em questão.

As literaturas usadas para fundamentar o artigo englobam um conjunto de autores da área da educação, matemática e psicologia, sendo um grupo de estudiosos e especialistas que contribuíram para a construção do processo de ensino e aprendizagem, sendo eles: Lorenzato (2008); Nicolau (2000); Machado (1996); Gomes (2002); Macdonald (2009).

Os tópicos desenvolvidos no artigo terão uma abordagem resumida sobre os conteúdos e informações expostas no estudo, mas procurando, de uma forma geral, apresentar um texto que responda a questão do tema e conhecer as teorias que possibilitem contribuir para o processo de aprendizagem das crianças.

Por fim, o trabalho que será elaborado pretende analisar uma obra que apresenta um grupo de estudiosos e teorias que explicam o que é o ensino de matemática; as noções de número, contagem e processos mentais; as dificuldades e problemas de aprendizagem; as estratégias e métodos.

## **PERCEPÇÃO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE, COMO E PARA QUE ENSINAR EM TAL PERÍODO ESCOLAR**

Com a finalização do resumo e introdução, deve-se começar o próximo tópico do artigo em questão, no caso o assunto sobre a percepção da Matemática na Educação Infantil, como uma forma de analisar que a aprendizagem do sujeito começa a ser construído antes de entrar na escola e é desenvolvido por meio de percepções espaciais, sendo uma situação que abrange a exploração do lugar que está inserido e as diversas formas de representação do mundo, tais como: imagens, figuras, pinturas, desenhos e linguagem.

Nesse sentido, a relação entre educação infantil e a percepção de matemática fica mais visível, onde utiliza-se o estudo de imagens, figuras, espaços e formas de representação do

mundo que a criança faz parte, que mostra as diversas possibilidades de trabalhar o lugar que está inserido e a desenvolver o aprendizado por meio da exploração de novas realidades.

Desse modo, acrescenta-se o pensamento do estudioso Nilson José Machado (1996, p.52) para fundamentar o conteúdo sobre as vivências, aprendizagem e o conhecimento, como uma forma de compreender a percepção e representação da criança em tal período do desenvolvimento, conforme a explicação do autor, esclarece:

[...] por um lado, a limitação a atividades “concretas”, de manipulação, é insuficiente, mesmo nas séries iniciais do ensino; as atividades operatórias mais fecundas costumam relacionar-se diretamente com a realização de algum projeto, ainda que bastante incipiente, no nível das concepções. Por outro lado, ainda que pareça possível durante certos períodos, é insólito – e muito mais difícil – trabalhar-se apenas no nível das concepções, sem relações diretas com objetos materiais, ainda que através de suas representações (MACHADO, 1996, p.52)

Conforme o pensamento do autor, analisa-se que a relação entre o ensino e a percepção de matemática abrange um processo de observação, manipulação e decomposição da criança no meio que está inserido, sendo uma situação que passa do concreto para o abstrato e da experiência ou interação para a aprendizagem, para que seja possível construir o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos na educação infantil.

Por outro lado, o professor que faz parte da educação infantil deve observar a prática e o método utilizado em sala de aula, ainda mais quando os alunos são crianças e que é uma fase da vida que exige um cuidado especial, no sentido de perceber o nível de abstração do conteúdo que expõe e se tais informações ou abordagem está à altura do desenvolvimentos dos estudantes.

Para compreender a questão sobre a percepção matemática e o ensino infantil, torna-se conveniente mencionar o pensamento de Lorenzato (2008, p.1), onde explica a importância da exploração do meio e espaço para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, como é possível analisar as palavras do estudioso acerca do assunto, esclarece:

A exploração matemática pode ser um bom caminho para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Do ponto de vista do conteúdo da matemática, a exploração matemática nada mais é do que a primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e quantidades (LORENZATO, 2008, p.1).

Com base na ideia do estudioso, o processo de aprendizagem da criança em tal período do desenvolvimento não abrange somente a decorar conteúdos e a repetir informações, mas que é um momento único para criar um ambiente de experiências significativas e de atividades lúdicas, para que seja possível trabalhar: a interação com o meio que está inserido; socialização com as pessoas e o social; organização das ideias e conceitos; manipulação dos

materiais e objetos; construção da lógica e noção matemática; melhoramento das capacidades espaciais, numéricas e das medidas.

Por mais que uma criança tenha dificuldades em aprender e não conseguiu obter um resultado significativo, o ser humano possui uma habilidade denominado de percepção matemática e que é um conhecimento que pode ser utilizado em favor dos estudantes, devendo aproveitar tal saber já adquirido e vivenciado para a partir dessa situação continuar o processo de aprendizagem.

A Amop (2010, p.101) apresenta um conjunto de informações e conteúdos que possibilita fundamentar o assunto sobre a percepção matemática e ensino infantil, mais especificamente, as experiências que as crianças vivenciam no contexto escolar e como as atividades lúdicas contribuem para a construção do conhecimento, devendo os educadores utilizarem tais dinâmicas e brincadeiras na sala de aula, explica:

Ressalta-se que é nas experiências ou situações do cotidiano da criança, nas experiências vividas no seu universo cultural, nas proporcionadas pelo educador, nas atividades de brincar, nas dinâmicas envolvidas em cada intencionalidade – por parte do educador – que os conceitos de conservação, seriação, inclusão e classificação vão sendo organizados, pois os significados são construídos a partir das comparações que a criança estabelece e a construção do conceito de número vai se efetivando. O trabalho com esses conceitos não se constitui momento estanque ou específico, mas se encontra presente numa diversidade de atividades, podendo e devendo ser explorado em todos os eixos e de forma simultânea (AMOP, 2010, p.101).

De acordo com o texto da AMOP, analisa-se que o professor tem que refletir sobre a possibilidade de trabalhar o que, como e para que ensinar a disciplina de matemática para os alunos da educação infantil, já que é um conhecimento que abrange as experiências em contato com o meio social, familiar, cultural e escolar, mostrando que as crianças convivem em um ambiente composto por representações, formas, quantidades, desenhos, símbolos, gráficos, regras, tabelas, medidas, tamanhos e grandezas.

Como ensinar matemática a criança em tal período do ensino infantil é uma forma de aprendizado significativo e não apenas decorar o conteúdo ou informações, sendo um momento para o professor criar um ambiente de interação e a desenvolver atividades lúdicas para os alunos, para que seja possível trabalhar os conceitos já adquiridos e a utilizar tal conhecimento para explorar novas situações, desafios e a solucionar problemas.

Para que ensinar matemática a criança na fase da educação infantil representa um conjunto de experiências, vivências e conhecimento que possibilita desenvolver o raciocínio lógico, a compreensão, a sensibilidade, a inteligência, a intuição, a organizar ideias, a capacidade de inventar/descobrir/criar/refletir/criticar, a solucionar problemas e a atender as necessidades mais básica.

## O PROCESSO MENTAL EM FAVOR DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de começar o tópico em questão, torna-se importante citar que o processo de aprendizagem na Educação Infantil, mais especificamente, na disciplina de Matemática, é um momento composto por dificuldades e problemas, tanto para os alunos que estão iniciando os primeiros anos na escola quanto a falta de capacitação dos professores.

Por sua vez, os professores que utilizam as teorias baseadas nos estudiosos que trouxeram mudanças e transformações para o campo da Educação, para que seja possível a cada dia procurar atualizar a prática, aperfeiçoar o conhecimento e elaborar novas estratégias para aplicar em sala de aula, que mostra a importância da educação infantil ter profissionais qualificados, preparados e conscientes da sua função.

O estudo de Nicolau (2000, p.11) é de suma importância para compreender o papel do professor e o quanto o seu trabalho pode ser fundamental para o desenvolvimento das crianças, no sentido que o ensino não é composta apenas por conteúdos e informações, mas de desenvolver uma prática que englobe a criatividade, o aperfeiçoamento de si mesmo e da sociedade, relata:

Se, pelo contrário, desejarmos contribuir para a formação de seres críticos, participantes, criativos e que busquem uma renovação constante de si mesmo e da sociedade, teremos alunos como centro da ação educativa. A reflexão, a criatividade, a crítica e a troca de experiência compõem a nossa ação educativa. E a didática que elegermos será a que favorece a troca ampla e aberta de experiências através das várias linguagens do ser humano. E nós, educandos e educadores “crescermos” juntos (NICOLAU, 2000, p.11).

Conforme o pensamento do autor, analisa-se que a educação é um ambiente que possibilita trabalhar diversos fatores sociais, humanos e a criatividade, com a finalidade de criar uma reflexão de si mesmo e a construir valores, para que seja possível oferecer um ensino de qualidade que contribua para a formação de pessoas críticas, participativas e transforme a sociedade.

Para oferecer um ensino de qualidade é necessário que invista na educação básica e na formação continuada dos professores, mas é uma realidade distante e que afeta no rendimento dos alunos do ensino infantil, mais especificamente, na disciplina de matemática, sendo uma situação que vem chamando a atenção de estudiosos e virando objeto de debates no ambiente escolar e acadêmico.

Segundo o estudo de Gomes (2002, p.368) sobre a formação de professores na educação infantil e as dificuldades que apresentam em relação a matemática, no sentido a

maioria dos profissionais não dominam a disciplina e nem desenvolvem uma ação pedagógica facilitadora, esclarece:

Na maioria dos cursos de formação de professores [...] das séries iniciais, são evidentes a resistência e a fobia em relação a matemática. Por isso, ao trabalhar nestes cursos nos deparamos com sujeitos que apresentam enormes lacunas no domínio de conceitos matemáticos para o dia-a-dia e acabam por produzirem essas lacunas, tornando-se ao invés de facilitador, um grande obstáculo para a aprendizagem de seus alunos (GOMES, 2002, p.368).

Conforme o posicionamento do estudioso, analisa-se que a falta de profissionais com a formação continuada, o medo e as dificuldades dos alunos da educação infantil, mostra um conjunto de problemas que vem afetando o ensino de matemática e o desenvolvimento das crianças, tornando-se um assunto preocupante e que gera críticas à atuação de uma parte dos educadores.

Por isso, a importância de ensinar matemática nos primeiros anos escolar de forma adequada e conforme o desenvolvimento da criança, devendo criar uma ação pedagógica que valoriza as vivências e a aprendizagem significativa dos alunos, com a finalidade de construir por meio do conhecimento matemático a criatividade, a capacidade de solucionar problemas e a trabalhar em grupo.

Para compreender a importância da matemática nos primeiros anos escolar para a criança e as estratégias que o professor pode utilizar em sala de aula, deve-se levar em conta as particularidades do desenvolvimento infantil e os processos mentais, tais como: correspondência; comparação; classificação; sequenciação; seriação; inclusão; conservação.

É primordial acrescentar o estudo do autor Macdonald (2009, p.64) para compreender os processos mentais e o esquema de seriação, ainda mais quando é um conteúdo que fundamenta a pesquisa e mostra uma definição sobre o assunto, explica:

[...] É um arranjo de objetos em uma série a partir de alguns critérios prescritos, tais como tamanho, forma, cor, peso, comprimento ou textura. Ela abarca todos os aspectos da medição. Seriar segundo o tamanho, por exemplo, é colocar objetos em ordem do menor ao maior, ou maior ao menor (MACDONALD, 2009, p.64).

De acordo com a ideia do estudioso sobre os processos mentais e o esquema de seriação, analisa-se que não é apenas uma forma de número e um ato que ordena uma sequência, mas, trata-se de um objeto que abrange o comprimento, peso, forma, cor e tamanho, sendo um conjunto de possibilidades que o professor pode trabalhar em sala de aula e facilitar o entendimento dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o estudo apresentado, como foi exposto anteriormente, observa-se que a aprendizagem do sujeito começa a ser construído antes de entrar na escola e é desenvolvido por meio de percepções, sendo uma situação que abrange a exploração do lugar que está inserido, as vivências e as diversas formas de representação do mundo.

De acordo com a pesquisa, tornou-se possível analisar que uma ação pedagógica adequada e ampla pode contribuir com o desenvolvimento das crianças, com base em estratégias e atividades, sendo uma situação que o docente pode utilizar em sala de aula, com o objetivo de facilitar a compreensão dos alunos.

A relação entre os processos mentais das crianças e as estratégias do professor construídos em sala de aula abrange um conjunto de fatores que envolvem o planejamento, a organização, a prática, o conteúdo, o lúdico e os métodos contextualizados levando em conta o mundo que os alunos estão inseridos, para que seja possível criar uma ação pedagógica adequada e ampla que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por esta razão, a importância de o que ensinar Matemática na Educação Infantil representa uma aproximação entre o cotidiano e as noções matemáticas presentes no meio que a criança está inserida, para que seja possível explorar situações que englobam a contagem, quantidades, formas, tamanhos, medidas, percepção espacial, resolução de problemas, numeração verbal e o sistema numérico.

## REFERÊNCIAS

- AMOP. Associação dos municípios do oeste do Paraná. Currículo Básico para a Escola Pública: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais/coordenação Eder Menezes, Emma Gnoatto, Lucia Vitorina Bogo Polidório, Marlene Lucia Siebert Sapelli. Cascavel, PR: Assoeste, 2010.
- GOMES, Maristela Gonçalves. **Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Contrapontos, Itajaí, n. 6, p. 363 -388, set./dez. 2002.
- LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**. 2. Ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores associados, 2008.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACDONALD, Sharon. **Matemática em minutos: atividades fáceis para crianças de 4 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.



NICOLAU, Marieta Lúcia machado. **A educação Pré-Escolar:** Fundamentos e Didática. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Paula da Rocha Gomes. **O período de Adaptação no Processo Educativo:** um levantamento bibliográfico e metodológico. Monografia (Universidade Estadual de Campinas).Disponívelem:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000846286.pdf> . > Acesso em: 10 de Julho de 2019.

## PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Francisco Mário Carneiro da Silva (UECE)  
Francisco.mario@aluno.uece.br  
Maria Aparecida Alves da Costa (UECE)  
mariapedagoga99@gmail.com

### RESUMO

Esta produção objetiva analisar as relações entre família e escola como instituições responsáveis pela formação integral do filho-aluno à luz das produções recentes que trazem a discussão sobre a relação família-escola. Para tanto, utilizou-se a Pesquisa Bibliográfica como metodologia, para, através da constituição de um mapa teórico, estruturar a reflexão acerca do assunto. A importância da pesquisa deve-se ao fato de compreender a relação família-escola como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento integral da criança, e, assim, levar-nos a uma reflexão a respeito de como podemos romper com velhas dificuldades a fim de se fortalecer os laços entre estas duas instituições, ao menos, estreitá-los na perspectiva de uma melhoria na formação integral do sujeito. Dada às condições de responsabilidade mútua entre família e escola, conclui-se que é de suma importância uma relação entre essas duas instituições.

**Palavras-chave:** Família-Escola; Responsabilidade; Formação Integral.

### INTRODUÇÃO

Um dos assuntos que ocupam os pesquisadores que se interessam pelos fenômenos que estão ligados à educação é a relação família-escola. Derivam das discussões acerca deste assunto argumentos sobre o benefício dessa relação na aprendizagem das crianças; sobre o fracasso escolar que pode ser identificado como o resultado de um relacionamento precário entre essas duas instituições; e sobre a importância do companheirismo entre família-escola no que concerne à formação integral dos alunos-filhos.

Não obstante, compete-nos apresentar, analisar e tecer argumentos sobre a importância de uma relação saudável e de parceria entre essas duas instituições que estão marcadamente presentes no processo de formação do sujeito e no desenvolvimento integral do aluno-filho.

É necessário dizer que, professores, gestores, pedagogos e especialistas em educação preocupam-se com essa relação, uma vez que ela é completamente necessária para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, a participação da família na escola e a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares dos alunos favorece por demais no desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual do

aluno. Cabe também ressaltar que a cultura da culpabilização desmerece fatores determinantes que estão por trás do relacionamento precário ou inexistente entre família-escola, tais como: as limitações da escola em sentido material, estrutural; as condições socioeconômicas das famílias; a situação escolar dos pais, familiares e responsáveis dos alunos; e a demanda excessiva dos professores de dar conta de uma turma, mesmo sendo necessário a assistência exclusiva e particular para cada aluno. Como aponta Oliveira e Marinho-Araújo (2010)

Vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

Encontra-se uma vasta gama de pesquisas sobre este assunto que nos traz um panorama acerca da precarização dessa relação nos dias atuais. A literatura referente à temática nos apresenta uma discussão acerca da história por trás dessa distância entre família-escola (FILHO, 2000), sobre como as práticas educativas que estão presentes tanto na família, quanto na escola visam o desenvolvimento do filho-aluno (SILVEIRA et WAGNER 2009), bem como traz uma discussão acerca da importância da existência dessa relação (SOUSA, 2009; SANTOS et TONISSO, 2014; BRITO et FREITAS, 2012), sobre a complexidade dessa relação e suas dinâmicas (BENATO et SOARES, 2014; LIMA et CHAPADEIRO, 2015)

Esta produção tem por finalidade analisar e discutir sobre a importância de uma relação saudável entre família e escola para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que família e escola tem como objetivo comum a ser alcançado: o desenvolvimento ideal, ou seja, desenvolvimento motor, emocional, social e intelectual do filho-aluno.

Diante do exposto, esta produção, pautada na pesquisa bibliográfica, busca compreender e analisar a relação família-escola, bem como tecer argumentos sobre a necessidade e a importância de uma relação de companheirismo e mútua responsabilidade entre estas duas instituições para a formação integral da criança.

Para Martins e Pinto (2001),

A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, periódicos e etc. Busca conhecer e analisar as contribuições científicas quando realizadas independentemente - análise teórica - como parte da investigação empírica (MARTINS; PINTO, 2001, p. 41)

Desta forma, a pesquisa bibliográfica através de um amplo alcance de informações, possibilita ao pesquisador criar um quadro conceitual que o aproxima da discussão referente ao seu objeto de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007)

Para tanto, fez-se necessário conhecer a literatura referente a temática, realizando pesquisas em bancos de dados, periódicos e revistas. Essa busca se fez necessária uma vez que, como salienta Lima e Miotto (2007), “[...] a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

### **Resultados e discussões**

A educação de crianças pequenas foi delegada a família por muito tempo, pois a educação era centralizada na transmissão das tradições e da cultura de cada povo. Contudo, a escola aparece como uma instituição que além de cuidar e ensinar sobre a cultura vigente da sociedade, proporcionou à criança a oportunidade de conviver meio a um ambiente de socialização, onde se aprende sobre a cultura mediante a interação com outras crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No início do século XX, com o predomínio da Revolução Industrial no Brasil, surge a necessidade de mão de obra nas fábricas. É pela ausência dos homens (pois estes ocupavam lugar predominante nas lavouras), que as mulheres foram cada vez mais requisitadas (OLIVEIRA, 2011). E é diante da separação entre crianças e mães que surge a necessidade de delegar a função de cuidar dos filhos às mulheres que recebiam dinheiro para cuidar das crianças das operárias (Paschoal e Machado 2009).

Contudo, foi diante de um elevado índice de mortalidade infantil advinda dessa situação de separação das crianças de suas famílias e do frenesi das reivindicações feitas pelos operários e pela primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher (no ano de 1923) que surgiram as primeiras creches, como destaca Paschoal e Machado (2009):

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p.83)

E é a partir desse cenário que podemos situar uma relação bastante antiga entre família e escola, uma vez que diante da necessidade de se apartar da criança por questões

trabalhistas, as famílias careciam de um espaço devido para que os seus filhos não só recebessem cuidados, mas, além disso, fossem educados.

### **Legislação: responsabilidades da família e da escola**

As lutas constantes e a resistência do povo trouxeram, no Brasil, a felicidade de desfrutar hoje de escolas públicas e gratuitas. Mas que não isenta o papel dos pais na relação ao ensino-aprendizagem da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, traz nos *Princípios e fins da Educação Nacional* que a educação é um dever da família e do Estado e tem por finalidade o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Desta forma, podemos perceber o “[...] embasamento legal no que tange à inclusão familiar no contexto escolar [...]” (SOUZA, 2009), e a demarcação nos documentos de lei no que diz respeito à responsabilidade tanto da família, quanto da escola na formação do filho-aluno.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 traz que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, e esta será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Assim sendo, ressalta importância da parceria que deve existir entre escola e família, uma vez que ambas instituições comungam do mesmo objetivo: desenvolver plenamente a criança, preparando-a para a vida social.

O ponto central desta produção é ressaltar a responsabilidade da família e da escola no que tange o pleno desenvolvimento do sujeito, bem como a importância de uma relação saudável e de companheirismo entre ambas instituições. E essa posição de responsabilidade para com a criança tanto da família, quanto da escola estão bem demarcadas nos documentos de lei da Educação Nacional. Como aponta Benato e Soares (2014): “As leis brasileiras contemplam o compromisso da família em relação ao cuidado e acompanhamento dos filhos, enfocando a responsabilidade e a obrigatoriedade da frequência escolar”. (BENATO, SOARES, 2014, p.5)

E uma vez que família e escola estão munidas de direitos e deveres, e pretendem alcançar o mesmo objetivo com relação a educação da criança, deve-se pensar, de modo horizontal, família e escola como parceiras no processo de desenvolvimento do filho-aluno, o fim das barreiras que limitam e impedem o sucesso e a conquista do objetivo: formar plenamente o indivíduo. Como elenca Souza (2009):

Sendo assim se levarmos em consideração que Família e Escola buscam atingir os mesmos objetivos, devem elas comungar os mesmos ideais para que possam vir a superar dificuldades e conflitos que diariamente angustiam os profissionais da escola e também os próprios alunos e suas famílias. Sic (SOUZA, 2009, p.8)

Para se pensar medidas de parceria eficazes entre família e escola, é necessário fazer uma distinção no que tange a presença dos tipos diferentes de educação em cada instituição especificamente. Para Libâneo (2010) há uma distinção entre Educação Formal e Educação informal e estas estão absolutamente presentes na escola e na família respectivamente.

A Educação formal, segundo Libâneo (2010), é “[...] aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática.” (Libâneo, 2010, p.88). A educação escolar é tipicamente formal, ressalta o autor (LIBÂNEO, 2010). Enquanto que a educação familiar é informal, uma vez que não possui um caráter intencional ou institucionalizado, mas que ainda assim é importante, pois os influxos do meio humano cooperam para a “[...] confirmação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem” (LIBÂNEO, 2010, p.91). O autor continua dizendo que

O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, nas ruas e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis. (LIBÂNEO, 2010, p.91)

Vale ressaltar que o conhecimento que perpassa esses ambientes, por menos intencional que sejam, afetam diretamente o desenvolvimento do indivíduo, e, como aponta Libâneo (2010): “Reflete-se, por exemplo, em conhecimentos, experiências e modos de pensar” (p.91) do sujeito.

Desta forma, cada instituição, quer família, quer escola, assume um papel importante no processo de desenvolvimento do indivíduo, e contribui cada qual com sua proporção de educação, quer formal, quer informal.

Para Benato e Soares (2014) apud Pérez (2009), família e escola são agências socializadoras e educativas, possuidoras de características comuns e diferenciadas, com o dever de preparar o indivíduo e desenvolvê-lo para sua plena e satisfatória atuação na sociedade (BENATO, SOARES, 2014).

Portanto, que ambas as instituições são de suma importância para o processo de aprendizagem do sujeito e ambas devem cooperar para o seu pleno desenvolvimento, de modo

que suas competências motoras, psicológicas, emocionais, sociais e intelectuais sejam satisfatoriamente bem desenvolvidas.

### **Relação família-escola: Uma relação dialógica**

As famílias são os primeiros núcleos formativos dos sujeitos, portanto, possuem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Os autores que pesquisam sobre a relação família-escola, tendem a perceber a importância da família no processo de desenvolvimento do indivíduo. Souza (2009) aponta que a relação harmoniosa entre família e escola só pode enriquecer e facilitar cada vez mais o desempenho educacional das crianças (SOUZA,2009). E que, para tanto, faz-se necessário, por parte da família, assumir sua parcela de responsabilidade e pensar de forma conjunta com a escola para alcançar, cada vez mais, o pleno desempenho da criança.

Contudo, Benato e Soares (2014), elencam que desde o advento da industrialização no Brasil, o aumento das fábricas e, conseqüentemente, a falta de tempo por parte dos pais, acabou por serem delegadas à escola as tarefas de cuidar dos filhos, uma vez que, diante das novas demandas, as famílias se faziam cada vez mais distantes da educação das crianças.

Ambos os autores (SOUZA, 2009; BENATO; SOARES, 2014) concordam que independente de como a família está constituída ou quaisquer que sejam suas limitações, elas devem “[...] continuar se mantendo família, promovendo o crescimento, o desenvolvimento, a mudança de seus membros [...]” (BENATO et SOARES, 2014, p.5). E, neste sentido, a família deve “[...] dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que seus filhos tenham sucesso tanto na sala de aula como na vida.” (SOUZA, 2009, p.15)

Sousa (2009) destaca que a família, sendo a mais velha instituição, é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo: “[...] a família é fundamental na formação de qualquer indivíduo, culturalmente, socialmente, como cidadão e como ser humano [...]” (SOUZA, 2009, p.16).

Benato e Soares (2014) por sua vez, consideram que tanto família, quanto escola são instituições importantíssimas na constituição e no desenvolvimento do sujeito humano,

Escola e família se constituem, assim, como agências socializadoras e educativas, com características comuns e diferenciadas. Ambas preparam os indivíduos, desenvolvendo habilidades que contribuem para sua participação na sociedade. (BENATO E SOARES, 2014, p.8)

Desta forma, Sousa (2009) faz uma ressalva referente a importância da escola como instrumento dialógico entre família e sociedade, uma vez que, como ressalta a autora: para a sociedade, a escola é uma extensão da família e é através dela que a sociedade alcança o seu objetivo:

[...] escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes. (SOUZA, 2009, p.17)

É importante ressaltar que ambas instituições têm uma obrigação para com a criança, uma primária e outra secundária, mas que não deve em nenhum momento ser deixada de lado ou delegada para terceiros. Souza (2009) conclui que,

As responsabilidades da escola hoje vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão. (SOUZA, 2009, p.17)

No que diz respeito à educação de crianças, fica claro que família e escola devem romper com a cultura de delegar a sua responsabilidade com o aluno uma para a outra, e começar a pensar uma relação dialógica entre essas duas instituições, afim de que através da responsabilidade compartilhada a educação se torne área de todos (BRITO; FREITAS, 2012). No quesito responsabilidade compartilhada, Brito e Freitas (2012) concluem que “O que se observa é a necessidade de caminharem juntas responsabilizando-se mutuamente pela formação dos alunos e, para isso, é necessário que se tenha clareza do que cabe a cada uma das instituições, e tal esclarecimento, só a escola poderá fazer”. (BRITO; FREITAS, 2012, p.13-14)

Sobre a importância da responsabilidade compartilhada, Benato e Soares (2014) aponta que é imprescindível entender que as família não são responsáveis por todos os problemas e dificuldades educacionais, pelo contrário, a escola, sua estrutura e as demandas internas tem grande influência na vida dos alunos. Uma ação mediadora eficaz da escola seria

[...] tentar conhecer a realidade social, cultural e emocional das famílias de seus alunos e da comunidade onde estão inseridas, e a partir desse conhecimento, criar estratégias diferenciadas de acolhimento, para que juntos, família e escola, possam superar a enorme distancia que existe entre estes dois ambientes. (BENATO E SOARES, 2014, p.14)



Para Souza (2009) não se pode pensar a criança só como filho ou só como aluno, é impossível fazer esta cisão, uma vez que a criança tanto é filho, quanto aluno. A vida familiar e escolar perpassam os mesmos caminhos, mas faz-se necessário um estreitamento de laços para que haja a facilidade na aprendizagem da criança e na formação social do sujeito:

Vida familiar e vida escolar perpassam por caminhos concomitantes. É quase impossível separar aluno/filho, por isto, quanto maior o fortalecimento dessa relação família/escola, tanto melhor será o desempenho escolar desses filhos/alunos. Nesse sentido, é importante que família e escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança. (SOUZA, 2009, p.18)

Nesse sentido, cabe às duas instituições proporcionarem um ambiente saudável e de boas relações que auxilie o indivíduo no seu pleno desenvolvimento, pois, como aponta Santos e Tonisso (2014) essa relação “[...] tende a fazer com que o aprendizado da criança seja positivo”. (SANTOS E TONIISO, 2014, p.133). O autor complementa dizendo que

[...] escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico- reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada. (SANTOS E TONIISO, 2014, p.133)

Entender a necessidade e a importância de uma relação dialógica entre família-escola é de suma importância para que alcancemos resultados cada vez melhores no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança. Diante de todo o exposto, fica evidente que é completamente relevante uma relação de companheirismo, participação e responsabilidade compartilhada entre família-escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta produção foi fomentar a importância da relação entre família-escola, uma vez que consideramos essa relação de suma importância para o desenvolvimento das competências motoras, psicológicas, emocionais, sociais e intelectuais da criança. Ressaltando, inclusive, os deveres que Família e Escola tem perante a educação da criança, sem desmerecer a parcela de responsabilidade quem ambas instituições possuem no que compete a educação integral do sujeito.

Dessa forma, fica claro que a família deve ser mais participativa na escola, não podendo tão somente se limitar ao espaço da casa. Enquanto que a escola, por sua vez, deve-

se portar cada vez mais receptiva à família, bem como estudar meios de se reestruturar e crescer em qualidade. E ambas, através da parceria e do companheirismo, devem traçar estratégias para efetivar um relacionamento horizontal e participativo que contribui na formação motora, psicológica, emocional, social e intelectual dos filhos-alunos.

O estudo permitiu concluir que, sendo o contexto familiar o primeiro ambiente que a criança fará parte, a instituição familiar tem uma grande responsabilidade no que concerne à educação inicial da criança, enquanto que a escola a complementa. E uma relação de responsabilidade mutua, de parceria e harmoniosa facilitará ainda mais o desenvolvimento do filho-aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação, LDB 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996**. Brasília.
- BENATO, Dulcemara Terezinha. SOARES, Solange Toldo. Família e Escola: uma relação de desafios. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola Paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (**Cadernos PDE**).
- BRITO, K. L. S; FREITAS, V. O. **Escola e Família**: responsabilidade compartilhada. In: VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade” 20 a 22 de setembro de 2012.
- FILHO, L. M. F. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em perspectiva**, 2000, vol.14, n.2, pp.44-50.
- FARIA FILHO, LUCIANO MENDES DE. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em perspectiva**. 2000, vol.14, n.2, pp.44-50.
- LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis**, 2007, v. 10 n. esp. p. 37-45.
- LIMA, T. B. H; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Rev. Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2015, vol. 19, n.3, pp493-502.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- MARTINS, G. A.; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASCHOAL, J. D. MACHADO, M. C. G. 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

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, 2009, vol.13, n.2, pp.283-291.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. Santo Antônio da Platina, 2009.

SANTOS, L. R. S; TONISSO, J. P. A importância da relação família-escola. **Cadernos de Educação: ensino e sociedade**, Bebedouro – SP, 2014, vol. 1, n. 1, pp122-134.

## A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL EM “PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES”

Francisco Nunes de Sousa Moura<sup>34</sup>  
Raquel Crosara Maia Leite<sup>35</sup>

### RESUMO

A população brasileira é caracterizada pelos péssimos hábitos alimentares, o que tem acarretado no aumento do sobrepeso. Assim, torna-se necessário discutir sobre a temática alimentação saudável nos mais variados espaços sociais. Entre tais espaços, destacamos a escola como importante para sensibilizar as crianças quanto aos seus comportamentos alimentares, transcendendo abordagens apenas de biologia. Neste contexto, o objetivo deste trabalho incide em detectar publicações voltadas a alimentação saudável no Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO). As buscas ocorreram com o uso dos descritores Alimentar e Nutrição nas cinco edições realizadas do SEPEMO. Neste processo, identificou-se apenas cinco trabalhos, os quais correspondem a presente proposta investigativa. As publicações envolvem abordagens da alimentação saudável em perspectiva cultural, social, político e econômico, o que destoa dos achados na literatura da abordagem proeminente na área de biologia. Contudo, o número de publicações ainda se encontra escasso.

**Palavras-chave:** Alimentação saudável. Educação. Formação docente.

### INTRODUÇÃO

A alimentação é uma importante função para manutenção do organismo, possibilitando a prevenção de diversas doenças quando realizada de forma saudável. Contudo, os alimentos carregam consigo uma bagagem histórica de estereótipos referentes aos seus gostos e consumo (BEZERRA, 2009), o que faz com que os hábitos alimentares sejam influenciados dentro desta realidade.

A falta de uma consciência alimentar tem influenciado nos *status* corporais e de saúde da população brasileira, a qual segundo apontamentos da pesquisa realizada pela Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL), no ano de 2017, 18,9% dos brasileiros estão obesos, contendo maior incidência nas capitais com 54% (BRASIL, 2017). Esses dados são surpreendentes, visto que a investigação demonstra também sobre o aumento do consumo de alimentos saudáveis e a realização de atividades físicas.

As afirmações mostram a necessidade de se trabalhar alimentação saudável nos mais variados espaços sociais, com o intuito de sensibilizar a população quanto aos seus

---

<sup>34</sup> Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). [nunes.moura@alu.ufc.br](mailto:nunes.moura@alu.ufc.br)

<sup>35</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do DTPE da FAGED/UFC e pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará. [raquelcrosara@hotmail.com](mailto:raquelcrosara@hotmail.com)

comportamentos alimentares. Todavia, apesar de se reconhecer a relevância em unificar os termos alimentação e nutrição, essa ainda não ocorreu de forma adequada, sendo que muitas práticas educativas e políticas públicas ainda utilizam os termos de forma separada, educação alimentar ou educação nutricional (SANTOS, 2005).

Não obstante, as práticas educativas, na maioria dos casos, ocorrem nos vieses de saberes em Biologia, considerando os fatores morfofisiológicos do corpo humano e a função dos nutrientes no organismo, faltando uma caracterização de outros vieses, a saber, histórico, cultural, social, os quais influenciam nas escolhas alimentares dos sujeitos, sendo construídos de forma individual e coletiva (MOTTA; TEIXEIRA, 2012; BEZERRA, 2018).

As premissas demonstram a emergência de pesquisas que relatem outras perspectivas da alimentação. Neste contexto, o “Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades” (SEPEMO), emergido a partir do grupo de pesquisa “Práticas Educativas, Memórias e Oralidades” (PEMO), se torna fundamental para divulgação de tais propostas, pois sugere publicação de trabalhos multidisciplinares (SEPEMO, 2019).

O SEPEMO, criado em 2014, é um evento anual promovido atualmente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), possibilitando a socialização e discussão entre os diversos sujeitos da educação, desde licenciandos até pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação, o que torna um importante evento para apreciação de diversas temáticas, entre elas, a presente em nossa investigação, a Educação Alimentar e Nutricional.

Esta pesquisa surgiu pelo interesse de um aluno do Mestrado em Educação Brasileira, ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em discutir as formas de promoção da alimentação saudável no estado do Ceará. Assim, a escolha por este evento é justificada pelo estímulo em discutir diversas temáticas em diferentes contextos metodológicos de ensino, memórias e oralidades, denotando importância no tema investigado.

Diante das prerrogativas, o objetivo deste trabalho incide em investigar nos anais do SEPEMO as publicações voltadas a temática alimentação saudável, identificando as propostas de investigação, metodologias de pesquisa, principais resultados entre outras informações ao longo dos trabalhos achados.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A presente averiguação é caracterizada do tipo exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Buscamos realizar a investigação de produções ao longo de anais do Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO), quanto a

abordagem da temática Educação Alimentar e Nutricional nas produções acadêmicas publicadas no evento.

Após a delimitação da pesquisa determinou-se os descritores que seriam utilizados na busca de palavras, com o intuito de obter as produções necessárias para construção do presente trabalho. Assim, foi escolhido os descritores: I – Alimentação e II – Nutrição, os quais contribuíram no processo de seleção dos achados. A escolha dos textos se deu pela leitura do título seguido do resumo para identificação das propostas científicas. Após esta triagem e selecionado os trabalhos, realizou-se a leitura rigorosa em prol da construção desta pesquisa.

O SEPEMO já realizou cinco edições, apontando a presença de produções recentes efetivadas ao longo dos cinco últimos anos. Neste percurso, foram apresentados e publicados diversos trabalhos sobre várias temáticas, porém a utilização dos descritores auxiliou na delimitação das pesquisas. A tabela 1 mostra a quantidade de trabalhos publicados e selecionados ao longo das edições do SEPEMO.

É precípua ressaltar que o evento em destaque recebe manuscritos em diversos formatos: resumo simples, resumo expandido, artigo e relatos de experiências, possibilitando o envio de diversos trabalhos e facilitando a divulgação científica das atividades realizadas. Na presente pesquisa, será considerado todos os formatos de trabalhos submetidos os quais atendam aos critérios da presente pesquisa.

**Tabela 1 – Quantificação dos trabalhos achados no SEPEMO**

Edição/Ano	Manuscritos Publicados	Manuscritos Selecionados
I/2014	32	-
II/2015	58	1
III/2016	157	1
IV/2017	304	-
V/2018	352	3
Total	<b>903</b>	<b>5</b>

**Fonte:** os autores. A quantidade de manuscritos publicados foi obtida com a contagem dos títulos contidos no sumário de cada edição do SEPEMO.

Após a seleção dos trabalhos, estes foram analisados, mediante a análise de conteúdo. Esta análise propõe a fragmentação dos textos, com o intuito de extrair os informes pertinentes ao da presente pesquisa, compartilhando as propostas e os principais resultados de cada investigação, o que é sugerido pela análise de conteúdo (CAREGNATO; MUTTI, 2006). A apresentação das contribuições, bem como discussão da importância destes no meio científico será exposto na seção a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos identificados são oriundos de algumas práticas educativas realizadas por profissionais da educação ou formados em áreas afins, como os da saúde, realizando a promoção da Educação Alimentar e Nutricional em instituições de ensino básico, contendo pesquisas de levantamento bibliográfico (1 trabalho) e de experiências de estágio (4 manuscritos), sendo estas últimas feitas com alunos da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Na tabela 2 é possível observar as produções identificadas em cada edição.

**Tabela 2** – Descrição dos trabalhos identificados.

Tipo de produção/ Edição/Ano	Título	Autores
Artigo/ II/ 2015	Consumo, sedentarismo e obesidade infantil	Carolina dos Santos Barreto Possamai; Lia Machado Fiuza Fialho
Resumo Expandido/III/ 2016	Percepções de enfermagem sobre educação em saúde com crianças	Narjara Silva Sena; Marcia Jaine Campelo Chaves; Elane da Silva Barbosa
Relato de Experiência/ V/2018	Estágio na educação infantil: as nuances entre teoria e prática na ação docente	Francilene Pereira Linhares; Síntia da Silva Mesquista; Maria Isabel S. Bezerra Linhares
Relato de Experiência/ V/2018	Experiência docente na educação infantil através do estágio supervisionado	Andréia Amorim de Lima; Railane Bento Vieira Sabóia
Resumo Expandido/ V/ 2018	Alimentação e transporte escolar: influências e reflexões	Giselle Lima da Silva; Antonia Aguiar de Carvalho

**Fonte:** os autores.

A partir dos dados da tabela anterior é possível inferir a pouca quantidade de trabalhos publicados no SEPEMO voltados à promoção da alimentação saudável. Contudo, o número de produções no evento em ênfase vem aumentando ao longo dos anos, iniciando com 1 escrito em 2015, depois 2 trabalhos em 2016 e 3 escritos no ano de 2018. Tais constatações demonstram aumento de discussões e divulgações no meio científico.

Os manuscritos detectados auxiliam na reflexão das técnicas utilizadas para promoção da alimentação saudável, tornando-se importantes instrumento para divulgação de saberes da Educação Alimentar e Nutricional (FRANÇA; CARVALHO, 2017). Realizada a leitura dos achados, identificou-se diversas contribuições para construção deste texto, as quais

permitiram a elaboração de um diálogo entre os trabalhos, apresentando as suas propostas e resultados. Iniciaremos a seguir a apresentação deste diálogo.

No trabalho de Possamai e Fialho (2015), detecta-se uma discussão voltada aos prejuízos da obesidade, acarretada pelo consumo exagerado. As autoras realizaram um levantamento bibliográfico das causas de obesidade no Brasil, onde identificaram ações da industrialização como pontos norteadores para o crescimento dos índices de pessoas com excesso de peso, sendo influenciadas pelo capitalismo.

Ainda sobre o trabalho enfatizado, discute-se também os paradigmas sociais que intensificam a manutenção do corpo magro e definido como padrão social, e a importância das escolas para reverter tais casos, instigando aceitação e respeito aos diferentes *status* corporais, bem como ser um dos poucos locais de interação dos alunos, possibilitando movimentos corporais e incitando atividades físicas. As premissas são relevantes no tocante a ponderar o comportamento alimentar, e promovendo a alimentação saudável em múltiplos aspectos, uma vez que seus resultados atingem outros fatores da vida, como cultural, social, político, entre outros vieses (BOOG, 2013).

A proposta de Sena, Chaves e Barbosa (2016) incidiu em relatar atividades de educação em saúde, incluindo a promoção de hábitos alimentares saudáveis, com alunos do ensino fundamental – 3º, 4º e 5º ano. Os autores relatam as atividades propiciadas por estudantes de enfermagem no tocante a estimular uma alimentação adequada nos escolares, com a realização de leituras e execução de algumas atividades didáticas, auxiliados por apresentação em *datashow*. Estas contribuições propiciam reflexões pelos alunos da educação básica e estimulam a um comportamento alimentar adequado a partir das experiências vivenciadas nas escolas.

Outro relato de experiência de estágio ocorreu no trabalho de Linhares, Mesquita e Linhares (2015), realizado por estudantes de Pedagogia na Educação Infantil. Estas realizaram um trabalho voltado a alimentação saudável, instigado a partir das observações do consumo inadequado de alimentos nas escolas, sendo tais refeições enviadas pelos pais. As estagiárias utilizaram a conversa como método de incitar os alunos aos hábitos alimentares adequados, questionamento sobre os alimentos e a sua caracterização como saudável ou não.

Logo em seguida apresentaram uma pirâmide sinalizada com cores, demarcando as seguintes considerações: no topo estavam os alimentos em vermelho, considerados como não saudáveis; no meio constavam os alimentos em amarelo, os quais os alunos deveriam moderar; e abaixo ficava a cor verde, em que os discentes considerariam como saudáveis. Em



continuidade, os alunos observaram a constituição das plantas, desde o nascimento e o seu desenvolvimento.

As atividades das estagiárias sempre eram voltadas ao questionamento do que é saudável ou não aos alunos. Por fim, estas contaram uma história diferenciando alimentos saudáveis dos que não são, assim como explicaram que o consumo excessivo de alimentos pode acarretar em prejuízos aos discentes.

As prerrogativas de problemáticas citadas no trabalho anterior também foram observados por Lima e Sabóia (2018), os quais desenvolveram no estágio um projeto referente a alimentação saudável, subsidiado com a detecção do comportamento inadequado da alimentação nas crianças, sobretudo quanto a higienização das mãos antes da refeição e dos alimentos. O estágio em questão é o mesmo do trabalho citado anteriormente, e assim, as práticas também tiveram o viés similar de apresentar às crianças os alimentos considerados saudáveis e não saudáveis.

Os relatos descritos mostram abordagem da alimentação saudável por distintos cursos de formação de profissionais, como Enfermagem e Pedagogia. Os escritos foram fundamentais também a constatar os estímulos de hábitos alimentares saudáveis as crianças, as quais segundo Boog (2008) devem ter contato com a temática em destaque desde a escolarização. Todavia, é preciso fazer uma ressalva na forma de promoção dos alimentos, sendo caracterizado como saudáveis ou não saudáveis, pois de acordo com Oliveira e Oliveira (2008), a promoção da alimentação saudável não se restringe a extinguir alimentos da dieta, e sim em ponderar na quantidade e periodicidade de tais consumo.

O último escrito selecionado, o de Silva e Carvalho (2018), relata sobre a alimentação escolar, descrevendo os benefícios desta proposta governamental para o desenvolvimento das crianças. As autoras investigaram, por intermédio de entrevista ao secretário de Educação e Transporte de um município cearense, os procedimentos de escolha dos alimentos e a possível existência de acompanhamento nutricional nas crianças.

Os resultados da pesquisa apontam seleção dos alimentos a partir do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. O PNAE é uma lei governamental de número 11.947/2009, o qual promulga a inserção de alimentos nas instituições de ensino básico público, com o intuito dos alunos adquirirem uma alimentação com a qualidade nutritiva (BRASIL, 2009). A implementação da merenda nas escolas é adequada e eficiente no tocante a instigar uma boa alimentação aos escolares, apesar dos estereótipos ligado à sua inserção nas instituições de ensino, como a disponibilidade de alimentos que não são de agrado dos alunos (BEZERRA, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de Educação Alimentar e Nutricional são importantes para reverter situações inadequadas do comportamento alimentar na sociedade. Estas ações são fundamentais na perspectiva de incitar ações adequadas das práticas alimentares, intensificando os hábitos alimentares saudáveis.

As publicações identificadas no Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPOMO) abordam a temática alimentação saudável transcendendo o viés da Biologia, o qual por várias publicações tem sido proeminente. Complementarmente, se identifica distintas áreas do conhecimento, relatando práticas exercidas em experiência de ensino, o que contribui para aquisição de experiências formativas no intento a promover o ensino eficiente e de qualidade sobre alimentação saudável.

Em suma, os trabalhos são resumidos em perspectivas cultural, social, econômico, político e outros. Estes vieses são relevantes e identificado ao abordar consequências da obesidade, consumo excessivo, práticas educativas de sensibilização aos escolares e políticas públicas voltadas a promoção da alimentação saudável, como a merenda escolar.

As prerrogativas contribuem na ponderação da atualidade quanto a *status* de obesidade da população, intensificando a identificação da eficiência de políticas públicas referente ao comportamento alimentar, da mesma maneira que é necessário modificar tal realidade na sociedade. Por fim, pontuamos a necessidade ainda de se intensificar os estudos com esta temática, pois é considerada de urgência para debate no meio acadêmico e científico, elencando também a necessária discussão de formação concreta e efetiva da alimentação saudável nos distintos cursos de licenciatura para promoção na educação básica.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, J. A. B. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 103-115, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes**. 1. ed. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2018.

BOOG, M. C. F. Atuação do nutricionista em saúde pública na promoção da alimentação saudável. **Revista Ciência & Saúde**, v.1, n. 1, p. 33-42, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação em Nutrição: integrando experiências**. 1. ed. Campinas, SP: Komedi, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.947/2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, 2009. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm)>. Acesso em: 19/07/2019.

\_\_\_\_\_. **Com obesidade em alta, pesquisa mostra brasileiros iniciando vida mais saudável**. Ministério da Saúde - VIGITEL BRASIL, 2017. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/43604-apesar-de-obesidade-em-alta-pesquisa-mostra-brasileiros-mais-saudaveis>>. Acesso em: 18/07/2018.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm.**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

FRANÇA, C. J.; CARVALHO, V. C. H. S. Estratégias de educação alimentar e nutricional na Atenção Primária à Saúde: uma revisão de literatura. **Saúde em Debate**, v. 41, p. 932-948, 2017.

LINHARES, F. P.; MESQUITA, S. S.; LINHARES, M. I. S. B. Estágio na educação infantil: as nuances entre teoria e prática na ação docente. In: Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO), V, 2018, Fortaleza. **Anais... Fortaleza - CE**, 2018.

LMA, A. A.; SABÓIA, R. B. V. Experiência docente na educação infantil através do estágio supervisionado. In: Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO), V, 2018, Fortaleza. **Anais... Fortaleza - CE**, 2018.

MOTTA, M. B.; TEIXEIRA, F. M. Educação Alimentar na escola por uma abordagem integradora nas aulas de Ciências. **Revista Inter Ação**, v. 37, n. 2, p. 359-380, 2012.

OLIVEIRA, S. I.; OLIVEIRA, K. S. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. **Psicologia Usp**, v. 19, n. 4, p. 495-504, 2008.

POSSAMAI, C. S. B.; FIALHO, L. M. F. Consumo, sedentarismo e obesidade infantil. In: Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO), II, 2015, Fortaleza. **Anais... Fortaleza - CE**, 2015.

SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev. Nutr.**, v. 18, n. 5, p. 681-692, 2005.

SENA, N. S.; CHAVES, M. J. C.; BARBOSA, E. S. Percepções de enfermagem sobre educação em saúde com crianças. In: Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO), III, 2016, Fortaleza. **Anais... Fortaleza - CE**, 2016.

SEPEMO. **Apresentação:** sobre o SEPEMO. Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, 2019. Disponível em: <<https://pemouece.wixsite.com/visepemo/sobre-nos>>. Acesso em: 18/07/2019.

SILVA, G. L.; CARVALHO, A. A. Alimentação e transporte escolar: influências e reflexões. In: Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO), V, 2018, Fortaleza. **Anais... Fortaleza - CE**, 2018.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Michella Rita Santos Fonseca<sup>36</sup>  
Francisca Mirna Santos Fonseca<sup>37</sup>  
Maria Áurea Sousa de Santana<sup>38</sup>

### RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise sobre a importância da formação continuada docente e os impactos da motivação para a aprendizagem discente, objetivando apresentar uma análise da formação continuada docente associada a motivação profissional, e assim, analisar os aspectos relevantes que influenciam na prática pedagógica. A presente pesquisa se caracteriza na vertente qualitativa e apresenta um levantamento do aporte bibliográfico, respaldado, inicialmente, em autores como: Alarcão (2011), Bzuneck (2009), Garcia (2008), Libâneo (2004), Lima (2001), Nóvoa (2017), Pimenta (2011), Veiga et al (2005), dentre outros. Diante pesquisa percebemos a importância da formação docente para a aprendizagem discente. Mesmo considerando seus entraves, deve sempre existir interação entre conhecimento profissional e a subjetividade do indivíduo, pois é nesta relação que se fundamenta o processo ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação docente. Motivação. Prática Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é marcada por transformações, sob elevada influência do avanço tecnológico. A concepção acerca da importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, aumentam as exigências impostas aos professores. O perfil dos professores diante aos desafios impostos também é alterado. Nesse cenário de mudanças as ações para formação continuada de professores no Brasil foram intensificadas, e passaram a ser consideradas como importantes estratégias para fundamentar o processo de construção de um novo perfil profissional da educação.

Para obter qualidade na educação é importante refletir sobre o desempenho dos professores, que por sua vez, muito depende da satisfação profissional na atuação da docência. Entendemos que a formação continuada é um meio pelo qual docentes, mediante os conhecimentos adquiridos em capacitações, oficinas, palestras, grupos de estudo, com intuito de filtrar, de compreender e de considerar uma excelente atuação nas práticas escolares, os tornem também cada vez mais críticos, reflexivos e motivados.

Atualmente percebemos professores desmotivados na rotina pedagógica, desacreditados na educação, bem como no produto do processo ensino aprendizagem, e pouco

---

<sup>36</sup> Professora da Rede Pública Municipal de Caucaia-CE. Email: michellafonseca@yahoo.com.br

<sup>37</sup> Professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza – CE. Email: mirnaff56@gmail.com

<sup>38</sup> Professora da Rede Pública Estadual do Ceará SEDUC-CE. Email: aurea.santana@hotmail.com

reconhecem que podem modificar essa prática. De acordo com Fernandes e Rocha (2009, p. 07), “o trabalho do professor é repetitivo, com intensa concentração em uma mesma tarefa por um período prolongado, excessiva carga de trabalho, falta de interesse por parte de colegas de trabalho gerando conflitos entre si, com a família e com os alunos”.

Não há equilíbrio entre o esforço feito e a recompensa esperada, o que gera insatisfação. Na docência, esta insatisfação ocorre também pela falta de reconhecimento na carreira, que contribui para sua baixa autoestima e frustração. (LIBÂNEO, 2004).

Nosso interesse pelo objeto de estudo proposto surgiu das inquietações vivenciadas na prática em uma escola de educação básica da rede pública de ensino, onde percebemos a necessidade em refletir sobre a motivação para a prática docente, seus impactos e contribuições na prática pedagógica, para o sucesso do processo ensino e aprendizagem, e, ainda, por acreditarmos que a motivação do professor exerce forte influência neste processo. Professores motivados buscam estratégias para atender as necessidades dos alunos, são preocupados em traçar suas ações em sala de aula, buscam novas estratégias, e tudo reflete no sucesso da sua prática pedagógica.

Portanto, com o desejo de analisar as formações continuadas, bem como, a motivação na formação docente e seus reflexos na prática pedagógica na educação básica surge as questões norteadoras desta pesquisa: como a formação continuada docente contribui para a motivação da prática pedagógica? Quais os impactos da formação continuada no espaço escolar? O que motiva a ação docente? Quais as expectativas dos docentes quanto às formações? Há valorização na formação continuada? As formações contribuem na produção de saberes?

Neste contexto o presente estudo partiu do objetivo de investigar a formação continuada docente associada a motivação profissional, e assim, analisar os aspectos relevantes que influenciam na prática pedagógica.

A presente pesquisa se caracteriza na vertente qualitativa e apresenta um levantamento do aporte bibliográfico, respaldado, inicialmente, em autores como: Alarcão (2011), Bzuneck (2009), Garcia (2008), Libâneo (2004), Lima (2001), Nóvoa (2017), Pimenta (2011), Veiga et al (2005), dentre outros, para a construção da fundamentação teórica, com o propósito refletir sobre a importância da formação continuada e da motivação docente no processo ensino e aprendizagem.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Ao longo da trajetória da formação docente no Brasil as questões inerentes à dicotomia entram a teoria e a prática sempre foram objetos de discussões tanto de profissionais como de estudantes. A concepção de Pimenta (2011) contribui para esse debate quando a autora afirma que “a atividade docente é a práxis” (PIMENTA, 2011, p. 83). Entendemos assim que os processos de ensino e aprendizagem que são inerentes à atividade docente pressupõem uma preparação, sistematização e antecipação das atividades, bem como uma reflexão posterior acerca do que foi feito.

Nesse sentido, o educador transforma a sua prática, a partir do momento que assume a responsabilidade de planejá-la e entendê-la como uma atividade sistemática e científica. Quando através da elaboração contextualizada, passa a pensar nos resultados modificadores trazidos através da aprendizagem atrelada ao processo de autonomia e conscientização do sujeito, configurando assim, a essência da atividade pedagógica. Esse patamar é alcançado através de uma rotina continua e sistematizada de estudos, com base fundamentada nas necessidades do educando, bem como do contexto social em que este está inserido.

Com a práxis sendo entendida como a atividade docente, essencialmente, as particularidades e necessidades do sujeito aprendiz serão contempladas nas ações docentes. Sobre isso (PIMENTA, 2011, p.83) afirma que “a essência da atividade prática do professor é o ensino e aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”. Portanto, deve haver uma recíproca na construção de conhecimento, sendo necessário aproveitar esse saber que o aluno traz e deixar expressar, não o intimidar ou podar sua reflexão. É pertinente que o docente incentive a troca de experiências e faça dessa socialização uma adaptação para a aprendizagem.

De acordo com Pimenta (2011, p.86) “práxis é a atitude teórica prática humana de transformação da natureza e da sociedade”. Assim, o docente tem o compromisso de mediar a aprendizagem, ajudar o aluno a sair do senso comum e assumir um papel de transformador do conhecimento, deixando o vício do tradicionalismo e mediando uma aprendizagem reflexiva e construtiva. A autora salienta ainda que práxis não é sinônimo de atividade como é usualmente rotulada e sim consiste em um processo contínuo e simultâneo entre pensar e agir, teoria e prática. Dessa forma, é tarefa dos educadores ajudar os alunos a construírem conhecimentos e dar oportunidade para valorizá-los. Além disso, Freire (1996) aponta que é necessário desenvolver um pensamento crítico sobre a aprendizagem, pois a teoria está de mãos dadas com a prática.

As salas de aulas refletem as mudanças que a globalização e o progresso tecnológico, característicos da sociedade contemporânea, impõem sobre a sociedade e sobre o perfil dos alunos, restando aos docentes à necessidade de atualização e formação constantes (LIBÂNEO, 2004).

Ressaltamos Gatti (2010), que chama a atenção para dificuldades que os professores enfrentam para dar seguimento a esta formação continuada, entre elas as de cunho financeiro e de disponibilidade, já que muitos professores precisam buscar outras atividades para complementar suas rendas. A autora destaca ainda que, muito além de apenas uma questão financeira, a relação entre remuneração e desempenho profissional está associada à autoestima, portanto um fator intrínseco, que pode interferir sobre seu trabalho. Nunes e Oliveira (2017) ressaltam a busca permanente pelo desenvolvimento profissional como sinal dos tempos atuais vividos.

Veiga *et al* (2005) refletem sobre a importância da capacitação dos professores para o rendimento escolar dos alunos. As autoras ainda listam quatro fatores que podem interferir no processo de aprendizagem. Dentre os fatores elencados dois tem relação com os professores. Por isso, se tem dado maior atenção ao papel do professor na educação e à importância da formação continuada. Entretanto colocam que as propostas de capacitação docente têm apresentado baixa eficácia por inúmeras razões: tais como a descontinuidade de ações, a desarticulação entre teoria e prática, o excesso de aspectos normativos, a dissociação entre a formação e as demais dimensões da profissão docente, como salários, condições de trabalho etc. Como capacitação, as autoras entendem como:

uma formação contínua que se dá após a formação inicial, tendo em vista a adequação dos conhecimentos existentes às exigências da atividade profissional, por meio do aperfeiçoamento do saber e das técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão, de forma a assegurar a eficácia na formação dos alunos. (VEIGA *et al*, 2005, p. 150).

Uma capacitação eficaz, de acordo com as autoras, deve se estruturar sobre três eixos: a escola como *locus* de formação, ou seja, a formação deve partir das demandas surgidas no dia-a-dia dos professores; a valorização do saber docente, que seria o saber da experiência; e o ciclo de vida dos professores, que são as etapas do desenvolvimento profissional do magistério. “A formação continuada assim estaria baseada na valorização e no resgate do saber docente construído na prática pedagógica, em um processo mediado por referências teóricas e práticas.” (VEIGA *et al*, 2005, p. 151).

Ao perceber os problemas na formação de professores executada atualmente, Nóvoa (2017) aponta que se deve construir um novo lugar institucional, ancorado na universidade, mas que siga para além dos seus muros.

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Os professores, passados as dificuldades iniciais da profissão, chegam a uma etapa de estabilidade na profissão, que precisa ficar marcada pelo esforço permanente de atualização. O autor entende que é legítimo que se tenham programas de formação continuada com o intuito de suprir lacunas da formação inicial, ou através da oferta de especializações e pós-graduações. Porém, a formação continuada desenvolve-se através da reflexão compartilhada entre os professores, no espaço da profissão, e com o objetivo de compreender e aprimorar o trabalho docente (NÓVOA, 2017). António Nóvoa conclui com a reflexão de que há um caminho de mão dupla entre formação e profissão docentes:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Percebida a importância da satisfação profissional e da formação continuada, é necessário fazer uma reflexão acerca da carreira e desempenho docentes. Libâneo (2004) percebe que a baixa autoestima e a frustração são consequências da desvalorização social e econômica da profissão docente, ocorridas em função de salário, mas também por más condições de trabalho e falta de reconhecimento na carreira.

Neste estudo defendemos, a ideia de que “[...] formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.” (LIMA, 2001, p. 45). Desta forma, se faz necessário analisar o que se entende como carreira docente, formas de valorizá-la e de que forma influencia no desempenho docente.

## **A MOTIVAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DISCENTE**

Inúmeros autores estudaram a respeito da motivação na tentativa de entender certas características dos seres humanos. McClelland apontado por Serrano (2012) estudou a



variação da intensidade das necessidades ou motivos nas diversas pessoas e formulou uma teoria sobre as razões dessa variação. Denominou sua teoria de Teoria da Motivação pelo Êxito e/ou Medo, nela apresenta três necessidades (ou motivos) como os responsáveis pelo comportamento humano. “Cada pessoa tem um nível de necessidade diferente da outra” (SERRANO, 2012, p. 29). Mas, essas necessidades nunca são nulas, ou seja, sempre haverá um traço dessa necessidade, por menor que seja, principalmente a realização, que é a primeira necessidade aprendida durante os primeiros anos de vida. A base da teoria propõe que quando um indivíduo consegue algo através de algum motivo, o mesmo meio será utilizado para resolver outros problemas. Isto caracteriza o estilo da pessoa.

Outro grande estudioso que criou uma teoria sobre motivação foi Abraham Maslow. Sua teoria ganhou o nome de Teoria das Necessidades formulada por ele em 1951. Para Maslow (1951), apontado por Cunha (2004, p. 96), “a motivação é o caminho para satisfação de alguma necessidade que domina outra”, como por exemplo, uma pessoa tem necessidade de subir de cargo em uma determinada empresa e depois de muito esforço consegue realizar essa necessidade que é dominada por outra como a vontade de garantir uma qualidade de vida a família.

Maslow buscou conhecer o homem dentro de uma percepção multidimensional, considerando a existência de diversas necessidades, desde as mais básicas até as mais complexas e numa inter-relação dinâmica ainda pouco estudada. Ao conceber, entretanto, a motivação como o caminho para satisfação da necessidade dominante, fugiu ao aspecto da espontaneidade contido no conceito de motivação. Chegou a essa teoria depois de observar primatas. A partir de sua observação concluiu que “os fatores motivacionais dos primatas têm uma relação muito próxima. A necessidade é um forte sentimento de desconforto acerca de qualquer aspecto da vida de uma pessoa” e isso cria uma enorme tensão (MASLOW, 1951, *Apud*, CUNHA 2004, p. 97). Assim, quando uma necessidade não é satisfeita surgem motivos que irão direcionar o comportamento humano, havendo uma dominância de uma necessidade sobre outra.

Se as necessidades fisiológicas não estiverem satisfeitas, um indivíduo não se sentirá estimulado pelas necessidades da estima. No entanto, satisfeitas as necessidades de um nível, automaticamente surgem as necessidades de nível superior no indivíduo, deixando as de nível inferior de serem motivadoras (CUNHA, 2004, p. 103).

No campo da motivação, destacamos ainda: Teoria da cognição, Teoria do condicionamento e a Teoria humanista. A Teoria da cognição considera que o ser humano como ser racional, consciente de seus atos deve priorizar o que é melhor para ele ou não. Pode interessar pelos estudos de determinada disciplina porque será útil para ele ou não, como pode

decidir o que é melhor dentro do contexto que irá conviver. Gatti (2010), um dos principais teóricos cognitivistas afirma:

O desejo de aprender é um motivo intrínseco, que encontra tanto sua fonte como sua recompensa em seu próprio exercício. O desejo de aprender torna-se um ‘problema’ apenas sob circunstâncias específicas, como nas escolas em que um currículo é estabelecido e os alunos são obrigados a seguir um caminho fixado. O problema não existe na aprendizagem em si, mas no fato de que as imposições da escola frequentemente falham, uma vez que esta não desperta as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea - curiosidade, desejo de competência, desejo de competir com um modelo e um compromisso profundo em relação à reciprocidade social (GATTI, 2010, p.25).

O desejo de aprender deve fazer parte do eu, do desenvolvimento intelectual do ser humano dentro do seu processo contínuo de aprendizado, aprender por motivação interna, todo conhecimento pode ser aplicado. Segundo Gatti (2010) em qualquer etapa de vida, cabe ao educador aplicá-lo de forma coerente observando as etapas de vida da criança.

A Teoria do Condicionamento leva em consideração o aprendizado pelo esforço, pelo método da conquista, onde o conhecimento flui por meio de um determinado comportamento operante. “Levando o aprendiz a realizar propostas motivacionais que despertem para a realização de uma atividade por meio da memorização e não pelo fato de ser estimulado” ao ponto de tornar-se o aprendizado significativo e sim um mero esforço repetitivo (GATTI, 2010, p. 27).

E na Teoria Humanista, o importante é o crescimento, o desenvolvimento pessoal como um todo; as emoções, o pensamento e o cognitivo. O ensino deve facilitar a realização da autoestima do ser humano, levando a novos horizontes de forma estimuladora a satisfazer suas necessidades. Carl Rogers (1969) vê a facilitação da aprendizagem como o objetivo maior da educação. Onde “o aluno possui um desejo de aprender, de descobrir e que esse aprender deve ser estimulado e facilitado de forma sistematizada” (ROGERS, 1969, p. 87).

Diante tantas teorias, verificamos que a motivação é a chave que move a cognição, o emocional e o afetivo do ser humano, logo o homem busca dentro de suas relações interpessoais e intrapessoais o conhecimento dentro de conexões que despertem o conhecimento por meio de ações significativas em sua vida, o processo de desenvolvimento é contínuo e a cada nova etapa erros e acertos o evidenciam ser como um todo, suas ações e reações irão levar a novos horizontes que o despertem para um mundo autônomo de tomadas de decisão.

Tiba (2006), compara o professor como um grande cozinheiro, quando ele prepara com cuidado o modo de transmitir os conteúdos, o aluno pode aprender por prazer. Esse autor salienta que, “o professor deve ter muita criatividade para tornar sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são alegria, bom humor, interação, respeito humano e disciplina”

(TIBA, 2006, p. 132). Assim, entendemos que a motivação é uma das questões que está presente na vida do ser humano. O que leva a agir, pensar, insistir a viver é a motivação. Segundo Guimarães (2004) “as primeiras ideias de motivação estão relacionadas ao que faz uma pessoa colocar-se em ação. A motivação é a causa ou objetivo de algo” (GUIMARÃES, 2004, p.35).

Sendo a motivação a causa ou objetivo, deve ser colocada no contexto educacional como uma meta para o aluno aprender. Ela está dentre as condições essenciais para o aprendizado, porém a motivação é uma das mais básicas e complexas. Básicas por ser algo que move, entusiasmo para viver. Complexa se analisada no processo de aprendizagem, como motivar o aluno a aprender, que é uma ação desafiadora para os professores, que devem produzir no aluno o entusiasmo para aprender e não como depósito de conhecimento através de um processo de memorização e repetição.

## CONCLUSÕES

A ação docente para atender as transformações sociais nas escolas, são modificadas em suas concepções e suas formas de construção do saber. Alarcão (2011, p. 13) pontua que estas são histórico sociais, “que exigem da escola novas posturas e ações que resultem na formação de sujeitos aptos a atuarem nessa sociedade. A cada tempo histórico são traçados novos parâmetros de ação para a escola, instituição social, polo do binômio interativo escola-sociedade”. Se a sociedade sofre transformações, estas são refletidas na escola, que por sua vez, deve apontar novas propostas para ação e formação dos professores, que decorrem de um contexto tanto global (todas as dimensões sociais), quanto local (imerso a própria escola).

A existência da motivação na prática pedagógica é refletida de maneira direta no comportamento dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Quando motivados, professores desenvolvem um trabalho pedagógico adequado e os alunos são despertados para o objeto do conhecimento sem esforço. Assim, a motivação também é responsável pelo sucesso na docência, provocando transformações significativas no ambiente escolar.

Para desempenhar uma determinada função de forma prazerosa, é necessário ter um motivo para realizá-la, ou seja, ter um objetivo, uma meta, desenvolver estratégias na busca do êxito. Assim, a motivação é elemento imprescindível para que qualquer processo tenha resultado satisfatório.

A formação docente nas diversas perspectivas da educação, tem sido associada a prática pedagógica e ao mesmo tempo ao desenvolvimento motivacional do educador.

Entendemos que a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem uma reflexão motivadora e a tomada de consciência na prática pedagógica com um planejamento educacional reflexivo, atraente, lúdico, dinâmico, onde, a formação docente, seja considerada a base da pesquisa no campo educacional, condutora da aprendizagem ao coletivo.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CUNHA, Maria Isabel. **A relação professor-aluno: repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora. 2008.
- GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2004.
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.
- NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 10.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.
- ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Ohio: Columbus, 1969.
- SERRANO, Daniel Portillo. **Portal do Marketing**. Artigos. Teoria de McClelland. São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Teoria\\_de\\_McClelland\\_Motivacao\\_e\\_necessidades.htm](http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Teoria_de_McClelland_Motivacao_e_necessidades.htm)>. Acesso em: 01 junho 2014.
- TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Integrante, 2006.
- VEIGA, Laura da; LEITE Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira e DUARTE, Vanda Catarina. Qualificação, Competência Técnica e Inovação no Ofício Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental, In: **RAC**, v. 9, n. 3, Jul./Set. 2005: 143-167.

## A FORMAÇÃO INICIAL E A POSTURA CARTOGRÁFICA

Rachel Rachelley Matos Monteiro  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
E-mail: rachel.monteiro@aluno.uece.br

Maria de Lourdes da Silva Neta  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE  
E-mail: lourdes.neta@uece.br

Antônio Germano Magalhães Junior  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
E-mail: germano.junior@uece.br

### RESUMO

A formação de professores apresenta-se no cenário composto por caminhos do fazer docente, encarregado de um repertório de conhecimentos que imbricam no “ser professor”. Tivemos como objeto de estudo nessa investigação a formação inicial dos professores. Assim, as inquietações e premissas sobre ao “constitui-se” profissional da educação superior e formador de professores. Tivemos como objetivo compreender o percurso formativo inicial em um curso de licenciatura o “fazer docente enquanto discente”. E traçando um paralelo formativo entre pesquisa e docência. Esta pesquisa caracteriza com a abordagem qualitativa e pesquisa participante. Tivemos como principais aporte teóricos Farias, Nóbrega-Therrien e Moraes (2017) Silva Neta, Magalhães Junior e Machado (2019). Com resultados percebe-se as trilhas descritas dos Estágios Supervisionados e a Iniciação Científica contribuem para a articulação entre as concepções teóricas e práticas. Concluímos que os percursos formativos também constituem o profissional de educação e as instituições de ensino devem promover possibilidades formativas para além do ensino curricular que contribua para a formação dos docentes.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Formação de Professores. Postura Cartográfica.

### INTRODUÇÃO

Entender a constituição da formação inicial fomentada no ensino superior é buscar compreender os caminhos percorridos pelos discentes desse nível de ensino. Nossa pesquisa tem por escopo a formação em um curso de licenciatura no intento de possibilitar a reflexão acerca dos aspectos formativos. Este trabalho surge das necessidades de explicitar as experiências discentes que aconteceram durante a formação em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior-IES no Estado de Ceará, em que os pesquisadores estudaram. A relevância deste estudo surge das necessidades reflexivas sobre a formação possibilitando pensar sobre a teoria a prática, assim, idealizando a *práxis* docente, como também contribuir para formação nos cursos de licenciaturas. Além da fomentação da pesquisa para os profissionais de educação, principalmente, ao desvelar na pesquisa o pensar dos paradigmas que circundam o ensinar e o aprender. Temos como delimitação desse estudo o *locus* de uma

IES considerada como pioneira na formação de professores cearenses. Para o desenvolvimento da investigação elegemos as seguintes categorias: formação de professores, formação inicial e a postura cartográfica.

Temos como objeto de estudo a formação de professores em especial da formação inicial. Assim, as inquietações e premissas sobre ao “constitui-se” profissional da educação e formador de professores.

Nesse sentido, surge a indagação: Que caminhos na formação inicial em licenciatura possibilitaram a pensar e constituir o fazer docente? Com isso, este estudo tem como **objetivo** compreender o percurso formativo inicial em um curso de licenciatura o “fazer docente enquanto discente”. E traçando um paralelo formativo entre pesquisa e docência.

Esta pesquisa pode apresentar estranheza para quem ler, percebendo a necessidade de momentos os pesquisadores escreverem em primeira pessoa, em outros em terceira pessoa, mas é necessário explicar o porquê de fazer-se isso. Justifica-se pela intencionalidade dos pesquisadores em delimitar caminhos que descrevam a formação docente.

Por isso convidamos a você leitor a embarcar nessa pesquisa. Ao debruçar-se ao conhecer as tramas que envolvem a nossa investigação.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é de abordagem qualitativa e pesquisa participante. Além disso, utilizamos a postura cartográfica como uma postura investigativa que nós pesquisadores nos inserimos durante a pesquisa como também é a descrição minuciosa das nossas escolhas, dos nossos caminhos e dos nossos porquês além de constituir-se e perceber-se como profissional.

Entendemos por abordagem qualitativa conforme o estudo de Bogdan e Blikem (1994, p.49): “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo em potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Sobre a pesquisa participante Severino (2007, p.120) define que

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo de pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações. Acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos.

Dessa forma, dialogando com os paradigmas da abordagem qualitativa e correlacionando ao de pertencer e fazer “cartografia”. Desse modo para Silva Neta, Magalhães Junior e Machado (2019, p. 391):

Cartografar possibilita experiências que enlaçam pesquisadores, fontes, sujeitos, instrumentos de coleta e tudo mais que faz parte do métier de quem se faz pesquisador. A utilização da postura cartográfica como orientadora de percurso coloca o pesquisador imerso no processo, não somente como executor da ação de pesquisar, mas como um ente que apresenta suas percepções e sensações vividas no encontro com seu campo e objeto de estudo.

Colaborando com as ideias dos autores e a imersão daqueles que utilizam a postura cartográfica é formar-se também durante o processo, e, assim, neste estudo o constituir-se profissional de educação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A formação inicial e os saberes docentes pesquisa em foco**

A formação de professores apresenta-se no cenário composto por caminhos do fazer docente, encarregado de um repertório de conhecimentos que imbricam no “ser professor” Gauthier et al (1998) e Tardif (2002), explicitam em seus estudos sobre “os saberes docentes”; saberes docentes que exemplificam como um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que os professores constituem no decorrer e contínuo do seu trabalho docente, em especial os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação e saberes da ação pedagógica. Dessa forma, Tardif (2002, p. 14):

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência política’.

Assim, insere-se a necessidade de pensar nesse conjunto de saberes que imbrica na formação de professores, em especial pensar na formação inicial, nos cursos de licenciatura, inquietações necessárias que fomentem esse percurso formativo, e assim, eu docente e pesquisadora, me ponho a discutir sobre a relevância da formação inicial os caminhos para a docência através dos Estágios Supervisionados, como também com as iniciativas de fazer pesquisa enquanto bolsista de Iniciação Científica (IC). A escolha desses dois caminhos justificam-se como aspectos diferentes na formação inicial em Pedagogia, principalmente, da

pesquisadora que descreve, esses caminhos se cruzam em determinados momentos e ambos se entrelaçam na constituição de uma formação docente.

A escolha dos estágios supervisionados apresenta-se como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, mas para além do aspecto legal, o estágio constitui-se como um momento de unificação entre a teoria e a prática, a *práxis* docente, que os licenciandos vivenciam e (re)conhecem a sala de aula como trabalho docente e de formação profissional. De acordo com Lima (2001, p. 16), sobre o Estágio Supervisionado: “Compreendemos que o Estágio Supervisionado é o lugar, por excelência para trazermos à tona estas questões e aprofundar os nossos conhecimentos e discussões sobre elas. É o momento de revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor [...]”.

E assim, revendo os conceitos sobre o que é ser professor, entrelaçam também no exercício que o professor como um agente de mudanças e de indagações; a escolhas das experiências de iniciação científica, apresentam como necessárias para entender os caminhos formativos e os saberes constituídos até o presente. E assim, as experiências de pesquisa na constituição do professor pesquisador. De acordo com Farias, Nóbrega-Therrien e Moraes (2017, p. 50):

A inclusão da pesquisa nos currículos das licenciaturas, portanto, trará, seguramente, vantagens e benefícios para o professor em formação, possibilitando ampliar seu volume de ações, porquanto é possível que ele possa desenvolver habilidades que permitam melhorar o ensino e a garantir maior autonomia com o seu trabalho.

Assim, a pesquisa na formação inicial contribui ao pensar para/com os profissionais de educação sobre as (in)certezas nas tramas da educação. Colaborando com as ideias dos autores enfatiza que

Percebemos que a importância da pesquisa na formação docente constitui o favorecimento e possibilidade de uma formação de professores mais ampla, reflexiva, crítica, que garanta ao docente uma autonomia de intervir no ensino para melhorá-lo, que fuja de uma racionalidade técnica, tão comum nos cursos de licenciatura. (FARIAS; NÓBRGA-THERRIEN;MORAES, 2017, p. 53).

E assim, conforme os autores que dialogam sobre a necessidade formativa, em especial da profissionalização docente para o ensino superior nos faz necessário inserir nesse contexto sobre formação inicial com o intuito de questionar que formação insere-se o “professor formador”, percebendo os caminhos que constituírem essa rede de conhecimentos para o profissional da educação. Ainda mais percebendo as trajetórias pessoais/profissionais e história de vidas, assim: “Desse modo, a trajetória, tanto pessoal quanto profissional, envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo. Assim cada uma, em um mesmo percurso histórico, possui papel



diferenciado nessa tecitura.” (MOROSINI, 2000, p.21). Tessitura essa que nos constituem como professores.

### **(Des)encontros do “fazer docente discente”**

Este tópico possui esse título com a possibilidade descritiva das experiências pedagógicas de um dos autores na formação inicial, como também a inquietação reflexiva de ressaltar sobre a necessidade formativa para além dos conhecimentos teóricos e práticos durante a formação inicial do Pedagogo, mas sim a concepção de *práxis*, e nesse caminho tivemos algumas “estações e pontos” que chamaremos nessa estudo de “de trilhas formativas” apresentaremos as duas trilhas.

A primeira trilha formativa constitui com a experiência dos Estágios Supervisionados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Gestão Escolar, essas experiências de “prática” consolidou a pesquisadora para entender de fato como a *práxis* no contexto educacional acontece, os caminhos de está se formando na necessidade reflexiva de ser professora e pesquisadora. E nos traços que a educação do “ensinar” estabelece para aqueles que buscam uma formação consolidada em práticas reflexivas. Segundo Farias et al (2014, p.56):

[...] reforçamos o argumento da docência como um trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização- do professor e dos sujeitos com quem interage no contexto do trabalho- é continuamente forjado.

E o encontro da prática é fundamental para entender a consolidação ou o início de um repertório de conhecimentos e saberes docentes. E são nesses encontros que acontecem também os (des)encontros ao entender que a realidade por alguns momentos se divergem do ideal imaginário estabelecido por nós.

E nesse ser de “fazer/fazendo” vamos ao encontro da segunda trilha foi à iniciação à pesquisa como bolsista de Iniciação Científica financiada pelo CNPq durante o período de 2016-2017, essa experiência com o grupo Filhos de Clio<sup>39</sup> foi necessário para entender a pesquisa e compreender os estudos de formação de professores entrelaçado a ação investigativa, adotando para nós que o professor é pesquisador e a necessidade de emergir na pesquisa, que se atente a formação, saberes e práticas de ensino nos formam além de

---

<sup>39</sup> Os Filhos de Clio são uma confraria de pesquisadores e estudiosos na área de educação que objetivam aprimorar os conhecimentos, intervir na sociedade e ajudar a todos que querem melhorar a educação.

pesquisadores professores reflexivos. Bem como ressalta Farias, Nóbrega-Therrien e Moraes (2017, p. 68).

Acredita-se que os processos de formação que não assumam o fenômeno educativo como objeto de estudo e investigação, longe estão de uma formação que compreenda a pesquisa como um componente fundamental para que o professor possa, além de exercer uma reflexão contínua sobre sua prática, também incorporar a pesquisa como parte do seu desenvolvimento profissional, do seu constituir-se professor.

Colaborando com os autores e indo ao encontro dos estudos de Nóvoa (1995, p.27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Diante disso, os autores ao discutir em seus estudos sobre a formação no desenvolvimento profissional colaboram para pensarmos sobre a “constituição” desse professor. Assim, percebendo as possibilidades formativas também que se relacionem com a pesquisa e a investigação sobre a educação, o docente que se emerge em um tempo histórico com escolhas formativas diferentes, mas que tem como foco a educação, além de um ser questionador e um ser em constante “fazer-se”. Segundo Magalhães Júnior (2007, p.59): “Percebemos que somos incerteza, mutação, humanos em construção permanente e sem destino teleologicamente traçado e definido. Somos assim, a se fazer/fazendo.”

As aprendizagens das trilhas descritas nesse estudo consolidam de forma que nós educadores consideramos sobre a formação de professores, que tenham como objetivo a articulação entre as concepções teóricas e práticas. Também ao destacar as possibilidades que Universidades e as Instituições de Ensino devam proporcionar aos licenciandos durante a formação inicial contribuindo para a formação de professores, em destaque, aqui nessa pesquisa a dos Pedagogos. E é nosso papel como educadores lutar por uma educação que nos proporcione um ensino de qualidade. E os aspectos para além do contexto curricular em sala de aula. Colaborando com uma formação que possibilite reflexão dos nossos atos e ações. “Fazer-docente enquanto discente” é mobilizar um repertório de conhecimentos acerca da formação docente, dos conhecimentos teóricos e práticos que constituem o licenciado em Pedagogia. É constituir saberes ainda na formação inicial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos achados descritos nesse texto concluímos a necessidade de pensar e entender a formação inicial como uma possibilidade de significados, experiências e competências pessoais e profissionais que se materializam no contexto educacional e na *práxis* exercida.

Retornando ao nosso objetivo desse estudo de *compreender o percurso formativo inicial em um curso de licenciatura o “fazer docente enquanto discente”* e a pergunta do nosso ponto de partida de: *que caminhos na formação inicial em licenciatura possibilitaram a pensar e constituir o fazer docente?*

Assim, compreendemos alguns caminhos que contribuem para a formação do professor, ainda na formação inicial, são as possibilidades investigativas e formativas do “ser professor.” Com isso, este estudo conseguiu até este momento compreender as estações do sujeito em sua formação inicial, sujeito esse que aqui o descreve e narra a sua própria história e caminho, não com o intuito de desmistificar ou inovar padrões e sim de possibilidades investigativas de novas maneiras de entender e perceber pesquisa e de postura do investigador, trilhando caminhos dos Estágios Supervisionados e da Iniciação Científica.

Concluímos que os percursos formativos também constituem o profissional de educação e as instituições de ensino devem promover possibilidades formativas para além do ensino curricular que contribua para a formação dos docentes.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência aprendendo a profissão.** 4 ed., nova ortografia – Brasília : Liber Livro, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira de (Orgs). **Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.** 1 ed. São Luís: EDUFMA, 2017.

GAUTHIER, Clermont; MORTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da Prática: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e a ação docente.** 2Ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. **História, Política e Memória:** Necessidades Humanas em Exercício Constante. Formação e Práticas Docentes. Fortaleza: EdUECE, v.1, p.53-61, 2007.

MOROSINI, Marília Costa (Org). **PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: Identidade, Docência e Formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p. : il. tab.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: \_\_\_\_\_. Os Professores e sua Formação. Portugal: Publicações Dom

Quixote,1995.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; MACHADO, Sarah Bezerra Luna Varela. **Postura cartográfica nos percursos de pesquisa.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 60, p. 386-406, jan./mar. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## A PROFISSIONALIDADE DO (A) PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA

Maria do Socorro Correia Costa  
Universidade Vale do Acaraú – UVA.  
[socorrokosta@hotmail.com](mailto:socorrokosta@hotmail.com)

### RESUMO

Propomos uma reflexão acerca da construção da identidade do professor de Geografia. Este trabalho é fruto de estudos suscitados pelo Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Vale do Acaraú – UVA. O percurso metodológico constroeu-se com base na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico apoiada em teóricos como Cavalcanti (2010) e Libâneo (2011) que referenciam este trabalho por dedicarem-se aos estudos no tocante ao ensino de geografia e à didática e formação de professores. Tratamos ainda de questões relevantes ao tema como a construção do conhecimento enquanto mediador do raciocínio geográfico.

**Palavras Chaves:** Identidade, Ensino de Geografia, Profissionalidade.

### COMO ME CONSTRUO ENQUANTO PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA?

A profissionalização<sup>40</sup> do professor, a conquista de vários direitos e a valorização financeira garantida pelo Piso Nacional do Magistério, o saber docente adquirido e organizado de várias formas, precisam ser materializado na apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, no reconhecimento do professor como sujeito que precisa estar em diálogo constante com a teoria/prática, no entendimento do próprio professor em construir sua identidade profissional – essa identidade deve se sobrepôr às questões financeiras pois ela revela o compromisso do professor de estudar para não ter que aprender o conteúdo na prática, a compreensão de que ao ensinar geografia com significado, compreendendo a realidade em que se está inserido esse professor conseguirá índices reais de crescimento e melhoria da aprendizagem, aqueles que são construídos no chão da escola e que as avaliações externas não são capazes de mensurar.

Com efeito, cabe indagar: Quais conhecimentos o(as) professor(as) de Geografia devem construir para dominar seu ofício?

Conhecimento Geográfico! – Essa poderia ser a resposta à queima roupa para essa pergunta. Contudo, a fundamentação teórica necessária para que os(as) professor(as) de Geografia dominem seu ofício e possam superar o caráter mnemônico dado aos conteúdos geográficos durante décadas, torna-se necessário que estes/as tenham múltiplas referências para que possam ser verbalizadas em consonância com os conhecimentos geográficos

---

<sup>40</sup> Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação das aulas, etc. (Libâneo, 2011, p. 90)

acadêmicos, didática da geografia e a própria geografia escolar que resulta da interseção de todos esses saberes construídos ao longo da docência.

Posto isto elencamos os questionamentos: Qual a identidade desse(a) profissional? De que maneira ele/ela apropriou-se da geografia acadêmica? Como a geografia acadêmica influencia positivamente a geografia que se ensina? Esse(a) profissional é motivado a prosseguir estudando pós formação inicial? Como o(a) professor(a) de Geografia pode servir de referencial na formação intelectual dos alunos? Quais desafios enfrentados pelos(as) professores(as) que só contam com recursos como o pincel e o livro didático? Como falar de mundo globalizado e revolução técnico científico-informacional se o aluno não tem acesso a essas tecnologias?

Para auxiliar os(as) professores(as) de Geografia no tocante às questões práticas, teóricas e metodológicas condicionantes do ensino, Calvacanti (2010, p 376), indica que seja adicionado aos planos de aula abordagens que corroboram para uma aprendizagem significativa:

- 1-O lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos.
- 2-A multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino.
- 3- Formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial.
- 4-Desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica.
- 5-Desenvolvimento da habilidade de lidar com linguagens “alternativas” na análise geográfica.
- 6-Tratamento crítico das temáticas físico-naturais.
- 7-Abordagem do conceito de ambiente e discussão de ética ambiental.
- 8-Abordagem de temas socialmente relevantes.
- 9-Contribuição efetiva à formação da cidadania

Algumas práticas da pedagogia tradicional continuam arraigadas e permanecem nas práticas de ensino de Geografia, independente do arcabouço teórico-metodológico centrado principalmente na corrente do pensamento crítico que permeiam os cursos de formação, as aulas desenvolvem-se ainda tendo o livro didático como única fonte; o professor ao invés de proporcionar diálogos/debates, apenas *explica*; os mapas são utilizados como mera ilustração ou como instrumento de memorização; o cumprimento do programa da disciplina como imperativo da aprendizagem; generalização dos conhecimentos dos alunos com relação à Geografia.

Esse é um dos grandes desafios dos(as) professores(as) de Geografia na contemporaneidade<sup>41</sup> – tornar o currículo real, significativo – possibilitando o

---

<sup>41</sup> (...) no mundo contemporâneo, as práticas cotidianas das pessoas (que são práticas espacializadas e por isso interessam à geografia) são complexas, fragmentadas, desiguais, diferenciadas, multiculturais, interculturais,

desenvolvimento cognitivo para a construção de raciocínios espaciais deitando um olhar geográfico sobre o *lugar* que está inserido.

De que forma a Geografia pode operacionalizar o cidadão crítico transformador? – esse deve ser um questionamento constante nós professores tendo como finalidade o desenvolvimento da consciência espacial dos fenômenos que os alunos vivenciam cotidianamente. Nesse sentido, os conteúdos desenvolvidos devem trazer à tona as condições necessárias para a compreensão das contradições do sistema capitalista. Tomo como exemplo a produção da soja em vários estados do Brasil: sendo este um dos maiores produtores mundiais, de acordo com o Jornal Folha de São Paulo (maio/2018), cabe compreender por que o litro de óleo de soja custa R\$3,80 e não um valor bem menor em virtude da abundância dessa leguminosa.

Contudo, é necessário explicar ao aluno que trata-se de uma *commodity* que tem preço dolarizado em função da comercialização na bolsa de valores, assim vários assuntos precisam ser abordados como escala, redes e fluxos, cadeia produtiva - para que o aluno amplie seus conhecimentos e compreenda o processo produtivo que permite a chegada desse produto e de outros nas prateleiras dos supermercados e comércios. Compreendemos que esse é o sentido da aprendizagem geográfica – o desenvolvimento do pensamento espacial para a construção de práticas sociais.

## **A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS EM GEOGRAFIA**

De acordo com o PCN de Geografia – anos finais, os conteúdos estudados devem preparar o alunos para localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizando a realidade, formulando proposições, reconhecendo as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensando e agindo criticamente em sua realidade na busca da sua transformação.

Nesse contexto, os (as) professores (as) de Geografia deverão proporcionar práticas e reflexões a partir dos conceitos estruturantes<sup>42</sup> que permitam o aluno a ter uma visão da complexidade do mundo socialmente construído.

Destarte, cabe aos (as) professores (as) de Geografia adotar uma opção teórica – metodológica que propicie ao aluno uma visão da complexidade social do mundo. Essa opção

---

desterritorializadas/reterritorializadas, organizadas em fluxos e redes midiáticas e informatizadas. (Cavalcanti, 2008, p 20)

<sup>42</sup> A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação pelos alunos de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial. Esses conceitos – lugar, paisagem, natureza, sociedade e território – são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial e são citados (com alguma variação) como os mais elementares para o estudo da Geografia, pelo seu caráter de generalidade. (Cavalcanti, 1998, p. 25/26)

teórica-metodológica precisa basear-se nos conceitos básicos permeados pelas dinâmicas sociais, conforme modelo:

### QUADRO 1 - CONCEITOS ESTRUTURANTES E ARTICULAÇÕES

CONCEITO	ARTICULAÇÕES
<b>SOCIEDADE</b>	Consideradas as relações permeadas pelo poder, apropria-se dos territórios(ou dos espaços específicos) e define as organizações do espaço geográfico: território, região, lugar, etc.
<b>LUGAR</b>	Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas. Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios. Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente.
<b>PAISAGEM</b>	Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico.
<b>REGIÃO</b>	Se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise. Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico.
<b>TERRITÓRIO</b>	A construção cotidiana de territórios tem como base, as relações de poder e de identidade de diferentes grupos sociais que os integram, por isso eles estão inter-relacionados com conceito de lugar e região.

**FONTE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE GEOGRAFIA (2006)**

No entender de Santos (1994, p. 121):

[...] a sociedade, a escola, os alunos e suas famílias esperam do professor o cumprimento de sua tarefa, que é fazer o ensino e oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem. Uma aprendizagem que esteja conectada com a consciência da época em que vivemos conhecendo como o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana.

Nesse sentido, o lugar da prática docente manifesta-se na LDB através do art.13 que denota as incumbências dos docentes:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

No tocante ao item V do art.13 no que se refere ao período de planejamento das aulas, compreendemos que o ato de planejar revela muito sobre a identidade do professor:



conhecimentos adquiridos no processo formativo, literaturas utilizadas para embasamento teórico, nos conteúdos abordados, criticidade com relação aos conteúdos propostos nos livros didáticos e adaptação do currículo/planejamento para a elevação dos indicadores educacionais que tem como as avaliações externas.

Por diversos fatores alguns professores utilizam-se do improviso desconsiderando a rigorosidade e a importância dessa atividade que deve realizar-se a partir dos seguintes elementos: objetivos (para quem ensinar), conteúdos (o que deve ser ensinado), métodos (como ensinar) alunos (sujeitos – a quem ensinar), desse modo, Libâneo (1996, p.221) explica que o ato de planejar não garante a efetivação da aprendizagem, sendo necessário que o professor revise esses conteúdos, atualizando-os, aperfeiçoando-os a fim de refletir e avaliar sua própria prática.

A respeito do improviso como planejamento das aulas, Cavalcanti (2013, p. 375), assevera:

Sem a visão do processo, o que fica são os momentos pontuais de trabalho com um conteúdo específico, não raras vezes trabalhando com base no “**onde paramos na aula passada?...então, fulano, leia esse parágrafo... o que vocês entenderam desse parágrafo?...**”. Os conteúdos são soltos, e na maioria das vezes não há atividades de fechamento de conteúdos, de reflexão final, de metacognição. (Grifo nosso)

O ato de planejar permite ainda que o professor analise o tipo de currículo que através de práxis docente está se construindo no chão da escola. Apropriado das teorias do currículo – tradicionais, críticas e pós-críticas, o professor de geografia deve refletir que não existe neutralidade<sup>43</sup> na educação ou na produção do conhecimento, que estes estão a serviço das elites dominantes, assim como a imposição de uma base curricular comum que suprime a riqueza das regionalidades existentes no território brasileiro e empobrece o conhecimento geográfico.

Com efeito, no contexto em que se insere o ensino de geografia, Campani (2007) e Cavalcanti (2008), comungam sobre a necessidade de que o currículo abordado em sala de aula, deve fundamentar-se na teoria pós-crítica, tendo em vista a construção de novos processos de identidade, em que são ressaltados o modo de pensar, ver, sentir, a valorização do “eu” e o surgimento de novas territorialidades.

---

<sup>43</sup> A ideia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que como a arte, ela é “pura” e não deve ser corrompida por interesses e controle sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como arma de controle e dizer que ela não tem nada a ver com isso. Brandão (1995, p.73)

Aos professores de Geografia cabe a responsabilidade de desenvolver uma aprendizagem significativa mediada pela multiescalaridade<sup>44</sup> e multiculturalismo<sup>45</sup>, discussão de temas como gênero e questões étnico-raciais e a utilização de diferentes linguagens que possibilitem uma abordagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula que seja facilmente apreendida pelos alunos.

No livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, Rubem Alves (2000,p.13), transcende a literatura científica e descreve de forma poética o educador,

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória”. Habitam no mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de uma história, sendo tristezas e alimentado de esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois.

Como ensinar cartografia sem mapas? Como falar dos fluxos da economia global se meu aluno necessita de programas de transferência de renda para sobreviver? Como estudar paisagens naturais se podemos analisar apenas as que estão no entorno da escola? Todas essas questões que envolvem o nosso cotidiano de nossas aulas de Geografia devem ser perguntadas sempre para que tenhamos clareza do nosso papel para a construção do conceito de cidadania de nossos alunos e na formação do sujeito crítico, transformador de sua realidade. Para tanto, torna-se necessário que o professor de Geografia revise constantemente os conceitos basilares da ciência geográfica, participem de grupos de estudos, matriculem-se em cursos de pós-graduação tendo em vista que o momento de estudo nas formações continuadas é insuficiente diante do cenário de atuação e da complexidade do Ensino de Geografia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ser professor e não fazer a diferença é uma contradição pedagógica” – essa frase dita em conferência pela professora Helena Copetti Callai, sintetiza a discussão sobre a prática docente – compreendemos que essa diferença materializa-se pela necessidade constante de aprender, ter acesso a experiências de inovação às práticas cotidianas, permitir-se repensar sua própria prática, posicionar-se criticamente quanto ao sucateamento do ensino e as políticas educacionais que controlam o trabalho do professor, sendo ciente desse

---

<sup>44</sup> Articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje o entendimento da realidade. (Cavalcanti, 2010, p.6)

<sup>45</sup> Intensificação da convivência entre povos de diferentes lugares do mundo e com diferentes culturas, ocasionada pela maior comunicação entre as pessoas do mundo inteiro, pelo maior deslocamento dos povos e pela facilitação relativa à entrada em países e à saída deles em diferentes regiões. (Cavalcanti, 2008, p.17)

compromisso social os(as) professores (as) de Geografia constroem sua identidade todos os dias.

“Não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” – essa frase de Paulo Freire nos convida a refletir sobre o discurso que fazemos em sala de aula, nossa postura crítica e político-social e sua corporificação no quefazer escolar. Diante dos inúmeros desafios do professor - a começar pela sua formação inicial - refletir sobre sua própria prática permite resignificar o seu trabalho, no momento em que várias conquistas de valorização profissional concretizaram-se: instituição do piso nacional do magistério, implantação da hora-atividade, formação continuada entre outros, muitos professores não conseguem que seus alunos obtenham os resultados esperados porque esses profissionais não apropriaram-se das bases teórico-metodológicas do ensino de Geografia, desconhecem a força da sua palavra ou se deixam dominar pela indisciplina, falta de recursos, ausência de perspectiva de futuro por parte dos alunos – quando essa perspectiva/motivação deve ser trabalhada e construída pelo(as) professor(as), rara as situações em que a motivação existe por parte do próprio aluno ou do contexto familiar em que ele está inserido.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. IN: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- \_\_\_\_\_, Helena Copetti. **Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço**. IN: **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAMPANI, Adriana. **A racionalidade Pedagógica no processo de corporificação do currículo que forma o professor na Universidade**. Universidade Federal do Ceará – Tese de Doutorado. Fortaleza
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia Escolar e a cidade. Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.
- \_\_\_\_\_, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2008.
- \_\_\_\_\_, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. IN: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. São Paulo : Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

**Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica, 2006.

SANTOS, Milton. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. Anais do IX Endipe, 1998.

## ASSOCIATIVISMO DOCENTE E AS MUDANÇAS NO MAGISTÉRIO SECUNDARISTA OFICIAL CEARENSE

Danusa Mendes Almeida (FECLESC/UECE)  
danusa.mendes@uece.br

### RESUMO

Este artigo analisa o surgimento de associações docentes, na década de 1960, ligadas ao magistério secundarista oficial cearense, como parte das alterações advindas da Lei nº 4.024/61, a pesquisa bibliográfica e documental. A Lei Federal instituiu medidas que impulsionaram a expansão da rede secundária oficial o que, por conseguinte, ocasionou alterações na composição do seu corpo docente, corroborando para a ampliação das escolas secundaristas. Tal medida provocou o crescimento numérico do quadro do magistério, bem como acirrou sua heterogeneidade, característica já presente na categoria. Este constituiu um momento em que, não somente, o governo do estado do Ceará passou a atuar de modo mais efetivo, na expansão do ensino e no campo da profissionalização docente, mas também, foi marcado pela organização coletiva dos professores, em busca de demarcar seu campo profissional.

**Palavras-chave:** Associativismo docente. Magistério secundarista. Profissão docente.

### INTRODUÇÃO

Até o momento as produções acadêmicas na área do movimento docente citam a década de 1950, como período do surgimento do associativismo dos professores públicos no Ceará, o que sugere um aparecimento tardio, em relação aos estados que apresentaram iniciativas desde a segunda metade do século XIX. Tal demarcação é baseada no estudo de Maria Laura Moreira (1990) que indica o *Centro de Estudo e Recreação do Magistério Primário do Ceará* (CERMAPCE), como primeira entidade de que se tem notícia fundada no referido estado, destinada a representar a categoria do magistério primário oficial. Há que se considerar, no entanto, que a fase do associativismo docente no Ceará ainda carece de investigações. Não somente há um número reduzido de pesquisas, mas também inexistem trabalhos que investiguem a presença de iniciativas no século XIX e na primeira metade do século XX.

Neste artigo, realiza-se uma incursão pela trajetória do associativismo docente cearense, na década de 1960, cujo propósito central é, além de contribuir para a memória do movimento de professores da rede pública, analisar o cenário sob qual emergiu experiências associativas dos professores públicos, por meio da trajetória do magistério secundarista cearense. Indica-se como um fator central para o aparecimento de associações docentes a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) nº 4.024/61,

sobretudo no que diz respeito às suas determinações em direção à expansão da rede secundarista oficial, no Brasil.

É importante assinalar que, embora se trabalhe com a hipótese da existência de experiências anteriores à segunda metade do século XX, o texto não tem como objetivo investigar a origem do associativismo docente no Ceará, nem tão pouco realizar um mapeamento de todas as experiências existentes na década de 1960. Esta questão poderá vir a ser explorada em estudos posteriores.

## **O MAGISTÉRIO SECUNDARISTA CEARENSE E A LEI Nº 4.024/61**

A década de 1960 foi marcante para a história do associativismo docente, uma vez que, houve a criação de associações que exerceram função primordial na organização do campo educacional. À compreensão de sua gênese encontra-se diretamente relacionada às alterações no magistério oficial, resultantes do processo de expansão da rede secundária do ensino.

A aprovação da Lei nº 4.024/61 teve impacto no magistério secundarista, corroborando para o surgimento de associações docentes. Dentre as medidas oriundas de sua aprovação, destaca-se a elaboração do *Plano Nacional de Educação* (PNE), em 1962, documento que impulsionou a contratação de professores para atuar na rede secundária, pagos com verbas destinadas para o Plano.

No cenário cearense, esta política deu origem a expansão da rede secundária pública, com a criação dos “Anexos do Liceu”. Convém salientar que predominava no quadro do magistério, até então, a figura do *professor catedrático*<sup>46</sup>, contratados pelo estado apenas via concurso de provas e títulos. Além dos mestres catedráticos havia um pequeno contingente de professores contratados, denominados *suplementares* ou *extranumerários*, que ministravam aulas não absorvidas pelos catedráticos; contratados à hora-aula, sem vínculo empregatício, nem direito a férias remuneradas.

O ingresso dos suplementares, até 1964, era efetivado sem a abertura de concurso público ou criação da *função de mensalista*<sup>47</sup>. De acordo com a notícia, *A Real situação do ensino: suplementares era a solução para uma situação de fato*, publicada no Jornal Gazeta de Notícias, a figura do professor suplementar era o sustentáculo da política de ampliação do ensino secundário cearense, com consequências para a carreira de professor. Tanto o *Liceu*

---

<sup>46</sup> Os catedráticos, “eram aqueles docentes que ocupavam cátedras no ensino secundário e superior da rede oficial, aos quais era assegurada a vitaliciedade na função docente” (SOUSA, 2006, p. 95).

<sup>47</sup> A função de mensalista, inicialmente, não garantia ao docente seu ingresso no quadro de efetivos, direito concedido apenas em 1958, quando foi sancionada a Lei nº 4.177/58 (ALMEIDA, 2015).

como o *Colégio Justiniano de Serpa* vinham enfrentando dificuldades, uma vez que as contratações efetuadas desde 1958 não resultaram da abertura de *funções*, pagos com verba destinada a “despesas diversas”. Enquanto eram gastos por mês 13.626,00 cruzeiros com salário dos catedráticos, o governo pagava 1.425.000,00 somente com aulas suplementares. Isso significa dizer que sem os professores de aulas suplementares não seria possível dar cobertura aos quase 4 mil alunos matriculados na referida instituição. (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1962).

Outro agravante era a ausência da regulamentação da carreira docente. Esse problema passou a ter centralidade com o aumento do contingente de mestres suplementares. Os Artigos 59 e 60 da LDBEN indicavam como critérios ao exercício da profissão no nível secundário, a formação em cursos de licenciaturas e o ingresso no cargo de efetivo, por meio de concurso público de provas e títulos.

Somente após as determinações da Lei Federal, o governo estadual cearense passou a estudar formas de normatizar a carreira docente, de modo a atender aos seus preceitos, face à precária situação que se impôs à maioria dos professores das escolas públicas estaduais, momento que reflete sua decisiva ação no campo da profissionalização dos professores secundaristas no Ceará. O primeiro documento legal, nesta direção, foi o *Decreto nº 4.823/62*, que propôs regularizar os contratos dos professores suplementares, criando 140 funções de professor secundário, distribuídas nos três colégios oficiais localizados na capital.

Essa medida tratava especificamente do problema da regularização dos contratos temporários, contudo, o governo vinha estudando uma lei específica para a regulamentação da carreira do professor do ensino médio, que viria a ser a Lei nº 5.989/63 (ALMEIDA, 2015). Neste cenário é que surgiu o que, possivelmente, seriam as primeiras associações docentes no setor do ensino secundarista cearense.

### **A CRIAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOCENTES NO MAGISTÉRIO SECUNDARISTA OFICIAL CEARENSE NOS ANOS 1960**

Mariano Enguita (1991, p. 42) destaca como uma das principais características da carreira docente, a *heterogeneidade*. Para o autor, o termo ‘professorado’ deve subentender “notáveis diferenças que separam os distintos grupos de professores, diferenças que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis”.

A heterogeneidade constituiu um traço marcante na composição do magistério secundarista, em meados do século XX. No caso cearense, no que se refere ao vínculo com o

governo estadual, esse grupo apresentava diferenças na *forma de ingresso*, na *regulamentação de sua função* e no seu *padrão de vencimentos*. Havia, porém, ainda diferenças relacionadas à formação docente, com a presença de professores com grau de licenciado, obtido nas faculdades de filosofia, ciências e letras; com nível superior na modalidade do bacharelado; ou docentes sem formação em nível superior.

A heterogeneidade da categoria foi determinante na fragmentação do processo de organização coletiva, uma vez que, houve a fundação de três entidades na década de 1960, com finalidades específicas, de acordo com medidas que envolviam a regulamentação da carreira do professor secundário no Ceará.

A primeira associação fundada, nesse cenário, foi a *Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Ceará* (APEOC), entidade registrada em fevereiro de 1962, com propósito de representar os mestres secundaristas, qualquer que fosse o tipo de habilitação e vínculo empregatício. (CEARÁ, DIÁRIO OFICIAL DO ESTADDO CEARÁ, 17/08/Q1962). A criação da entidade resultou da iniciativa de um grupo de professores lotados no *Liceu do Ceará* e no *Colégio Estadual Justiniano de Serpa* (ALMEIDA, 2015), provavelmente impulsionada pela promulgação da LDBEN, que atribuiu ao CEE o papel de regulamentar o sistema de ensino médio, órgão em que devia estar representada a escola pública e particular, em todos os graus de ensino.

Os professores secundaristas, em que muitos exerciam a função nas duas redes (pública e particular), tinham, naquele momento, como entidade representativa apenas o Sindicato dos Professores (SINPRO)<sup>48</sup>. Diante das mudanças no ensino médio, houve a necessidade de criar uma associação voltada aos interesses dos mestres das escolas públicas. É possível que a ideia da fundação de uma entidade representativa do magistério público secundário, cujo propósito fosse lutar pela regulamentação de sua carreira, incluindo a questão salarial, tenha surgido da experiência dos mestres em sua atuação no Sindicato, hipótese que se torna consistente por meio de outros dados. As reuniões da APEOC, nos anos 1960, eram realizadas na sede do SINPRO, assim como seus processos eleitorais. Foram localizadas nos jornais locais, notas divulgando o processo eleitoral de 1963, para renovação da diretoria, com nomes dos membros da sua segunda diretoria (CORREIO DO CEARÁ, 1962, p. 03).

---

<sup>48</sup>As fontes hemerográficas revelam que a história de fundação da APEOC tem relação direta com o SINPRO, entidade fundada em 1942. (ALMEIDA, 2015).



A fundação da APEOC, portanto, se insere no contexto da ampliação da rede de ensino secundário e da regulamentação da carreira do magistério oficial. Nos seus Estatutos, o Artigo 2 traça como finalidades da Entidade:

- a) Congregar os professores oficiais do ensino secundário do Ceará, com o fim de elevar o seu nível cultural; b) Proteger e defender os direitos profissionais dos seus sócios, em todos os setores, inclusive no setor econômico; c) Trabalhar pelo progresso e aperfeiçoamento do ensino secundário oficial, no Estado do Ceará. (CORREIO DO CEARÁ, 1962).

Não há nenhuma discriminação quanto ao tipo de formação, habilitação ou forma de contratação se comprometendo a entidade a lutar pelos direitos dos sócios. Em relação a esses direitos, percebe-se que a entidade se apresentava como uma associação de cunho profissional, não havendo traços que indiquem finalidades de prover assistência à categoria. Embora o item “b” faça menção à defesa dos direitos econômicos dos sócios, o estatuto não deixa claro a que aspectos o documento se refere.

Evidencia-se nos estatutos da APEOC o posicionamento de seus fundadores em prol da construção do campo do ensino secundário. As fontes localizadas sobre sua fundação sugerem que a entidade funcionou, na década de 1960, como um apêndice do SINPRO. É importante assinalar que faziam parte do SINPRO e da APEOC professores que não eram licenciados, mas que exerciam a função docente. Naquele momento havia uma entidade denominada *Associação de Ex-Alunos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará*<sup>49</sup>, fundada no ano de 1950, por iniciativa de um grupo de alunos da primeira turma de egressos desta instituição, com propósito de defender os direitos dos licenciados, passando a interferir no campo da profissionalização docente, uma vez que a entidade lutava em defesa da obrigatoriedade do diploma de licenciado ao exercício da profissão.

Apesar de não se caracterizar como uma associação de professores, esta exerceu importante papel na trajetória da profissionalização docente no Ceará na década de 1950, na luta em defesa da formação pedagógica para o exercício da docência. Eram comuns notas publicadas na imprensa com denúncias da entidade sobre a prática ilegal do magistério<sup>50</sup>. No momento em que o governo estadual passou à regulamentação da carreira do professor do ensino médio, os professores licenciados que integravam a *Associação de Ex-Alunos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará*, decidem reformular seus estatutos, transformando-a em *Associação dos Professores Licenciados do Ceará* (APLEC). Na Coluna

<sup>49</sup> A Faculdade Católica de Filosofia do Ceará havia sido criada em 1947. (SOUSA, 2006, p. 67).

<sup>50</sup> UNITÁRIO, 27/03/1962, p.06 (Professores vão denunciar nomeação para docente sem o registro: reunião).

*O Professor*, publicada no Jornal Unitário, há um relato sobre a reforma estatutária da entidade.

A reforma levada a efeito nos estatutos da antiga Associação de Ex-Alunos da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará era um imperativo já evidenciado há vários anos. Após 12 anos de existência, a Entidade atendeu aos reclames ditados pelo desenvolvimento, dilatando de maneira substancial o seu campo de atividade. (UNITÁRIO,1962)

De acordo com seus estatutos, a entidade passou a representar, exclusivamente, a categoria dos docentes com diploma emitido pelas faculdades de filosofia, e por esta razão, não faz uma discriminação quanto à rede de ensino, pública ou particular. Seu surgimento tem relação com o interesse dos mestres diplomados em demarcar o campo de atuação do magistério, garantindo o cumprimento das determinações ditadas pela LDBEN. No Artigo 2 de seus estatutos é traçada como finalidade geral da APLEC, “a união, a defesa e o engrandecimento da classe”, o que pressupunha a luta pela formação pedagógica. Outras funções, todavia, são elencadas no Artigo 3, o qual sugere que a APLEC incorpora em seus estatutos fins assistenciais, em torno da proposta de criação de uma *Cooperativa de Consumo* e da *Casa do Professor*. A preocupação com o exercício ilegal da profissão docente, no entanto, constituiu a principal campanha proposta pela primeira gestão, nesse momento com amparo da Lei nº 4.024/61. Apresentando a APLEC como uma de suas finalidades, “colaborar com os poderes públicos no estudo e solução dos problemas educacionais”, um dos principais instrumentos utilizados para denunciar o exercício ilegal da profissão docente era a publicação de denúncias em notas oficiais nos jornais locais, prática já aduzida pela entidade desde a década de 1950. (ALMEIDA, 2015).

Desde a Reforma Francisco Campos (1931) que o diploma de licenciado vinha sendo aduzido como meio para legitimar o exercício da profissão, o que para alguns autores representou um primeiro passo na delimitação desse campo profissional (VICENTINI; LUGLI, 2009). Entretanto, seja pela ausência de cursos de licenciatura, seja em virtude da insuficiência de vagas em relação à demanda de professores, outros mecanismos foram sendo previstos, para garantir o direito ao exercício da profissão, como as *licenças precárias* e os *registros provisórios*.

No Ceará, apenas em meados dos anos 1940 é que foi fundada a primeira faculdade de filosofia e desde a formação de sua primeira turma, em 1950, começou a ter início, a luta em defesa do título de licenciado, bem como os embates entre os licenciados e registrados. Nessa luta, teve fundamental relevância os ditames da LDBEN, que determinou, com algumas exceções, o direito privativo dos licenciados ao exercício da docência.

Se, por um lado, a defesa dos professores licenciados no Ceará, não poderia ser efetivada através da proibição da contratação dos mestres com a *licença precária* ou o *registro profissional*, por outro, a entidade propôs como estratégia defender privilégios aos professores licenciados, o que causou embates no interior da categoria docente.

As divergências entre *licenciados* e *registrados* encontram-se relacionadas à fundação da *Associação dos Professores Registrados do Ceará* (APREC), entidade criada no dia 03 de dezembro de 1966, com finalidade de defender os direitos dos professores registrados do Ceará, por iniciativa de um grupo de professores antigos dos colégios oficiais, os quais não contavam com o diploma de licenciado, atuando nos colégios secundaristas através dos registros. A notícia de sua fundação foi publicada no *Jornal Unitário*, que cita o embate entre licenciados e registrados como principal causa de fundação da entidade e enfatiza seu papel na tentativa de “harmonizar professores registrados e licenciados” (UNITARIO, 1966).

É importante citar como outro elemento central na criação da APREC, a aprovação, no ano de 1965, da *Portaria Ministerial* nº 341/65, que dispôs sobre o registro de licenciados nas faculdades de filosofia, atendendo às determinações da Lei nº 4.024/61. De acordo com a Portaria, poderiam requerer o registro para atuar no ensino médio, os licenciados por faculdades de filosofia e os professores não licenciados, aprovados em exames de suficiência. No caso dos licenciados, o Artigo 1 do documento discriminava a correlação entre as licenciaturas e as disciplinas curriculares, podendo o professor licenciado em apenas um curso optar pelo registro em até três disciplinas.

A legislação constituiu um passo a frente na tentativa do Ministério da Educação e Cultura em normatizar o exercício da docência, que passou a exigir o registro. Não obstante, o documento ainda garantia aos mestres que não possuíam formação em cursos de licenciatura, o direito de requererem seus registros. Nesse contexto, é de se esperar que os professores secundaristas buscassem defender a garantia do direito a atuar no sistema de ensino. A publicação da Portaria pode ter impulsionado os mestres não licenciados a fundar uma associação docente, cujo objetivo central fosse assegurar os direitos dos registrados, via exame de suficiência.

O envolvimento do professor Tamburini na fundação da APREC sugere que a APEOC não vinha se mobilizando no sentido de representar a causa dos professores registrados. Um relato do referido professor, presente no estudo de Moreira (1990) reforça tal ideia, quando o mesmo, ao justificar o encerramento das atividades da APREC, explica que uma vez conquistado a regulamentação funcional dos sócios, não havia sentido continuar com

a entidade, tendo em vista o fato de, dentre estes, haver cento e vinte professores filiados à APEOC. O depoimento sugere que, além da APEOC não ter enfrentado o problema dos professores registrados, considerando que parcela significativa da entidade era formada por professores registrados, a finalidade precípua da APREC teria sido lutar pela regulamentação dos contratos, aspecto que não pode ser confirmado por seus estatutos, tendo em vista a não localização do documento durante a pesquisa de campo<sup>51</sup>.

No estudo de Moreira (1990) o encerramento das atividades da APREC ocorreu em 1967, porém há uma nota datada do mês de abril de 1968, que trata sobre uma mobilização das entidades, que cita o nome da APREC como parte da comissão de mobilização dos professores (UNITÁRIO, 30/04/1968, p.18). Outrossim, a implantação no Ceará do “serviço de registro de pessoal docente e administrativo”, um departamento que funcionou na Inspeção Seccional de Fortaleza, ocorreu apenas em março de 1968. É provável que seu fechamento esteja associado à implantação desse serviço, o qual resolvia a problemática dos registros no Ceará.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Lei nº 4.024/61 pode ser indicada como um dos fatores que se encontra relacionado à fundação de associações docentes, representativas do magistério secundarista cearense. Os fatores relacionados ao aparecimento das entidades demonstram sua vinculação ao processo de expansão da rede secundária, bem como, as medidas que visavam regulamentar a carreira de professor; aspectos previstos.

Diante do exposto, ver-se que o movimento associativo, nos idos de 1960, emergiu como parte do processo de construção das políticas destinadas ao crescimento da rede de ensino público e da regulamentação da carreira docente, sendo a Lei nº 4.024/61 um marco. No âmbito da expansão da rede secundária de ensino, a heterogeneidade no quadro do magistério teve impacto na sua trajetória de organização, nos moldes do associativismo, contribuindo para o surgimento das três entidades, fundadas com propósitos específicos e, em alguns casos, divergentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M., 2015. **Mediações e Distinções entre associativismo esindicalismo de professores públicos no Ceará: a APEOC/Sindicato e o SINDIUTE.** Tese. (Doutorado em educação). UFSCAR, São Carlos, 2015.

---

<sup>51</sup> Não foram localizados os estatutos da APREC nos diários oficiais do estado do Ceará, havendo dúvidas sobre a existência desse documento, considerando o curto período de existência da entidade.

CEARÁ, Diário Oficial do Estado do Ceará, 03/03/1963, (Decreto nº 4.823 – Cria as funções que indica e dá outras providências).

CEARÁ, Diário Oficial do Estado do Ceará, 17/08/1962 (Estatutos da Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Ceará - APEOC).

CEARÁ, Diário Oficial do Estado do Ceará, 09/05/1951, (Estatutos da Associação dos Ex-Alunos da Faculdade de Católica de Filosofia do Ceará).

CORREIO DO CEARÁ, 05/02/1962, p.1, (Professores dos colégios oficiais têm associação).

CORREIO DO CEARÁ, 05/02/1962, p.03, (Sindicato dos Professores do Ceará - Nota Oficial).

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In **Revista Teoria & Educação** (Dossiê interpretando o trabalho docente). Porto Alegre: Editora Pannonica, n. 4, p.41-61, 1991.

GAZETA DE NOTÍCIAS, 15/03/1962, p.04, (A real situação do ensino: suplementares eram a solução para uma situação de fato).

GAZETA DE NOTÍCIAS, 16/10/1963, p.03, (APLEC, entidade que visa engrandecer o magistério).

MOREIRA, M. L. **História da luta sindical do magistério cearense (1942-1985)**. 1990. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFC, Fortaleza, 1990.

O ESTADO, 07/02/1962, p.06, (Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais).

SOUSA, F. das C. L. **A regulamentação do trabalho docente no Estado do Ceará na interface público/privado (1942-1962)**. 2006. 192 f. Tese. (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza, 2006.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G., **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. 234 p.

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E O PLANEJAMENTO ESCOLAR

Valquíria Soares Mota Saboia  
Mestranda em educação na Universidade Interamericana  
valquiriamota28@hotmail.com

Rozilda Pereira Barbosa  
Especialista em Psicopedagogia (INTA); Gestão Pedagógica na Escola Básica (UECE)  
rozibarbosa@yahoo.com.br; rozilda.barbosa@uece.br

### RESUMO

Este artigo aborda a temática da Base Nacional Comum Curricular, e tem como objetivo tratar sobre como relacionar competências e habilidades curriculares tendo como foco o planejamento didático. Esta abordagem tem cunho qualitativo e a metodologia empregada é a bibliográfica, tomando como referencial teórico a BNCC (2018), Arroyo (2013), Sacristán (2017), entre outros. Inicialmente buscamos conceituar competências em seguida o currículo em um contexto histórico crítico. E numa ligação mais didática, vimos o planejamento como fonte condutora das rotinas desempenhadas na escola, seus desafios e perspectivas diante da reflexão ação para bem ensinar e aprender. A responsabilidade do docente fundamenta-se em estudar e planejar ações que integrem as crianças na escola para a alfabetização na idade certa e para a inclusão social concreta. Conclui-se que a BNCC deve ser de fácil acesso a todo educador, de modo a auxiliá-los na reconstrução de caminhos didáticos viáveis.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Competências e habilidades. Planejamento escolar.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir a Base Nacional Comum Curricular, visando reflexões maduras e contextualizadas capazes de agregar valores as competências e habilidades para além do currículo e das disciplinas. Tendo em vista o impacto gerado na sala de aula a partir do planejamento docente. Para tanto, desenvolver-se-á uma análise bibliográfica de autores que vem contribuindo com a temática curricular, as competências e sobre o planejamento docente. No contexto do currículo destacamos: BNCC na prática (2018), Arroyo (2013), Sacristán (2017), Perrenoud (1999, 2001, 2002, 2005), Libâneo (1994).

Desse modo, o processo de mudanças na escola encontra-se contido no interior desse estudo por meio das reflexões sobre competências, habilidades e os aspectos ligados, ao constructo de uma BNCC mais democrática e capaz de gerir o redimensionamento pedagógico sem desmontar os saberes docentes, discentes, mas aliando esses saberes de forma clara, imprescindível a participação social pela escola.

O trabalho reflete a preocupação da autora em aproximar a temática abordada aos saberes e planejamentos docentes, de modo a não limitar a ação do professor diante das habilidades, conhecimentos, valores e atitudes que necessitam ser implementadas no currículo e nas rotinas contínuas para uma sala de aula viva e recheada de esperanças.

## **2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

Para início de conversa buscaremos conceituar: Base Nacional Comum Curricular, competências, habilidades e planejamento docente.

A Base foi construída democraticamente de forma colaborativa em um longo e amplo processo que começou em 2015. Entre 2015 e 2016, a primeira versão do documento recebeu 12 milhões de contribuições na consulta pública. [...] em 27 seminários estaduais, mais 9 mil contribuições na consulta. (VICHESSI, s/d, p.39)

A BNCC é uma política de estado, nota-se com base na citação que o debate tomou porte de diálogo sob a compreensão do caráter público para uma escola mais democrática, direito de todos e dever do Estado. O grande questionamento é a permanência de possibilidades, acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, em que as camadas sociais sejam renovadas a socializar seus conhecimentos. É importante compreender-se que há a necessidade de reflexão dos aspectos da BNCC sob um currículo integrado e com foco no estudante, e na potencialização de sua identidade cultural, pois “[...] não é possível ignorar que o currículo determinado pelos livros didáticos, de maneira geral, tem conduzido a prática de ensino de grande parte dos professores brasileiros” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2009, p. 177).

É preciso reflexão sob o que ensinar, o que tem sido exigido dos estudantes e como se tem ensinado os conteúdos. A discussão na BNCC permite que educadores atendam a base comum sem negar a diversidade dos brasileiros. Contemplar os conteúdos programados desde os PCNs e agora na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental com suas contribuições organizadas, é uma responsabilidade daqueles que estão na sala de aula e dos que estudam e planejam as políticas públicas.

Para a efetivação da proposta de ensino via BNCC, cabe a cada estado brasileiro, coordenar as suas atividades de ensino e aos municípios acompanhar cooperando com a realização de um ensino público mais coerente com as realidades vivenciadas em cada cultura. Libâneo (1994, p. 37) complementa dizendo que: “[...] A necessidade social e o direito de todos os segmentos da população de dominarem conhecimentos básicos comuns e universais de forma alguma implicam na exclusão ou desconhecimento da cultura popular regional”.

Podemos afirmar que os saberes locais regionais retratam as experiências e comportamentos socioculturais do povo e jamais poderão ser negados. Assim, os saberes sistematizados podem, devem estar à serviço do povo possibilitando visões mais precisas da realidade e desenvolvendo competências e habilidades diversas nos estudantes, desencadeando ações reflexivas pelos gestores, coordenadores pedagógicos e professores acerca de processos de assimilação dos conhecimentos baseados em planejamentos participativos, em avaliações didáticas permanentes e capazes de acompanhar paulatinamente os avanços obtidos pelos estudantes.

De acordo com Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 102) “[...] é preciso fazer perguntas críticas a BNCC para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...]”. Pois põem em xeque o desenvolvimento infantil por meio do qual o currículo visa atender a necessidade de aprender pelo ato de brincar. “A opção por focar o futuro das crianças em detrimento do tempo presente coloca em destaque questões críticas sobre conteúdo, coerência e controle do currículo por organismos governamentais [...]” (*Ibid.* p. 103).

A questão não deixa de ser relevante tendo em vista, que ao conviver com as crianças percebe-se um vínculo forte dessas com fatos reais, problemas socioeconômicos e culturais de modo geral. Espera-se que os professores fiquem atentos, buscando construir junto às crianças um currículo pautado em experiências, sem contudo tornarem-se tendenciosos, como também, visem atenção tanto aos conteúdos curriculares necessários a aprendizagem na Educação Infantil e anos iniciais, quanto na forma de ensiná-los. Desse modo, conteúdo, coerência, precisam aparecer para além do alinhamento de uma política obrigatória.

Para Perrenoud (1999, p. 07) “São múltiplos os significados de competências [...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...]”. O autor indica que a nossa experiência de vida gera a subjetividade o “jeito de ser e fazer de cada um. Trata do espaço de reconstituição de cada sujeito e da diversidade dos motivos que conduzem este sujeito a “fazer” e “refazer” conforme ao aprimoramento da experiência vivida de forma racional.

Não se pode negar a questão de a escola trabalhar o sentido da palavra “competência” ligada aos conteúdos programáticos sistematizados que tem o fim de adquirir o conhecimento elaborado científico. “[...] Os currículos fixam as matérias, a grade horária organiza o tempo [...]” (MACEDO IN PERRENOUD, 2002, p. 138). Há ainda, diversos questionamentos a serem mantidos sob uma perspectiva de compreensão crítica sob o lugar que ocupa o termo “competência” na BNCC.



A BNCC serve como referências para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. As redes e escolas seguem com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas se relacionam. BNCC e currículo tem, portanto, papéis complementares: Base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos (CURY; REIS; ZANARDI 2018, p. 65).

A reflexão nos leva a questionar sobre a polissemia dos termos casados BNCC e Currículo? Não se busca polemizar, mas entender: Currículo, caminho e BNCC, Base. Macedo (2013) *apud* Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 26) revela currículo “documento onde se expressa e se organiza formação” e “currículo como prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permite elucidar”, e nos estudos freireanos o currículo como: “ a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço numa perspectiva crítico transformadora” (SAUL *apud* CURY, REIS, ZANARDI 2018, p. 120).

### 3 COMPETÊNCIAS E PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Ter ou não ter competência para exercer uma dada função é ou não uma questão de planejamento? “Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos [...]” (PERRENOUD 1999, p. 08).

A ideia do autor desfaz aquela de quem tem muitos conhecimentos, tem saberes. A escola exige principalmente o saber reconhecer que para as situações inusitadas precisamos ter estratégias “pertinentes”. Com um bom planejamento seremos capazes de resolver situações inéditas, portanto, é imprescindível termos conhecimentos que validem ações a curto e longo prazo. Pois planejar é: orientar, programar, organizar, agir continuamente.

#### 3.1 O QUE É PLANEJAR?

Saber escolher caminhos fazer reflexões sob as ações decidir o caminho. Para realizar um planejamento útil e desejável se faz necessário, segundo Fuzari (1990) intencionalidade e sistematização. Fica claro que trata-se de uma atitude de comprometimento, de reflexão séria sobre a realidade, e que improvisar pode até ocorrer em processo didático, mas que não é a ação ideal, como diz Gandin (1991, p. 30) “Não há ensino sem planejamento”.

A improvisação se ocorrer, indica uma “remediação” de dado momento que pode ser de estrutura física da sala, de materiais didáticos ou humano, de tempo ou qualquer que

seja a situação; mas a aula nunca poderá ser ao acaso, algo sem um pensamento docente prévio, amoroso e responsável. Tendo-se em vista, que o tempo da criança, suas expectativas e direitos de aprendizagens encontram-se envolvidas no processo de ensinar e aprender.

A arte de planejar envolve objetivos, que devem indicar o para quê/porquê, evidenciando compromisso com os conteúdos a serem estudados. Deve abordar como fazer, procedimentos e pensar nos recursos existentes, de que preciso, como também, o espaço, o tempo, quando e onde ensinar e aprender, é importante averiguar com avaliação se as ações foram adequadas, se mantém como está ou há necessidade de refazer.

[...] a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada in geral, esta a serviço de uma pedagogia dominante [...] serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador [...] (LUCKESI 2005, p. 29)

Quando o autor fala desse modelo liberal conservador como fomento norteador de processos em 2005 pode-se pensar que se trata de um posicionamento fadado ao fracasso, no entanto, há algo ligado aos processos atuais no tocante a exigência de autonomia pessoal buscar-se auto realização pessoal.

Planeja-se aulas para uma classe “heterogênea”, como se esta fosse “homogênea”. Nas etapas do planejamento visamos inicialmente diagnosticar a realidade. O ideal é então, a partir do diagnóstico da compreensão dos diversos níveis da turma planejar ações de acordo com as competências e habilidades de cada criança ou pelo menos usar agrupamentos participativos nos quais o professor poderá trabalhar as maiores necessidades de aprendizagem de forma diferenciada.

Se faz urgente planejar questões que são consideradas elementares, elaborar planos ou projetos sistematizando o que não foi conceituado como ideal, tratar a avaliação do plano, adaptar proposta de trabalho, essas simples ações podem redimensionar o trabalho “[...] tal proposta se nutre justamente da rica diversidade dos indivíduos [...]” (HOFFMANN 2013, p. 74).

O planejamento pode ser nacional, como é o caso da BNCC; estadual, como no Ceará destaca-se o mais PAIC para o Ensino Fundamental e nenhum aluno fora da escola para o Ensino Médio. O planejamento evita, diminui a possibilidade de improvisação, contribui com a concretização dos objetivos, promove a eficácia no ensino, garante economia de tempo e energia.

O projeto político pedagógico da escola é um planejamento macro “[...] não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado as autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefa burocrática” (VEIGA 2014, p. 01). Desde sua construção na

escola, é responsabilidade do gestor ou professor responsável pela motivação e encaminhamentos, orientar sobre o PPP- sua razão e sentido para a escola/comunidade escolar (*Idem*, 2014).

O planejamento pode ser determinado como “de Ensino” o qual Libâneo (1994, p. 232) afirma ser “[...] roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestres”. O mesmo autor explicita o plano de aula.

Aborda as características do plano de aula O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais, são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. (LIBÂNEO 1994, p. 241)

O plano de aula é essencial para todo e qualquer momento de aula. Organiza que metodologia você vai seguir, pode sistematizar simplificando a sua prática. Deve ser escrito e possibilita espaços de revisões contínuas. Segundo Veiga (1996) “A organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e da aula, incidindo a sua relação com o contexto social imediato” indica bem o que é planejar, resumindo-se na intenção de realizar ações programadas não importa a dimensão.

Compreende-se então, que o ato de planejar é o ato de considerar o seu trabalho organizado, é o professor possibilitar-se e ao mesmo tempo, possibilitar ao educando melhores condições de aprendizagem. Pois quando o professor estuda, pesquisa e organiza o caminho a seguir seja o plano para um ano, um semestre, um mês uma semana, um dia, ou para uma aula; está sinalizando que é na ação sistematizada de um currículo que pode ser flexível se assim for necessário, que se pode promover atividades concernentes ao desenvolvimento do educando na idade e nas condições em que se encontra, podendo potencializar o processo de aprendizagem no ambiente escolar.

O PPP Projeto Político Pedagógico precisa de alguns elementos básicos para sua construção como: “Saberes finalidades da escola, da estrutura organizacional, do currículo, do tempo escolar, do processo de decisão, das relações de trabalho, da avaliação” (VEIGA 1996, p. 60).

Trabalhar conteúdos programáticos ligados as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas crianças significa envolvimento explícito da escola e do professor com as metas a serem atingidas pelos estudantes, destacamos assim, a função social da escola, pois entendermos este espaço para além da instrução. Compreende-se a escola como fonte de reconstrução social e democrática, como fonte de estudos também.

Pensando no tempo presente e nas formas de melhor saber sobre as dualidades ocorridas dentro da sala de aula quanto a complexidade de tornar hábil e competente para a

aprendizagem de um dado conhecimento que ainda não detém, diante daqueles que já o possuem, a BNCC (2018) que é preciso:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicos) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2028, p.09)

A busca de melhores estratégias que venham ampliar as competências vem delineando projetos escolares e buscando conexão entre as orientações da BNCC (2018) e os conteúdos dos projetos e aproximação aos planejamentos da rotina escolar. Pois o grande movimento é o de saber relacionar competências curriculares à prática de ensinar e aprender os conteúdos programados “[...] E o mundo que se transforma em cultura e a cultura em mundo: é uma cultura-mundo” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 10). O desejo de uma aprendizagem mais sólida insere-se tanto no preceito de cultura da escola, da comunidade escolar, quanto do professor diante das inúmeras inovações que a BNCC traz enquanto documento norteador e curricular das práticas pedagógicas.

O currículo recebeu papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem. (HAMILTON 1993 *apud* SACRISTAN2013, p. 17)

A partir da lógica de classificação dos saberes, se faz necessário, também o professor ter na sua formação as competências necessárias para ensinar. A lógica de que saber sobre o currículo é importante, tendo em vista, que este orienta conteúdos a serem estudados em cada nível de ensino é pertinente, tendo em vista ser o currículo um norte que regula até mesmo o tempo escolar, “[...] a cultura na escola é plena de tipos, formas, padrões, de conhecimentos, de relações, de valores, de modos de ser e de agir que envolvem as dimensões científicas, ética, política, afetiva dos alunos” (LIBÂNEO ; ALVES 2012, p. 131).

Mas não se pode esquecer, como aponta Arroyo e Silva (2012, pp. 24-25) no texto vidas precárias, corpos vitimados que é: “[...] um avanço reconhecer a vulnerabilidade do magistério, mas sem esquecer a vulnerabilidade dos alunos. A vulnerabilidade de ambos provocada pela sociedade”.

Trata-se portanto, da compreensão do complexo processo de mudanças que vai ocorrendo pelo acesso ao conhecimento tanto em educadores, facilitando o seu trabalho, quanto nas crianças. Quando as funções superiores dos sujeitos aprendentes se desenvolvem, ocorre a possibilidade do exercício das competências. As questões didáticas e as habilidades previstas, quando bem planejadas por professores embasados de conhecimentos teóricos e

saberes da experiência dialogam com maior facilidade com o que se deseja alcançar dos alunos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC deve ser de fácil acesso a todo educador, de modo a auxiliá-los na reconstrução de caminhos didáticos viáveis, não só a compartimentação curricular e disciplinar, mas como mecanismo capaz de romper o círculo fechado que gera fracassos contínuos na escola. Portanto, se a BNCC gera curiosidade intelectual, análise crítica na busca de soluções criativas e inovadoras. Assim, considera-se relevante sabermos relacionar competências e habilidades a partir do estudo integrado da BNCC enquanto proposta flexível a mudanças capazes de redimensionar novos caminhos para o ensino e a aprendizagem na escola.

Há uma intensa cobrança por resultados satisfatórios na aprendizagem, mas não se deve negar a precarização das vidas humanas imbuídas neste jogo. Convive-se na escola com vidas vulneráveis de professores que ganham por hora aula valores insuficientes às suas necessidades. Convive-se como crianças e jovens mal cuidados, em sua maioria, que não tem moradia certa que não se alimentam bem, que têm ambos, suas esperanças plantadas na escola. E esta também encontra-se vulnerável, com suas “estruturas” abaladas diante das cobranças, da falta de segurança, da violência que desafia os saberes que conduzem a paz. Assim, nem sempre é possível, banir os corpos por uma noção de competência que se apresenta como justa, organizada e socialmente justa para todos.

#### REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Silva. Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jun/2018.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FUSARI, José Cerchi. Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, SP, n. 8, 1990, p. 44-53. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>. Acesso em 29 abr. 2019.

GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação social**. Petrópolis, RJ, 1991, 180 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois** – 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2013

LIBÂNEO, José Carlos. Alves. Nilda (orgs). **São Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994 (Coleção Magistério)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 16ª Edição, São Paulo. Cortez, 2005.

MOREIRA, Flávio. Candau, Vera Maria (ogs) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (vários autores)

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**.\_ Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

SACRISTAN. José Gimeno; tradução: Alexandre Salva terra; **revisão técnica**: Miguel Gonzalez Arroyo. Porto Alegre. Penso, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Disponível: <[http://www.sinprofpdf.org.br/wpc\\_content/uploads/2014/01/ppp-segundo-Ilma-passos-pdf](http://www.sinprofpdf.org.br/wpc_content/uploads/2014/01/ppp-segundo-Ilma-passos-pdf)> acesso em 30 de maio 2019

VICHESSI, Beatriz. **BNCC na prática**. Nova Escola.org.br. Disponível <<http://www.novaescola.org.br/base>> acesso em maio de 2019.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA: MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA**

Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento  
Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: monalizafd@gmail.com

Alana Luiza Oliveira Silva  
Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: alanaluiza96@hotmail.com

Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Graduando da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: andersonb.nascimentto@gmail.com

### **RESUMO**

Partindo de leituras e discussões o presente trabalho possui como objetivo conhecer a gestão escolar, democrática, e seus mecanismos, refletindo sobre a participação e tomada de decisão na escola. Nesta perspectiva, a pesquisa adotada possui caráter qualitativo, amparada por revisão bibliográfica, a partir dos estudos desenvolvidos em Cury (2002), Paro (2012) e Carvalho (1992), buscando assim, contextualizar os conceitos de gestão, gestão democrática, participação e mecanismos de participação. Trata-se de um processo que devemos estimular ainda na educação básica, possibilitando a criação de grêmios estudantis, a participação da comunidade e estafe institucional no conselho escolar, dentre outros. Vale salientar que entendemos que a criação de espaços que favoreçam a tomada de decisão de forma democrática envolve embates, disputas e interesses. Assim, seremos capazes de formar sujeitos atuantes e capazes de transformar os contextos nos quais estão inseridos.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Gestão escolar. Mecanismos de participação.

### **INTRODUÇÃO**

Historicamente, a educação escolar tem assumido a categoria de bem público de caráter próprio, trazendo implicações como o exercício pleno da cidadania. Dessa maneira, presume-se que toda e qualquer relação que se estabeleça, no âmbito escolar, gerida por mecanismos democráticos, deve garantir o acesso e permanências dos sujeitos a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Em busca de discutir essa perspectiva e a partir de leituras e discussões, o presente trabalho possui como objetivo conhecer a gestão escolar, democrática, e seus mecanismos, refletindo sobre a participação e tomada de decisão na escola. Partindo da concepção que a delimitação metodológica de um trabalho supera a definição de técnicas, pois a metodologia abrange as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que viabilizam a elaboração da realidade e o potencial criativo do investigador (MINAYO, 2001), nesta pesquisa, adotamos uma pesquisa bibliográfica embasada nos estudos desenvolvidos em Cury (2002), Paro (2012) e Carvalho (1992), buscando contextualizar os conceitos de gestão,

gestão democrática, participação e mecanismos de participação. Para tanto, iniciaremos nossa discussão contextualizando dois termos básicos no debate: gestão democrática e participação.

O termo gestão, Segundo Cury (2002, p.164), “provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito”. No caso da gestão escolar, trata-se de gerir, em coletivo, os processos pedagógicos e administrativos.

Portanto, compreendemos que a gestão democrática pode ser interpretada como um processo coletivo, assim, a definição da concepção relaciona aspectos de natureza política e social da gestão democrática que se quer implementar, sendo fundamental para a efetivação ou não dos processos de participação e decisão (PARO, 2012).

Contudo, podemos inferir que a gestão democrática só acontece mediante aos seguintes princípios básicos: participação e tomada de decisão. Vale destacar que entendemos o elemento participação como um processo de “acepção social, é solidário da problemática do poder, sob diferentes perspectivas políticas, mas sempre envolvendo uma ampliação ou restrição das necessidades individuais e coletivas dos que vivem às custas de seu próprio trabalho” (STOTZ, 2009, p.01). Dessa maneira, buscaremos, no tópico seguinte, apresentar os mecanismos que favorecem a participação e tomada de decisão como garantir uma gestão democrática nas escolas públicas.

## **MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Iniciamos nossas reflexões tecendo considerações sobre educação, posto que a educação está inserida dentro dos mecanismos sociais (re)elaborados historicamente. Dessa forma, entende-se que não é a educação que forma a sociedade, mas a sociedade que organiza, define e estrutura a educação em função dos interesses (FREIRE, 1975).

Levando em consideração a fala de Freire, a sociedade tem o poder de transformar o meio no qual está inserida, a educação é moldada pela sociedade, de acordo com suas necessidades e seus interesses. Portanto:

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. (PARO, 1998, P.08)

Neste sistema formal de ensino, percebemos que existem diferentes fatores que interferem na organização e gestão de seus processos. Ao mesmo tempo que se pretende emancipar o cidadão educacionalmente, lhe é imposto barreiras para que isso se efetive.



[...] é preciso considerar que os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. (PARO, 1998, P.08)

Percebe-se que a qualidade da educação não é responsabilidade única da instituição escolar, vai muito além. Deve ser uma perspectiva coletiva, em que todos os agentes (pais, todo corpo educacional, sociedade e Estado), influenciam no desenvolvimento de uma educação de qualidade. Em virtude da busca de garantir o progresso na qualidade da educação, o Estado também é cooperador. Tal órgão deve propiciar subsídios financeiros para melhoramento da estrutura da escola, formação profissional dos agentes escolares e fiscalização do desenvolvimento/funcionamento destes.

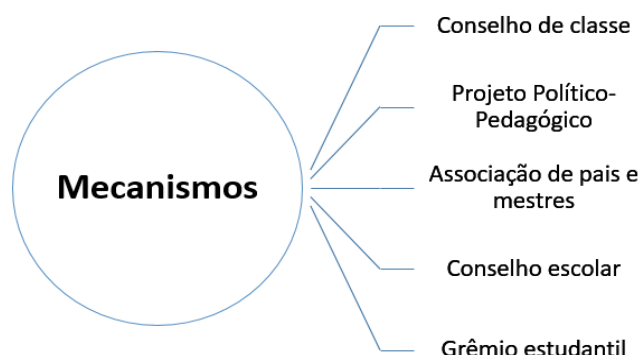
Neste sentido, a participação na gestão escolar deve ser entendida como:

o poder efetivo de colaborar ativamente na planificação, direção, avaliação, controle e desenvolvimento do processo educativo. Ou seja, o poder de intervenção legitimamente conferido a todos os elementos da comunidade educativa, entendendo esta como o conjunto de pessoas e grupos dentro e fora dos estabelecimentos escolares ligados pela ação educativa [...] (GALEGO, 1993, p.51).

Essa perspectiva, corrobora com a concepção democrática-participativa, apontada por Libâneo (2013) em que defende que esse tipo de gestão ocorre por meio da delimitação, em coletivo, de objetivos comuns assumidos por todos. Além disso, destaca a defesa de uma forma coletiva de gestão em que as decisões sejam tomadas coletivamente e discutidas publicamente, de modo que respeite, democraticamente, as diferentes opiniões manifestadas. De tal modo, a tomada de decisões coletivamente, defende que cada sujeito assumam e cumpram suas responsabilidades.

Para isso, a delimitação de alguns mecanismos de participação faz-se necessário. Por exemplo:

### Mecanismos de participação na gestão democrática



**Fonte:** elaboração dos autores deste trabalho fundamentados em Oliveira, Moraes e Dourado (2000).

A figura acima representa alguns dos mecanismos de participação existentes na gestão democrática. Esses mecanismos são compostos, não por ordem de importância, mas de maneira aleatória, pelo conselho de classe, cuja função é dar o suporte teórico-prático, para reparar equívocos e melhorar a qualidade do processo democrático e participativo, bem como o nível de aprendizagem dos alunos, em constante estado de avaliação do trabalho pedagógico e as atividades escolares.

O Projeto Político Pedagógico tem por incumbência, por meio de uma proposta educacional, direcionar para um ensino de excelência os profissionais da educação, em conjunto com os diversos segmentos que compõem a instituição, e adequado à realidade social.

A associação de pais e mestres é mais uma ferramenta de participação na qual auxilia como ponte entre os pais e a instituição, tornando viável a comunicação, que, aliás, é indispensável, entre essas organizações em torno de um objetivo em comum.

O conselho escolar coordena um conjunto de questões que envolve os recursos financeiros, atividades pedagógicas e administrativas, validando os problemas vividos pela comunidade, pais e alunos, buscando compreender a vida escolar e, com isso, proporcionando um plano de ação que possibilite um retorno em melhorias.

Dentre algumas demandas, o grêmio estudantil é responsável por:

Defender os interesses dos educandos para que sejam respeitados os seus direitos, bem como para que eles cumpram com seus deveres; Contribuir para dinamização do processo pedagógico, discutindo com a comunidade escolar as dificuldades de aprendizagem, repetência, infrequência, evasão e atitudes comportamentais e buscando possíveis soluções. (SANTANA. 2010. P.40)

O grêmio estudantil é um órgão fundamental para a formação integral dos alunos, que forma indivíduos críticos, reflexivos, produtivos e perceptivos acerca de sua realidade, além de propiciar autonomia em busca de interesses que beneficiem um maior número de pessoas dessa comunidade.

Com base na figura, identificamos que a gestão democrática se estabelece por meio de um conjunto de fatores e sujeitos envolvidos na dinâmica escolar. Com isso, faz-se necessário a criação de espaços que favoreçam a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários, de modo que contribuam na organização e elaboração de propostas, projetos pedagógicos correntes com as finalidades sociais, políticas e culturais estabelecidas nas práticas de ensino e na função social da escola (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2000).

Através da Constituição Federal de 1988, por meio da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, cuja redação baseia-se no princípio democrático do ensino público, tornou-se possível a democratização das escolas. Através dessa lei, tornou-se viável a participação da comunidade perante a escola, por meio de sugestões coletivas, que busquem um melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. O diálogo entre a instituição e a comunidade é de extrema importância nesse processo, possibilitando a interação e aperfeiçoamento das relações sociais entre os indivíduos. (SOUZA, SANTANA E MARTINS, 2016, P.02)

Com base na Constituição de 1988, a democracia nas escolas é primordial, por possibilitar o diálogo entre a escola e a sociedade por melhorias, viabilizando a participação coletiva de todos os envolvidos na educação, dos pais aos gestores, priorizando o processo de ensino aprendizagem do indivíduo. Portanto, defende-se a construção de relações que permitam a autonomia e financiamento das escolas, escolha dos dirigentes escolares, criação de órgãos colegiados, construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e participação da comunidade.

Sabe-se que esse processo de participação ativa e efetiva não é gerido de forma mágica, podemos assim dizer. Contudo, o incentivo, a propicia e o conhecimento sobre a participação desses membros nas tomadas de decisões são extremamente necessárias para uma educação de qualidade, democrática, significativa e crítica. É participando desses encontros que se sabe sobre o que acontece, e quando se é sabido pode-se revogar direitos para a melhoria da funcionalidade da educação.

## **CONSIDERAÇÕES**

Neste trabalho, estabelecemos como objetivo conhecer a gestão escolar, democrática, e seus mecanismos, refletindo sobre a participação e tomada de decisão na escola. Assim, entendemos que trata-se de um processo que devemos despertar ainda na educação básica, estimulando a criação de grêmios estudantis, conselhos de classe, conselho escolar, projetos políticos pedagógicos e associações de pais e mestres, visando contribuir para formação cognitiva, pessoal e acadêmica do sujeito, abarcando todo o processo de ensino e aprendizagem que lhe é devida, bem como a promoção de um ambiente inclusivo e igualitário em seus processos.

Vale salientar que a criação de espaços que favoreçam a tomada de decisão de forma democrática envolve embates, disputas e interesses. Assim, seremos capazes de formar sujeitos atuantes, facilitadores para desenvolver e gerar possibilidades de transformação dos

contextos nos quais estão inseridos. Pessoas que problematizam sua realidade e desenvolve seus posicionamentos em decorrência de pensamentos críticos e reflexivos.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, L. M. **Clima de escola e estabilidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1992. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/scsc.htm>
- FREIRE, P. e ILLICH, I. **Diálogo**. Buenos Aires, Búsqueda, 1975.
- GALEGO, F. **Gestão e participação numa escola secundária**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª edição. São Paulo. Heccus Editora, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª edição. Petrópolis. Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. **A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ANTE AS EXIGÊNCIAS DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE DA ESCOLA PÚBLICA**. São Paulo, abril de 1998.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. Editora: Ática, 2012.
- SANTANA, Dulcineia Ferelli Martins. **Discutindo conceitos: autonomia e gestão democrática escolar**. Londrina. 2010. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2009/uel\\_gestao\\_escolar\\_md\\_dulcineia\\_ferelli\\_martins\\_santana.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009/uel_gestao_escolar_md_dulcineia_ferelli_martins_santana.pdf)>. Acesso em: 30 de julho de 2019.
- SOUZA, Yandra Brandão Macêdo. SANTANA, Bruna dos Santos. MARTINS, Rafael Ribeiro. **Gestão democrática e suas implicações na escola atual**. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED. 2016. Disponível em < [http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA48\\_ID2790\\_28092016145034.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA48_ID2790_28092016145034.pdf) >. Acesso em: 30 de julho de 2019.
- STOTZ, Eduardo Navarro. **Participação social**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Ed: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

## MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PNLD CAMPO: CONEXÕES DESCONEXAS<sup>52</sup>

Edneide Maria Ferreira da Silva,  
Docente do Curso de LEdoC/CN-CSHNB/UFPI  
e Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia, Bolsista CAPES.  
Email: [ed.mfs@ufu.br](mailto:ed.mfs@ufu.br)  
Elenita Pinheiro de Queiroz Silva,  
Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia.  
Email: [elenitapinheiro@hotmail.com](mailto:elenitapinheiro@hotmail.com)

### RESUMO

Pode-se dizer que a Educação do Campo tem suas raízes nas ações educativas estabelecidas pelos Movimentos Sociais. Com o objetivo de compreender a organização das políticas públicas em prol das comunidades campestres, o texto apresenta fatos cronológicos e seus impactos na estruturação do PNLD Campo, bem como as congruências e divergências no que de início foi idealizado pelos integrantes dos movimentos sociais e como se concretizou efetivamente as políticas públicas para o Campo. As fontes, da pesquisa mais ampla, são documentos oficiais que regulam e normatizam a Educação do Campo no Brasil, Editais do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD - Campo) e livros didáticos da área de Ciências aprovados por esse programa (2011 e 2014). Para este texto trazemos parte do texto elaborado, quanto a relevante participação dos Movimentos Sociais na consolidação da Educação do Campo no cenário educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Movimentos Sociais. Políticas públicas.

### INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a Educação do Campo tem suas raízes nas ações educativas estabelecidas pelos Movimentos Sociais, de modo mais específico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e Movimento Eclesial de Base (MEB). Segundo Souza (s/d, p.3), esse Movimento teve início em 1979, em Cascavel (PR) e fora composto por diversos segmentos: posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores. Dentre as reivindicações a educação se faz bastante presente e dessa forma, desde 1984, o Movimento luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos. Os esforços nessa área buscam alfabetizar todos os trabalhadores rurais de acampamentos e assentamentos, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola.

---

<sup>52</sup> O trabalho é parte de uma investigação de doutorado em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e integra uma pesquisa mais ampla, financiada pelo CNPq que tem como foco uma coleção de livros didáticos de Ciências, aprovada pelo segundo Edital PNLD Campo.

Aqui, se faz necessário diferenciar conceitualmente Educação Rural de Educação do Campo, haja vista que isso implicou alteração no currículo. Além disso, entender os diversos acontecimentos e transformações sociais e políticas do Brasil e a participação dos movimentos sociais nessas modificações, é imprescindível para que seja possível a compreensão da importância de políticas públicas que assegurem educação de qualidade para o homem/mulher do campo.

Distinguir estes conceitos é relevante, uma vez que a Educação Rural e a Educação do Campo são concepções educacionais diferentes, sendo a Educação do Campo uma proposta consagrada por diversos movimentos sociais ligados ao campo, provinda da necessidade de “romper” com o modelo educacional rural até então utilizado (SIMÕES; TORRES, 2011, p.02).

Outra distinção está no fato de que a Educação do Campo não é uma continuidade da Educação Rural. Mesmo sendo essa última historicamente permeada por tentativas de manter escolas nas zonas rurais, muitos sujeitos residentes na localidade, afastavam-se da educação ali sistematizada por má qualidade, salas multisseriadas - alunos de diversas séries e idades diferentes dividindo o mesmo espaço simultaneamente, falta de professores e de recursos. A Educação Rural era compreendida como uma extensão da educação às populações rurais, aquela onde os alunos “do sítio” tinham aula na zona rural, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta, o que certamente contribuiu para o êxodo rural escolar.

Para além do exposto, Simões e Torres (2011, p.03) afirmam que os alunos oriundos da zona rural, ao ingressarem em escolas urbanas eram discriminados e vítimas de desconfiança, insegurança e pré-conceitos e com vistas a diminuir esses impactos, e na tentativa de igualar a educação, perceberam-se a necessidade de tratar a educação rural com maior atenção, criando mecanismos que permitissem qualificar e motivar professores, pais e alunos que vivem no campo.

Para Simões e Torres (2011, p. 03):

Alguns registros apontam que a Educação Rural figura os mecanismos de ensino desde 1889 com a Proclamação da República, época em que o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes das áreas rurais, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906, reinstituída em 1909, como instituições de ensino para agrônomos.

De modo que, conceitualmente ressurgiu no país por volta de 1917 quando a migração rural/urbana passou a ser vista como um problema, sendo assim, utilizada como um dos instrumentos para contê-la. De acordo com Souza (s/d, p.10) “mesmo com a expansão

quantitativa da escola rural, desde a década de 1920, a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo”.

Simultâneo a evidência das dificuldades e a diferença de pensamento quanto às escolas rurais, havia ainda divergências não só na questão pedagógica adotada bem como na organização do trabalho, das funções e responsabilidades do Estado quanto à educação da população mais pobre e de forma diferenciada, haja vista a especificidade dessas pessoas no que se refere a disponibilidade de tempo para se fazer presente em sala de aula.

Em meio a discussões e deliberações, o ensino rural propunha “uma escola única igualmente para a área urbana e rural, com relação a incentivos e direitos; ensino diferenciado, com assuntos especificamente ligados à classe rural” (BRASIL, 2001), que na prática ainda não foi alcançada.

A partir do exposto foi que em 1997 aconteceu I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (promovido pelo MST com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB), defendendo a seguinte concepção para as questões dos povos do Campo: cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho. Nesta perspectiva que a Educação do Campo começou a ganhar “corpo e força” no sentido de incorporar a educação e suas políticas norteadoras (SIMÕES; TORRES, 2011, p.02).

Porém, ainda segundo os autores, somente em 1998 com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luziânia em Goiás, que a nomenclatura Educação do Campo partiu de enfoques mais concretos a sua efetivação.

Segundo Souza (s/d, p.7):

Neste encontro os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos já em desenvolvimento e sua maior abrangência, em razão da grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. os povos do campo buscavam em suas lutas reconhecimento e cobravam planos de ação específicos para uma Educação do Campo condizente com suas necessidades. Assim, em 1998, como evidencia Pinheiro (s.d) novas ideias foram fomentadas em razão da realização de uma conferência para tratar da Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, movimento pelo qual incorporou-se o conceito de Educação do Campo.

Ainda referindo-se a Conferência, essa teve como objetivo defender o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às suas especificidades, contrapondo-se às políticas compensatórias da educação rural, isto é, propunha ideias associadas à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, apontando ações coerentes para a escola e para a formação de educadores.

O tipo de Educação do Campo defendida no evento referiu-se a luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo pautada na concepção de que todos têm o direito de estudar no lugar onde vivem e para isso, distintos processos educativos devem ser incorporados no seu Projeto Político Pedagógico de modo a atender as especificidades dos grupos e locais.

Assim a Educação do Campo passou a integrar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde foram definidas da seguinte maneira:

**Parágrafo único** - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a realidade social da vida coletiva no país. (art.2º)

Contudo, na busca de melhores condições para o provimento da Educação do Campo, em Agosto de 2004, ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia. Nela, os participantes:

Lutavam por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, e que garanta:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- demarcação das terras indígenas;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores e trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo – cidade, o local - global.

Lutavam por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

Defendiam uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e se integre na construção social de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.

Defendiam uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.

Defendiam a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais. Essa classificação transmite uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.

Defendiam o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e de novas relações solidárias que respeitem as especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais dos seus sujeitos. Defendiam políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas e que este direito seja dever do Estado.

Defendiam a construção de uma política específica para a formação dos profissionais da Educação do Campo (CEFAPRO, CÁCERES, 2009 apud TORRES; SIMÕES, 2011, p.08).



Em conjunto com essa Conferência ocorreram 25 Seminários que subsidiaram a firmação de compromissos por meio das “Cartas dos Estados”, entre os quais aponta-se os Comitês de Educação do Campo e de Coordenações de Educação do Campo nas Secretarias Estaduais de Educação que objetivava discutir a realidade (os problemas, as soluções, as experiências e as especificidades) propondo alternativas para a educação do campo, no sentido de respeitar e embasar-se nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (TORRES; SIMÕES, 2011, p.09).

Dessa forma, segundo os autores, diante de tantas transformações modificou-se a nomenclatura de “Educação Rural” para “Educação do Campo”, ressaltando-se que as mudanças não ocorreram apenas no sentido da nomenclatura, mas também e principalmente, nas bases curriculares, conceitos e provimento operacional de ações para o provimento das necessidades específicas dessa população, muito embora, saibamos que há ainda muito a ser efetivado.

Com base no que até aqui foi exposto, é possível sintetizar as informações no **Quadro 01** abaixo:

**Quadro 01:** Síntese comparativa entre Educação Rural e Educação do Campo.

Aspectos	Educação Rural	Educação do Campo
ORIGEM	A partir das primeiras décadas do século XX.	A partir da luta e articulação dos movimentos sociais.
	Pensamento latifundista empresarial, visando à preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura.	1997 - I Encontro de Educadores da Reforma Agrária.
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	1923 - I Congresso de agricultura do Nordeste.	1998 - I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.
	Definida pelas necessidades do mercado de trabalho.	Construído pelos e com os sujeitos do campo.
	Pensada a partir do mundo urbano.	Formação humana, como direito.
	Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada.	Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos.

**Fonte:** Schwendler (s/d, *apud* SIMÕES; TORRES, 2011, p. 10, 12).

O quadro acima, além de sintetizar o que fora dito, também nos possibilita inferir que a Educação, vista inicialmente pela Educação Rural como uma forma de atender minimamente as necessidades do mercado, possibilitando ao aluno o desenvolvimento superficial da leitura e a realização de operações matemáticas elementares, passa a ser

interpretada pela Educação do Campo de forma que valoriza e prioriza o sujeito, sua cultura e necessidades formativas.

Somente em 2011, ficou estabelecido que o FNDE e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) elaborariam editais de convocação, avaliação e seleção de livros para substituir os cadernos de ensino e aprendizagem e outros materiais impressos usados nas salas de aula do campo até então.

E nesse contexto, em 26 de Julho de 2011, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 40, é proposto o Programa Nacional do Livro Didático pra o Campo (PNLD Campo).

O PNLD Campo está no I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e tem como objetivo distribuir trienalmente materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada<sup>53</sup>, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.

O exposto corrobora com o que diz o:

**Art. 6º** Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

A ação do PNLD Campo visa adquirir e disponibilizar coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

Segundo Faria (2014), as escolas do campo já recebiam os livros escolhidos pelo PNLD, porém as propostas pedagógicas desses livros consideravam apenas a seriação como forma de organização escolar e o referencial para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares da sociedade sempre foi exclusivamente urbana.

---

<sup>53</sup>Entendemos aqui que contextualização ocorre ao se associar o conhecimento adquirido com sua origem e sua aplicação. Essa ideia surgiu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEn Nº 9.394/96), que propunha a compreensão dos conhecimentos aplicados no cotidiano. Para mais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientavam a escola e os professores quando da proposição do material, estavam estruturados sobre os eixos principais: interdisciplinaridade e contextualização. Ainda podemos considerar que LDBEn 9.394/96, no Artigo 28º, indica como isso pode ser feito, por expor que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. Portanto, interpretamos que o ensino deve considerar o cotidiano e a realidade regional, as experiências vividas pelos alunos, como poderão atuar na sociedade aplicando esses conhecimentos (Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/14-aco-es-do-pronacampo?start=12>)

Ainda segundo a autora:

Essa realidade foi o que determinou a SECADI/MEC propor a institucionalização de um programa específico para o campo no âmbito do PNLD e reconhecer que os livros didáticos deveriam traduzir a concepção pedagógica própria da educação do campo ao contemplar as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos, os princípios do respeito à diversidade e a valorização da identidade da escola por meio de projetos pedagógicos e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como a flexibilização na organização escolar. (FARIA, 2014, p. 18).

Esse movimento contribuiu para que a Educação do Campo ocupasse espaço no cenário educacional, entretanto não assegurou a contemplação de aspectos do campo presentes em todas as regiões atendidas pelo PNLD Campo.

Assim, a partir de 2013 os estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da área rural, com até 100 alunos, seriadas e multisseriadas, receberam livros didáticos específicos, que buscaram atender às especificidades das escolas do campo. Na intenção de atender a essa demanda, houve a indicação de propostas pedagógicas disciplinares e interdisciplinares, que para Carvalho e Martins (2014, p. 9), essas formas de composição das obras representaram desafios analíticos importantes, porque permitiram a emergência de questões conceituais e metodológicas. É válido dizer que, as coleções didáticas selecionadas pelo PNLD campo seguem obrigatoriamente as diretrizes da política de Educação do Campo, de acordo com o que está exposto no Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, a Resolução CNE/CEB N° 1/2002, a Resolução CNE/CEB N° 2/2008 e a Resolução CNE/CEB N° 4/2010.

As obras do PNLD Campo compreendem a Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento. Os livros são dos estudantes e professores, sem necessidade de devolução ao final do ano letivo. A distribuição integral das obras foi feita a cada três anos e nos anos seguintes o FNDE repôs para atender as novas matrículas.

Esses materiais didáticos devem ser adquiridos por meio de seleção submetidas a Editais específicos para o atendimento das peculiaridades da Educação do Campo.

Desde a criação do Programa, 2 (dois) Editais foram lançados. O primeiro foi o Edital 05/2011, para selecionar obras didáticas a serem distribuídas no triênio: 2013 2014 e 2015. O segundo foi o Edital 04/2014, para selecionar as obras de 2016, 2017 e 2018.

No ano de 2017, deveria ter sido lançado o terceiro edital, para a seleção do triênio seguinte, entretanto por meio do Informe N° 07/2018 – COARE/FNDE, de Fevereiro de 2018

ficou estabelecido que para os anos de 2019, 2020 e 2021, as escolas do campo, deverão participar do PNLD destinado às escolas urbanas.

Entendemos então, que as obras participantes da seleção e submetidas ao Edital 01/2017, não contemplarão as especificidades da Educação do Campo e que, portanto, não deverão priorizar aspectos que favoreçam a contextualização, como é o objetivo do PNLD Campo<sup>54</sup>.

Faz-se necessário dizer que, para a concorrência ao primeiro Edital do PNLD Campo, das dezoito (18) editoras inscritas, apenas duas (2) foram selecionadas e compuseram o Guia para a escolha dos professores, fato que causa estranheza. Isso, principalmente em função de saber-se que a editora que fosse selecionada teria uma margem de lucro expressiva, pois o governo no primeiro momento distribuiu mais de 60.000 livros didáticos, entre escolas municipais, estaduais e federais.

Dessa forma, constatamos que o livro didático não é neutro, sua produção possui intencionalidades que visam a atender a um dado público, em certa época e de modo particular sabemos que a edição de livros didáticos é uma atividade lucrativa para editoras que atuam quase que exclusivamente nesse segmento, caso ocorrido com as duas editoras que permaneceram com suas obras aprovadas. Ainda seguindo esse pensamento, Vieira (2013) afirma que os livros são objeto da cultura escolar e por isso, difundem concepções de mundo, conteúdos e métodos de ensino. Por isso, ainda segundo a autora:

Desse ponto de vista, importa ao pesquisador estudar os elementos definidores das características pedagógicas e didáticas dos livros, as quais são estabelecidas apenas em parte pelas editoras; no caso do PNLD, as características gerais e específicas dos livros didáticos são decorrentes das definições traçadas pelo Ministério da Educação através de seus documentos legais, que se materializam em princípios e critérios de avaliação tomados como referência pelas equipes avaliadoras. (VIEIRA, 2013, p. 76).

Dessa forma, o processo de escolha e seleção dos livros deve privilegiar a neutralidade das publicações, tornando o processo neutro ao interesse do capital.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Parecer CNE/CEB Nº 36 de 04 de Dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.  
Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)  
/ Acesso: 13/02/2018

---

<sup>54</sup>Entretanto, o foco da pesquisa de doutorado está nos dois editais lançados e que a priori, atendem a proposta do Programa.

\_\_\_\_\_ Decreto Nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso: 13/03/2018.

FARIA, Viviane Fernandes. Concepções e objetivos do PNLD Campo. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). Livro Didático e Educação do Campo. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

SIMÕES, Willian. TORRES, Míriam Rosa. Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil. UFPR. s/d

Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Acesso:18/09/2018

SOUZA, Emerson Bellini Lefcadito. Os movimentos sociais e a Educação do/no Campo: a ausência de políticas públicas e as condições históricas que fizeram emergir a luta pela educação no MST.

Disponível em:

<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Emerson%20Bellini%20Lefcadito%20de%20Souza.pdf>

Acesso: 05/08/2018

VIEIRA, E. A. Livros Didáticos para Escolas do Campo: Aproximações a partir do PNLD Campo 2013. 2013.158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

## O “NOVO” ENSINO MÉDIO OU A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: VELHOS DILEMAS.

Maria Cibelle Moreira de Araújo-(SEDUC)  
cibellesocial@hotmail.com

Eliete de Castro Cordeiro- (SEDUC)  
elietedecastro@yahoo.com.br

Rhonielle Patricio de Magalhães/ (SEDUC)  
ronipatricio@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva analisar as propostas de políticas educacionais para o ensino médio, onde a mais recente é concebida pela proposta de reforma do ensino médio ou “novo” ensino médio. Para compreender a conjuntura e a gênese desta política é preciso considerar antes que durante séculos diversas reformas foram realizadas no ensino médio brasileiro, tratado por muitos anos como ensino secundário, desde o período colonial até a atualidade, sendo movidas por interesses sociais, políticos ou ideológicos e econômicos. O ensino médio, em meio a este contexto, sofreu historicamente como um espaço indefinido, a fim de superar a dívida que se acumula há séculos, observando-se o surgimento de políticas públicas que visam redefinir e fortalecer este nível de ensino.

Dentre as propostas de fortalecimento do ensino médio, foi aprovada recentemente a proposta de Reforma do Ensino Médio estabelecida na Lei nº 13.415/2017, logo após o impeachment da presidenta Dilma, no ano de 2016, sendo as discussões e instituição no governo Michel Temer (2016-2018), estabelecendo uma mudança na estrutura dos anos finais da educação básica, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2019, S/P), conforme aponta o MEC (2019), a flexibilização curricular permite atender os anseios dos estudantes e do seu projeto de vida, possibilitando assim a permanência e o sucesso na aprendizagem.

Cabe destacar que tal proposta já está em fase de preparação para ser implementada nas escolas pilotos no ano de 2020, e, embora seja fortemente criticada por educadores e estudiosos da área da educação, apresenta-se como alternativa para tornar o ensino médio mais atrativo e que atenda os interesses dos estudantes, sendo a flexibilização curricular um dos elementos que justificam a mudança notória atrelada à possibilidade de aumento da carga

horaria de estudo, elevando posteriormente a quantidade de escolas em tempo integral, a fim de atender a meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que estabelece a oferta de, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas em tempo integral, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em estudos bibliográficos e na legislação vigente a respeito do Novo Ensino Médio. De acordo com Gil (2017), embora esse tipo de pesquisa tenha uma das mais relevantes vantagens, é necessário que o pesquisador use o bom senso no sentido de verificar com profundidade as informações primárias para evitar a reprodução de possíveis erros, pois:

Pode ocorrer que os dados disponibilizados em fontes escritas tenham sido coletados ou processados de forma inadequada. [...] Assim, para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada confirmação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cortejando-as cuidadosamente. (GIL, 2017, p. 28-29).

Assim, de abordagem qualitativa, a investigação proposta permitiu reflexões acerca do retrato do Ensino Médio desde a implementação até a reforma proposta para esse referido nível de ensino com base na LDBN (1996); Nunes (2000); Piletti (1988); Moraes (2000), entre outros, para um melhor entendimento da temática abordada.

## **NOVO ENSINO MÉDIO: PERCURSO HISTÓRICO**

Pode-se dizer que o ensino médio surgiu como um lugar para poucos, pautando-se em bases elitistas, o qual, ao longo dos anos sofreu uma série de mudanças significativas. Em meio a estas, depreende-se que a primeira reforma do sistema de ensino brasileiro se deu por volta de 1759, ano em que os jesuítas (responsáveis pelo ensino e catequese por quase dois séculos no Brasil), foram expulsos de Portugal e dos domínios de nosso país, ocasião em que os mesmos estavam em solo brasileiro desde o início do processo de colonização em 1549. Com a saída dos jesuítas, os professores indicados, em sua maioria, pelos bispos, assumiram a função de ensinar certas disciplinas desvinculadas de qualquer escola e tinham muitas vezes cargo vitalício. De acordo com Piletti (1998) os alunos poderiam se matricular em quantas áreas e disciplinas quisessem e as aulas que predominavam eram as de latim. Já no ano de 1772, houve a variação maior nas disciplinas, voltadas para leitura e escrita, mas as aulas continuavam sendo ministradas pelos professores indicados pelos religiosos da época, sendo

que, paralelo a isso, muitos alunos frequentavam o seminário, o qual representava o “ensino de qualidade”.

Com esse olhar, Nunes (2000) destaca a relação entre a chegada dos jesuítas no Brasil (século XVI) com a constituição do EM e sua gênese. A autora afirma que “a dualidade estava presente entre a função formativa, a introdução e a função de prover uma terminalidade profissional”. A autora instiga a pensar que se vive em momentos nos quais duas dimensões do Ensino Secundário se colocam por meio de duas operações historiográficas. Em primeiro lugar, resgatando a luta pelas concepções de ensino de elite e, em segundo e concomitantemente, focalizando iniciativas localizadas na direção do rompimento da dualidade, tanto em relação ao acesso quanto em relação à integração entre cultura geral e profissional. A esse respeito, ainda assinala que a terminologia ensino secundário ou ensino liceal indica um tipo de formação dirigido às elites. Porém, se tomar a questão da formação intermediária – aquela que se situa entre a formação básica e a superior – se poderia incluir, também, o ensino técnico ou profissional.

Apesar da chegada da família real em 1808, não houve grandes alterações ou incrementos no então ensino secundário (hoje ensino médio) do país, pois segundo Piletti (1988), Dom João limitou-se a criar cursos, em sua grande maioria, de nível superior, a fim de atender às novas necessidades oriundas da transferência da corte portuguesa, assim o serviço público precisaria de mão de obra qualificada frente à nova demanda. Cabe mencionar que, durante o período imperial no Brasil, pouco ou praticamente nada foi feito no sentido de formação ou preparação de professores, estes eram selecionados de acordo com a maioria, moralidade e capacidade.

Já durante a Primeira República, período que compreende de 1889 a 1930, várias reformas ocorreram, no que diz respeito ao ensino secundário, mas nenhuma delas modificou consideravelmente o então sistema de ensino, o qual se dividia basicamente em dois: o conhecido regime regular, pouco frequentado e tendo oferta quase exclusivamente do Colégio Pedro II; e o de origem preparatória, sendo de maior procura por se tratar da preparação mais rápida para o ensino superior.

É preciso considerar que durante a Primeira República não houve, de fato, uma política educacional iniciada pelo Estado, pois somente a partir de 1930 começou a existir uma política governamental oficial voltada à estruturação do sistema educacional. No entanto, não devem ser desconsideradas as tentativas sugeridas no citado período histórico brasileiro.

Neste cenário pós década de 1930, cabe destacar a Reforma Francisco Campos (nome oriundo do então Ministro de Educação e Saúde da época), no governo provisório de Getúlio



Vargas, a qual instituiu os cursos complementares e, dependendo do curso desejado pelo aluno, as propostas pedagógicas eram diversificadas. Assim:

Nas idéias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais (ZOTTI, 2006, p. 03).

Esta reforma atingiu vários níveis de ensino, desde o secundário, o comercial e superior, sendo ampliado para todo o território nacional, por meio da qual foram instituídos: o Sistema Universitário no Brasil; o Ensino Secundário (hoje Ensino Médio) foi reformado no sentido de uma formação introdutória para o Ensino Superior; cursos técnicos profissionais se tornaram o ensino comercial (esta modalidade não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior). Na prática, a Reforma Francisco Campos implantou um projeto dualista de educação, uma para pensar, destinada àqueles que deveriam defender as decisões políticas e econômicas do país e a educação para produzir, direcionada para aqueles que deveriam atender às necessidades do mercado.

De fato, a Reforma do Ensino Secundário, estabelecida no Decreto nº 19.890/1931 e consolidado no Decreto nº 21.241/1932, propôs a reconstrução do ensino em novas bases, tendo por finalidade superar o caráter inteiramente propedêutico e ampliar a função educativa, moral e intelectual dos jovens, assim o ensino deveria ser atualizado de acordo com as exigências do desenvolvimento industrial. Logo, o que se vê nesta reforma é o reforço à educação dividida em classe, com o ensino secundário, destinado à formação da elite, com um sistema avaliativo rígido e com duração de cinco anos, adquirindo uma cultura geral sólida, por meio de um currículo enciclopédico, com caráter mais humanista do que científico, a qual não efetivou a implantação do ensino técnico e científico.

Com a Reforma Gustavo Capanema 1942, o ensino médio se estruturava definitivamente como curso de estudos regulares, respaldado nos princípios da Constituição de 1937, que determinava a educação como dever da Nação, dos Estados e Municípios. Desta forma, o Estado manteve uma postura omissa. Outro fato a ser considerado é que a referida reforma consagrou a dualidade que já vinha dividindo o ensino médio brasileiro: o ensino secundário destinado às elites (condutores do país) e o ensino profissional (voltado para a formação da classe trabalhadora). Um dos pontos centrais da Reforma Capanema foi a Lei Orgânica do ensino secundário (Decreto- Lei nº4.244/1942) que fortaleceu o caráter elitista deste nível de ensino.

Um fato a ser destacado, ainda no que tange às Reformas do Ensino Médio, foi a aprovação da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ou seja, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a aprovação desta Lei, que foi amplamente discutida e aprovada pelo congresso (cerca de treze anos), passou a existir de forma teórica, diga-se de passagem, a equivalência entre ensino técnico, normal e secundário, fazendo assim parte de um todo chamado ensino médio. A LDB de 1961 trouxe, de certa forma, uma maior flexibilização nos currículos escolares, pois cada unidade escolar poderia definir as matérias optativas sem deixar de lado as obrigatórias, no caso: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Com isso, a Lei Nº 5.652/71 instituiu o 2º Grau único e integrado, alterando drasticamente a equivalência entre as diferentes áreas de formação, haja vista que esta Lei deixava clara a predominância da formação especial sobre a formação geral. Basicamente, a Reforma de 1971, como ficou conhecida, uniu o ciclo ginásial do ensino médio ao curso primário, formando assim o 1º Grau, com duração de oito anos, e 2º Grau, que substituiu o ciclo colegial do ensino médio, com caráter predominantemente profissional e com duração de três a quatro anos.

Cabe destacar que até a aprovação da Lei Nº 9.391/96, a segunda e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram emitidos alguns pareceres que objetivavam tornar “obrigatória” a formação técnica, com a premissa de garantir o desenvolvimento econômico nacional, podendo ser citados os pareceres nº 45 de 1972 e nº 76 de 1975. Outro aparato legal que trouxe mudanças foi a Lei Nº 7.044 de 1982, ao tornar facultativa a profissionalização no ensino de 2ª Grau.

Posteriormente, o ensino médio ganhou uma “nova” roupagem na LDB de 1996, ao trazer uma seção dedicada a Educação Profissional Técnica de Nível médio (Seção IV- A) e um capítulo dedicado exclusivamente Educação Profissional e Tecnológica (capítulo III). Além disso, define que este nível de ensino tem como finalidade:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (LDBN, 1996, p.24).

Recentemente, foi encaminhado para o Congresso Nacional um conjunto de novas diretrizes para o Ensino Médio com o intuito de superar vários desafios presentes neste nível de ensino. Esse conjunto de medidas foi apresentado no dia 22 de setembro de 2016, no formato de Medida Provisória, sob o nº 746, teve prazo de 120 para ser aprovado, do contrário perderia sua validade (SERRÃO, 2016, p.16)

A Lei nº 13.415/2017 sancionada pelo Presidente Michel Temer, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000/1.400 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil, na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos nas áreas de conhecimentos com as quais se identificam ou, ainda em cursos ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuindo para um maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu.

Os currículos de referência das redes e os Projetos Pedagógicos das escolas deverão definir a organização e a forma de ensino dos conteúdos e conhecimentos de cada um desses componentes, considerando as particularidades e características de cada região. A LDB inclui, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (Art. 35-A, § 2º). Já o ensino de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórios

nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (LDB, Art. 35-A, §3º), independente das áreas de aprofundamento que o estudante escolher em seu itinerário formativo.

De acordo com as informações apresentadas, nota-se a preocupação em unificar o currículo do ensino médio e a carga horária, paralelos os anseios dos estudantes. Assim, dentre outros aspectos, tais argumentos tem dividido a opinião de especialistas, gestores e educadores no que diz respeito a aplicabilidade destas medidas em ambientes escolares diversificados e com peculiaridades que não cabem nesta lei.

Após a aprovação e divulgação da MP nº 746, iniciou-se um debate sobre as vantagens e desvantagens da Reforma do Ensino Médio, também conhecida como “novo” ensino médio. Inicialmente questiona-se a constitucionalidade da MP, em especial a rapidez com que se deu sua aprovação, fato este esclarecido pelo Governo Federal, ao afirmar que esta medida seguiu os trâmites legais e que a agilidade na aprovação se deu num longo processo de discussão, segundo os técnicos do Ministério de Educação já duram quinze anos.

Em linhas gerais, nota-se que esta reforma, assim como algumas já citadas anteriormente, não traz nada de novo, tendo em vista que seu objetivo pauta-se na mudança curricular, sem deixar claras as condições de implementação, uma vez que a MP depende de certa forma da aprovação da Base Nacional Curricular comum (BNCC), que ainda está em processo de discussão. Outro aspecto a ser destacado é a pseudo-opção dos itinerários formativos a serem apresentados aos estudantes, haja vista que, devido à crise financeira dos estados e do próprio mercado de trabalho, estas ofertas serão fechadas ou até mesmo limitadas pelos sistemas de ensino.

Observa-se que outras questões podem ser destacadas, uma delas é que a reforma traz em seu bojo uma possível desconstrução dos avanços trazidos pela LDB e FUNDEB, privilegiando duas disciplinas básicas: Português e Matemática, as quais serão comuns às três séries do ensino médio, bem como a falta de consulta à população, no que diz respeito à aprovação da medida anunciada nos meios de comunicação, que enfatizava que 72% dos brasileiros aprovaram tal medida, segundo pesquisas do IBOPE, fato passível de questionamento, no que diz respeito ao entendimento da proposta e ao tipo a consulta que fundamentam esta aprovação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Depreende-se, a partir de leituras disponíveis sobre o assunto, que o texto da lei que fundamenta a reforma do Ensino Médio é vago e indefinido, em especial no que diz respeito às etapas de implementação, deixando margem para eventuais atrasos e indefinições ao usar termos “ainda por ser definidos”, “possivelmente” ou “meados de”. Além disso, as argumentações do principal defensor da reforma, o governo, são vagas e não deixam claro o que se pretende fazer, fato este bastante presente nos argumentos dos críticos à reforma.

Um fato que é notoriamente questionado diz respeito às possibilidades que serão dadas aos jovens ao fazerem suas escolhas e se realmente serão feitas num momento adequado da vida do estudante, dado a sua pouca idade. Além disso, como optar por assuntos que ainda não foram apresentados e que possivelmente não serão? O que seria gostar, neste caso? Por fim, é intempestivo determinar se as alterações propostas na Lei nº 13.415 terão eficácia para resolver os problemas do bom desempenho dos estudantes do ensino médio em avaliações externas nacionais e também nas próprias avaliações internas, tudo isso depende da finalização da BNCC. Cabe destacar que um novo Governo Federal está sendo instaurado, fato que deixa apreensões quanto a sua execução.

Ao passo disso, é preciso considerar inúmeros desafios que permeiam este nível de ensino e suas complexidades históricas, que estão além de reformas curriculares. A universalização do ensino médio, assim como o enfretamento aos altos índices de evasão e reprovação também estão sendo evidenciados nas políticas educacionais, em especial pós LDB de 1996.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALD, Volnei André. **Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura.** 2018. BRASIL. Presidência da República. Decreto- Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei

Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.6717, Brasília 24 de Abril de 1942. Disponível em: <www\_oleis\_adv\_br-> Acesso em: 14 dez. 2018

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ªed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I - Disposições Gerais.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2017.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Bases da formação territorial do Brasil**: o território colonial brasileiro no longo século XVI. 2000.

NUNES, Clarice. O 'velho' e 'bom' ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago 2000, pp.45-50.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2. grau**: educação geral ou profissionalização? São Paulo: EPU, 1988.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: **congresso brasileiro de história da educação**. 2006.

## **O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A ABORDAGEM DAS REFORMAS RELIGIOSAS: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.**

Hermano Moura Campos  
Faculdade do Maciço de Baturité  
Curso de Bacharelado em Teologia

### **RESUMO**

Nesse texto pretendemos discutir o livro didático como objeto de estudo e objeto de trabalho, mostrando sua trajetória e tendências atuais. Em seguida, apresentamos qual a relevância de se estudar Reformas religiosas no ensino médio, e sua vinculação com as competências e habilidades exigidas pela legislação. Logo após, vamos trazer um balanço bibliográfico sobre o assunto, que nos servirá de referência para se analisar as continuidades ou disparidades entre o saber acadêmico e o saber escolar.

Palavras-chave: Livros didáticos de história. Reformas religiosas.

### **Introdução, metodologia e materiais: o livro didático no Brasil**

O livro didático é uma das principais ferramentas de trabalho dos professores de educação básica no Brasil. Isso se explica, em parte, pela insuficiência em sua formação acadêmica, pela falta de recursos didáticos variados à sua disposição e pelo modelo de educação calcado na leitura e memorização de informações. Ou, como resume GATTI JUNIOR (2004, p.195), a educação é baseada no livro didático devido a uma série de valores e condições estruturais da educação brasileira. Por isso mesmo, há uma série de estudos sobre esse recurso didático, tanto no que diz respeito à sua produção (MUNAKATA, 2007), sua relação com o ensino de história (GATTI JUNIOR, 2004), sua legislação (STAMATTO, 2007), sua ideologia subjacente (DEIRÓ, 1979) e sobre sua utilização em sala de aula (TIMBÓ, 2009).

Os múltiplos trabalhos acadêmicos que versam sobre esse tema, principalmente na década de 1980, nos traz as representações que se fazem sobre o livro didático, que podem se resumir em dois: amuleto ou cruz (TIMBÓ, 2007, p. 62). Ou seja, se para boa parte do professorado esses livros representam uma verdade quase absoluta e por isso são sua única ferramenta de trabalho, em outra parte já houveram livros e trabalhos acadêmicos que simplesmente defendiam a sua abolição nas escolas. Porém, como bem ressaltam FREITAG *et. al* (1989, p.87), mesmo um livro ruim pode servir para uma boa análise e seria mais

interessante entender como o professor é capaz de usar adequadamente esse recurso em vez de concentrar seus esforços em desvendar “mentiras” no mesmo.

No que se refere à distribuição dos livros para escolas públicas, existem ações por parte do Estado em assegurá-lo aos alunos desde a década de 1930. Porém, apenas em 1966, estas políticas tomam um caráter permanente. Primeiramente, com o Colted (Conselho Técnico do Livro Didático), que contava com aportes financeiros dos Estados Unidos através da USAID (United States Agency for International Development – Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional). Porém, em 1971, o governo considerou a necessidade de reformular o programa e passou a contar com a participação financeira dos estados federados para a aquisição dos livros, encerrando, assim, o convênio com a entidade estadunidense. A esse programa foi dado o nome de PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental. Porém, o seu alcance era limitado, e boa parte das escolas não recebiam o material.

A grande mudança ocorreu em 1985, no contexto da redemocratização brasileira, com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Suas principais diferenças em relação às políticas anteriores residem na indicação dos livros pelos professores, a reutilização dos livros, a ampliação para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental (antes, era restrita aos dois primeiros anos), e o fim da participação dos estados, cabendo exclusivamente à União, através da FAE (Fundação de Amparo ao Estudante), esta participando de sua organização. Porém, apenas 10 anos depois que o PNLD passa a incluir o Ensino Fundamental completo (1995), e as escolas públicas de ensino médio só começaram a ser incluídas no Programa em 2004.

Essa inclusão tardia dos alunos da escola pública no universo dos livros didáticos, junto a problemas em prover docentes e na formação de muitos desses, tem como resultado os baixos índices de rendimento escolar, visto que ainda não se criou uma cultura de utilização dos mesmos. Isso não quer dizer que os docentes e alunos deixem de utilizá-los com frequência, mas sim que esse uso pode ser considerado inapropriado, seja porque os professores ignoram-lhes os recursos atendo-se tão somente aos exercícios e textos, seja porque os alunos não os levam para a escola simplesmente por não considerá-los importantes.

Podemos, então, perceber que a discussão entre a produção e elaboração dos livros didáticos não está desvinculada do debate sobre sua escolha e utilização, até mesmo porque, como afirma FREITAG *et. al.* (1989, p.105), há três tipos de consumidores dessa mercadoria: o Estado, o professor e o aluno. Como afirmam CAIMI *et. al.* (2002, p.77), “o livro didático absorve, em maior ou menor medida, as mudanças que ocorrem no debate acadêmico



nacional, no mercado editorial, nos programas de pós-graduação, etc.”. Muito embora, por outro lado, Isaíde Silva afirme que há “um notável abismo” entre a renovação historiográfica e os conteúdos dos livros de história que os alunos possuem (2009, p.63). Por isso mesmo, a autora afirma mais adiante que os problemas encontrados nos textos didáticos de história vêm de problemas na formação dos docentes (Idem, p.64).

Uma das principais dificuldades do professor, ao utilizar os livros, é a transposição didática. Essa dificuldade se impõe pela seguinte pergunta: como trazer para os alunos as múltiplas visões e conceitos da história que aprendeu na Academia usando livro que traz apenas uma? Décio Gatti Junior (2004, p.117-118) nos traz duas propostas: a primeira, trazer textos complementares. Isso quebra o monopólio de verdade do livro didático, mostrando aos alunos outras possibilidades. A outra proposta é, junto a outros professores, elaborar planos de aula que contemplem conteúdos mais abrangentes.

Certamente que essas sugestões esbarram na resistência de muitos docentes em debater história em múltiplas visões. E por esse motivo, o mesmo autor afirma que os livros didáticos são nivelados “por baixo” (Idem, p.198). Na verdade, isso nos mostra a tensão que há entre a ótica acadêmica e a ótica da aprendizagem no uso dos livros de texto. Ou seja, mesmo que a Academia proponha uma abordagem de história que contemple a diversidade e a multiculturalidade, há professores de história que rejeitam essa abordagem em sala de aula por considerá-la difícil para o aprendizado do aluno. Esse é um dos principais motivos para o “notável abismo” entre a renovação historiográfica e a historiografia dos livros didáticos.

Não estamos afirmando que, diante dessas dificuldades, deva-se abolir o livro didático de história. Pelo contrário, sem os mesmos, seria muito mais difícil para o aluno acompanhar o conteúdo e para o professor preparar, organizar e ministrar suas aulas. Ou, como afirma Itamar Freitas (2009, p.13-14), esse tipo de livro tem as seguintes características:

- a) *Materializa a disciplina escolar*, ou seja, é um suporte privilegiado para o trabalho docente e discente, em vista de conter temas, finalidades, prescrições e exercícios.
- b) *É um material impresso*, pois passa por um processo editorial e mercadológico.
- c) *É um material planejado e organizado* para uso específico em situação didática em âmbito escolar.

Logo, dispensar esse material significa perder uma possibilidade de agregar conhecimentos, práticas e fontes que, de outra maneira, demandariam um enorme esforço para se conseguir. Ou, como afirma TORRES, citado por MUNAKATA (2007, p.139), o livro

didático tem “baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar”. Essa afirmação deve ser relativizada pelo alto custo de produção e venda do livro didático em nosso país. Logo, os livros nem são heróis nem vilões do ensino de história, mas o seu uso é o que vai determinar o sucesso ou o fracasso do trabalho em sala de aula. Por isso, temos professores que dão péssimas aulas com livros excelentes e outros que, mesmo com péssimos livros, podem trazer excelentes aulas. Ou seja, o que importa, em última análise, é a autonomia do professor diante do livro (BITTENCOURT, 1998, p.74).

Circe Bittencourt nos adverte de que esse tipo de livro é um instrumento pedagógico produtor de técnicas de aprendizagem, veículo portador de valores, ideologia e cultura (1989, p.72). Logo, a postura do professor não pode ser de ingenuidade ou de aceitação passiva, como se estivesse diante de uma verdade sagrada e absoluta. Além disso, a mesma autora nos afirma que, como grande parte dos alunos não terá contato com a historiografia após o ensino médio, os textos e imagens dos livros passam a compor uma memória histórica da história do Brasil. A maneira pela qual esses alunos irão, no futuro, olhar os acontecimentos históricos, será determinada pelo “horizonte de expectativa” que cada um possui, o qual não é senão o conhecimento obtido pelas leituras anteriores, no caso, os livros didáticos de história (BELO, 2002, p.69).

As discussões atuais sobre o livro didático giram em torno de três pares: centralização *versus* descentralização na aquisição dos livros, maior quantidade *versus* maior qualidade e livro didático para todos *versus* livro didático para pessoas carentes (FREITAG *et. al.*, 1989, p.31). Sobre a primeira discussão, existe a possibilidade de regionalizar a produção e distribuição dos livros, em vista de o eixo Rio-São Paulo deter mais de 85% da produção nacional de livros, concentrando as cinco editoras que tiveram mais coleções aprovadas pelo PNLD em 2012 (voltado para o ensino médio), a saber: FTD, Moderna, Saraiva, Scipione e Ática<sup>55</sup>. Por outro lado, se a demanda for regionalizada, é possível que muitas regiões do Brasil não tenham um parque gráfico moderno o suficiente para a produção desse material e nem uma grande variedade de autores. Isso é bem explícito quando se analisa o PNLD 2010, para os anos iniciais do ensino fundamental, quando se encontram aprovadas 4 coleções de história do Rio de Janeiro e apenas 1 coleção de história do Ceará.

No segundo par de discussões, a quantidade de livros didáticos, embora havendo aumentado nos últimos anos, ainda não é suficiente em muitas escolas. Isso talvez se deva ao fato de que a quantidade de livros só pode ser baseada nas matrículas do ano anterior. Isso

---

55 [http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4849:ftd-e-a-editora-com-mais-titulos-no-pnld-2013&catid=9:noticias-das-editoras&Itemid=10](http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4849:ftd-e-a-editora-com-mais-titulos-no-pnld-2013&catid=9:noticias-das-editoras&Itemid=10) (Acesso: 10/05/2019)

quer dizer que, mesmo havendo a possibilidade de pequenos ajustes posteriores, escolas que têm um rápido crescimento nas matrículas ficam sem livros e escolas que diminuem rapidamente os têm em excesso. Além disso, em vista de o ensino médio ter um número grande de disciplinas (em nosso estado, chegam a ter 14), os alunos frequentemente queixam-se do peso excessivo que precisam levar diariamente. Como os livros do PNLD são de papel mais comum (diferentemente das escolas particulares, que usam papéis mais leves), a situação é agravada.

Esses problemas se relacionam mais com a distribuição do que com a quantidade dos livros. Se nos anos 1970 havia um fenômeno de “cartelização” da produção de livros didáticos, na qual, segundo CAIMI *et. al.* (2002, p.40), “continham uma estrutura quase idêntica, independentemente da editora ou autor em questão”, atualmente há um grande leque de escolhas, que variam desde história integrada até história temática (com a exceção da história regional, que citamos supra). Essa diversidade é estimulada e regulamentada pelo PNLD, o qual está tornando os critérios para a seleção dos mesmos mais rigorosos, com a ampliação dos critérios eliminatórios a cada ano (GATTI JUNIOR, 2007, p.30). Por outro lado, é extremamente necessário investir na qualidade dos mesmos, e nessa tarefa o papel do professor é fundamental, como afirma FREITAG *et. al.* (1989, p.140): “cabará portanto ao professor controlar a médio e longo prazo a qualidade do livro didático. É de sua responsabilidade de, daqui para frente, quebrar o círculo vicioso de reprodução da mediocridade”.

Em relação ao terceiro ponto de discussão, não há como se negar que a política de distribuição de livros didáticos para alunos de escolas públicas sempre veio vinculado às ações assistencialistas. Atualmente, o aluno deve frequentar a escola (e, obviamente, levar o livro didático) para receber os benefícios sociais do governo, tais como o bolsa-família e o vale-gás. Na década de 1980, a distribuição dos livros estava associada ao programa de distribuição de leite para crianças carentes, o Programa Nacional do Leite, criado no governo Sarney em 1987 (FREITAG *et. al.*, 1989, p.47). Logo, é possível se questionar se os livros não deveriam ser desvinculados do assistencialismo e distribuídos independentemente da renda ou do tipo de escola (pública ou privada); ou, se por outro lado, o governo deveria gastar menos dinheiro com a compra de livros impondo critérios de renda para os alunos recebê-los gratuitamente.

É muito provável que, no primeiro caso, o governo não tenha como investir tanto dinheiro em material didático, muito embora as escolas da rede privada sejam minoria no total de alunos. Porém, trazer critérios de renda talvez seja também redundante, em vista de grande

parte dos alunos das instituições de ensino públicas estudarem nesses lugares por suas famílias não terem condições de pagar para estudar, embora essa realidade venha mudando. Dessa forma, o formato atual do acesso aos livros, embora possa ser revisto é, nessas circunstâncias, o mais adequado para um melhor aproveitamento dos mesmos pelos docentes e discentes.

Com relação ao uso do livro didático no cotidiano escolar, deparamo-nos com diferentes maneiras que o professor lida com o didático de história: alguns, como verdade única, inquestionável; outros, como “belas mentiras” que devem ser “desmascaradas”; e ainda outros que veem um infindável repositório de exercícios que são repassados aos alunos. Porém, qual atitude é a mais adequada para o docente lidar com o livro? Itamar Freitas (2009, p.14) afirma que o livro deve ser utilizado de maneira que atinja a realidade do aluno. Ou seja, o melhor uso do livro didático dependerá da medida em que o docente usará os múltiplos recursos que são oferecidos, dinamizando as aulas com a sua experiência e conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira acadêmica e profissional. Além disso, deve procurar outras fontes que não são contemplados pelo livro, tais como os vídeos, os jogos e dinâmicas. Assim, percebemos que o livro não é amuleto nem cruz, mas sim um material rico que deve assim ser aproveitado em nossas salas de aula.

### **Resultados e discussão: a temática das Reformas religiosas**

Dentro das temáticas que integram a maioria dos livros didáticos, as Reformas religiosas têm seu lugar garantido. Isso se explica não apenas pela sua importância para a compreensão do mundo moderno, mas também pela sua recorrência como tema de questão em vestibulares e outros concursos. Além disso, é um tema de aula por muitas vezes polêmico, pois o crescimento dos evangélicos no Brasil aparece no aumento do alunado desse segmento em nossas escolas. Como boa parte deles não faz ideia de onde suas igrejas surgiram (até mesmo porque a maioria de seus líderes não se interessam em lhes explicar isso), pode ser uma oportunidade para o professor trazer uma reflexão sobre a diversidade e a tolerância religiosa.

Os primeiros livros didáticos de história universal (em que se insere as Reformas religiosas) a serem usados no Brasil são traduções de obras estrangeiras, principalmente da França, Alemanha e Inglaterra, muito embora fossem traduzidas com liberdade, em que o tradutor poderia alterar aspectos do texto (BITTENCOURT, 1993, p.177). De acordo com Kênia Moreira (2010, p. 35), no Colégio Pedro II foi adotado, entre as décadas de 1850 a 1870, o texto francês de Delamarche, *Histoire des temps modernes*, ou ainda apostilas não

impressas, que muitas vezes não eram mais do que a transcrição das aulas de professores do mesmo colégio, dos quais boa parte também era vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado para construir uma história e memória nacional. Os primeiros livros didáticos de história universal escritos por autores nacionais foram de João Ribeiro e Oliveira Lima, em 1912 e 1919, respectivamente (MOREIRA, 2010, p.37).

No decorrer do século XX, a história universal e a história do Brasil continuaram a se constituir em disciplinas separadas, com livros didáticos próprios e conteúdo ideológico mais ou menos influenciado pelo Estado. Porém, na década de 1980, as críticas ao livro didático como veículo ideológico foram contundentes. Umberto Eco e Marisa Bonazzi (1980, p.69), por exemplo, queixam-se de não existir discussões a respeito da pessoa de Deus, e mesmo os santos são despidos de seu aspecto mais positivo e humano, sendo substituídos por um catecismo árido, sem a essência do cristianismo, ou mesmo uma discussão mais geral sobre o fenômeno religioso.

Na década de 1990, os livros didáticos de visão “crítica” traziam a Reformas religiosas como vinculação íntima com o surgimento do capitalismo, sendo uma manifestação clara de um novo comportamento econômico e social, no qual a individualidade estaria buscando novos ares religiosos. Como afirmou CAIMI *et. al.*, os assuntos que entram nos livros didáticos são condicionados pelos mais variados interesses, e, nesse período, pelo interesse em trazer uma abordagem diferenciada da história, mesmo que, na Academia, a discussão já esteja em outro nível:

Boa parte das pesquisas realizadas nas décadas de 1980 e 1990 contemplou uma história voltada para o social, no âmbito do cotidiano e das mentalidades (...) o que denota pouco interesse em incorporar novas pesquisas no livro didático [por parte da Academia] (2002, p.103).

É possível afirmar que a história acadêmica, em geral, não tem preocupação em manter uma relação de proximidade com a história como disciplina da educação básica, muito embora os estudos nessa área tenham aumentado nos últimos anos. A incorporação do cotidiano e das mentalidades em boa parte dos livros didáticos só chegam na década de 2000, pois a variação de abordagens sobre o tema nos livros tornou-se bem maior, desde aquelas mais tradicionais (fatores, características e consequências), até aquelas que trazem uma discussão conceitual sobre o Reforma, tornado-se assim muito interessantes para debate em sala de aula.

As Reformas religiosas estão vinculadas a uma temática mais ampla, que é a religião. Em sala de aula, o professor que ministra na cronologia tradicional aborda esse tema em

vários momentos, mais especialmente na Antiguidade (as religiões de cada civilização) e na Idade Média (islamismo e cristianismo, principalmente). De acordo com a lei 10.693/03, ficou também instituída a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, na qual se insere também a sua religião. E mesmo os professores que trabalham na perspectiva da história temática também abordam a religião como um tema específico no currículo anual.

Esses dois exemplos simples nos mostram a importância de se discutir religião em sala de aula, tema esse que ora pode assumir um caráter catequético ou proselitista, ora ter feições antirreligiosas. Por isso mesmo, deve o professor estar preparado para abordar a religião de uma maneira plural, mostrando por um lado as múltiplas concepções e ideias, bem com suas relações com a política, economia e sociedade da época. Por outro lado, não pode ignorar a constituição do ser humano como um ser religioso desde seus primórdios (ELIADE, 2001 p.60). Mesmo na atualidade, momento em que alguns declaram a falência da religião institucionalizada (LOPES, 2011, p.154-155), comportamentos de forte teor religioso são notoriamente observados em eventos sem propósito declaradamente religioso (SEVCENKO, 2009, p. 57-58), por exemplo, entre militantes políticos, torcedores de futebol e entre fãs de celebridades.

Na maior parte dos livros didáticos, as Reformas religiosas são subdivididas em: contexto do acontecimento; a reforma luterana, com ênfase no rompimento com a igreja católica; a reforma calvinista, ressaltando sua relação com o capitalismo moderno; a reforma anglicana, visando justificar o fortalecimento da monarquia inglesa; a contrarreforma católica, uma resposta à expansão protestante. Essa divisão enseja uma série de discussões que podem ser feitas pelos livros e pelos professores em sala de aula (religião e política, religião e sociedade, dentre outras), e pode ajudar o aluno e compreender melhor vários temas contemporâneos e subsequentes, tais como a colonização das Américas, as guerras religiosas do século XVII, bem como o iluminismo e as revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX. Pode, ainda, estabelecer pontes com acontecimentos recentes, tais como a expansão dos evangélicos no Brasil ou a ascensão de um latino-americano ao papado.

A legislação educacional para o ensino médio não coloca assuntos específicos que devam ser trabalhados pelos livros didáticos, pois pretende contemplar a diversidade de abordagens presentes nos livros didáticos. Então, há a proposição de competências e habilidades que o aluno precisa dominar para que os objetivos gerais sejam alcançados. Então, vamos trazer as competências de ciências humanas (BRASIL, 1999, p.96-97) e sua pertinência ao tema das Reformas religiosas:

Competência 1: *Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.* É possível abordar como surgiu as identidades de católico e acatólico a partir dos acontecimentos do século XVI.

Competência 2: *Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.* Aqui, é possível trazer uma espécie de “geografia da Reforma”, mostrando quais áreas ficaram sob o domínio de cada religião e como combatiam em busca da supremacia em toda a Europa.

Competência 3: *Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.* Nessa competência, é importante ressaltar como as monarquias, a justiça e as concepções mais gerais de ser humano sofreram transformações no decorrer desse processo e, principalmente, após as guerras religiosas do século XVII.

Competência 4: *Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.* Aqui destaca-se o uso da imprensa como meio multiplicador de ideias e doutrinas religiosas. O conflito entre católicos e protestantes era também um conflito de livros.

Competência 5: *Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.* Talvez essa seja a competência mais importante, pois vincula-se diretamente à compreensão do aluno sobre a diversidade religiosa e a necessidade de se respeitar o diferente, não se atendo somente à religião, mas também ao gênero, classe etnia e orientação sexual.

Competência 6: *Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.* A importância dessa competência reside no fato de estudar as diferentes maneiras em que países católicos e protestantes construíram projetos de sociedade e de colonização, como, por exemplo, comparar os projetos coloniais de Portugal e da Holanda, e o papel da religião nesse processo.

É possível perceber que as seis competências podem ser trabalhadas no livro didático, contanto que haja uma abordagem satisfatória. Porém, esses PCNs são desconhecidos da maioria dos professores, e os manuais do professor dos livros que abordamos não fazem qualquer referência ou alusão à necessidade de se adequar seus conteúdos à essas habilidades e competências.

Dessa forma, surge um descompasso entre o que se exige pelas autoridades educacionais e o que, de fato, é trabalhado com os alunos em sala de aula. Assim, reafirma-se

a ideia de que os autores de livros didáticos e as editoras têm um peso muito maior no trabalho docente na escola do que a legislação educacional vigente. Muito embora se saiba que as exigências do governo em relação à qualidade dos livros didáticos seja cada vez maior, ainda não há uma cobrança explícita dessas habilidades, o que é necessário não apenas porque os discentes vão provavelmente prestar um exame de ingresso no ensino superior, mas também porque, preenchendo essas lacunas, sua formação como cidadão e observador da realidade será melhor contemplada.

Consideramos que seja necessário, a partir de então, apresentar como os historiadores do cristianismo compreendem as motivações e o significado da Reforma. Esses autores podem nos servir de referência comparativa ao analisarmos os livros didáticos devido à relevância de suas reflexões e disseminação de suas obras nos círculos de estudiosos do cristianismo.

O primeiro desses autores teve sua obra publicada nos Estados Unidos na década de 1960. Trata-se de Earle E. Cairns, PhD pela universidade de Nebraska, e professor do Wheaton College. Sua obra, *Cristianismo Através dos Séculos*, muito usado em seminários teológicos evangélicos e teve quase 20 edições desde sua primeira publicação no Brasil, em 1984. Sua compreensão exclui qualquer participação ou influência do cristianismo latino nesse episódio, restringindo-se, obviamente, apenas às regiões germânicas. Logo, a impressão que se pode ter é de que foi um fenômeno quase que inusitado, surgido em regiões que nunca tiveram boas relações com Roma.

Na maioria dos casos, a Reforma se restringiu à Europa Ocidente e aos povos teutônicos de classe média. A igreja oriental e os povos latinos do velho império romano não aceitaram a Reforma. Nestas regiões os ideais medievais de unidade e uniformidade permaneceram, mas no norte e no ocidente da Europa os povos teutônicos os trocaram pela diversidade do protestantismo. (CAIRNS, 2002, p.224)

A Reforma, então, tornou-se um acontecimento que nada tem a ver com a cristandade latina, sendo a ação, por parte da igreja católica, uma mera “contra” reforma, de certa forma ignorando todo um precedente de tentativas de reforma religiosa no seio da própria igreja romana, como veremos mais adiante na abordagem de outros autores. O texto de Earle Cairns (2002) tem uma vinculação tão grande com o cristianismo anglo-saxônico que foi necessário, em vista das críticas a essa abordagem, acrescentar na edição brasileira dois capítulos sobre o cristianismo latino-americano, escritos pelo Dr. Richard J. Sturz.

A relevância desse texto para nossa análise está no conjunto de fatores que ele elenca (CAIRNS, 2002, p.220-223): *mudanças geográficas* (expansão mundial das potências



européias), *mudanças políticas* (fortalecimento do poder dos reis), *mudanças econômicas* (ascensão da burguesia), *mudanças intelectuais* (Renascimento e Humanismo) e *mudanças religiosas* (a própria Reforma). Esse panorama é interessante pelo fato de que nos alerta para uma necessidade de se estudar as transformações na religiosidade europeia do século XVI a partir de um panorama mais amplo.

O segundo autor que vamos abordar segue uma linha mais crítica. Trata-se de Justo L. González, historiador cubano que lecionou em várias universidades dos Estados Unidos e da América Latina. É reconhecido como um dos grandes intérpretes da teologia latino-americana desde a década de 1980 e seus livros, chegados ao Brasil a partir de 1985, são utilizados em vários seminários e institutos teológicos, tanto protestantes como católicos.

A sua obra mais importante consistia de uma série, em 10 volumes, chamada *Uma história ilustrada do Cristianismo*, da qual nos interessará particularmente os volumes 6 (*A Era dos Reformadores*) e 7 (*A Era dos Conquistadores*, com um capítulo dedicado ao início do cristianismo no Brasil). Embora reconhecendo que seu lugar social influencia muito de suas conclusões, pois escreve não apenas como historiador, como ministro metodista e teólogo protestante, sua contribuição torna-se muito positiva pelo fato de, mesmo considerando a importância, a abrangência e o impacto da Reforma, traz críticas muito pertinentes sobre os acontecimentos. Por exemplo, reconhece que havia todo um movimento dentro da própria igreja romana, engendrado principalmente na Espanha, que teve alguma influência tanto sobre os ideais do protestantismo quanto sobre as ações posteriores da igreja romana para deter a expansão protestante. Seus capítulos sobre as Reformas religiosas do século XVI iniciam com as ações da rainha Isabel de Castela para reformar e moralizar o clero espanhol, e justifica sua escolha por várias razões.

[...] a primeira delas é que mostra a continuidade entre os desejos reformadores que vimos repetidamente [...] e os acontecimentos do século XVI. Lutero não apareceu do nada. [...] a segunda [...] é que nos ajuda a traçar o marco político dentro do qual ocorreram acontecimentos que frequentemente são descritos num plano puramente teológico [...] por último, em relação à Espanha, esse ponto de partida ajuda a corrigir várias falsas impressões que se possa ter recebido de uma história escrita principalmente por uma perspectiva alemã ou anglo-saxônica. [...] (GONZALEZ, 2011, vol. 6, p. 15)

Percebe-se aqui uma significativa diferença entre a abordagem de Justo González em relação à maioria dos manuais de história da igreja utilizados por parte dos seminários e institutos teológicos protestantes. Procura contemplar uma perspectiva mais global, não apenas nomeando os fatores, como Earle Cairns, mas os integrando numa explicação

abrangente e compreensiva. Não se pode negar que, em grande parte, trata-se de uma crítica à visão construída na América do Norte e Europa Ocidental.

Para a história escrita com base numa perspectiva alemã ou anglo-saxônica, a conquista da América pelos povos ibéricos tem pouca importância e parece um apêndice aos acontecimentos supostamente mais importantes que estavam ocorrendo na Alemanha, Suíça, Inglaterra e Escócia. Porém, o fato é que essa conquista foi de tão grande importância para a história do cristianismo como foi a Reforma protestante. Ambos os acontecimentos ocorreram ao mesmo tempo. (GONZALEZ, 2011, vol. 6, p. 15)

Por isso, a contribuição desse autor para a nossa abordagem é muito relevante, e consideramos que, se os autores de livros didáticos considerassem atentamente as observações do historiador cubano, suas abordagens seriam mais ricas e integradas com a história social, política, econômica e cultural do século XVI. Assim, seriam traçadas continuidades e descontinuidades muito pertinentes ao assunto.

Os próximos dois autores são bastante conhecidos do mundo acadêmico secular e quase desconhecidos no meio religioso. Os historiadores franceses Jean Delumeau e Alain Corbin são conhecidos por trabalhos em outras temáticas, e é provável que os seus textos sobre protestantismo não sejam tão conhecidos como os demais.

Jean Delumeau foi professor da Faculdade de letras e ciências humanas de Rennes, e Diretor de curso da École Pratique des Hautes Études na França. Seu texto, *Nascimento e afirmação da Reforma* (primeira publicação na França em 1965), é baseado em diversas fontes pesquisadas em pelo menos 10 países diferentes, além de vasta bibliografia consultada. Porém, o autor já deixa bem claro desde o início de sua obra que sua principal preocupação é analisar a reforma luterana, muito embora discorra resumidamente de outras reformas em alguns anexos no final do livro.

A maior contribuição desse autor para a nossa pesquisa reside na conceituação da Reforma, discussão essa que ele faz na seção *As causas da Reforma* ao apresentar as visões sobre o assunto. Primeiramente, descreve a explicação marxista, que consiste em mostrar naquele acontecimento mais uma manifestação das lutas de classes, muito embora o fator religioso estivesse embutido nas mesmas, ou nas palavras de Engels, “uma capa religiosa” (*apud* DELUMEAU, 1989, p.241). Essa explicação, de viés estritamente materialista, levou várias gerações de historiadores a interpretar esses acontecimentos do século XVI como mais um “sintoma” do capitalismo nascente. As revoltas camponesas, lideradas por Thomas Müntzer e as ações moralizantes na Genebra do tempo de Calvino são comprovações de que o interesse econômico era a verdadeira motivação dessa revolução religiosa.

Em seguida, Delumeau (1989, p.256-257) faz a crítica a esse modelo explicativo, mostrando que, na verdade, a atitude que podemos chamar de “capitalista”, visando maximizar o lucros e conseqüente acumulação de recursos financeiros já existiam, por exemplo, nas cidades italianas no final da Idade Média. Não é desnecessário lembrar que isso ocorreu *bem antes* das Reformas religiosas e que a Itália nunca foi protestante. Ou seja, a explicação economicista é incapaz de mostrar, por exemplo, por que regiões católicas (como Portugal, Espanha, França e a própria Itália) também desenvolveram, em diferentes momentos, atitudes que chamaríamos de capitalistas (que supostamente teriam surgido apenas com o protestantismo).

Além disso, caracterizar o protestantismo como religião burguesa omite o fato de que grande parte dos protestantes de Genebra era composta de artesãos (DELUMEAU, 1989, p.262) e que setores inteiros do que se poderia conceituar como “nobreza medieval” aderiram à nova religião, especialmente nos países escandinavos. Por isso mesmo, o autor propõe que as “causas” da Reforma não podem ser eminentemente econômicas, ou morais (como defendia uma corrente de pensamento mais antiga), mas sim na busca de uma religiosidade mais individualista, mais interior, fruto de uma mentalidade em transição desde a baixa Idade Média, que não achava espaço na igreja tradicional. (idem, p.271).

O próprio Lutero nos dá elementos que parecem corroborar essa tese, ao afirmar que o segundo livro mais importante de sua vida (obviamente depois da *Bíblia*) foi *Teologia Germanica*, de John Tauler, um místico medieval. (LATOURETTE, 2009, v.1, p.870). Os místicos medievais eram teólogos, em boa parte leigos, que afirmavam ser necessário não apenas conhecer a religião, mas vivê-la interiormente, buscando a Deus individualmente, pois acreditavam que era na solidão, e não nas fórmulas tradicionais da igreja, que poderiam refletir melhor sobre suas vidas. Isso parece ser simples, mas o diferencial reside no fato de que rejeitavam boa parte da religiosidade institucionalizada, pois não sentiam a necessidade de se tornar monges para buscar a Deus. Algumas comunidades desse tipo surgiram na baixa Idade Média, das quais se destaca os Irmãos de Vida Comum, em cujas escolas Erasmo de Roterdã estudou em sua infância. (GONZÁLEZ, 2011, v.1, p.511).

O último livro de nossa seleção é de Alain Corbin, historiador francês vinculado à Escola dos Annales e atualmente professor da Sorbonne – Paris I, tendo a maior parte de sua obra focalizada no estudo da sociedade francesa do século XIX. Porém, organizou e publicou em 2007 um livro intitulado *História do Cristianismo*. Sua intenção inicial é compreender melhor o mundo moderno, do qual muitos valores, práticas, lugares e ideias têm íntima relação com algum elemento cristão (CORBIN, 2007, p.11).

Por isso, buscou especialistas nos mais variados subtemas dentro do tema geral da história religião cristã, os quais pudessem trazer elementos que tragam uma melhor compreensão do assunto, mas de uma maneira simplificada e sem proselitismo ou apologia religiosa. No caso do capítulo sobre as Reformas religiosas, há uma ênfase na conjunção de acontecimentos que tiveram um resultado inesperado, mas que marcaram o mundo desde então.

Por alturas de 1500, o humanismo preconiza um regresso às origens e aos textos fundadores do cristianismo, enquanto a *Devotio* moderna prega uma religião mais interior, individual e cristocêntrica. É neste enquadramento que Erasmo e Lutero se confrontam sobre a ideia de liberdade. (CORBIN, 2007, p.229)

Percebe-se a importância de uma religiosidade mais interior como fator determinante para um movimento de ruptura com a Igreja Romana, retomando a ideia de Jean Delumeau. Em sua abordagem, a obra organizada por Corbin nos leva a analisar em seus pormenores todos os ramos: os luteranos, os reformados, a chamada “reforma radical” (anabatistas), os anglicanos e, por fim, uma grande seção sobre as mudanças no catolicismo romano, pormenor no qual o texto se detém com mais detalhes do que os demais aqui citados, e é nisso que reside sua maior contribuição.

Para o autor, a Reforma Católica foi uma tentativa não apenas de se retomar os territórios perdidos para os protestantes, mas de evitar as influências do protestantismo na teologia católica. Mais do que uma simples rejeição, o texto nos mostra como houve tentativas de se incorporar alguns elementos dessa nova teologia no seio do catolicismo, e, malgrado seu fracasso, mostra que os ideais protestantes eram, de alguma maneira, objeto de reflexão nos mais diversos lugares da Europeia, mesmo naqueles em que a “nova religião” nunca penetrou. (CORBIN, 2007, p.264-265).

## **Conclusão**

Nesse texto, foi possível percebermos a importância que a temática das Reformas religiosas tem para o currículo do ensino médio, constando como assunto obrigatório na maioria dos livros didáticos. Percebemos também a importância de se conhecer não apenas aspectos formais sobre esse material de ensino, mas também irmos até às fontes, ou seja, aos autores que estudam especificamente essa temática. Dessa forma, a abordagem fica mais rica e interessante, tanto para o estudioso da temática como para o professor em sala de aula que vai abordar esse assunto com os alunos. Esperamos assim ter contribuído para mostrar a relevância da teologia e de temáticas teológicas para o ensino e a educação no Brasil.

### Referências bibliográficas

- BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 1999.
- CAIMI, Flávia Eloísa *et. al.* **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo, UPF, 2002.
- CAIRNS, Earle E. **História do Cristianismo**. São Paulo: Vida Nova, 2005.
- CORBIN, Alan. **História do Cristianismo**. Lisboa: Presença, 2008.
- DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: a ideologia subjacente dos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1979.
- DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira, 1989.
- ECO, Umberto e BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo, Summus, 1980.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano. A essência das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREITAG, Bárbara, *et. al.* **O livro didático em questão**. São Paulo, Cortez, 1989.
- FREITAS, Itamar. **Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso**. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Livros didáticos de história: escolhas e utilizações**. Natal: EDUFRN, 2009.
- GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: Edusc; Uberlândia: Ediuflu, 2004.
- GONZÁLEZ, Justo L. **Uma história ilustrada do Cristianismo**. São Paulo: Vida Nova (2 vols.), 2011 (1ª Ed.: 1986).
- LATOURETTE, Kenneth S. **Uma história do Cristianismo**. São Paulo: Hagnos, 2006.
- LOPES, Augusto Nicodemos. **O ateísmo cristão e outras ameaças à igreja**. São Paulo: Mundo Cristão, 2011.
- MOREIRA, Kênia Hilda. **Livros didáticos de história no Brasil do século XIX: questões sobre autores e editores** Educação e Fronteiras, Dourados, MS, v.3, n.5, jan/jun 2010, p. 31-44.
- MUNAKATA, Kuzumi. **O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação**. In: MONTEIRO, Ana Maria *et. al.* **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Legislação e livro didático de história.** In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Livros didáticos de história: escolhas e utilizações. Natal: EDUFRN, 2009.

SILVA, Isaíde Bandeira da. **O Livro didático de História: um caleidoscópio de usos e escolhas no cotidiano escolar (Ceará, 2007-2009).** 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

## O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) E O CAMPO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Maria Jayane Correia (FECLESC/UECE)

[maria.jayane@aluno.uece.br](mailto:maria.jayane@aluno.uece.br)

Danusa Mendes Almeida (FECLESC/UECE)

[danusa.mendes@uece.br](mailto:danusa.mendes@uece.br)

### RESUMO

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) constitui uma política educacional de combate ao analfabetismo no estado do Ceará. Após mais de uma década de existência, os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que houve melhorias nos indicadores de acesso à educação básica, porém estes vêm acompanhados de uma queda na qualidade do ensino/aprendizagem, mais expressivamente na área da Linguagem e Códigos, o que evidencia ainda altos índices nas taxas de analfabetismo. No campo das produções acadêmicas já existem estudos realizados sobre o PAIC, sendo o objetivo central deste artigo, realizar um levantamento destas produções e fazer uma análise de seus enfoques. Utilizamos como fonte de dados o Portal de Periódicos da CAPES e o BDTD. A pesquisa evidenciou a presença de estudo sobre o PAIC, porém, não identificamos trabalhos com objetivo central de relacionar o PAIC e mudanças nas taxas de analfabetismo, o que reforça a necessidade de mais estudos que analisem essa dimensão do Programa.

**Palavras-chave:** Analfabetismo. PAIC. Produções Acadêmicas.

### INTRODUÇÃO

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado através da Lei Estadual de nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, constitui uma política educacional de combate ao analfabetismo no estado do Ceará. Os primeiros passos para a sua construção tiveram início no ano de 2004, quando a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará instituiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), cujo objetivo principal era diagnosticar o nível de alfabetização nas séries iniciais. Os encontros, estudos e pesquisas levantados pelo Comitê colaboraram para que este fenômeno fosse tratado como um grave problema de domínio público estadual, corroborando para a criação do PAIC, o qual teria o objetivo de oferecer suporte aos municípios para o desenvolvimento de ações com vista a melhoria da qualidade do ensino de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental (CEARÁ, 2012).

Após mais de uma década de existência do Programa, os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que houve melhorias nos indicadores de acesso à educação básica, porém estes vêm acompanhados de uma queda na qualidade do ensino/aprendizagem, mais expressivamente na área da Linguagem e Códigos, o

que evidencia ainda altos índices nas taxas de analfabetismo. Neste sentido, questionamos quais as contribuições empreendidas pelo PAIC?

No campo das produções acadêmicas já existem estudos realizados sobre o PAIC, sendo o objetivo central deste artigo, apresentar uma análise dos enfoques dessas produções. Trata-se de um recorte do estudo de maior amplitude, intitulado, “As contribuições do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para a educação cearense: um estudo de caso no município de Quixadá”.

Para este levantamento, utilizamos como fonte de dados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), realizado nos meses de março a junho de 2019.

### LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE

O Banco de Dados dos Periódicos da CAPES e do BDTD apresenta uma vasta quantidade de trabalhos no campo das produções acadêmicas. Em razão do elevado número de trabalhos, torna-se mister a definição de descritores para auxiliar no mapeamento e seleção das produções disponibilizadas nas plataformas digitais já mencionadas, sendo delimitado neste estudo o seguinte descritor: “ANALFABETISMO AND PAIC”. A escolha por este descritor se deu em razão do interesse em verificar se as pesquisas têm evidenciado mudanças nas taxas de analfabetismo, a partir da existência do Programa.

É importante ressaltar que a escolha por cada pesquisa se deu mediante a leitura do resumo que acompanha cada publicação, sendo selecionadas aquelas que mais apresentavam contribuições para a produção em andamento. Neste sentido, o levantamento aqui apresentado não corresponde cem por cento da amostra, havendo a possibilidade da existência de textos que abordam o PAIC, os quais não serão citados neste estudo. Não obstante, o material selecionado constitui uma amostra significativa para termos um panorama do *estado da arte*.

No portal de periódicos da CAPES, utilizando o descritor “ANALFABETISMO AND PAIC” só nos foi disponibilizado um artigo, sendo este assinalado no quadro abaixo:

Quadro 01: Material selecionado do Portal de Periódicos da CAPES, utilizando o descritor ANALFABETISMO AND PAIC.

Nº	Título	Ano	Dados do Periódico	Autores
1	<b>A hora da alfabetização no Ceará: o PAIC e suas múltiplas dinâmicas</b>	2017	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	Lilia Asuca Sumiya Maria Arlete Duarte de Araújo Hironobu Sano.



Utilizando o banco de dados do BDTD da CAPES e fazendo uso do mesmo descritor, encontramos oito estudos entre teses e dissertações, sendo selecionadas duas teses e duas dissertações, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 02: Material selecionado do BDTD da CAPES, utilizando o descritor ANALFABETISMO AND PAIC

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Dados do Periódico</b>	<b>Autores</b>
<b>1</b>	<b>Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos Planejamento e Prática Escolar</b>	2013	Doutorado e Educação (UFC)	<b>Andreia Serra Azul da Fonseca</b>
<b>2</b>	<b>A Hora da Alfabetização: Atores, Ideias e Instituições na Construção do PAIC-Ce</b>	2015	Doutorado em Administração (UFRN)	<b>Lilia Asuca Sumiya</b>
<b>3</b>	<b>O PAIC e o Desafio de Erradicar o Analfabetismo Infantil no Ceará</b>	2016	Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (UECE)	Ana Paula Saraiva Sousa
<b>4</b>	<b>“Para Além do Saber”: A Formação dos Professores do PNAIC e Seu Impacto na Aprendizagem dos Educandos do Ciclo de Alfabetização do Município de Russas-Ceará</b>	2018	Mestrado em Educação e Ensino (MAIE/UECE)	<b>Sirneto Vicente da Silva</b>

Os quadros indicam um total de cinco trabalhos, sendo um artigo, duas teses e duas dissertações. No que se refere aos dados do BDTD, apenas dois textos foram desenvolvidos no âmbito de Programas de Pós-Graduação na área da Educação. A seguir tecemos algumas considerações acerca dos enfoques dessas produções.

## **OS ENFOQUES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Conforme assinalado acima, dentro da amostra de trabalhos selecionados existe um grupo de pesquisas que não foram desenvolvidas em Programas na área da Educação. Tal fato repercute nos seus objetivos, bem como nos aspectos metodológicos. Para melhor apreciação

dos dados elaboramos um quadro, com destaque para três aspectos, a saber: 1) Objetivo Central; 2) Metodologia; e 3) Resultados.

Quadro 03: DADOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

<b>TRABALHO</b>	<b>OBJETIVO CENTRAL</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>
<b>A Hora da Alfabetização no Ceará: o PAIC e suas Múltiplas Dinâmicas</b>	Analisar como o tema do analfabetismo escolar entrou na agenda do governo do Ceará, a partir do PAIC	Pesquisa em documentos relativos ao PAIC; notas taquigráficas de eventos organizados pela Assembleia Legislativa do Ceará; matérias da mídia; trabalhos acadêmicos e entrevistas com atores chave de diferentes instituições.	Destaca a importância do conhecimento do problema para o mesmo entrar na agenda do governo, assim como as ações desenvolvidas para combatê-lo.
<b>O PAIC e o Desafio de Erradicar o Analfabetismo Infantil no Ceará</b>	Compreender como a COPEM utiliza os resultados de aprendizagem dos alunos cearenses para o desenvolvimento do Programa	Estudo de caso único de abordagem qualitativa, realizado na COPEM. Uso de entrevistas na coleta de dados.	O estudo das avaliações é fundamental para orientar as tomadas de decisões dos gestores e que as instituições precisam se apropriar desses resultados, e não apenas divulgar.
<b>Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos Planejamento e Prática Escolar</b>	Analisar os efeitos do PAIC, mais especificamente do Eixo de Avaliação e Alfabetização, no cotidiano escolar, notadamente no planejamento e na prática educacional dos professores das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do Estado do Ceará.	Estudo de caso de abordagem qualitativa, análise documental e levantamento estruturado. Sujeitos investigados: Professores do 2º ano pertencentes ao Programa.	A pesquisa confirmou que o PAIC contribuiu para modificar a prática e o planejamento dos professores, influenciando no cotidiano do professor, quer pelas formações recebidas, pelos materiais disponibilizados, quer pela presença efetiva das avaliações externas e seus resultados.
<b>A Hora da Alfabetização: Atores, Ideias e Instituições na Construção do PAIC-CE</b>	Analisar o campo das políticas públicas de educação e verificar se os modelos analíticos adotados possuem força explicativa para	Pesquisa em documentos relativos ao PAIC; notas taquigráficas de eventos organizados pela	Destacam-se a importância das ideias e do empreendedor de políticas públicas, a relevância da etapa de reconhecimento do

	se compreender como o tema do analfabetismo escolar entrou na agenda do governo do Estado do Ceará e como o Programa de PAIC foi se configurando ao longo do tempo.	Assembleia Legislativa do Ceará; trabalhos acadêmicos e entrevistas com atores de diferentes instituições.	problema para a formação de uma ampla base de coalizão, o processo de construção das alternativas de ação e a trajetória histórica das políticas de educação no Ceará.
<b>“Para Além do Saber”: A Formação dos Professores do PNAIC e seu Impacto na Aprendizagem dos Educandos do Ciclo de Alfabetização do Município de Russas-Ceará</b>	Investigar a política de formação continuada de professores no contexto do PNAIC e sua relação com os resultados alcançados em leitura e escrita pelos educandos.	Pesquisa qualitativa que utilizou o estudo bibliográfico e documental, entrevistas semiestruturadas com professores e formadores do PNAIC.	As formações oferecidas pelos programas PAIC e PNAIC ditam o modelo de formação continuada dos professores, o que causa o estreitamento curricular. A rotina imposta pelos programas e o material disponibilizado tiram a autonomia do professor no que se refere à conduta de suas práticas pedagógicas.

Embora tenhamos cinco trabalhos selecionados, percebemos que dois textos são de mesma autoria. O artigo *Hora da Alfabetização no Ceará: o PAIC e suas Múltiplas Dinâmicas*, publicado em 2017, apresenta resultados da tese *A Hora da Alfabetização: Atores, Ideias e Instituições na Construção do PAIC-CE*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Administração, por Lilia Asuca Sumiya, e defendida em 2015. Embora aborde o PAIC, a pesquisa não se atenta aos seus resultados no combate ao analfabetismo, buscando investigar como este fenômeno passou a integrar a agenda das políticas públicas no Ceará e, nesta direção, analisou a configuração do PAIC, ao longo de sua trajetória. A pesquisa, por meio do estudo do referido Programa, trouxe contribuições para o campo das políticas públicas, em particular, das políticas educacionais.

É importante destacar que, do conjunto dos trabalhos do BDTD, apenas a tese da autora retrocitada apareceu publicada no banco de Periódicos da CAPES, através da busca realizada com o descritor definido neste estudo. Não é possível afirmar que as demais produções não tenham sido divulgadas em Revistas, porém, ressaltamos a suma relevância da publicização dos resultados obtidos nos Programas de Pós-Graduação.

O texto de Ana Paula Saraiva Sousa, *O PAIC e o Desafio de Erradicar o Analfabetismo Infantil no Ceará*, desenvolvido no Mestrado Profissional em Planejamento e

Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na mesma direção da pesquisa de Lilia Sumiya, não buscou verificar os resultados do Programa, dialogando com o processo ensino/aprendizagem. A pesquisa centra-se no papel da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios na utilização dos resultados de aprendizagem dos alunos cearenses para o desenvolvimento do Programa. Mais uma vez o enfoque se deu nas instâncias administrativas e não na escola.

Os estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação se diferenciam do enfoque dos demais trabalhos, uma vez que ambos centram seu “olhar” na relação do PAIC com a escola. Na tese de Andreia Serra Azul da Fonseca, intitulada, *Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos Planejamento e Prática Escolar*, a autora pesquisou turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais do estado do Ceará, buscando verificar os impactos do PAIC no planejamento e na prática educacional dos professores das turmas. A pesquisa evidenciou que o PAIC contribuiu positivamente para modificar a prática e o planejamento dos professores, influenciando no seu cotidiano, seja pelas formações recebidas, pelos materiais disponibilizados, seja pela presença efetiva das avaliações externas e seus resultados.

Já o trabalho de Sirneto Vicente da Silva, cujo título é *“Para Além do Saber”: A Formação dos Professores do PNAIC e Seu Impacto na Aprendizagem dos Educandos do Ciclo de Alfabetização do Município de Russas-Ceará*, que trata da política de formação continuada de professores no contexto do PNAIC e sua relação com os resultados alcançados em leitura e escrita pelos educandos, traz resultados contrários. Na contramão da análise de Fonseca (2013), o autor concluiu que as formações oferecidas pelos programas PAIC e PNAIC contribuíram negativamente para modificar as práticas pedagógicas, uma vez que estes ditam o modelo de formação continuada dos professores, o que causaria o “estreitamento curricular”. Para o Silva (2018), tanto a rotina imposta pelos programas quanto o material disponibilizado retiram a autonomia do professor.

Um dos fatores que pode ter contribuído para as diferenças nos resultados das pesquisas de Fonseca (2013) e Silva (2018), quanto ao papel do PAIC no planejamento e na prática docente, além do período investigado, pode ter sido a abrangência do estudo. Na primeira pesquisa, a autora selecionou uma amostra de 161 professores do 2º ano do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Ceará que participam do PAIC, mediante a aplicação de um questionário com 17 questões objetivas e 10 subjetivas. Essa amostra abrangia 27 municípios do Estado. Silva (2018) realizou um estudo de caso, investigando apenas os resultados do PAIC no Município de Russas.

Há também diferenças no percurso metodológico. Fonseca realizou uma análise quali-quantitativa, entrevistando professores do 2º ano do ensino fundamental I. Silva (2013), por outro lado, fez um estudo qualitativo, trabalhando com entrevistas semiestruturadas, aplicadas não somente com professores, mas também com um grupo de formadores do PAIC e PNAIC, o que pode ter impacto na análise dos dados.

Diante do exposto, percebemos que, no conjunto das pesquisas selecionadas, não identificamos um estudo que tivesse como objetivo central relacionar o PAIC com mudanças nas taxas de analfabetismo, o que reforça a necessidade de mais estudos que analisem essa dimensão do Programa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo central deste artigo era realizar um levantamento e uma análise das produções acadêmicas sobre o PAIC, presentes no banco de dados dos Periódicos da CAPES e no BDTD. A pesquisa evidenciou que após mais de uma década de existência do Programa, já existem pesquisas que abordaram diversas dimensões desta Política. A maior parte encontra-se publicada no BDTD, sendo localizado apenas um artigo no Periódico CAPES. Tal fato evidencia a importância dos Programas de Pós-Graduação na análise das políticas públicas. Não obstante, embora não seja descartada a hipótese dos resultados destas teses e dissertações estarem publicados em livros ou Revistas, no levantamento realizado com base no descritor “ANALFABETISMO AND PAIC”, apenas localizamos uma produção científica, oriunda de uma tese.

O levantamento do *estado da arte* também evidenciou que o tema tem sido investigado em Programas de Pós-Graduação, tanto na área da educação, quanto em outras áreas, como na administração e nas políticas públicas. Por um lado, isso amplia as dimensões de análise sobre a temática, contudo, percebemos que ainda há uma carência de estudos que discutam com mais afinco o papel do Programa nas mudanças em relação as taxas de analfabetismo e seu impacto na melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem.

Embora a pesquisa de Sumiya (2015) tenha investigado a relação do analfabetismo com o PAIC, seu estudo não traz dados sobre mudanças nas taxas de analfabetismo, buscando investigar como este fenômeno passou a integrar a agenda das políticas públicas no Ceará.

### **REFERÊNCIAS**

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dez. de 2007. **Lei de Criação do Programa Alfabetização na Idade na Certa (PAIC)**. Disponível em: [http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei\\_14026\\_2007.pdf](http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf). Acesso em: 29/03/2018.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar.** 2013. 148f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza (CE). 2013.

SILVA, Sirneto Vicente da. **“Para além do saber”:** a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-Ceará. 2018. 204 f. Mestrado (Dissertação). Universidade Estadual Do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (MAIE). Limoeiro do Norte (CE). 2014.

SOUSA, Ana Paula Saraiva. **O PAIC e o desafio de erradicar o analfabetismo infantil no Ceará.** 2016. 107 f. Mestrado (Dissertação). Universidade Estadual Do Ceará. Programa de Pós-Graduação Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Fortaleza (CE). 2016.

SUMIYA, Lilia Asuca. **A hora da alfabetização:** atores, ideias e instituições na construção do PAIC-CE. 2015. 247f. Tese (Doutorado em Administração). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN). 2015.

SUMIYA, Lilia Asuca; DUARTE DE ARAUJO, Maria Arlete; SANO, Hironobu. **A Hora da Alfabetização no Ceará:** O PAIC e suas Múltiplas Dinâmicas. Arizona State University: Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas. vol. 25, 2017, pp. 1-30. Disponible eN: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047029>.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS REGULADORAS: PISA E ENEM, DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Maria Das Graças Tavares Da Silva, Unisullivan –  
Gracatavares.Jornalista@Gmail.Com  
Antonio Gilvam Freitas Pedroza, Unisullivan-  
Pedrogilvam@Hotmail.Com  
Tereza Maria De Oliveira Ferreira, Unisullivan-  
Thereza-Profesora@Hotmail.Com

### **RESUMO**

O presente estudo aborda uma reflexão sobre o fenômeno das políticas educacionais reguladoras PISA e ENEM. Tendo como intenção entender esse processo avaliativo. A metodologia do estudo foi realizada através de revisão de literatura. Buscamos investigar esses dois mecanismos institucionais compreender suas funções avaliativas na sistematização de organizações na área educacional. Verificamos que, o sistema avaliativo brasileiro voltado à aprendizagem, tem se mostrado insuficiente para responder as questões relacionadas à qualidade do ensino, bem como os resultados para a transformação social. Os resultados obtidos revelarem que, o PISA e ENEM esses processos avaliativos na educação são gerenciados por uma política educacional com um olhar mercadológica dos serviços públicos, que a finalidade de regular e equacionar os financiamentos, onde as instituições que não obtenham a excelência podem sofrer sanções, como a perda de investimentos.

**Palavras-chaves:** Políticas educacionais. PISA e ENEM.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho foi realizado para investigar instrumentos de controle institucional da educação, dentro da perspectiva das políticas públicas que objetivam regular os procedimentos avaliativos. Abordando o PISA, Programa Internacional de Avaliação de alunos, que propõe-se avaliar o desempenho dos estudantes de 15 anos, bem como o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio instrumento que avalia o desempenho dos estudantes no término da educação básica. Através desses dois mecanismos institucionais, compreender suas funções avaliativas na sistematização de organizações na área educacional. Nesse sentido, escolhemos políticas educacionais reguladoras: PISA e ENEM como recorte deste artigo.

Baseado neste contexto verificou as dificuldades no sentido de abolir avaliações por provas classificatórias e quantitativas, na qual a responsabilidade dos resultados é transferida somente ao educando, fazendo-se necessário a superação deste modelo por outros que norteie uma aprendizagem significativa e emancipatória.

O sistema avaliativo brasileiro voltado à aprendizagem, tem se mostrado insuficiente para responder as questões relacionadas à qualidade do ensino, bem como os resultados para a transformação social. Nesse sentido, observam-se implicações diversas na prática educacional como: evasão escolar, baixo índice de rendimentos nas avaliações externas, falta de motivação dos alunos em relação ao conteúdo. Sendo assim, entender delineamentos direcionados às políticas educacionais reguladoras, como PISA e ENEM, tido como instrumentos avaliativos na perspectiva da superação dos modelos atuais, justifica a apresentação deste estudo.

Contempla-se, por conseguinte, os processos avaliativos vividos e construídos com a mediação dos professores e pelos próprios estudantes, em meio as suas experiências, ser uma ocasião de compreendermos os resultados obtidos no desenvolvimento de políticas educacionais. Visto que, o exercício da aquisição do conhecimento formal passa pela regulação do método avaliativo, tido pelas instituições educativas como uma ferramenta importante às políticas educacionais e à integração do ensino e da aprendizagem.

A partir de então, a temática política educacional reguladora entra em evidência nos debates dos processos de avaliação. Isto, pela necessidade de implantar indicadores de viabilidade da política educacional em seus aspectos quantitativos e qualitativos que gerem um questionamento na interpretação dos resultados obtidos, de acordo com os objetivos pretendidos. Tendo em vista, não se debater como uma questão simplesmente técnica de construção ou uso de instrumentos, porque fundamenta-se num processo desenvolvido nas relações sociais humanas que submerge valores morais, éticos e juízos de valor.

Diante da temática em discussão, busca-se investigar as políticas educacionais reguladora: PISA e ENEM; bem como, avaliar a aplicação do processo avaliativo do PISA e ENEM. Sendo assim, buscamos compreender como os autores, bem como as legislações refletem essa modalidade de política educacional, aliadas às políticas públicas. Além disso, trazer um entendimento voltado a esse modelo de política educacional aplicada sob o processo avaliativo.

O estudo é da modalidade revisão de literatura, no qual buscamos examinar as relações sobre políticas educacionais reguladora, na qual assume a responsabilidade de realizar processo avaliativo. A pesquisa foi realizada por meio de levantamentos bibliográficos e dos principais artigos científicos, bem como legislações publicadas a partir de 2006 e as mais recentes. Além desses, foram utilizados livros, dissertações, teses e a estruturação conceitual do referencial teórico do artigo.



## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Parte-se do entendimento de que a política pública reproduz uma ação do Estado traçada pela relação de efeitos dos distintos grupos que elaboram o contexto em que esta política surge e no qual será adotada. Sob este entendimento, Oliveira (2010) conceitua que:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010).

Destaca-se que as Políticas Públicas Educacionais não se relacionam apenas às questões de acesso de todas as crianças e adolescentes as escolas, mas também, o desenvolvimento das relações sociais nestas escolas a partir da educação. Nesta concepção, indica-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam os modelos de escola e sociedade.

Logo, a análise de uma política pública, precisa ir além das afinidades na implementação da gestão entre Estado e Sociedade que norteiam o debate sobre o projeto de sociedade. Entendendo a política pública enquanto resposta da prática social, enfatizando-se a necessidade de investigar as particularidades históricas e o sistema de acepções que permeiam as relações sociais e caracterizam sua implementação em algum contexto.

Azevedo (2004) define a política educacional como:

Policy– programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação (...) (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Desta forma, ao pesquisar política educacional, percebe-se a necessidade de uma explanação que busque compreender o debate das decisões em âmbito global e as especificidades locais, nos quais associam-se na implementação da mesma. Sabe-se, que há ligações no campo teórico, bem como no ideológico, relevantes na avaliação dos resultados com a finalidade de melhorar a qualidade da educação.

## **DELINEAMENTO DO PISA: PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES**

O Pisa é uma avaliação de caráter comparativo internacional que investiga os resultados dos estudantes da educação básica realizada através de uma amostragem dos alunos de 15 anos dos países participantes do Programa: Xangai, Finlândia, Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, dentre outros. A seleção contempla provas de Leitura, Matemática e Ciências aplicada a cada três anos pela OCDE, (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) entidade que têm como interesse a democracia e a economia de mercado, suas metas se definem por propor indicadores positivos dos sistemas educacionais dos países participantes. A partir do diagnóstico desses resultados são elaborados relatórios e sugestões para os países com o intento de colaborar no desenvolvimento dos sistemas de ensino.

O objetivo principal do Pisa é gerar indicadores que cooperem, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam auxiliar políticas nacionais de melhoria da educação. O Brasil não é membro da OCDE, mas participa do Pisa a convite.

Somando-se, a isso, os objetivos abordados no PISA são pautados em quatro temáticas com o intuito de apresentar aos governos parâmetros para nortear suas políticas: 1) A qualidade dos resultados do processo de aprendizagem; 2) Igualdade dos resultados de aprendizagem e equidade nas oportunidades educativas; 3) Eficácia e eficiência dos processos educativos; e 4) O impacto dos resultados da aprendizagem no bem-estar social e econômico.

Deste modo, o PISA, bem como o documento do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos), provoca o entendimento que o Brasil procura nas diretrizes e parâmetros expostos nos testes do PISA argumento para inserir no currículo da educação básica, as sugestões do programa internacional. Nesse sentido, buscando adequar-se aos modelos impostos pelos organismos internacionais através das sugestões de seus métodos avaliativos.

Percebe-se, que embora haja fiscalização através do programa da OCDE, os modelos avaliativos parecem despertar interesse do Brasil, em constante busca por melhores resultados na avaliação do PISA. Apesar disso, para sinalizar resultados positivos exige qualidade da educação. Porém, como um conceito polissêmico, a qualidade na educação está relacionada a determinada visão de Estado e Sociedade.

Logo, a qualidade desejada ao ser pautada pela lógica dos organismos internacionais assume linhas objetivas com base no paradigma da relação insumos-processos resultados, ou

seja, a qualidade passa a ser definida através de uma relação que envolve recursos materiais e humanos, e dessa relação se obtém resultados da educação representados no desempenho dos estudantes (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007).

Sendo assim, a posição obtida pelos resultados do PISA na política educacional brasileira sinaliza a condição restrita aos efeitos de avaliação e desempenho estudantil. Desvelar em que avaliação este programa e seus resultados indicam influência nas políticas públicas da educação básica brasileira.

Nessa perspectiva, apesar de apresentar supostas soluções, baseadas em dados estatísticos, para melhorar a qualidade da educação, o PISA deve ser refletido como um programa que avalia mais de 60 países com sistemas educacionais diversos, também como o critério da idade, onde cada Nação admite idades escolares particulares, que são os dados relevante para mensurar seus resultados. Não leva em consideração os diferentes modelos avaliativos que culturalmente essas Nações adotam e tentam direcionar as políticas de educação, normatizando conteúdos básicos em detrimento da totalidade da disciplina, o que leva a redução da matriz curricular.

Deste modo, o foco do programa do OCDE nas questões de eficácia e eficiência no gerenciamento das questões avaliativas, priorizando aspectos quantitativos, onde professores e alunos são equacionados como números no processo, provoca uma concorrência comparativa na busca por melhores posições no *ranking* e por visibilidade no cenário econômico, principalmente, nas trocas comerciais.

Assim, esse programa tem sua contribuição questionada pelas mudanças que sugere nas políticas avaliativas educacionais, bem como na interpretação quantitativa e excludente da estatística dos resultados, de forma que direcionar a qualidade da educação pautadas nos resultados do PISA, prejudica a qualidade na educação dos países participantes.

### **CONTEXTUALIZANDO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

O Enem foi implantado a partir dos princípios determinados na LDB/1996 e consolidado na Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), sendo usado durante dez anos para avaliar as habilidades e competências de concludentes do Ensino Médio. A partir de 2009, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), passou a utilizar as notas do ENEM como critério para seleção das vagas das universidades públicas no Brasil. O Enem, em 2017, apresentará uma nova versão regulamentada pela medida provisória promulgada do referido ano, pela Lei nº 13.415 que estabelece a Política de

Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O Exame está interligado ao Sistema Nacional de Educação (SNE) como parte do (SAEB).

Somam-se, a isso, os objetivos do ENEM descritos na legislação como: avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania; democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

De acordo com a Portaria INEP nº 109/2009, são objetivos do ENEM:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder ao seu auto avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº- 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009).

Baseado nesse contexto, as propostas do ENEM têm muitos desafios para alterar a realidade das estatísticas da educação brasileira, conforme levantamento realizado pelo Todos Pela Educação (2017) com embasamento nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos está fora da escola. Desses, quase 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio. De acordo com, BRASIL (2009, p. 01): “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Sendo assim, a proposta da avaliação do Enem é realizada com embasamento numa matriz de competências e habilidades determinadas pelo MEC e INEP, seguindo critérios das organizações internacionais de avaliação, na qual focaliza que a formação dos educandos se

manifesta como sendo uma conquista de conteúdos habituais das ciências e das artes, ligadas às composições que ajudem na polêmica emergida através da realidade social.

Logo, à medida que refletimos acerca do Enem, como política educacional adotada pelo Estado brasileiro para a promoção de direitos constitucionais como a educação, iniciamos essa análise observando o contexto econômico do capitalismo onde se insere o panorama da educação que para Lima (2008) objetiva inculcar o pensamento econômico vigente e disciplinar os cidadãos para o mercado de trabalho. Refletindo a Educação como mecanismo para classificar e organizar os alunos, inseridos na avaliação no âmbito da escola após a revolução Francesa.

O ENEM é uma avaliação abrangente, apesar de não comportar todo ensino médio, mas apenas os estudantes inscritos para realizarem o exame. A sua implantação obedece uma exigência do sistema neoliberal, gerenciando a política educacional com uma visão mercadológica dos serviços públicos, com o propósito de controlar e equacionar os financiamentos, onde as instituições que não alcancem a excelência, podem sofrer sanções, como a perda de investimentos. Segundo Dias (2013) o ENEM apresenta sua proposta uma ideia de igualdade de oportunidade, divulgada pelo discurso afinado com o modelo econômico dominante, camuflando uma realidade desigual.

Deste modo, o ENEM possibilita a inserção no ensino superior por meio de uma seleção com o discurso democrático, de acesso para ricos e pobres, no entanto, as condições sociais objetivas são diferenciadas. Uma vez que, não existe igualdade de oportunidades na sociedade brasileira, para os jovens provenientes das classes socioeconômicas desfavorecidas, pois, a concorrência é desleal. Dessa forma, compreende-se então, que não há clareza entre a avaliação feita por meio do ENEM e a avaliação exercitada pela escola.

Destacamos que, embora a escola adote questões do ENEM, não aplica com interesse de gerar uma reavaliação das metodologias e currículo no sentido de promover mudanças reflexivas sobre os conhecimentos compartilhados no Ensino Médio e sim com o intuito de habilitar os estudantes para as provas, tendo a finalidade, na versão antiga, e na nova, refletir o “propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências especialmente definidas para esse exame” (SOUSA, 2011, p. 102).

Nesta concepção, a política de avaliação escolar segue desempenhando seu papel de classificar e promover os considerados melhores, sem provocar uma reflexão contextual mais expressiva. Na medida em que, o ENEM propõe-se a contextualizar as questões, termina

aplicando uma prática descontextualizada da experiência diária da escola. Desta forma, o Enem não conseguiu superar os modelos reguladores de avaliação tradicionais e gerenciais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo ao delinear sobre o PISA e ENEM baseado na temática política educacional reguladora apresentou uma breve análise desse processo avaliativo, registrando alguns indicativos na desejosa e necessária busca pelos resultados que parece interessar somente aos gerenciadores dessa política educacional com uma visão mercadológica dos serviços públicos, bem como a intenção de controlar, camuflando o educando e educador que desenvolvem papel importante na construção desses resultados.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem em seu modelo tradicional, pode adotar o critério de qualificar, classificar e eliminar, afastando-se de seu papel traçado e voltando à classificatória, que não avalia o processo e sim o resultado. Sendo assim, avaliar implica deliberar parâmetros em razão de finalidades que se deseja alcançar, definir instrumentos, indicar e analisar percursos para atuação, de forma crítica fundamentando os elementos propostos no processo.

Deste modo, através dos indicativos evidenciados, pode-se compreender que para alcançar a qualidade da educação, poderá ser complexo, pois, não está isenta a saberes questionáveis, podendo auxiliar a interesses diversos. Por isso, é preciso buscar compreendê-lo no contexto das relações sociais, com embasamento em uma percepção com resultados positivos conforme deseja as instituições educadoras. Por este caminho, pode-se iniciar a visualizar possibilidades de um projeto de sociedade, educação sustentada por uma qualidade educacional socialmente referenciada.

Sendo assim, ao refletirmos sobre essa questão percebe-se que a escola ainda tem muitos desafios em relação à metodologia de conteúdo, visto que, não há uma exigência externa, no caso, a política do ENEM, por convicção político-epistemológica da qual devemos atuar contra a desintegração. Pois, isso provoca uma desestruturação geradora de novas propostas, em debates argumentados, sendo necessária a superação deste modelo por outros que norteie uma aprendizagem significativa e emancipatória.

### **REFERÊNCIAS**

ARANDA, Maria Alice de Miranda e Lima Franciele Ribeiro O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A BUSCA PELA QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 3, n.2 – ago./dez. 2014 - ISSN 2238-8346.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 julho, 2019.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação completa 3 anos e é preciso avançar no seu cumprimento. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/42597/plano-nacional-de-educacao-completa-3-anos-e-e-preciso-avancar-no-seu-cumprimento/>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

DIAS, Luciana campos de Oliveira. - Trajetórias de jovens egressos do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria e o ENEM como ferramenta de inserção social. Tese (Doutora em Educação) – Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, São Leopoldo, RS; UNISINOS, 2013.

DOURADO, L.F. (Coord.); OLIVEIRA, J.F. e SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

MAZZONETTO, C. V. O ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO: CONSTRUÇÃO E OU (DES)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR, 2014.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação. Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília: CNTE, v. 5, n. 8, jan./jun. - 2011, P. 99 - 110. SP: Editora Cultrix, 1996.

## **A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E A METODOLOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE ARTES**

Alexsandra Alves de Souza Pinheiro (E. E. F. Terra dos Monólitos)

alexapiinho21@gmail.com

Benjamim Machado de Oliveira Neto (FECLESC/UECE)

benjamim.neto@aluno.uece.br

Anny Gabrielle Gomes Pereira (FECLESC/UECE)

gabriellepereira327@gmail.com

### **RESUMO**

Este artigo trata de um tema que precisa ser verificado na atual realidade das escolas e na Educação brasileira, o mesmo se refere às diretrizes apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia a construção de um currículo nacional com fundamentos em dimensões de conhecimento no âmbito de diversas linguagens e nas muitas formas de ter experiências com arte fora e dentro da Escola. Mediante isso, a pesquisa tem por objetivo a elaboração de um estudo teórico acerca da relação existente entre conteúdo e a metodologia utilizada em sala de aula no ensino de Artes, e analisar se as práticas docentes permeiam o universo da Arte como um todo e conduz os educandos há um processo de ensino-aprendizagem com base no verdadeiro significado da Arte. Durante muito tempo a disciplina de Artes foi vista como um meio de promover a diversão e o entretenimento, a Artes simbolizava pintar ou desenhar algum objeto aleatório sem ter algum “valor simbólico” ou “reflexivo”. Nesse contexto é preciso que a escola disponha de um ambiente onde os alunos possam desenvolver suas competências e habilidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte. Aprendizagem. Metodologia.

### **INTRODUÇÃO**

O artigo tem por objetivo a construção de um trabalho que promova a reflexão sobre a importância da relação entre conteúdo e a metodologia utilizada em sala de aula no processo de aprendizagem na disciplina de Artes, devendo a referida matéria estar presente no currículo escolar, tornando-se assim, uma ramificação das disciplinas de Linguagens e Códigos.

Mediante o atual contexto da Educação e, principalmente da disciplina de Arte, fez-se necessário uma pesquisa sobre o assunto em questão, para entender como está funcionando, quais conteúdos estão sendo trabalhados e quais as metodologias que os professores estão utilizando em tal processo do ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a escola segue as normas exigidas pelo o Ministério da Educação, tendo em vista que o atual material didático, o livro, já está incorporado com as exigências



previstas pelas as habilidades e competências da Base, trazendo consigo elementos como: Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Artes Integradas.

Nesse sentido, a utilização adequada do Ensino de Artes é um momento significativo para a criança, independente da sua classe social e história de vida, no sentido que o indivíduo está exposto a sofrer influência do meio que está inserido e com as novas experiências, mostrando que o processo de aprendizagem ocorre desde o nascimento, com o passar do tempo e reaparece toda vez que surge uma nova situação.

Para embasar o estudo foi utilizado alguns autores que retratam essa temática, que buscam fazer com que os educadores não se oponham a conseguir que o verdadeiro princípio da Arte seja incorporado na sociedade, que os indivíduos possam perceber e olhar o mundo ao seu redor com um olhar mais reflexivo.

A metodologia tem como base a revisão bibliográfica e literaturas especializadas, a leitura de artigos, teses, monografias e livros, sendo um conjunto de autores que construíram de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem no campo do Ensino de Artes, no caso: Moreno (2009); Iavelberg (2003).

Por isso, os professores têm um papel essencial no momento de ensinar a disciplina de Artes, levando em conta que o mesmo não deve exercer somente uma função em sala de aula, mas de ser um profissional preparado para lidar com as situações que se deparam no cotidiano, devendo levar em conta as particularidades e vivências dos estudantes. É interessante haver a preocupação do educador em ser um provocador, em criar processos de ensino emancipadores e significativos para os alunos.

Por fim, o artigo apresenta a importância de valorizar o Ensino de Artes, mais especificamente, a relação entre a metodologia e a prática em tal disciplina, como uma forma de analisar o processo de ensino e aprendizagem, para que seja possível refletir sobre a complexidade de tal situação na vida escolar das crianças, já que é um momento único para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social dos estudantes.

## **O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE ARTES**

O processo de ensino e aprendizagem no Ensino de Artes é realizado por meio de conteúdos e atividades expostas no cotidiano da escola, onde os gestores, juntamente com os professores traçam metas, objetivos e projetos, sendo um conjunto de ações, práticas e metodologias que são repensado sempre que possível.

A criança usa o desenho como uma forma de expressão e linguagem, para representar um pensamento, sentimento e emoção, deve ter a liberdade para explorar, interagir e brincar

com os objetos ao seu redor, sendo um processo que envolve o sujeito com o meio e desperta a curiosidade (MORENO, 2007).

Dessa forma, a disciplina de Artes é um campo que precisa de conhecimento, planejamento e estratégias e, ao mesmo tempo, de professores qualificados e com uma formação específica, já que na maioria das vezes, quem fica responsável por ministrar tal disciplina é o pedagogo, devendo o profissional ter domínio das teorias que englobam os diversos conhecimentos artísticos, estéticos, visuais, culturais, históricos e expressivos.

Para entender a questão do Ensino de Artes no Ensino Fundamental, torna-se conveniente mencionar que a construção do conhecimento em Arte precisa ser tanto para o educando quanto para o educador, uma aventura repleta de experimentações, com ênfase na curiosidade, na pesquisa e nas descobertas.

Para que seja possível analisar os objetivos, a metodologia e o processo de ensino-aprendizagem da referida matéria vale mencionar o conteúdo de um relatório da Secretaria da Educação do Paraná (2008, p.52):

O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico.

Segundo o estudo do relatório em questão, observa-se que o professor não deve ter somente conhecimento teórico e uma qualificação específica na área do ensino de artes, mas deve analisar que tal matéria pode trabalhar a capacidade de percepção, criação e imaginação, além de levar em conta os sentimentos, as emoções e as motivações, com a finalidade de promover atividades lúdicas e criativas, tais como: a dança, o teatro, a música, a pintura e o desenho, os quais possibilita o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, o docente que é responsável pela matéria de Artes têm que estar preparado para lidar até mesmo com as mínimas condições de trabalho e as diversas situações e realidades em sala de aula, não e buscar constantemente o aperfeiçoamento profissional, acadêmico e humano.

Nesse sentido, o ensino de Arte é uma matéria que envolve ainda, os fatores sociais, os aspectos motores, cognitivos e afetivos da criança em tal período escolar, devendo o educador que procura aprimorar o conhecimento e qualificação diante de uma realidade desfavorável a sua prática, levar em conta as vivências, experiências e realidades dos estudantes para trabalhar os valores culturais.

O estudo da autora Rosa Iavelberg (2003, p.52) é fundamental para complementar o tópico sobre o papel do educador e como tal prática envolve a questão da cultura, sendo um conteúdo que possibilita analisar que o docente não deve trabalhar apenas as experiências e realidades dos alunos, mas de ter contato com o universo artístico e de produzir arte:

Para trabalhar de acordo com a orientação dos PCNs, o professor de Arte precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre a arte como produto cultural e histórico.

Com base no pensamento da estudiosa, analisa-se que apesar do educador não ter uma estrutura favorável à prática e nem as mínimas condições de trabalho para desenvolver um conjunto de atividades no Ensino de Arte, o papel do docente em tal disciplina vai além de ministrar a aula ou desempenhar uma função, no sentido que o profissional deve ter experiência com a elaboração e produção de artes.

Ser professor(a) de Artes implica, portanto, abrir espaços para a voz do outro, escolher caminhos nos quais as crianças possam estar presentes de forma ativa, como protagonistas de seu processo de construção de saberes e ampliação de repertórios culturais.

Por outro lado é devido citar a obra do teórico G. L. Moreno (2007, p.44) que traz um conjunto de informações sobre o Ensino de Arte, onde afirma que o mesmo é um instrumento que pode trabalhar os valores, as ideias e a linguagem das crianças, como uma forma de expressar um sentimento, emoção e pensamento, tanto para explorar o meio social quanto a interpretar as diversas situações que se depara no cotidiano, já que o aluno em tal período escolar começa a conhecer uma nova realidade e a interagir de forma satisfatória com este tipo de conteúdo:

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil.

Do ponto de vista do estudioso, o Ensino de Arte não é somente uma matéria que visa ensinar o conteúdo e formar o indivíduo, mas de tentar construir um ambiente que os alunos experimentem, vivenciem e sintam, para que seja possível despertar a sensibilidade e a criatividade, sendo um momento único para as crianças expressarem uma linguagem e explorar o meio social ao seu redor.

No entanto, o docente que ministra a disciplina de Artes tem mostrado dificuldade em trabalhar a relação entre a metodologia e o processo de aprendizagem, seja por uma questão de falta de recursos financeiros, da estrutura de materiais e de profissionais capacitados, sendo uma realidade ainda mais preocupante quando a referida matéria é vista como um momento de entretenimento e diversão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com a pesquisa exposta sobre a relação entre conteúdo e a metodologia utilizada em sala de aula no processo de aprendizagem na disciplina de Artes, fica evidente a importância de abordar tal assunto, no sentido que a ação prática metodológica no ensino citado precisa ser mais investigado e explorado, já que é um estudo significativo para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social dos alunos.

Conforme o estudo, como foi possível observar anteriormente, diversos são os fatores que podem influenciar na relação entre o conteúdo e a metodologia da disciplina de Artes, bem como, da complexidade do ensino e aprendizagem em tal período escolar, principalmente, quando se trata de crianças que estão nos anos iniciais.

A pesquisa sobre o tema em questão produziram excelentes resultados, no sentido de que foi possível analisar a importância da disciplina de Artes e a atuação do professor, com a finalidade de refletir acerca da relação do conteúdo e a metodologia utilizado em sala de aula, o que mostra o valor do Ensino de Artes para o desenvolvimento dos estudantes.

A relação entre a metodologia e a construção da aprendizagem na disciplina de Artes, mostra-se um processo complexo e que exige uma prática docente que utilize métodos estratégicos, devendo a Instituição Escolar desenvolver atividades mediadoras capaz de equilibrar o conteúdo, o aprendizado e a socialização, estimulando o processo de criação, produção e expressão artística das crianças.

Dessa forma, o ensino de Arte é uma matéria que trabalha, não apenas o conteúdo e as informações em sala de aula, mas tem um conjunto de atividades e vivências que contribuem para interação social, como uma forma da criança expressar uma linguagem e explorar o meio que está inserida, sendo uma situação que desperta os sentidos, as emoções e os pensamentos dos estudantes em tal período escolar.

No contexto de sociedade em que estamos inseridos vivenciamos tempos de mudanças na educação, novos estudos são desenvolvidos e com base neles, novos documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que coloca em evidências as várias linguagens de expressão da arte (dança, música, artes visuais, teatro e artes integradas) e propõe a

necessidade de o processo de ensino-aprendizagem de arte articular seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão).

Nesse sentido, a elaboração do artigo foi uma oportunidade que privilegia o docente em diversos aspectos do saber, como a construção de novos conhecimentos e de reaprender os conteúdos, que contribui para reflexão permanente acerca do valor do Ensino de Arte para o desenvolvimento intelectual, social, cultural, estético, motor e afetivo dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.
- BRASIL. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura.
- BRASIL, MEC/ SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CONCEIÇÃO, Sofia Guerreiro da. **A arte na Educação Infantil: a importância para o desenvolvimento infantil**. Monografia (INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA). < <http://www.comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/relatório%20final.pdf> . > Acesso em: 20 de Julho de 2019.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- MORENO, G. L. **Comunicação significativa entre a criança e a arte**. Revista do professor. Abril/Junho, 2007.
- PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Arte**. Paraná: 2008.
- VALÉRIO, Daniele Mess. **Refletindo sobre o ensino da arte na Educação Infantil**. Monografia (UNIVERSIDADE TUIUTI PARANÁ – FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES). < <http://www.tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2011/10/REFLETINDO-SOBRE-O-ENSINO-DA-ARTE-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf> . > Acesso em: 20 de Julho de 2019.

## AS NARRATIVAS DE VIDA DOS ALUNOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EM MÚSICA: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Israel Kleber de Oliveira Teófilo  
Universidade Federal do Ceará  
[musico.israeloliveira@gmail.com](mailto:musico.israeloliveira@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho trata de um recorte de pesquisa em andamento que visa investigar as cooperações entre as narrativas de vida e o ensino de música no âmbito da educação básica. Tivemos como objetivo geral compreender como as narrativas de vida podem contribuir com o ensino de música no Ensino Fundamental Anos Finais. Para a fundamentação das reflexões utilizamos os pressupostos teóricos de Josso (2007), Passegi (2011) e Goldberg, Olinda e Bezerra (2012) que tratam sobre a força formadora e pedagógica das narrativas de vidas; Arroyo (2007) e Marcelino (2015) que discorrem sobre a influência da música na vida dos jovens, e seus processos de apropriação da mesma. Foi utilizada a metodologia a partir dos pressupostos de Lani-Bayle (2008) e Passegi (2011), onde as narrativas ocorreram durante as aulas de Arte no fechamento do conteúdo relacionado à ‘Música e Cotidiano’. Cada aluno deveria escolher uma música e narrar sua história de vida a partir dela. Participaram da atividade alunos de ambos os sexos, com idades entre 10 a 15 anos, das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental Anos finais de duas escolas públicas do Município de Caucaia, Ceará. Como resultados podemos observar que a partir das narrativas, os alunos puderam produzir um novo olhar para o papel e a importância da música em suas vidas, bem como a forma de se relacionarem com a mesma.

**Palavras-chave:** Narrativas de vida. Música e Juventude. Educação Musical.

### O POTENCIAL PEDAGÓGICO DAS NARRATIVAS DE VIDA

Segundo Josso (2007) as narrativas de vida realizam um trabalho de transformação dos sujeitos, trabalho este que se mostra indispensável para a educação contemporânea. Desta forma, podemos utilizar as narrativas autobiográficas como prática pedagógica, tendo como principal intuito a reflexão sobre a ressignificação da experiência. Bondía (2002) define experiência como aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece. Seria dessa forma algo que nos impacta, que de alguma maneira nos forma e nos transforma.

“Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGI, 2011, p. 147). Uma vez que refletimos sobre as experiências que nos formaram, somos transformados pelo entendimento e ressignificação de nossas próprias experiências. Por meio do processo de narrativa biográfica nos debruçamos sobre as razões de nossas escolhas, tomando posse de nossa própria história e formação a partir de questionamentos como: “Se somos resultado, fruto do que vivemos, de que forma percebemos, incorporamos, significamos e

proporcionamos nosso crescimento pessoal, intelectual, afetivo e emocional? Como nos tornamos quem somos?” (GOLDBERG, OLINDA, BEZERRA, 2012, p. 05)

Somos responsáveis por atribuir um significado a cada acontecimento que nos chega, e dessa forma traduzimos isto em experiência, sendo ela a estreita relação entre os acontecimentos e os significados que atribuímos a eles. Isto acontece principalmente por meio do ato de narrar (PASSEGI, 2011). A partir da construção da narrativa, seja qual for a linguagem utilizada (oral, escrita, corporal, sonora) surgem aprendizagens experienciais, inserindo a formação num processo emancipatório, em que o indivíduo que narra torna-se autor da sua própria história em vários tempos e espaços de aprendizagem, além de projetar conexões com outros materiais, como a música, por exemplo, foco deste estudo. (GOLDBERG, OLINDA, BEZERRA, 2012).

“A reflexão biográfica, pois, prepara e dispõe o sujeito para a formabilidade, ou seja, para a sua capacidade de tomar consciência de si como aprendiz, de saber observar o que aprende e como aprende, e de decidir o que fazer com o que aprendeu” (GOLDBERG, OLINDA, BEZERRA, 2012, p. 09-10). A partir do que foi exposto acima, acreditamos que o processo de narrativas de vida traz consigo um grande potencial pedagógico, podendo ser utilizado não só na música, mas por outras áreas do conhecimento. Antes de discorrermos sobre o processo de narrativas de vida dos alunos e a utilização da música neste, consideramos importante ponderar sobre a forma que os jovens se relacionam com a música em suas vidas.

## A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A MÚSICA

Vários estudos desenvolvidos no campo da sociologia da música têm apontado para o espaço que a mesma ocupa nas culturas juvenis. “A música é de importância central na vida da maior parte dos jovens, cumprindo necessidades sociais, emocionais e cognitivas” (North, Hargreaves, O’Neill, 2000, p. 269 *apud* ARROYO, 2007, p. 14). Apropriação da música por parte dos jovens tem sofrido mudanças cada vez mais rápidas propiciadas pelos avanços dos dispositivos de comunicação e informação.

De fato, constamos tais afirmações empiricamente durante as aulas de Arte ministradas aos alunos participantes desta pesquisa. Os mesmos relataram que a música fazia parte de suas rotinas diárias, estando presente desde as atividades mais básicas.<sup>56</sup> Marcelino (2015) aponta vários estudos que mostram como a música influencia diversas áreas de nossa

---

<sup>56</sup> Vários alunos informaram que escutam música enquanto tomam banho, escovam os dentes, estudam e/ou se alimentam.

vida, indo da velocidade de ingestão de um alimento até o desempenho em atividades cognitivas.

A “música está em relação dinâmica com a vida social, ajudando a invocar, estabilizar e mudar parâmetros de agenciamento coletivo ou individual” (DeNora, 2000, p. 20 *apud* ARROYO, 2007, p. 10). Isso acontece também porque está é uma atividade cultural menos exposta aos mecanismos protetores presentes nas demais atividades sociais. Sendo consegue propagar de forma mais livre mitos, lendas, educação, padrões comportamentais e ideais sociais. Estudos empíricos trazem evidências da influência mútua das pessoas com a materialidade da música, ou seja, o som. Este por sua vez é investido de significado pelos atores sociais. (ARROYO, 2007).

Outro ponto que julgamos ser importante na relação entre os jovens e a música é o papel que está desenvolve na formação dos mesmos. Segundo Mueller (2002, p. 595 *apud* ARROYO, 2007, p. 17) “[...] o gosto musical e as práticas culturais servem para definir as identidades sociais e culturais das pessoas e marcar sua distinção de outros grupos sociais”. Vários grupos sociais acabam por receberem nomes de gêneros musicais, e outros possuem gêneros musicais homônimos. Isso acontece porque tais grupos compartilham além de manifestações sonoras, modos de vestir, falar, consumir e pensar.

## **MÚSICA E NARRATIVAS DE VIDA**

Nesta seção nos dedicaremos a discorrer sobre como funcionou a atividade narrativa dos alunos, bem como em quais pressupostos tal prática esteve ancorada. Também consideramos importante ressaltar quais as contribuições as narrativas oferecem a música e vice-versa.

A experiência aqui apresentada foi realizada durante os meses de março e abril de 2019 em duas escolas públicas de Caucaia, Ceará. Participaram da atividade alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. As apresentações ocorreram nas aulas de Arte, como fechamento do conteúdo do primeiro bimestre que tratava sobre *Música e Cotidiano*.

O objetivo desse conteúdo era poder produzir nos estudantes uma maior compreensão sobre as funções da música em nossa sociedade, e as maneiras na qual nós nos relacionamos com a música em nossas vidas. Para tal, iniciamos estudando os usos e funções da música na sociedade segundo Merriam (1964 *apud* MARCELINO, 2015). Após ter conhecimento sobre as categorias estruturadas pelo autor, os alunos eram convidados a olhar para suas histórias de vida, refletindo sobre as funções que a música tem ocupado em suas trajetórias.



Cada aluno deveria escolher uma música de sua preferência, sem restrição de estilo ou gênero, toca-la em sala (seja com uso de instrumento ou aparelhos de mídia) para apreciação da turma e depois realizar sua narrativa biográfica a partir da música escolhida. O tempo estipulado era de 10 minutos contando com a apreciação da música escolhida. O objetivo principal da atividade é oportunizar o regaste das experiências vividas marcadas pela presença da música de alguma maneira, afim de leva-los a refletir sobre as funções da música em sua vida, e as formas em que os mesmos se relacionam com essas músicas.

“Durante a atividade, por meio da reflexividade crítica e da elaboração das narrativas de vida, os estudantes descobrem semelhanças entre as suas experiências e as dos colegas, identificando pontos de intersecção que levam a uma compreensão mais ampla [...]” (GOLDBERG, OLINDA, BEZERRA, 2012, p. 04) de suas relações com a música.

Sendo a música um meio de expressão e comunicação de sentimentos e uma linguagem capaz de desvelar a subjetividade e o indizível (sensações e percepções) consideramos que ela acaba por catalisar ainda mais o processo de narrativa dos alunos. Segundo Marcelino (2015) a música funciona como um eficiente instrumento de compreensão de nós mesmos e do mundo que está a nossa volta, estando ligada a formação de identidade, desenvolvimento mental, emocional, moral e social dos indivíduos. O autor completa:

Assim, é imprescindível que um professor que se proponha a trabalhar com este gênero em sala de aula atente-se não só à materialidade formal da canção, mas esteja ciente de estar lidando com uma ferramenta que tem ação direta no aspectos psicológico, social e emocional de seus alunos. Desta forma, em uma perspectiva transformacional, apresenta-se também como espaço ideal para se empreender ações reflexivas que visem mudanças mais profundas, que refletirão no próprio processo identitário destes sujeitos. (MARCELINO, 2015, p. 48).

Desta forma, a atividade produz nos alunos tanto a reflexão crítica sobre o status da música em seus cotidianos e experiências, quanto por meio dessa música lhes proporcionam ações reflexivas profundas sobre suas identidades. Tudo ocorrendo sempre em duas instancias: individual e coletivo. “A atividade cria vida, pulsa, leva a lágrimas e sorrisos, permite a indignação ou a revolta, o encantamento e o desejo, detona os processos mais profundos – mexe com as pessoas que participam do processo seja na condição de ‘ator’ ou de ‘expectador’” (GOLDBERG, OLINDA, BEZERRA, 2012, p. 10).

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista metodológico a atividade segue as orientações de Lani-Bayle (2008) por meio do qual os alunos são levados a refletirem e buscarem recordar e ressignificar os diferentes tempos de suas trajetórias. Porém, em sua aplicabilidade se assemelha com a prática da *Linha do Tempo* desenvolvida por Goldberg, Olinda e Bezerra (2012) e do *Grupo Reflexivo* de Passegi (2011).

Podemos dizer que a atividade Linha do Tempo se enquadraria no que Delory-Momberger (2008, p. 92) denomina como “procedimentos de exploração personalizada” que podem adotar diversos instrumentos mais ou menos estritamente codificados, espaço em que os estudantes podem validar suas aquisições, textualizar seus percursos e suas experiências e formalizar o conhecimento por meio das apresentações em diferentes formatos.

A atividade proposta se assemelha a linha do tempo por deixar livre a escolha do formato de apresentação dos estudantes, bem como os instrumentos que estes irão adotar, porém lançando alguns direcionamentos, tais como a quantidade de tempo destinada a apresentação de cada um.

Os princípios da atividade são compartilhados a partir dos pressupostos do grupo reflexivo teorizado por Passegi (2011). São compartilhados dos mesmos princípios como: liberdade, convivibilidade, simpatia, confidencialidade, autenticidade, direito a autoria e formação do formador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas dos alunos por meio da música podemos perceber que os mesmos passaram a enxergar a música de uma outra forma em suas vidas. Era bastante comum que os mesmos se relacionassem com a música na maioria das vezes em busca de entretenimento. A partir da prática os alunos começaram a atribuir outros significados a música, entre eles o de expressão de emoções e comportamentos. Outro ponto importante foi a mudança de olhar em relação ao outro, compreendendo suas preferências e particularidades biográficas e musicais. Colaborando com nosso pensamento Goldberg, Olinda e Bezerra (2012, p. 10) dizem:

É visível que após a realização da Linha do Tempo nas turmas, nada mais é como era antes, pois os estudantes têm a oportunidade de se revelarem e de conhecerem os outros em dimensões que talvez nunca acessassem durante todo o curso de graduação. Muitos convivem anos na mesma turma/sala sem sequer conhecer ou saber mais dos colegas. Talentos se revelam, laços se estreitam, nasce o reconhecimento das semelhanças e das diferenças.

O mesmo ocorreu com as turmas que participaram da atividade, podemos dizer que houveram consideráveis mudanças de olhares em relação a música, ao outro e a si mesmo.

Outro ponto que vale ressaltar é a diversidade de gêneros e estilos musicais que ficam de posse do professor para serem explorados e trabalhados nas aulas seguintes, tendo como fio condutor a história e o cotidiano de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e musica: tensoes, possibilidades e paradoxos. **EM PAUTA**. v. 18 - n. 30, 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n 19, p. 20-28, 2002.

GOLDBERG, L. G. ; OLINDA., E. M. B. ; BEZERRA, Larissa R. . Narrativas de experiências formativas em arte: a linha do tempo de estudantes universitários. In: **V CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (Auto)BIOGRÁFICA - V CIPA**, 2012, Porto Alegre. Pesquisa (auto) biográfica: lugares, trajetos e desafios. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012. v. 5. p. 1504-1509.

MARCELINO, Betsemens B. De Souza. **A música e a sua influência na vida de jovens e adolescentes envolvidos no Projeto SUPERAÇÃO: uma Análise Crítica do Discurso**. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Solange Maria de Barros. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156. 2011.

## EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM A DANÇA: REFLEXÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Paulo César Rodrigues Araújo Filho – Universidade Estadual do Ceará<sup>57</sup>  
paulocesarrodrigues31@gmail.com

Neiva Daiane Cordeiro Gomes – Universidade Estadual do Ceará<sup>58</sup>  
neivinha09@gmail.com

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo – Universidade Estadual do Ceará<sup>59</sup>  
helena.marinho@uece.br

### Resumo

O contexto educacional alia-se aos documentos e às diretrizes para promover uma educação de qualidade, atendendo a todos os níveis de ensino. Colaborando com essa intenção, a dança se apresenta como uma linguagem e recurso que ajuda na busca dessa qualidade. Dessa forma, ela precisa ter visibilidade e praticidade desde a infância, pois é a partir dessa fase que se descobre o corpo e suas funções. Para isso, a dança não é só um recurso para se aplicar, sendo necessária a sua compreensão nos seus aspectos educacionais, ou seja, para além de somente se movimentar, é preciso se apropriar de suas técnicas e dos estudos de autores que discutem sobre o tema. A metodologia desta pesquisa foi bibliográfica e de natureza qualitativa, buscando amparo nos documentos educacionais e em autores, tais como: RCNEI (1998), BNCC (2018), Martins (1998), Marques (2012). O estudo apontou para a importância da formação continuada dos professores, para o uso dos documentos oficiais no trabalho da escola e do professor com a arte de forma geral, como também do movimento e da dança como ferramentas que dão qualidade à vida das crianças.

**Palavras-chave:** Criança. Dança. Educação.

### A dança

A dança é uma ferramenta, um material de estudo de movimentos que tem como propósito propiciar a qualquer indivíduo uma experiência de descoberta de si mesmo. Ela pode fomentar contribuições significativas na educação, inclusive auxiliando aquele ou aquela profissional a desenvolvê-la em diversas interações com outras disciplinas, fazendo, assim, a interdisciplinaridade entre a diversidade dos mundos do conhecimento.

Martins (1998, p. 46) enfatiza como a linguagem artística contribui para a formação do indivíduo de maneira integral:

[...] a linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensamento do fazer da linguagem artística que a intuição,

<sup>57</sup> Discente do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (Facedi) integrada à Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>58</sup> Discente do curso de licenciatura em Pedagogia da Facedi integrada à UECE.

<sup>59</sup> Professora da UECE.

a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam. Nessa construção, o artista percebe, relê e repropõe o mundo, a vida e a própria arte, produzindo imagens únicas e insubstituíveis, imagens poéticas.

Sendo assim, ela tem como propiciar momentos felizes e tristes também. A dança domina o ato de politizar, de agir, de criticar, de interferir, de protestar, mas, acima de tudo, ela tem o sentido único de representar a cultura de um povo, de uma nação, ou seja, cada dança reverbera uma determinada região, revelando-se por meio de suas características. Ampliando a discussão para o contexto mais abrangente, Martins (1998, p. 46) ressalta sua contextualização e importância da arte no âmbito educacional:

Pensar o ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte.

A dança permite expressividade articulada à motricidade, sendo de todos para todos, revelando suas várias facetas. Então, a partir da magnitude de suas propriedades, sua contribuição na educação será um eixo, o ponto de partida para dissipar as diferenças, além de trabalhar particularidades de cada contexto e sujeito.

Na ação e na função objetiva dela de estabelecer conhecimentos através do corpo, do movimento, do toque do corpo a corpo, permite novas descobertas. Desse modo, busca-se levar essa abordagem de baixo para cima, trabalhando a dança desde a Educação Infantil, de modo a repercutir e viajar em um mundo colorido, em que a dança será uma descoberta e um aprendizado a partir da contextualização das crianças, levando-a para o mundo em que as crianças estão vivendo, contribuindo, imaginando.

Simultaneamente pode-se refletir junto com elas caminhos e práticas para que a dança entre no contexto educacional de suas vidas, sendo mais um caminho de sonhos, desejos e evidências. Nessa perspectiva, também Martins (1998, p. 54) descreve sobre as imagens que representam signos artísticos:

Vivemos em um mundo de imagens que estamos permanentemente produzindo, lendo e decodificando. Podemos dizer que a história do ser humano tem seus alicerces fincados na ousadia da busca e atribuição de sentido a tudo e a todos que o cercam. Entre essas formas, são os signos artísticos que permitem ao homem construir sua poética pessoal, seu modo singular de tornar visível seu olhar sobre o mundo.

Dessa forma, buscam trabalhar com as crianças sua coordenação motora, na intenção de promover um desenvolvimento significativo, ademais de ofertar possibilidades de como entender seu corpo, desde seu “dedo mindinho até a sua cabeça”. Ao construir essa dinâmica, as crianças passam aos poucos a respeitar suas singularidades e o tempo de desenvolvimento

físico e intelectual, transitando em variados exercícios de autonomia, realizados sempre com o apoio do próximo e do trabalho em grupo.

## **A criança**

O que é ser criança? Criança é um ser cheio de vida, que goza e experimenta várias aventuras e imagina geralmente um mundo fantástico à sua volta. A imaginação dela ganha espaço e realidade e transparece bastante emoção. Em seu desenvolvimento, vai sempre organizando seus esquemas mentais, tentando resolver seus conflitos e superar obstáculos, desafiando-se para uma nova experiência. A impressão que dá é a de que a criança vive sempre ligada a uma corrente de 1.000 volts, pois nunca se cansa, podendo brincar o dia inteiro sem perceber o transcorrer dele.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que:

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. (BRASIL, 1998, p. 15).

Por que o brincar é tão importante para ela? O brincar para criança é o momento de alegria, descontração, quando ela vai interagir com o meio, sendo ela o sujeito mais importante a se desenvolver. Essa interação torna a criança mais humana, propiciando-lhe conhecer e estabelecer condições nas quais interpreta seu mundo. Sendo assim, a criança é um misto de emoções e sentimentos, tendo por base a curiosidade. Porém, nem sempre foi assim, existiu um tempo em que ela era apenas mais um indivíduo na sociedade, sem importância, sem cuidado e até mesmo sem direito.

No contexto do RCNEI, destaca-se como o ato de movimentar favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança:

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. [...] Uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15).

Diante do exposto pelo RCNEI, podemos perceber a importância do movimento para o desenvolvimento e a constituição da cultura corporal do ser humano. Por meio da dança, o sujeito pode: conectar, conhecer, comunicar, sentir e formar suas capacidades cognitivas e motoras, ademais das habilidades socioemocionais.

A Idade Média foi um período bastante tenebroso para a criança, quando vivenciava o trabalho escravo e manual, enquanto no seu convívio familiar chegava, não raro, a ser abusada sexualmente. Sua vestimenta era outro fator que causava uma interpretação preconceituosa, em virtude disso chamavam-na de adulto em miniatura. Sucessivamente entrando no contexto educacional, ela não tinha sala de aula específica, estudando com indivíduos de várias idades, frisando que poucas eram as crianças que então frequentavam a escola, pois a maioria não tinha direito ao acesso à educação (ARIÈS, 1986).

Passando por muitas revoluções do século XVI ao XVIII, a criança foi tendo mais importância ante a sociedade e sua família. Em relação à dança, segundo Ariès (1986, p. 102), “[...] Não apenas se parou de denunciar a imoralidade da dança, como se passou a ensinar a dançar nos colégios, pois a dança, ao harmonizar os movimentos do corpo, evitava a falta de graça e dava ao rapaz elegância e postura”. Ainda se fundamentando na contribuição de Ariès (1986, p. 103), no fragmento a seguir ele aponta elementos relevantes para se pensar sobre a importância da arte, incluindo a dança:

É impossível separar a dança dos jogos dramáticos. A dança era então mais coletiva e se distinguiu menos do balé do que nossas danças modernas de pares. Observamos no diário de Heroard o gosto dos contemporâneos de Luís XIII pela dança, o balé e a comédia, gêneros ainda bastante próximos: fazia-se um papel num balé como se dançava baile (a ligação entre as duas palavras - em francês *bal* e *ballet* - é significativa: a mesma palavra a seguir se desdobrou, ficando o baile reservado aos amadores e o balé aos profissionais).

Em um contexto geral, a arte era algo presente na educação elitizada, pois nem todos tinham acesso: à dança, à música, ao teatro, elementos dos quais se apropriou a elite. Entretanto, recebiam também críticas referentes a essa ação – de dançar – nos séculos XV e XVI: havia bastantes discussões acerca dessa temática, pelo material trabalhado, pelo acesso, pela atividade, dentre outros aspectos.

### **Contextualização: a criança e a dança**

A criança e a dança são dois mundos bem complexos. Primeiro que as crianças, em seu desenvolvimento, vivem em constantes mudanças, conflitos internos, estabelecendo seus esquemas mentais, já que estão na constituição de um novo conhecimento mediado pelos conhecimentos assimilados. Quanto à dança, tem variabilidade de formas, estilos que demandam bastante trabalho, interesse e compreensão. Fazendo uma comparação com a escrita apenas pelo ângulo da repetição, a dança não pode ser apenas uma mera repetição, ela

precisa ser compreendida, já que está de acordo com o meio ou com os indivíduos, dessa forma será mediada, relacionada e aprendida. Em virtude disso, Martins (1998, p. 11) discorre sobre o ensino que a arte possibilita:

[...] A influência da pedagogia centrada no aluno, nas aulas de arte, direcionou o ensino para a livre expressão e a valorização do processo de trabalho. O papel do professor era dar oportunidades para que o aluno se expressasse de forma espontânea, pessoal, o que vinha a ser a valorização da criatividade como máxima no ensino da arte.

Nesse ínterim, não é só saber movimentar o corpo, também tem que saber a intenção, a força, o olhar, o posicionamento do corpo, para que se possam ter verdadeiras impressões. Nessa perspectiva, não se declaram problemas nem complicações em relação ao contato da criança com a dança. Marques (2012, p. 40), a respeito dos temas transversais, aponta mais um viés para articular com o ensino escolar e no contexto familiar do aluno:

Acima de tudo, é de vital importância ressaltar que entendo o trabalho com os Temas Transversais não como uma sobreposição aos conteúdos específicos da dança, mas sim uma forma de ampliar sua prática e reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade.

Diante disso, cabe o questionamento: onde é o campo de discussão dessas temáticas? Esse assunto toma corpo nos campos educacionais, familiares, virtuais (redes sociais), dando-lhe relevância e centralidade, em razão da importância da dança e da criança. A fim de compreender os aspectos trabalhados em conjunto, cabe visualizar desde o primeiro contato até a construção do contato corporal, alertando sobre suas capacidades e limitações.

Dessa forma, o trabalho se inicia nas pequenas coisas; dançar não é somente movimentar-se, mas sim aguçar outros sentidos, dinâmicas precedidas da atenção de pequenos trechos, como: “fechar os olhos e imaginar correndo e logo após pulando”; essa transição de um comando para outro permite que se trabalhe essa percepção acerca da dança. Outro exemplo é o do contato com danças clássicas, em específico o balé clássico, em que a atenção é uma das particularidades trabalhadas, no momento que incorpora essas ações aliadas a outras construções, como coordenação e direcionamento, atendendo não somente às posturas e gestos, mas também utilizando um leque de repertórios para que se possa dançar.

Conforme o RCNEI, “[...] os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção” (BRASIL, 1998, p. 17), no intuito de promover uma formação integral, humana e social das crianças mediante o



movimento, o qual possibilita o aprimoramento das funções psíquicas superiores do indivíduo.

Diante disso, para contextualizar ainda mais sobre o ensino da arte, evidenciamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – na área de Arte – as seguintes habilidades:

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal; (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado; (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado; (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança; (EF15AR12) Discutir as experiências pessoais e coletivas desenvolvidas em aula, de modo a problematizar questões de gênero e corpo. (BRASIL, 2018, p. 159).

Consoante Martins (1998, p. 41), “[...] toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar no mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade”. Logo, o ser homem não diz respeito somente ao papel gênero masculino, mas sim também ao gênero feminino; a reflexão sobre a arte é íntima de ambos. Em estar vivo e pensar na morte, a conexão com os mundos físico e metafísico nos remete à possibilidade de pensarmos e fazermos a arte. No RCNEI, aponta-se para a relevância do movimento no desenvolvimento motor da criança:

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (BRASIL, 1998, p. 15).

Tem que haver uma didática para que essa arte em sua grandeza seja atendida em seu todo ou em parte dos seus conhecimentos. Para o indivíduo trabalhar uma metodologia em função de um método acrescido da práxis, almeja-se entendimento desse conhecimento. Segundo Marques (2012, p. 39), no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em vigência da dança:

Os PCNs continuam sendo uma alternativa para que professores que porventura desconheçam as especificidades da dança como área de conhecimento possam atuar de modo a ter indicativos que não comprometam em demasia a quantidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula. Não se trata, obviamente, de querer instrumentalizar, capacitar e até mesmo formar professores de dança a partir desses documentos, mas como o próprio nome diz, indicar parâmetros. Isto, claro, até que tenhamos número de profissionais licenciados em dança que possam atender às demandas desse ensino no país.

Os PCNs continuam a desempenhar uma função muito primordial para a escola e professores, que é a de nortear, de indicar, de sugerir possibilidades de se trabalhar com a arte como um todo, incluindo a dança como um elemento que ajuda na formação social da criança.

### **Considerações finais**

De acordo com a dinamicidade dos estudos desenvolvidos dentro desta pesquisa, foi possível atentar para a importância da dança para a formação social da criança, bem como para a necessidade de estar atrelada à construção do saber educacional vigente, na formação do indivíduo dentro da sociedade na qual está inserido.

O estudo apontou também para a importância dos documentos oficiais no trabalho da escola e do professor com a arte de forma geral, como também do movimento e da dança como ferramentas que dão qualidade à vida das crianças.

Diante da ciência dessa importância que a arte exerce na formação da criança, perpassando por toda a formação do ser humano, enfatizamos a necessidade de formação continuada para todos os envolvidos na educação, em prol da garantia de uma educação de qualidade, laica, gratuita, assegurando-se não somente o acesso a esses sujeitos, mas sim a sua permanência em todos os níveis de ensino.

### **Referências**

ARIÈS, P. *História social da criança e da família: as idades da vida*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 3.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, M. C. F. D. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

## ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: VIVÊNCIAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Aline Dallazem  
Uniplac  
aline.dallazem@gmail.com

### RESUMO

O artigo relata o processo do estágio curricular obrigatório de aluna do curso de 2ª Licenciatura em Pedagogia, ocorrido em turma de 1º ano do Ensino Fundamental. O processo de estágio se constituiu de estudos, reflexões, observação participativa e execução de plano de aula. Como atividade letiva, a estagiária propôs um plano de aula com a temática música, e para tal foram necessários estudos e pesquisas sobre este ensino para crianças. Foram desenvolvidas seis atividades envolvendo percepção auditiva, reconhecimento de timbres, leitura, escrita, noções de seriação e numeração. A música traz consigo o caráter da ludicidade, da expressividade, e tornou-se uma aliada no processo de alfabetização da turma. As crianças se apresentam ávidas por descobertas, por vivências, constituindo um campo aberto e abrangente para o professor explorar. O estágio permitiu a aproximação com o contexto escolar, de forma a sustentar uma concepção mais sólida sobre a área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio. Crianças. Música.

O estágio é um momento de aproximação com o campo de trabalho. É uma oportunidade valiosa de preparação, de observação e prática da futura profissão de Pedagogo.

Neste artigo abordaremos a o estágio curricular obrigatório de uma aluna do curso de 2ª Licenciatura em Pedagogia, em turma de 1º ano do Ensino Fundamental. O processo de estágio se constituiu de estudos, reflexões, observação participativa e elaboração e execução de um plano de ação, contemplando sessenta horas de atividades.

O Estágio tem como objetivo oportunizar ao aluno a análise da realidade dos campos de atuação, reconhecendo os métodos e os recursos disponíveis que contribuem para o processo de formação profissional. Buscou-se por meio deste processo, analisar e refletir o contexto escolar, tendo como requisitos a observação, a investigação, o planejamento e a docência.

Foi investigada a concepção pedagógica da instituição estagiada, por meio de consulta ao Projeto Pedagógico; realizada a descrição e análise reflexiva das atividades de estágio considerando a participação dos alunos nas aulas; conteúdos, encaminhamentos metodológicos e recursos tecnológicos utilizados pela professora. Como requisito para conclusão do estágio foi elaborado e aplicado um Plano de Aula.

Devido a esta necessidade e por compreender a importância da música para as crianças, considerando o disposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

– RCNEI (BRASIL, 1998), este plano foi elaborado exclusivamente sobre a temática Música, oportunizando a musicalização para as crianças e o conhecimento da prática de ensino para a estagiária. No entanto, foram necessários estudos e pesquisa bibliográfica sobre o assunto, para embasar esta atividade.

As intervenções ocorreram em uma escola de educação básica municipal, de Lages (SC).

Para compreender o contexto em que a escola se insere foram entrevistadas a direção e professoras da escola, bem como analisado o Projeto Político Pedagógico da mesma. A proposta pedagógica da escola tem como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A escola trabalha na perspectiva de inclusão, reconhecendo e respeitando as diferenças. A concepção de aprendizagem que norteia o trabalho da escola é a histórico-cultural onde pretende-se desenvolver uma *práxis* pedagógica contextualizada. Diante dos objetivos e concepções da escola estagiada, compreendeu-se a importância em oportunizar àquelas crianças um trabalho diferenciado, assim, optou-se pelo trabalho voltado à música, demandando a necessidade de estudos específicos na área.

Segundo o RCNEI, a música é uma das áreas a ser amplamente desenvolvida no processo de educação/formação das crianças, sendo que ela contribui significativamente para o desenvolvimento infantil.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo (BRASIL, 1998)

No plano de ação se propôs o resgate das cantigas de roda, acentuando o folclore brasileiro e a identidade dos alunos envolvidos.

[...] com o resgate de nossas cantigas mais singelas e mais tradicionais, que nossas crianças tenham, além de uma brincadeira sadia e uma integração familiar, uma iniciação musical que lhes permita não só como crianças, mas também amanhã como adultos, cantarem sem constrangimento em seu grupo de amigos, nas comemorações cívicas e em seus templos (MOURA, 1996, p.7)

Com a massificação da música, em uma lógica de mercado, essas canções se perderam no tempo, atenuando os traços da cultura brasileira. Moura (1996, p.15) considera

que, “Deixar de cantar ou cantar pouco as canções folclóricas, tem como resultado o enfraquecimento dos traços culturais e a conseqüente fragilidade nos padrões de identidade social”.

Podemos trabalhar a música na escola como uma forma de possibilitar o acesso às diferentes manifestações culturais existentes, despertando nos alunos sensibilidade para a diversidade cultural e humana, contribuindo para a formação integral do aluno.

Assim, devemos pensar e desenvolver a música na escola como uma forma de possibilitar o acesso às diferentes manifestações culturais existentes, despertando-lhe senso crítico e consciente por meio do conhecimento técnico/artístico/cultural em música, contribuindo para a formação integral da criança.

Em um plano de aula com tempo de duração da aula de aproximadamente quatro horas, foram abordados os seguintes conteúdos: Música (timbre, altura, ritmo), escrita e leitura. Os principais objetivos desta intervenção eram apresentar e estimular a possibilidade de produzirmos sons corporais, reconhecendo as diferentes partes do corpo e incentivando o movimento; desenvolver a leitura e escrita por meio da música; estimular a concentração, a criação e o ritmo e; desenvolver as noções de classificação e seriação.

Inicialmente conversamos com os alunos explicando como seria desenvolvida a aula do dia, a qual teria como temática a música. Elaboramos seis atividades. A primeira se referia aos timbres dos instrumentos musicais, tendo como objetivo o reconhecimento dos diferentes timbres, identificando a sonoridade dos instrumentos e a percepção auditiva dos alunos.

A segunda atividade teve como objetivo o reconhecimento das partes do corpo e os sons que ele produz. Assim, pedimos para uma criança ser voluntária e desenhamos o contorno do corpo dela em um papel. Após vendamos os olhos de outra criança. A criança com olhos vendados ouvia o som tocado pelas demais (batidas de palmas, pés, coxas ou outras do corpo) e precisou adivinhar qual parte do corpo estava sendo tocada. Tirava a venda e assinalava a parte executada no corpo desenhado no papel.

Na sequência trabalhamos a canção folclórica Pirulito que Bate-bate. Esta atividade teve como objetivo o reconhecimento das formas geométricas, o desenvolvimento da coordenação motora e cognitiva e a criação. A estagiária desenhou no quadro uma sequência de formas geométricas com triângulos, círculos e quadrados, associando cada forma a um movimento específico. Por exemplo, ao ver um quadrado as crianças precisavam bater as mãos nas coxas, ao ver um triângulo elas precisavam bater palmas, e assim sucessivamente.

Após, as crianças tiveram a oportunidade de criar suas sequências e os demais colegas a executarem, o que gerou autoconfiança e valorização de sua produção. Quando

dominada esta execução, passamos a cantar a música Pirulito que Bate-bate acompanhando de percussão corporal.

A quarta atividade teve como inspiração as caixas de som de Maria Montessori, com o objetivo de desenvolver as noções de classificação e seriação. Com oito potes plásticos iguais, quatro vermelhos e quatro verdes, foram organizados pares de objetos para colocar dentro dos mesmos. No primeiro par (vermelho e verde) cinco alfinetes em cada um; no segundo, colocamos três grãos de arroz; no terceiro dois botões; no quarto, três preguinhos. Misturamos os potes. Os alunos precisavam sacudi-los e descobrir através do som, o pote vermelho correspondente ao verde. Esta atividade é muito interessante, pois desenvolve a percepção auditiva, mas também aguça a concentração e atenção.

Como penúltima atividade apresentamos às crianças, a escada musical, que na verdade é o desenho de uma escada constando o nome de cada nota musical: Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. A escada foi desenhada no quadro. Após, entregamos aos alunos uma folha contendo o desenho de uma escada com alguns nomes das notas musicais faltando. Eles então, precisaram escrever os nomes nos degraus da escada, faltantes, como forma de desenvolver sua leitura e escrita.

A última atividade teve como objetivo o reconhecimento da cultura popular regional, o movimento e a memória. Para atingir estes objetivos trabalhamos com a canção “Bota aqui o seu Pezinho”. Contextualizamos brevemente a origem da música e compositor. Após, cantamos a peça com as crianças permitindo que elas memorizassem a letra, que é simples e contagiante, em especial no refrão. Trabalhamos a música com coreografia, dançando em duplas.

Como forma de avaliar o desempenho dos alunos foram observadas as respostas a cada proposta realizada, no sentido da participação ativa. Também fixamos um cartaz na sala constando três figuras de carinhas que expressavam “aprendi/gostei”, “aprendi/gostei pouco”, e “não aprendi/gostei”. Cada aluno foi até o cartaz e fez um “x” na carinha que representava como se sentia ao final da aula.

Todos marcaram a carinha “aprendi/gostei”, o que demonstra que os objetivos do plano de aula foram alcançados.

No término das atividades algumas considerações foram realizadas. Percebemos a importância de desenvolver a afetividade das crianças, de cativá-las e respeitar seus diferentes ritmos. A educação deve considerar o sujeito como um todo. Os fatores sociais, afetivos e cognitivos devem estar intimamente relacionados e exercerem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular um deles sem que, os outros sejam afetados. O processo

de educação torna-se significativo a partir do momento que entendemos o aluno como um todo, constituído de partes.

A música é ferramenta essencial ao processo de socialização/formação humana das crianças. Ela alegra, integra, cria e fortalece vínculos. O professor vê-se hoje, mais do que nunca, face à diversidade cultural existente nas escolas, confrontado com a necessidade de reestruturar e inovar a sua atuação. Os objetivos e conteúdos devem ser adaptados à diversidade cultural do grupo a que se destinam, abrangendo saberes, atitudes e conhecimentos relevantes de todas as culturas aí representadas. Cada aluno traz suas vivências, seus gostos, suas preferências o que deve ser aproveitado no planejamento do pedagogo em suas aulas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir este trabalho é possível tecer algumas considerações referentes à prática pedagógica, os desafios e as potencialidades da educação para crianças. Primeiramente, destaca-se que o professor deve obrigatoriamente ser um pesquisador.

Torna-se imprescindível que professores planejem suas atividades com base em estudos e pesquisas que lhe oportunizem o conhecimento acerca de seus conteúdos, mas também acerca do processo de aprendizado das crianças, reconhecendo suas especificidades de forma a desenvolver um trabalho de qualidade.

A Educação para crianças, em especial, deve atender ao critério de ludicidade. Trabalhar com o lúdico é desenvolver a criatividade e a expressividade. O trabalho docente na educação infantil e séries iniciais é de muita responsabilidade, pois reconhecemos que é nesta fase inicial que se constitui o processo de desenvolvimento de aspectos básicos dos seres humanos como a interação, a fala, a motricidade e coordenação motora, a sensibilidade e a criatividade.

Assim, o trabalho observado demonstrou muita coerência com os objetivos da área, previstos nos documentos legais e norteadores de cada área. Foram desenvolvidas atividades que oportunizaram às crianças, o brincar, o criar, o (re)conhecer, o vivenciar, o pesquisar. E o mais importante é que todas as abordagens se constituíram de ludicidade, tornando o aprendizado mais divertido e eficaz.

A música traz consigo o caráter da ludicidade, da expressividade, e tornou-se uma aliada no processo de alfabetização da turma. No entanto, é uma área que também demanda estudos antecipados ao planejamento. É preciso estudo, reflexão, muita dedicação para o

trabalho de educação para crianças, pois as atividades exigem preparo antecipado, que demanda muito tempo e comprometimento. As crianças se apresentam ávidas por descobertas, por vivências, constituindo um campo aberto e abrangente para o professor explorar.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, os conhecimentos elaborados anteriormente passam a tornarem-se mais complexos, atribuindo a capacidade de as crianças elaborarem raciocínios e associações de forma clara e segura. Assim, cabe ao professor instigar e incentivar cada vez mais a curiosidade e a criatividade de seus alunos, oportunizando diferentes metodologias para o reconhecimento de si próprio, do outro e do mundo.

Para desenvolver essa importante tarefa, é preciso que o professor invista não somente em sua formação técnica-profissional, mas também em aspectos como relacionamento interpessoal, afetividade e empatia.

Trabalhar com crianças está para além do ensino, exigindo o desenvolvimento de autoestima, enfrentamento e autoconfiança para as situações em aula e fora dela e a música possui um importante papel nesse sentido, pois contribui para a inter-relação com os colegas da sala e com professores, criando assim um ambiente favorável ao desenvolvimento desses sentimentos.

A criatividade é uma importante característica para o professor da educação infantil e séries iniciais, assim como a pesquisa, e a formação continuada. A cada dia percebemos que as crianças se apresentam mais ágeis, mais ansiosas e bem relacionadas com as tecnologias disponíveis. Faz-se necessário o acompanhamento deste avanço por parte da família e também da escola, para que nossas crianças se tornem jovens e adultos centrados, saudáveis e felizes.

O estágio, permitiu a aproximação com o contexto escolar, de forma a sustentar uma concepção mais sólida sobre a área. Ao concluir este processo considero que esta aproximação fará a diferença no momento de atuação na escola básica, atribuindo a mesma maior significado e consistência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOURA, Soringer Branco de. **Cantigas de Roda**, Porto Alegre, ed Magister, 1996.



## A IMPORTÂNCIA DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

José Kasio Barbosa da Silva – Universidade Estadual do Ceará  
jose.kasio@aluno.uece.br

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
helena.marinho@uece.br

Maria Zenilda Costa – Universidade Estadual do Ceará  
maria.zenilda@uece.br

### Resumo

Reflete-se sobre as ações de intervenção das estratégias de conscientização da identidade negra na Educação Infantil. O grupo investigado é constituído por uma turma de 25 crianças do Infantil IV, de faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. Os procedimentos metodológicos foram de cunho qualitativo, com um estudo de campo a partir de observações participantes e aplicação de um projeto de intervenção. A princípio, aborda-se o espaço escolar como ponte para o combate à desigualdade racial; em seguida, contemplam-se o método e a apresentação das atividades; em um terceiro momento, discutem-se os resultados encontrados durante o momento de intervenção; e, por fim, apontam-se as considerações finais, pensando sobre as possibilidades e limites dessa temática na Educação Infantil, refletindo sobre as questões étnico-raciais para as crianças da Educação Infantil como essencial na constituição da importância da identidade negra e para a compreensão do racismo e suas implicações para o outro.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Identidade negra. Racismo.

### Introdução

Neste artigo, pretendemos refletir sobre as ações de intervenção das estratégias de conscientização da identidade negra na Educação Infantil. Historicamente as vidas negras têm sido marcadas pela discriminação da sua cor de pele, com estigmas que carregam tentativas de sucumbir a legitimidade dos sujeitos negros na sociedade. O domínio e a exploração desses sujeitos são estruturados por grupos hegemônicos que violentam o direito de vida do negro. No entanto, pesquisas apontam que esse domínio nunca foi absoluto, o que resultou na organização de luta pelos movimentos negros para a superação do racismo ao longo da história no processo de constituição do Brasil (GOMES, 2011).

Nos dias atuais, não é difícil encontrar nos espaços sociais fatos implícitos ou explícitos que revelam o racismo estrutural na sua profunda forma física e simbólica de violência. Zamora (2012) classifica o racismo como a premissa de que algumas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas e psicológicas à “raça”, portanto legitimando as diferenças sociais a partir de supostas distinções biológicas, o que produz consequentemente as desigualdades sociais.

A elaboração deste artigo foi incentivada pelo vínculo do primeiro autor ao Programa Institucional de Residência Pedagógica<sup>60</sup> da Universidade Estadual do Ceará (UECE) entre os anos de 2018 e 2019, que imergiu ao campo da Educação Básica para maior aprofundamento na vivência do cotidiano escolar. As observações participantes corresponderam a 60 horas em imersão inicial na Educação Infantil, com 48 horas de regência. Dado isso, elaboramos um projeto de intervenção a partir da construção de um diagnóstico pelas observações registradas no diário de campo, em que se denominou “A importância da identidade negra na Educação Infantil”.

O motivo por que elaboramos esse projeto compreende episódios de racismo em meio às observações em sala de aula. As crianças – as meninas – recusaram-se a brincar com bonecas pretas, pois, para elas, as bonecas de cor preta eram feias, sendo apenas as bonecas de cor clara e loiras consideradas bonitas para elas.

A afirmação de que ninguém nasce racista – torna-se racista – mostra-se como um assunto que deve ser discutido desde a Educação Infantil, para que as crianças, desde cedo, possam compreender questões étnico-raciais e de valores humanos, cultivando práticas de respeito às diferenças e à equidade da integridade humana. Embora as crianças sejam ameaçadas por um “berço familiar” nem sempre bem estruturado, por instituições sociais que exercem a reprodução de práticas racistas e por uma sociedade preconceituosa, faz-se imprescindível a discussão de assuntos como esse em sala de aula – sobre o racismo –, como forma de combate a ele.

A princípio, abordaremos o espaço escolar como ponte para o combate à desigualdade racial; em seguida, trataremos sobre o método, bem como sobre a apresentação das atividades; em um terceiro momento, discutiremos sobre os resultados encontrados durante o momento de intervenção; e, por fim, faremos as considerações finais, pensando sobre as possibilidades e limites dessa temática na Educação Infantil. Além disso, pretendemos problematizar o desenvolvimento das crianças em relação ao tema trabalhado durante o percurso da realização do projeto.

### **A escola como ponte para o combate à desigualdade racial**

---

<sup>60</sup> Esse programa é uma ação vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a qual a UECE mantém relações institucionais na participação e elaboração de projetos nos cursos de licenciatura para a imersão dos estudantes no ambiente escolar, com o intuito de contribuir com a formação teórico-prática do(a) aluno(a) residente através da vivência de experiências na docência da Educação Básica.

A escola compreende, talvez mais que as outras instituições sociais, sobre diferenças, desigualdades e distinções, na verdade a escola é encarregada institucionalmente por produzir isso (LOURO, 1997). A escola, para Louro (1997), foi atribuída para a separação dos sujeitos, dividir internamente os que lá se encontram, por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Nesse contexto, os negros historicamente fizeram parte daqueles alunos postos à margem no tecido escolar, reduzidos a estereótipos que feriam a sua integridade humana, sendo subalternizados pelo estigma que carregavam em seus corpos e do não reconhecimento de sua identidade pelo currículo e pela organização escolar.

Para Abramowicz et al. (2006), na primeira etapa da Educação Básica, as crianças recebem um tratamento diferenciado por meio da linguagem e, em maior grau, por gestos e atitudes que reiteram o racismo, desde o momento que são menos beijadas e menos abraçadas do que as crianças brancas. O resultado é a rejeição a seu pertencimento a um determinado grupo étnico-racial. Desse modo, as crianças negras se veem constantemente – ao mesmo tempo que desprezam negativamente sua cor – envoltas no desejo de tornarem-se brancas e assemelharem-se aos personagens das histórias infantis, que não reforçam de forma positiva o desejo de ser negro. Ainda para as autoras, o racismo velado na Educação Infantil se revela nas brincadeiras espontâneas das crianças, como no faz de conta, em que as crianças negras são empregadas e as crianças brancas, patroas, por exemplo.

Nesse sentido, percebe-se que a discriminação racial no âmbito escolar se consolida com a “naturalização” essencialista de uma identidade étnico-racial inferiorizada e com a permissão de sua hostilização. Assim, alunos/as negros/as são vistos/as como “[...] portadores de ‘deficiência’ ou de ‘dificuldade de aprendizagem’, fatalmente são rotulados como: ‘indisciplinados’, ‘lentos’, ‘defasados’, ‘atrasados’” (GOMES, 2002, p. 40-41).

A escola torna-se um espaço desafiador no cotidiano dos estudantes negros à medida que põe esses sujeitos em confronto consigo mesmos em suas identidades e com os outros alunos não pertencentes ao seu grupo étnico-racial. O reconhecimento da história, da cultura e dos estigmas sofridos por questões étnico-raciais podem e devem ser circunscritos na ressignificação de uma identidade negra afirmativa, no sentido político e histórico do tornar-se negro na sociedade brasileira.

## Metodologia

A abordagem desta pesquisa foi de cunho qualitativo, o que possibilitou a investigação deste estudo. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é uma atividade científica que tem por interesse a compreensão minuciosa de um determinado grupo social e que, portanto, não está preocupada com variáveis numéricas.

Para os métodos de procedimentos de investigação, foi utilizado o método observacional. Para Gil (2008, p. 16), o método observacional “[...] pode ser considerado como o mais primitivo e conseqüentemente o mais preciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais”. Assim, o método observacional é constituído em determinadas situações em um certo contexto, com a análise de evidências que ocorrem durante a observação, traçando os objetivos preestabelecidos pelo pesquisador.

Para o delineamento da pesquisa, usamos o estudo de campo como meio para empregar com maior fidedignidade técnicas de observação de um determinado fenômeno ou grupo social. Desse modo, o estudo de campo está mais preocupado com a interação dos componentes que são elementos particulares de uma comunidade social (GIL, 2008).

O grupo investigado foi constituído por uma turma de 25 crianças do Infantil IV, com uma faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, em sua maioria de cor parda e negra, economicamente empobrecidos. Alguns eram advindos de famílias desestruturadas e viviam em situação de vulnerabilidade social. Essa turma era da Escola Flores – nome fictício que garante o sigilo às informações éticas desta pesquisa e da escola –, que se localiza na cidade de Itapipoca, no estado do Ceará, em um bairro periférico da cidade considerado de risco e com pessoas economicamente de baixa renda.

Durante o início da realização da pesquisa, realizamos a observação participante. Consoante Gil (2008), a observação participante consiste na participação empírica do conhecimento de um determinado grupo ou comunidade, em que o observador assume um papel de membro daquele contexto. No entanto, este se vê com um aspecto diferente, que está sistematizado intencionalmente com objetivos preconizados. Ainda para o autor, é nesse sentido que se pode definir a observação participante como a técnica em que o pesquisador chega ao conhecimento de vida de um contexto a partir do interior dele mesmo. As observações foram realizadas na escola campo da pesquisa nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2018 e a aplicação do projeto aconteceu nos meses de fevereiro, março e abril de 2019, no período da tarde.

Durante o período de regência, efetivamos oito atividades restritas àquela turma. Aqui não apresentaremos detalhadamente todos os processos metodológicos e as atividades empreendidas durante a realização do projeto, uma vez que o espaço é curto para discutirmos sobre todo o processo. No entanto, abordaremos alguns elementos que se destacaram para estimular a importância da representatividade e identidade negra em sala de aula como foco de aprendizagem na formação dos alunos.

### **Análise e discussões**

As observações participantes bem como a aplicação do projeto de intervenção já supracitado foram atividades complementares que resultaram na coleta dos dados que serão apresentados a seguir. Os resultados mostram o processo gradativo de encontro com questões étnico-raciais e a aproximação das crianças com o trabalho da representatividade da identidade negra em sala de aula.

Na primeira atividade do projeto de intervenção sobre a importância da identidade negra no campo da Educação Infantil, durante o primeiro momento, trabalhamos com a “Lição de racismo”, que consistia na proposta do uso de duas maçãs. Uma maçã propositalmente machucada e outra intacta, em que os discentes, instigados pelo pesquisador, falavam sobre qual a maçã era a mais bonita, bem como qual a mais saborosa e a de que mais gostavam. Os educandos puderam expor suas ideias diante das intenções sistematizadas. Alguns estudantes demonstraram já no início que haviam sido machucados por seus colegas, o que possibilitou falar da importância de não brigar, tampouco machucar o colega, seja por palavras ou agressão física. Um desses exemplos seria a prática do racismo, com palavras que ferem a existência do outro.

Além disso, convidamos as crianças a ficarem de pé e as orientamos a: aproximarem-se de seus colegas, pegarem no cabelo do outro, na mão, no rosto e no nariz e, por fim, fazerem a mesma coisa em si. As crianças se sentiram interessadas com as descobertas das possibilidades em perceber as diferenças entre elas e o outro. Para Gusmão (2000), não é a diferença que pertence inerentemente ao campo do domínio da desigualdade, mas sim o fato de pensarmos o domínio das semelhanças e das identidades, de modo que subalternizamos o diferente e o tratamos na posição de inferior. Em outras palavras, o que não é semelhante a nós e a nossos valores como referências às nossas vidas enquadrados como o diferente, como algo/alguém que não deve ser levado em consideração.

Na segunda atividade, durante a leitura do livro *O cabelo de Lelê*, de autoria de Valéria Belém, as crianças tiveram a oportunidade de perceber a diversidade de cabelos e a

sua relevância na afirmação identitária na história, o que levou as crianças, após a leitura, a falarem sobre o seu cabelo e o cabelo do colega ao lado. Induzir as crianças à reflexão é fundamental para a constituição da percepção delas e do outro. Desse modo, no processo de escolarização dos alunos negros, constrói-se a imagem segregadora de que “[...] a sistemática negação de uma justa imagem ‘do outro’, a negação e a visão estereotipada dos negros, é um dos mecanismos mais violentos vividos na escola e é um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 38-39). A escola, ao não criar alternativas que possibilitem uma educação democrática, torna-se divisória, à medida que não abraça discussões acerca da discriminação racial no espaço escolar.

Na quarta atividade, instigamos os educandos a falarem sobre a música “Preconceito e racismo, diga não!”, que lhes foi apresentada no início da aula. Ainda assim, as crianças ainda apresentaram dificuldades de compreensão sobre o racismo. Desse modo, recorremos a formas de discutir o racismo e suas implicações com outros exemplos que abordavam o racismo no cotidiano, em situações provavelmente experienciadas por eles, o que foi confirmado por alguns dos aprendizes. Tais experiências estavam carregadas de estigmas relatados pelas crianças quando falaram sobre os marcadores sociais que estereotipam o sujeito negro, a exemplo de palavras como “macaco”, “carvão”, “preto sujo”.

Gomes (2002) discute a constituição da identidade negra como processos contínuos, em que a escola é um dos ambientes principais em que acontece essa identidade. Para a autora, no processo de escolarização, os sujeitos negros passam por situação de diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial; por vezes, esses olhares se cruzam com a sua própria visão do que é ser negro. O complexo das identidades, das semelhanças e também das diferenças que compõem as diversas maneiras como tais sujeitos são tratados foi posto à mostra.

Durante a sexta atividade, trabalhamos a leitura do livro *Todas as cores do negro*, de autoria de Arlene Holanda, em que, ao final da leitura, problematizamos sobre a compreensão textual dos alunos de cada parte do texto, com questionamentos que tratavam de onde os negros do continente africano tinham sido levados como mercadorias; o que eles eram em suas terras antes de tornarem-se escravos em terras brasileiras; sobre o sangue que corria em nossas veias, que representa esse povo e o processo de miscigenação por que passamos.

A escola deve ser um ambiente em que os educandos possam construir suas identidades sociais por meio das relações de sociabilidade. Se assim não for, fica inviável a atuação da representatividade negra como política de identidade que atenda aos alunos negros, que até então são “obrigados” a passar por processos de embranquecimento. Assim,

são encaixados em parâmetros reguladores que modelam suas subjetividades, violentados à condição de sujeitos sem identidade e sem história.

Durante a oitava atividade, utilizamos um globo terrestre para mostrarmos às crianças onde estávamos localizados, assim como a personagem africana Obax, personagem com o mesmo nome do livro de André Neves. As figuras representativas no livro foram exibidas para cada aluno para que eles tivessem uma proximidade maior não só com a história, mas com a percepção do país onde vive a personagem.

Ao final da aula da última atividade, cada discente teve um momento individual com o pesquisador, quando colocamos uma mesa com uma cadeira e duas bonecas acima da mesinha, de cores branca e preta. Nesse momento, chamamos cada criança individualmente para sentar à frente das bonecas, sem intervenção de outras crianças nem de pessoas externas. Fizemos a cada criança a mesma série de perguntas, em que solicitamos que a criança apontasse qual a boneca de cor branca e qual a de cor preta; qual a boneca bonita na concepção dela e qual a feia; qual a boneca lhe passava bondade e qual a que lhe transmitia malevolência; de qual boneca ela mais gostava e de qual não; e qual a boneca mais se parecia com ela.

O resultado foi alarmante. Mesmo com todas as atividades anteriormente trabalhadas com as crianças, uma vez que a maior parte das crianças negras sempre rejeitava a cor da boneca preta, percebendo-se apenas na boneca branca. Ao final, quando perguntadas sobre qual era a boneca mais parecida com ela, a criança apontava para a de cor preta. Nesse momento, indagamos às crianças quais os motivos da atribuição de valores negativos apontados por elas, as quais não souberam responder.

Há dois pontos necessários a pensar: o primeiro é sobre a compreensão de que nenhuma criança nasce racista, torna-se racista. Os elementos que compõem a produção de segregação racial bem como a dificuldade de autorreconhecimento estão intrinsecamente ligados aos efeitos que o racismo é capaz de deixar numa determinada cultura que historicamente marginalizou os sujeitos negros.

Souza (1983) discute o ideal do ego<sup>61</sup> como um dos processos violentos que o sujeito negro, quando não reconhece sua causa, incorpora em si. Para a autora, é esse o negro cujo ideal de ego é o branco. “O negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para

---

<sup>61</sup> Para Souza (1983, p. 33), o ideal do ego pode ser compreendido como o “domínio do simbólico”. Desse modo, o ideal do ego é o ordenamento que molda a constituição do sujeito psíquico, vinculado à norma e à normatização do sujeito negando a si, percebendo-se no ideal desejado.

realizar este modelo” (SOUZA, 1983, p. 34). É perceptível que as crianças são ensinadas a terem o ideal do ego no sujeito branco, burguês, heterossexual e cristão. Todo esse “ideal” atravessa um desejo cultivado cotidianamente pelos mecanismos de produção de desigualdade racial.

Outro ponto é a emergência dessa problemática tanto na formação de professores quanto em atividades pedagógicas que, implícita ou explicitamente, sejam inseridas no cotidiano escolar. O fato de as crianças não terem absorvido suficientemente a temática se dá sobretudo pelas suas particularidades e pelo modo como aprendem, e é apenas o tempo que despertará capacidades cognitivas que ainda não se encontram suficientemente desenvolvidas.

A promoção da igualdade racial na escola e a construção de práticas pedagógicas voltadas à representatividade étnico-racial de grupos historicamente desfavorecidos, particularmente o segmento negro, e ao combate à discriminação racial devem ser assuntos discutidos no ambiente escolar. Além disso, devem ser constituídas práticas de equidade social e de democratização da liberdade de identidades representativas de segmentos étnico-raciais, tão legítimos como qualquer outro grupo. Faz-se mister favorecer a possibilidade para que crianças negras se sintam representadas, seja por personagens de histórias infantis, seja por negros que representam a história de luta negra no Brasil, seja por personagens locais da comunidade local, evidenciando-se alternativas para uma educação na e para a diversidade.

### **Considerações finais**

Este trabalho pôde refletir sobre as ações de intervenção das estratégias de conscientização da identidade negra na Educação Infantil através da imersão em uma escola de um dos pesquisadores do Programa Institucional de Residência Pedagógica. A construção de práticas afirmativas que estimulem a importância da representatividade e identidade negra em sala de aula, como foco de aprendizagem na formação dos alunos da Educação Infantil para a sua vida social, familiar e pessoal, foi possível de ser construída durante a aplicação do projeto.

As questões étnico-raciais para as crianças da Educação Infantil foram essenciais para que ao final do projeto as crianças soubessem sobre a importância da identidade negra, bem como de que se tratava o racismo e quais suas implicações para o outro. No entanto, para que essa compreensão ocorresse, necessitamos de tempo para que cada criança pudesse aprender do seu jeito e no seu tempo; ainda assim, algumas crianças saíram sem a efetiva compreensão do assunto. Entretanto, isso não é algo alarmante, pois, assim como o processo de alfabetização requer um tempo – individual de cada sujeito –, o respeito às particularidades de cada criança, o mesmo acontece com a compreensão das questões étnico-raciais. É preciso respeitar o tempo das crianças, uma vez que o aprendizado irá se constituir de forma gradativa.



Na conjuntura atual da educação, falar sobre práticas racistas, questões étnico-raciais, identidades e culturas negras representa uma ameaça aos grupos hegemônicos dominantes que há tanto tempo influenciam a organização da escola e o currículo escolar.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A. et al. *Trabalhando a diferença na Educação Infantil: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BELÉM, V. *O cabelo de Lelé*. São Paulo: Companhia Nacional, 2007.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.
- GOMES, N. L. Educação e identidade negra. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, 2002.
- GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.
- HOLANDA, A. *Todas as cores do negro*. Brasília, DF: Conhecimento, 2008.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NEVES, A. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.
- SILVA JÚNIOR, H. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília, DF: Unesco, 2002.
- SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal*, Niterói, v. 24, n. 3, p. 563-578, 2012.

## CARISMÁTICAS VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS COMO ALVO

Adriano Ferreira de Paulo

Bolsista CAPES pelo Programa de Pós Graduação em Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará(UFC). E-mail:acanibalia@gmail.com

### Resumo

São crescentes as problemáticas, em diversos setores da sociedade, principalmente na educação, que influências religiosas de características preconceituosas e intolerantes podem exercer, enaltecendo o que considera como cultura hegemônica. Buscando compreender essas influências, neste artigo, analisam-se as violências religiosas sobre as crenças afro-brasileiras, no ensino de História, em ensino de Nível Fundamental de escolas públicas, tendo como foco as narrativas ensinadas no contexto da Renovação Carismática Católica (RCC) na cidade de Fortaleza. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: análises bibliográficas e também entrevistas com professores de cinco escolas públicas na cidade de Fortaleza. Entre os resultados, detectamos influências de discursos da RCC sobre alunos que frequentam os grupos de orações deste movimento católico. Como conclusões ficam evidenciados que os discursos carismáticos atuam como entraves no desenvolvimento de relações de diversidade e multiculturais no ensino de História e também no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação. Renovação Carismática. Crenças afro-brasileiras

### Introdução

São cada vez mais presentes as forças que os discursos, conceitos e normas religiosas podem exercer na educação brasileira, principalmente devido a existência do componente curricular "Ensino Religioso", na educação básica de nível fundamental (1º. ao 9º. Anos), como está na Constituição Federal<sup>62</sup>. Passados 30 anos, no ano de 2018, este ensino foi fortalecido nas diretrizes educacionais brasileiras, tendo com sua aprovação na composição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as seguintes competências:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que

---

<sup>62</sup>“Art. 210. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. (BRASIL, 1988).

os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2018a, p. 436).

Apesar de verificarmos na listagem de competências ações que conduzam alunos e alunas para conhecimentos culturais e religiosos, direito à liberdade de crença e diálogo de perspectiva religiosa, são flagrantes na mídia casos de perseguições religiosas<sup>63</sup>, e ataques físicos de intolerantes frente às religiões de matrizes africanas, como o caso da jovem Kailane Campos, de 11 anos, agredida no Rio de Janeiro em 2015, atingida na testa por uma pedra quando saía de um culto de Candomblé, no bairro Vila da Penha<sup>64</sup>.

Existe uma relação entre discursos religiosos preconceituosos narrados aos alunos e às alunas e a materialização destas falas em agressividades física e comportamental no meio social. Um dos problemas graves que atingem o componente curricular do Ensino Religioso é a substituição do profissional formado para esta disciplina, com diretrizes de ensino estabelecidas por lei (BRASIL, 2018b), por professores de áreas voltadas para humanidades, sejam Sociologia, História, Filosofia e Artes, ou mesmo, na falta destes, qualquer professor disposto a completar sua carga horária. Quando esta substituição é feita, ocorre o perigo da mistura entre o que professor acredita pessoalmente e suas atribuições como profissional nas aulas de cunho religioso, fomentando muitas vezes discursos de ódio e intolerância, tendo comumente as religiões afro-brasileiras e o espiritismo como alvo, como foi possível verificar na pesquisa de campo em escolas públicas, que gerou esta escritura.

Dentro desta ótica de percepção, no entendimento de Cury (2004, p. 184), o Ensino Religioso compromete a laicidade do Estado brasileiro, garantida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 19, corrompendo sua diversidade cultural e socioantropológica de múltiplos credos. Neste estudo, entretanto, compreendemos que as aulas de temas religiosos na educação fundamental são importantes, porém, com aberturas às múltiplas culturas existentes no Brasil, onde se faz necessária uma penetração em suas raízes históricas, nas relações que entrecruzam diversos pertencimentos religiosos, principalmente o cristianismo com religiões indígenas e de matrizes africanas, dada nossa formação étnico racial, resultando em sincretismos e numa configuração plural de expressões religiosas (GUERREIRO, 2000), que não podem ser ignorados pela legislação e diretrizes pedagógicas.

---

<sup>63</sup>Jornal O POVO. Sobre racismo religioso. Parece que esses "cristãos" esqueceram que um dia também foram perseguidos dessa forma. 28/09/2017.

<sup>64</sup>G1.Rio de Janeiro.Menina vítima de violência diz que vai ser difícil esquecer pedrada.16/05/2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html> >. Acesso em: 12 dez. 2018.

Os caminhos de estudos sobre os pertencimentos religiosos, a partir da via das raízes históricas, torna esta temática delicada, visto as diversas crenças confessadas pela população brasileira no último censo, havendo uma hegemonia cristã no país, contando 86,8% de adeptos no total da população (IBGE, 2011), distribuídos entre católicos, evangélicos e outros alinhamentos correlatos. Essa hegemonia carrega consigo tensas interferências sociais, com tentativas de subjugar as religiões de menor percentagem, aqui destacadamente, Umbanda e Candomblé, representando as religiões de matrizes afro-brasileiras. Nos estudos de Silva (2005, p. 151), ficam evidentes os ataques de segmentos evangélicos neopentecostais a essas crenças, estabelecendo dualidades entre o bem e o mal, com "guerra santa", "batalha espiritual", ficando os adeptos afro estigmatizados, ligados ao lado mal destes embates.

No tocante aos setores da educação, a adaptação de alguns valores religiosos hegemônicos cristãos também estabelecem violências, tanto físicas como simbólicas, haja vista os conceitos discriminatórios, demonizantes, atribuídos às outras formas de crença, que são inseridas nas pregações de algumas igrejas neopentecostais e alguns movimentos católicos, sobretudo a Renovação Carismática Católica (RCC), onde os alunos pertencentes a estes segmentos reproduzem seus ensinamentos, desenvolvendo entraves na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, leis educacionais fundamentais para o fortalecimento da cultura afro-brasileira e indígena, e comprometendo a laicidade do Estado.

Sobre as duas leis mencionadas, vale aqui lembrar que em 09 de janeiro de 2003 foi assinada a lei 10.639/03, à qual daremos destaque nesta escritura, que estabeleceu a obrigatoriedade, nos níveis de ensino fundamental e médio, público e privado, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História, estudos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Em 10 de março de 2008, a lei foi modificada e passou a ser reconhecida como Lei nº 11.645/2008, que passou a integrar em suas determinações, a população indígena, ampliando o campo de estudos na busca de reconhecimento também destas etnias na constituição da História nacional.

Diante desses fatos, essa pesquisa buscou respostas às seguintes indagações: de que maneira as narrativas da RCC influenciam na constituição do imaginário estudantil sobre as religiões de matrizes africanas? Como os alunos adeptos das religiões afro convivem com os discursos estigmatizantes da RCC?

### **Descrição metodológica**

Este trabalho é originado a partir de estudos que foram iniciados em 2014 e se estendem até o fim de 2019, na Universidade Federal do Ceará (UFC), dentro do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Destes estudos, foi constituída uma dissertação de mestrado e está em desenvolvimento uma tese de doutorado na linha de pesquisa Educação Popular, Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais. A delimitação espacial é determinada em 05 escolas públicas estaduais da região do Grande Bom Jardim (Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira), em Fortaleza, no Ceará.

O Bom Jardim foi escolhido por meio de contatos com o Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa (CDVHS), existente no bairro, que apontou este bairro como uma das regiões da cidade de Fortaleza com o maior número de casas de Umbanda e Candomblé<sup>65</sup>.

Para a realização desta pesquisa, de caráter qualitativo e quantitativo, fizemos uso de análise bibliográfica e entrevistas com 25 professores e aplicamos questionários, de modo individual, junto aos alunos do 7º ano em 10 escolas públicas, totalizando 906 questionários.

Sobre as entrevistas, utilizamos como metodologia para coleta de dados a História Oral, usando como instrumento de pesquisa entrevistas com professores do ensino de História. A escolha da oralidade deve-se ao fato de não haver, nas escolas pesquisadas, fontes escritas, descritivas, avaliativas ou em forma de relatos de experiências dos docentes sobre o assunto aqui evidenciado. Entendemos que os depoimentos dos professores apresentam fatos importantes para esta pesquisa, constituindo uma face subjetiva de cada sala.

O valor do uso da História Oral reside na possibilidade de diálogo a ser mantido entre os entrevistados e o pesquisador, onde a subjetividade na construção do conhecimento histórico não brota exclusivamente de uma única opção, mas do diálogo travado entre o entrevistador e o entrevistado (JUCÁ, 2011, p. 61).

Os depoimentos coletados foram obtidos em quatro Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) distribuídas pelo Grande Bom Jardim, no primeiro semestre do ano de 2014. As escolas atendem a turmas de 7º a 9º ano dos ensinos fundamental e médio. É importante destacar que, apesar do volume de dados levantados (25 entrevistas com professores e 906 questionários com alunos), neste artigo nosso universo é apresentado de forma sintética, com 05 escolas e 10 professores, ficando o restante do material levantado para futuros escritos em artigos e aprofundamento da pesquisa em outras análises.

---

<sup>65</sup> Sendo 20 casas de culto afro declaradas e dezenas de outras que preferiram não se declarar para uma das pesquisas de campo do CDVHS, por motivos de perseguição religiosa motivada por atritos que aconteceram num passado recente. Dados obtidos a partir de levantamento feito pelo Projeto Fortalecimento Institucional e Governança Territorial/CDVHS.

No quadro abaixo temos um perfil dos 10 professores entrevistados, sendo dois por escola pesquisada. Tendo em vista a preservação das identidades das escolas e professores, utilizaremos letras e números para referenciar cada um deles.

Quadro 01- Perfil dos professores participantes da pesquisa. Fortaleza, CE-2015.

Participante s da Pesquisa	Formação	Tempo de Docência (anos)	Gênero	Cor ou raça
P1/E1	Licenciatura em História (UFC), Espec. em Metodologia do Ensino de História (FFB).	13	Masculino	Negro
P2/E1	Licenciatura em História (UFC), Graduação em Jornalismo (UFC).	10	Feminino	Parda
P3/E2	Licenciatura em História (UFC).	06	Masculino	Branco
P4/E2	Licenciatura em História (UFC).	04	Masculino	Pardo
P5/E3	Licenciatura em História (UFC).	10	Masculino	Negro
P6/E3	Licenciatura em História (UFC), Mestrado em Educação Brasileira (UFC).	07	Masculino	Branco
P7/E4	Licenciatura em História (UFC).	04	Feminino	Negra
P8/E4	Licenciatura em História (UECE), Especialização em Gestão Escolar.	08	Masculino	Negro
P9/E5	Licenciatura em História (UFC), Mestrado em História Social (UFC).	06	Masculino	Negro
P10/E5	Licenciatura em História (UFC). Especialização em Educação Especial.	05	Feminino	Branca

Legenda: P (Professor); E (Escola)  
Fonte: Elaborado própria (2015)

A utilização da pesquisa bibliográfica contribuiu na produção textual, fundindo variadas concepções sobre as narrativas carismáticas com viés estigmatizantes sobre as religiões de matrizes africanas. Foram analisados livros e apostilas de pregações carismáticas.

### O que as entrevistas apresentam

Dos dados encontrados nas falas dos professores e nos escritos de livros e apostilas da RCC foram analisados dois tópicos: rejeição ao tema e silenciamentos. Iniciando pela *rejeição ao tema*, constatamos que ao fazer referência à cultura africana, os alunos, em grande parte, davam ênfase negativa às práticas religiosas do continente africano, o subdesenvolvimento e escravidão. Por meio de debates sobre política e contemporaneidade, as duas últimas referências, respectivamente, eram desfeitas ou reconsideradas, mas quanto às práticas religiosas, ficava evidente uma rejeição de grande parte dos discentes, principalmente

por questões relacionadas ao que era repassado nos encontros carismáticos de fim de semana em grupos de orações que os alunos e alunas frequentavam.

Certa vez fui falar de religiões afro-brasileiras em sala de aula e alguns alunos gritaram: “Eita professor, vou dizer pra minha mãe que o senhor vai ensinar macumba pra gente!”. E outros diziam também: “Isso é coisa do cão, não vou aprender isso não!”. Existe muito disso. São limites que enfrentamos ao tratar deste assunto. (Professor 4 - Escola 2)

Observando uma apostila do Seminário de Vida no Espírito Santo, evento de inclusão de novos membros para a comunidade carismática, da Comunidade Católica Shalom, foi possível destacar a seguinte afirmação:

Hoje a palavra de Deus quer nos defender de doutrinas pagãs, sejam elas de origem céltica, grega, árabe, africanas e ameríndias. Tais doutrinas encontram uma simpatia perigosa entre alguns católicos que acreditam nas experiências desses outros credos e práticas, e dizem que “não fazem mal a ninguém” ou “ porque é só uma experiência a nível cultural” etc. Isto é uma postura ingênua e perigosa porque o verniz cultural dessas doutrinas escondem verdadeiras práticas de culto ao Inimigo de Deus. Na verdade são oriundas do paganismo e repletas de elementos de culto aos poderes das trevas. (NOGUEIRA; ANDRADE; AQUINO, 2010)

Diante do exposto, ficava evidente um entrave entre o que o professor ensinava e o que era pregado nos grupos de orações. A fala de um dos professores entrevistados ajuda a compreender melhor estas conexões de informações, ao explicar que “Existe intolerância por parte de alguns alunos mais religiosos, como os evangélicos e aqueles da igreja católica mais assim ... digamos fervorosos... os carismáticos”. (Professor 8 – Escola 4).

Quanto ao item sobre *silenciamentos*, o silêncio referido recai sobre os alunos adeptos de religiões de matriz africana, que mantinham a informação de seu pertencimento de fé em segredo, devido a consequências de preconceito e rejeições que poderiam ter na escola.

Eu estava dando uma aula sobre povos africanos e falei sobre religião, sobre o Candomblé. No fim da aula, quando todos já tinham saído, uma aluna veio e me disse ser praticante de Candomblé. Ela disse que não falou durante a aula por medo das “brincadeiras” que iam fazer com ela, do que iam dizer, ela não iria se sentir bem. Eu sugeri a ela que falasse na aula seguinte, nos contasse sua experiência pessoal e ela tomou coragem e falou por 50 minutos na aula que veio em sequência naquela semana. Ela nos falou dos rituais, da iniciação e constantemente eu tinha que ficar parando e pedindo à sala que respeitasse o que ela estava dizendo, que parasse com as risadas, “brincadeiras”. Mas, foi uma boa experiência. (Professor 2 – Escola 1).

O silêncio pode ser visto carregado de medo. Medo de uma exposição ruim, de ligações do aluno ou aluna adeptos da Umbanda ou Candomblé, com rituais rotulados de demoníacos e fora do deve ser "normal" em padrões religiosos.

Só há uma salvação e um único Salvador : Jesus Cristo! Só há uma igreja, a qual Jesus incumbiu de levar a salvação, através dos sete Sacramentos, a Igreja Católica. “ Fora da Igreja não há salvação”, diziam os Santos Padres dos primeiros séculos da Igreja. Logo, sem a Igreja não pode haver salvação para os que a conhecem. (...) Aqueles que, conscientemente rejeitarem a Igreja, rejeitarão também a salvação. (AQUINO, 2010, p. 33)

Verificando outras narrativas carismáticas, pode ser vista um embasamento para a difusão desta ideia no seio carismático no livro de Monsenhor Jonas Abib, fundador da Canção Nova, comunidade carismática influente, com poder midiático e gráfico considerável.

O demônio, dizem muitos “não é nada criativo”. Ele continua usando o mesmo disfarce. Ele, que no passado se escondia por trás dos ídolos, hoje se esconde nos rituais e nas práticas do espiritismo, da umbanda, do candomblé e de outras formas de espiritismo (ABIB, 2004, p. 28).

Podemos refletir aqui, dentro destes silenciamentos, sobre a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992), expressa na legitimação sorrateira, porém invisivelmente auto-declarada da cultura hegemônica. Isso produz marcar, condicionando a fé dos ritos afro ao anonimato, à ausência de fala, tendo, em muitos casos, apenas o professor como ouvinte.

A instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação sob o período de aprendizagem, aqueles aos quais confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra, portanto na posição mais favorável para impor normas para sua auto perpetuação, e, no mínimo, o fará usando seu poder de reinterpretar as normas externas (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 206).

Para esses autores, a escola apresenta-se como um local onde são reproduzidos os interesses do sistema dominante vigente, espelhando nas suas abordagens a manutenção da relações sociais consideradas “padrão”. Os silenciamentos, nesta lógica, são uma consequência para alunos e alunas que seguem as tradição religiosa "padronizada".

### **Considerações Finais**

Tal realidade demonstrada nesta pesquisa corrobora que é preciso haver um aprofundamento maior por parte dos professores nas causas que envolvem as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, para se tornarem agentes imbuídos da luta dos povos afro-brasileiros e indígenas, favorecendo diversidades de ações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional em favor de ações afirmativas multiculturais, em que a comunidade escolar é a maior beneficiada nesse processo.



Fica aqui também o destaque de que não são todas as igrejas ou grupos cristãos, católicos ou evangélicos, que praticam os discursos e ações intolerantes sobre crenças diferentes das suas, conforme visto nos resultados deste trabalho. Não podemos colocar todos num mesmo pensamento coletivo, porque não representaria a realidade.

As normas, ensinamentos e posicionamentos da Renovação Carismática Católica, discriminando as religiões de matrizes africanas e demais doutrinas distantes do universo católico, como o Espiritismo e as filosofias orientais, não devem ser considerados como posicionamentos oficiais da Igreja Católica no Vaticano, sendo que a própria Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) estabeleceu várias observações de ponderação para os dirigentes carismáticos há décadas (CNBB, 1994), que muitas vezes não são do conhecimento do grande público católico em geral e são ignoradas por muitos dirigentes da RCC.

Urge serem tomadas medidas para desfazer estas práticas intolerantes e carregadas de preconceito na educação brasileira, a fim de serem constituídas interculturalidades para a geração de sociedades mais democráticas, pluralistas e inclusivas, na articulação de políticas identitárias. Trazer este tema à luz do debate científico corrobora com a busca de um maior entendimento sobre as intolerâncias e estigmas a que são submetidas as religiões de matrizes africanas no ensino brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ABIB, P. J. **Sim, sim! Não, não!**. São Paulo: Canção Nova, 2004.

AQUINO, Felipe Rinaldo Queiroz de . **Falsas Doutrinas**: seitas e religiões. São Paulo: Editora Cléofas, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Parecer CNE/ CP N°. 12/20. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 01, pg.131, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2018b.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Orientações pastorais sobre a renovação carismática**. Brasília, DF: CNBB, 1994.

CURY, C. R. J. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 183-191, 2004.

GUERRIERO, S. **Novos movimentos religiosos**: o quadro brasileiro. São Paulo: Paulinas, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JUCÁ, G. N. M. **Oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza: Premium, 2011.  
MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Maria Emmir Oquendo; ANDRADE, Meyr; AQUINO, Antonio Marcos F. **Enchei-vos**. Seminário de Vida no Espírito Santo. Aquiraz: Edições Shalom, 2010.

SILVA, Vagner G. **Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais**: uma análise simbólica. *Revista USP*. São Paulo, USP-CCS, n. 67, 2005 (pp. 150-175).

## DESIGN, DISCURSO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NEGOCIADA

Ana Paula Azevedo Furtado  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
[anapafurtado@yahoo.com.br](mailto:anapafurtado@yahoo.com.br)  
Francisca Paloma Almeida Vital  
Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF  
[franciscapaloma@hotmail.com](mailto:franciscapaloma@hotmail.com)

### RESUMO

O propósito desse artigo é fomentar o debate acerca do significado do uso da documentação pedagógica na Educação Infantil. Acrescentando à discussão, que vem se ampliando gradativamente, os conceitos de design e discurso, apresentados e utilizados em abordagens italianas como componentes para uma prática de aprendizagem negociada. Apresenta reflexões sobre esses componentes, amparados nas discussões atuais empreendidas a partir da ampla divulgação das experiências respeitadas em relação às crianças desenvolvidas nas abordagens que são denominadas por Pedagogias Participativas, tomando como exemplo a experiência da cidade italiana de Reggio Emilia, teoricamente subsidiada por Lóris Malaguzzi. Além disso, para elucidar os componentes do design, do discurso e da documentação, descreve uma experiência desenvolvida em uma instituição municipal de Fortaleza.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Aprendizagem negociada.

### INTRODUÇÃO

“as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.”

(Lóris Malaguzzi, 1999)

A complexidade existente na etapa da vida humana compreendida entre o nascimento até os seis anos de idade, denominada por primeira infância<sup>66</sup>, pode ser justificada, dentre outros aspectos, devido a heterogeneidade e a capacidade de aprendizagem existentes nessa etapa como em nenhuma outra fase da vida.

Dotadas desse conhecimento, temos percebido nas sociedades, em geral, uma ampliação do entendimento acerca das compreensões existentes sobre as infâncias e suas multiplicidades, além da crescente tentativa de ruptura com as concepções adultocêntricas, as quais tem pautado todas as questões direcionadas à infância até pouco tempo.

---

<sup>66</sup> Em 2016, foi publicado o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. O documento define como primeira infância, a etapa de vida compreendida do nascimento aos seis anos de idade. Traz, também, importantes avanços em relação aos direitos das crianças brasileiras e estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária.

Nesse contexto, que é mundial, há uma busca por compreender e divulgar um ideário de crianças competentes e dotadas de saberes importantes, os quais são suscetíveis de estudo e interesse. Nesse interim, permeiam diferentes propostas que opõem-se as pedagogias que ainda veem a criança como um ser não pensante e, portanto, necessita que o adulto lhe preencha com seus conhecimentos que são imutáveis. As propostas que buscam esse entendimento são denominadas de pedagogias participativas<sup>67</sup>.

Dentre os princípios básicos das pedagogias participativas, está a imagem da criança como um ser competente e ativo, capaz de participar na construção de sua própria aprendizagem. As atividades devem ser motivadas e sustentar-se no interesse dessa criança e o professor atua como organizador e observador em ambientes interativos e significativos.

Alguns dos exemplos mais difundidos de pedagogia participativa são os modelos italianos de educação para a primeira infância desenvolvidos em regiões como Reggio Emilia, San Miniato e Pistoia, por exemplo. Algumas das instituições dessas localidades difundem e discutem a visão de infância referida acima, além disso, possuem práticas pedagógicas que partem do respeito às culturas infantis, da compreensão das múltiplas potencialidades da criança e da ação de escutar meninos e meninas, para além do verbo, ou seja, uma escuta repleta de sensibilidade e que tem a premissa pela busca de significados, revelando como as crianças pensam, questionam e interpretam como o mundo – físico, social, natural – funciona. Em vista disso, as instituições são organizadas com o intuito de tornar-se um local ideal para o desenvolvimento e a valorização da aprendizagem e das experiências das crianças, compartilhando observações, reflexões e dando visibilidade às crianças, professores e famílias de forma conjunta (RINALDI, 2002; 2012).

Pode-se afirmar que esse movimento internacional motivou e motiva ações aqui, no contexto brasileiro, de busca por práticas pedagógicas ancoradas nesse tipo de concepção participativa. O início já pode ser percebido na legislação, porém, faltando ainda que seja amplamente conhecida, discutida e compreendida como possível por gestores, professores e professoras da Educação Infantil.

Nesse artigo iremos abordar o uso do design, do discurso e da documentação pedagógica como componentes de uma aprendizagem que se propõe participativa, apontando os conceitos desses componentes e nos apoiando em uma experiência concreta vivenciada em uma instituição pública no município de Fortaleza – Ceará, para evidenciar possibilidades de

---

<sup>67</sup> A Pedagogia Participativa contrapõe a Pedagogia Transmissiva. Sua essência reside na integração de crenças e saberes, da teoria e da prática, ação e valores; Essa pedagogia centra-se nos atores para que participem progressivamente, visto que são compreendidos como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto educativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

ação à luz das teorias apresentadas. A estratégia metodológica deste artigo é de natureza teórica, tendo como aporte as pedagogias participativas e a documentação pedagógica, abordagem e estratégias que se complementam numa perspectiva pedagógica que coloca a criança como centro dos processos. As autoras desse artigo participam de uma pequena comunidade de formação em contexto, no qual, três professoras, uma coordenadora e dois pesquisadores buscam estudar, interpretar, visibilizar e compreender práticas cotidianas do contexto da educação infantil, com o intuito de buscar melhorias para suas práticas, assim como divulgar ações de pesquisa relativas ao que é estudado. Foi nesse contexto, que as experiências relatadas a seguir foram discutidas e revisitadas.

## **DESING, DISCURSO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

Na constituição de um novo *ethos* pedagógico a participação é ideia central, ou seja, as relações encontram-se como alicerce desse fazer pedagógico. Insere-se, portanto, nesse *ethos*, a prática da documentação pedagógica dialogando com o uso de design e discurso.

A **documentação pedagógica** pode ser compreendida como um processo que é fecundado em meio a outras concepções progressistas e tem por objetivo construir uma pedagogia baseada na criança e na construção de uma sociedade mais democrática. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.91), a documentação pedagógica trata-se de “um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”.

Desse modo,

Documentar as experiências das crianças e refletir sobre elas são práticas positivas que devem ser compartilhadas por educadores e pais para dar forma à ideia de educação – a um só tempo convincente e sugestiva – na qual não existe uma pessoa que ajuda a outra a crescer, mas sim pessoas que se encontram e se relacionam para colocar em prática o conceito de educação como processo de transformação (FORTUNATI, 2012, p. 6).

Trata-se da construção de um projeto educacional para a infância. Uma infância que não é única, mas sim possui “uma dimensão criativa, inventiva e em constante devir” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p.49-50), uma criança que interroga e subverte os sistemas vigentes e desafiam a todos, pais, acadêmicos, sociedade.

Nessa perspectiva a criança poderá assumir o seu papel de sujeito de direitos, que age e interage, que pode participar ativamente das decisões e de todo seu processo de aprendizagem, e vai deixando de ser vista como um simples objeto de cuidados ou um projeto para o futuro.

O **design** “refere-se a qualquer atividade em que o designer (criança ou adulto) faça o registro de um plano ou solução pretendida” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 251). Trata-se, sobretudo, de uma intenção em comunicar e/ou guiar ações a seguir. Não é um mero registro descritivo, mas uma construção que serve como instrução.

O **discurso**, por sua vez, nessa abordagem, não é apenas falar, mas trata-se de “um estudo mais reflexivo do que está sendo dito, uma luta para compreender, em que falantes se confrontem construtivamente, experimentem o conflito e busquem o lugar comum em meio a uma constante mudança de perspectivas” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 251). Através do discurso é possível analisar a comunicação, o processo metalinguístico e o significado das palavras e ações.

A documentação pedagógica pode ser compreendida como um exercício promotor de democracia e respeito em relação às crianças. Documentar através do uso de design e discurso fomenta um sistema de relações que é “totalmente recíproco” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 252). As ações que emergem desse processo remetem ao compromisso com o desenvolvimento humano dessas crianças, e a uma pedagogia pautada essencialmente na escuta, o que implica na responsabilidade que todos os envolvidos assumem ao participarem das negociações estabelecidas com interesse e ética.

Existe uma valorização e uma relação de circularidade nos processos de observação, documentação e interpretação, os quais são ações inseparáveis, e que se retroalimentam com os usos do design e do discurso. Discursos podem alimentar a produção de design, os quais podem ajudar a planejar novas ações e assim, sucessivamente. “A documentação pedagógica não é apenas um processo central para a (meta) aprendizagem das crianças: é também um processo central para a (meta) aprendizagem dos educadores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 53).

Os componentes do design, do discurso e da documentação aparecem como propulsores das relações e de uma aprendizagem negociada. De acordo com Forman e Fyfe (2016, p.250) os três componentes “criam um sistema em que as habilidades acadêmicas são envolvidas dentro de um contexto de resolução de problemas, de prática reflexiva e de comunicação entre os componentes”.

No entrelaçamento desses três componentes é possível a construção de um currículo provocado pelo professor a partir do envolvimento e do interesse das crianças. Assim, esses conceitos fortalecem a ideia de educação e de viver em coletividade como um processo de pesquisa em andamento que não finda ao encerramento de um ano letivo.

## UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NEGOCIADA

Como já nos ensinou Malaguzzi, a criança é um sujeito holístico que tem um corpo inteiro em harmonia, que pode exercer no presente suas escolhas e decisões dentro de um processo de desenvolvimento permanente e constante. Aventurar-se junto às crianças significa renunciar a ideias prévias e compreender conceitos complexos que elas constroem cotidianamente, assim, na experiência explicitada a seguir, usada para evidenciar os conceitos de design, discurso e documentação, o convite foi aceito.

O fragmento “Eu, pirata!”, que consiste em um recorte de três meses – outubro a dezembro - apresentado neste artigo, faz parte de um projeto que aconteceu durante o ano inteiro de 2018, denominado (a partir de discussões entre as professoras e crianças), de “Do homem azul às profundezas do mar”. Tomando por base algumas das vivências desse contexto e, a partir delas, tentaremos tornar visíveis as aprendizagens das crianças aqui compartilhadas. Os protagonistas dessa investigação são cinco crianças de 1 ano e 7 meses a 2 anos de idade que fazem parte de um Centro de Educação Infantil de Fortaleza. Dentre todas as experiências vividas, elegemos três, consideradas emblemáticas, para evidenciar como o uso do design, do discurso e da documentação podem ser percebidos no trabalho desenvolvido.

Todo começo de ano, a tônica da nossa atenção é em torno das adaptações, visto que muitas das crianças pertencentes ao agrupamento do Infantil 1<sup>68</sup> estão vivendo experiências inaugurais em um contexto social coletivo que é a escola de Educação Infantil. A escuta atenta deve ocorrer em todos os momentos do cotidiano e a sala de referência assim como o local que denominados de parque de areia, são espaços privilegiados para isso. Neles, as crianças usufruem de tempo e espaço para brincar e criar teorias acerca do entorno. Foram nesses momentos que percebemos o quanto elas apreciavam as sonoridades que emergiam dos pássaros, de outras crianças brincando e de diferentes materiais que produziam sons altos.

Passado o momento de adaptação das crianças e tendo como indícios observados as sonoridades cotidianas que elas demonstraram interesse nos diferentes momentos da jornada, somando-se ao nosso desejo de investigar como se dá em contextos da primeira infância a gênese da pedagogia de projetos, fizemos uma escolha de trilhar o caminho dessa investigação.

---

<sup>68</sup> No município de Fortaleza é usada a denominação Infantil 1, 2 e 3 para os agrupamentos compreendidos na etapa de creche. O infantil 1 é destinado a crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses (no ato da matrícula).

Os interesses das crianças pelas sonoridades foram sendo ampliados à medida que íamos esclarecendo suas dúvidas de maneira que ao longo do ano fomos realizando algumas sínteses para darmos conta das muitas curiosidades e questões que iam emergindo a cada amanhecer e que era necessário pensar em outros materiais, ideias e estruturas para tentarmos ajudá-las na busca de suas respostas. Assim, partindo desde sonoridades já produzidas pelo homem até os sons dos animais, desde aqueles que fazem parte do cotidiano dos meninos e meninas até os animais marinhos. A partir deles que iremos expor as vivências das crianças a seguir.

Para que a aprendizagem negociada acontecesse nos utilizávamos das projeções (projektor conectado a um computador) de áudios e/ou imagens de maneira que as crianças pudessem perceber a dimensionalidade do interesse delas, porém muitas vezes elas mostravam-se estáticas tomadas pelas projeções. No começo era espantoso vê-las paralisadas, assistindo a tudo. Até que numa dessas experiências, em meados de outubro, em que estávamos projetando os grandes animais marinhos, eis que Guilherme exclama expressivamente: “Olha! Ela me deu um banho!”. As outras crianças que estavam próximas o observam passar a mão pelo corpo numa tentativa de se enxugar do banho que a baleia jubarte lhe deu ao saltar na água e começam a imitá-lo dizendo que também tinham ficado molhadas. De modo que entendemos a imitação como construção da autonomia, da autoria. As crianças aqui imitam para ser um pouco o outro e, ao mesmo tempo, elas mesmas.

Foi nesse instante que precisamos fazer uma escolha. Guardar esse indício e seguir com o que fora planejado ou acolher esse imprevisto e apoiar a curiosidade das crianças. Iniciamos um diálogo com elas e a projeção. Muitas conversas, teorias e ideias surgiram em torno dessa investigação, na qual o que mais nos chamava atenção eram os desenhos que elas produziam na areia dos grandes animais marinhos saltando e molhando a todos que estavam próximo. Até que numa dessas discussões, enquanto desenhávamos, eis que surge o impasse entre Pedro Lucas, Pedro Enzo e Guilherme sobre os animais marinhos morarem na praia ou nas profundezas do mar.

Ao analisarmos o material documentado, uma nova pergunta emergiu: Quais elementos potencializaram a produção desses questionamentos pelas crianças?

Para respondê-la, dialogamos com as famílias para entendermos como as crianças tinham se apoderado desse conhecimento como também organizamos um novo contexto investigativo, mas agora o espaço seria a própria praia. E assim, em novembro, fomos ao Vila



do Mar<sup>69</sup>. As crianças brincaram com a areia, tomaram banho de mar e observaram tudo o que estava ao seu redor com uma emoção de encher a alma de alegria. Para Veia Vecchi (2017), a sensibilidade estética é o olhar que descobre, que admira e se emociona. Assim, nada é banal aos olhos das crianças.

Pensando no relançamento do contexto, discutimos com as crianças, ali mesmo sentados na areia, se elas tinham visto alguma baleia ou tubarão e Guilherme logo disse que não, sendo sua afirmativa fortalecida pelo não de Pedro Enzo. As crianças acolheram a fala dos amigos, mas Pedro Lucas se contrapôs e disse: “olha o mar tá ali... eu peguei lá na água o tubarão”. Mas, Guilherme ao escutar logo respondeu: “Eu entrei na água e não vi.” Pedro Lucas não havia entrado na água, pois estava preocupado com os dentes do tubarão e só olhou de longe o mar, assim não tinha como contrapor a fala do amigo. Enquanto, aguardávamos o transporte, Pedro Lucas me chama e diz “olha ali o navio Paloma”, apontando na direção do mar. Então, Enzo Timbó reforça a ideia do amigo expressando com uma cara de malvado ao inflar as bochechas e franzir as sobrancelhas “navio do pirata”. Ao longo dos dias, o navio pirata reverberou em muitas das brincadeiras das crianças e nos mais diferentes diálogos que elas construíram no decorrer da jornada.

Nesse ponto do projeto, já em dezembro, as crianças demonstravam gostar de levantar muitas ideias, principalmente quando nós adultos estávamos envolvidos nos diálogos. Foi então que Guilherme nos surpreendeu uma manhã ao chegar na sala de referência carregando consigo o mapa do tesouro e já enfatizando “Hoje vamos procurar o tesouro no mapa”. Para Lóris Malaguzzi, o mais importante não é seguir os planos, mas sim as crianças. O desejo em ser pirata e procurar tesouros era tão grande que as crianças não conseguiam esperar e, assim, o fizemos. Guilherme que era o detentor do mapa guiou a todos nós pelos lugares mais inóspitos desde o grande gramado assustador até as lagoas infestadas por tubarões nos levando ao encontro do tesouro.

Desse modo, seguimos durante quase todo o mês de dezembro os planos que emergiam a partir do nosso cotidiano e das ideias já previamente organizadas pelas crianças. Muitas buscas por tesouros foram pensadas e organizadas de modo que elas decidiam o que queriam encontrar dentro do baú: pão com ovo, bolo, pipoca. Muitas vezes, durante as decisões do que seria o tesouro Pedro Enzo sempre se contrapunha a ideia dos colegas sobre o achado ser comida, já que ele dizia que era para ter moedas no baú e não comida. Mas ele acabava por aceitar a ideia dos companheiros, pois Enzo Timbó e Maria o convenciam de que

---

<sup>69</sup> Praia situada no litoral Oeste do município de Fortaleza.

era mais saboroso, evidenciando o quanto as relações estavam cheias de afetividade e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espaço e tempo duas dimensões importantes que entrelaçam os constructos desse projeto. Esses princípios devem ser pensados e organizados de modo a garantir o maravilhamento e a curiosidade das crianças quando nele inseridas, evitando a padronização de suas reações (VECCHI, 2017). Isso significa, inicialmente, pensar e planejar uma vida cotidiana sábia, interessante e agradável capaz de apoiar as crianças em busca por sentidos. Como também pensar em como o tempo e o espaço estão interligados em diferentes momentos desse viver, de modo que forneçam ferramentas de reflexão para observar e documentar os processos de aprendizagem, ganhando novas camadas interessantes.

Quando se trata do design, pensado sob a perspectiva apresentada, é possível percebê-la em dois momentos apresentados no projeto descrito: nos diálogos através dos desenhos e no encarte de revista que representava o mapa do tesouro, tornando-se objeto de pesquisa. Os desenhos não eram compreendidos, na situação, apenas como representações, mas como tentativas de conhecimento para as crianças que os elaboravam, assim como para as demais. Já os discursos, aparecem nos diversos diálogos, que tentam convencer e explicar as diferentes hipóteses de cada criança, nas tentativas de convencimento, quando usam seus corpos e gestos para comunicar e convencer o outros de suas formulações. “Eles discutem os processos sociais e simbólicos por meio dos quais os significados são negociados rumo a um grau de compreensão compartilhada” (FORMAN; FYFE, 2016, p. 250).

Esse relato, por si só, já representa uma espécie de documentação, uma narrativa refletida e divulgada com parceiros, com as próprias crianças e com as famílias. Foi interpretado, refletido e revisitado. Assim como também fomentou as ações que se seguiram.

Assim, conforme as crianças comunicavam suas hipóteses e teorias uns aos outros, elas conseguiam transitar de uma linguagem para outra, de um campo de experiência para outro, transformando e enriquecendo suas teorias. Os educadores, por sua vez, oportunizaram que as teorias fossem negociadas e ampliadas por meio de uma troca recíproca como também da comparação de ideias.

Desse modo, é possível inferir que a experiência apresentada transcende a educação tradicional e sutilmente oferece experiências dos tipos que indicamos por uma educação progressiva que idealiza uma filosofia de educação fundada num ideal de experiência

(DEWEY, 1979) de maneira que a linha mestra que nos orienta nesse prazeroso percurso seja: a criança precisa ser levada a sério.

Entendemos que o contexto de aprendizagem que surge a partir dos indícios observados pode ser visualizado como espaço democrático e com diversidades, visto que o mesmo foi pensado em conjunto com e para as crianças como também por haver indícios do uso de design, discurso e documentação, como foram evidenciados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DEWEY, D. **Experiência e educação**. 3ª ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

FORMAN, G.; FYFE, B. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORTUNATI, A. A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir. **Pátio – Educação Infantil**, ano X, n.30, p. 5-7, jan./mar.2012.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre RS: Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCOAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan de C. **Infância(s) em Portinari: Potencialidades para pensar uma escola em Devir**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, fev-mar, 2015, p. 49-65.

RINALDI, Carla. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. & Cols. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. 1ªed. São Paulo: Phorte, 2017.

## DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DA REDE PÚBLICA

Emaus Rodrigues de Melo<sup>70</sup>  
emausrodrigues@gmail@gmail.com  
Rosemary Damasceno Barreto<sup>71</sup>  
rosebarreto.40@gmail.com  
Sahmaroni Rodrigues de Olinda<sup>72</sup>  
sahmuray@yahoo.com.br

### RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as principais dificuldades de aprendizagem na alfabetização de crianças. Com uma abordagem qualitativa, foi realizada análise de literatura, observação de atividades de alfabetização, e entrevistas semi estruturadas com uma professora alfabetizadora e a coordenadora pedagógica da educação infantil e ensino fundamental I. Os resultados mostram que a coordenação trabalha em parceria com a professora na aplicação de testes de nível de aprendizagem com os alunos e analisam juntas as dificuldades e progressos dos alunos, e que ambas entendem que a família tem papel primordial no processo de alfabetização. Verificou-se com os estudos realizados a importância da utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos e a participação da família na vida educacional da criança.

**Palavras Chave:** Dificuldades de aprendizagem. Alfabetização. Escola pública.

### INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem vem sendo um problema bastante debatido e preocupante, e suas causas podem estar relacionados a fatores exteriores ao indivíduo ou inerentes a ele, decorrendo de situações adversas à aprendizagem como o déficit sensorial, abandono escolar, baixa condição socioeconômica, problemas cognitivos e neurológicos. Cabe ao educador diagnosticar o tipo de problema que o aluno está enfrentando, o que muitas vezes não é tarefa simples. Desse modo, quando um professor perceber que alguma coisa não está dentro da normalidade com um aluno, ou seja, que o aluno não está tendo um bom rendimento, ao invés de achar que o aluno é incapaz de aprender, seria preciso procurar conhecer as causas dessa dificuldade. Baseado nisso levantamos a seguinte problemática: Quais as dificuldades apresentadas pelas crianças na alfabetização segundo uma professora alfabetizadora da rede pública?

---

<sup>70</sup> Estudante de Pedagogia na Faculdade Paiva Andrade (FPA) em Fortaleza - CE

<sup>71</sup> Estudante de Pedagogia na Faculdade Paiva Andrade (FPA) em Fortaleza - CE

<sup>72</sup> Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, com Doutorado Sanduíche pela Université Sorbonne Paris XIII/Nord, é professor dos cursos de Pedagogia, Gestão de Recursos Humanos, Administração, Ciências Contábeis e Gestão Financeira da Faculdade Paiva Andrade (FPA) em Fortaleza - CE.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar segundo a professora as principais dificuldades na aquisição da escrita no processo de alfabetização da Escola Municipal Eduardo Blanchard Girão, no bairro Jangurussu, e tem como objetivos específicos conhecer as principais dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita e que estratégias para tentar minimizar essas dificuldades a professora alfabetizadora propõe. Para tanto, por meio de uma pesquisa de campo observamos e entrevistamos uma professora da 1ª série do ensino Fundamental I, e a coordenadora pedagógica do infantil IV ao 2º ano da referida escola.

O presente artigo está dividido da seguinte maneira: primeiramente, apresenta a definição de alfabetização segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e alguns autores e autoras que tratam sobre a temática, em seguida, relatamos alguns problemas de aprendizagem no processo de alfabetização, para logo depois, focarmos na metodologia utilizada na realização deste trabalho. Em seguida, abordamos a análise dos dados obtidos, analisando as respostas da professora entrevistada e da coordenadora pedagógica. Finalizando, traçamos algumas palavras a guisa de conclusão a partir dos dados coletados e das leituras realizadas.

## **ALFABETIZAÇÃO E DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO**

### **O que é alfabetização**

Segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), “a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético indispensável ao domínio da leitura e da escrita.” (Brasil. INEP 2012, p.9).

Em Garcia (2012, p.13) “alfabetização é definida como um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimento inerente a todo ser humano que vive numa sociedade letrada”. Entretanto, Piaget (*apud*, ZACCUR 2012, p. 27) enfatiza a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, e para Sampaio (2012, p.46) a aprendizagem é o resultado de sua interação com o mundo. A criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 89):

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1ºe 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras)

e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafo fônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Desse modo, os dois anos iniciais (1º e 2º) têm um papel importante no processo de alfabetização, uma vez que neles a criança desenvolve habilidades que contribuirão para o processo de aprendizagem e aquisição da leitura e escrita. Sabendo da complexidade deste processo, surgiu em nós a necessidade de compreender que problemas de aprendizagem podem surgir na alfabetização.

### **Problemas de aprendizagem na alfabetização**

Segundo Magda Soares (2003 p. 24):

O fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominância incidência desse fracasso nas crianças das classes populares. O fracasso escolar não tem relação com a desigualdade social, mas temos que analisá-lo com uma visão do todo observando os fatores internos e externos do processo de aprendizagem.

Assim, corroboramos com a autora quando esta afirma que mesmo sendo complexo este processo, esta não pode ser uma desculpa para o fracasso escolar, do mesmo modo como a questão sócio econômico não deve ser usada como desculpa, nem fatalidade, mas não pode ser totalmente deixada de lado. Nessa mesma linha de pensamento, Silva (200-?) analisa problemas de aprendizagem:

Grande parte da dificuldade em definir, conceituar e avaliar os problemas de aprendizagem surge basicamente da necessidade de diferenciar aquilo que é considerado distúrbio de aprendizagem. As dificuldades ocorrem por diversos fatores, por utilização de metodologias não adequada e não utilizadas, muitas vezes devido à prática do educador que se prendem a métodos tradicionais, ensinando por meio de repetição e cópias de palavras que não tenham nenhum significado para o aprendiz.

Cabe ao professor buscar alternativas que facilitem a compreensão e motivação no processo de aprendizagem. São muitos os fatores que desencadeiam as dificuldades enfrentadas na aquisição do aprender que vai desde a interação com o mundo até a metodologia utilizada, que muitas vezes não convidam o educando a participar do processo como sujeito ativo. Segundo Esteban (2012, p. 64): “a relação professor /aluno, mediada pela relação com a produção do aluno, anuncia o resultado escolar da criança. A forma como o professor recebe e direciona o trabalho da criança tem implicações na construção do fracasso ou sucesso do aluno”.

Portanto, podemos concluir que o professor desempenha papel fundamental no

processo de construção da aprendizagem, uma vez que cabe a ele direcionar o trabalho visando um melhor rendimento escolar.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa.

Segundo Minayo (1994 p 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As informações foram coletadas através de entrevistas semi estruturada, realizadas com uma professora que atua na 1ª série formada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, e a Coordenadora pedagógica formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará e Pós-graduada em Gestão Escolar da Escola Municipal Blanchard Girão.

### **Contextualização da escola**

A Escola escolhida para esta pesquisa foi a Escola Municipal Blanchard Girão, situada na Travessa Missionário Oliveira, 301 Jangurussu, na periferia de Fortaleza. A escola recebe alunos de diferentes bairros. Em termos de turmas é constituída de (duas) turmas de Educação Infantil IV, (uma) turma manhã e um (uma) tarde, 1ª série manhã (duas) turmas manhã e (três) tarde, 2º ano (duas) turmas manhã e (três) tarde, 3º ano (duas) turmas manhã e (duas) tarde, 4º ano (duas) turmas manhã e (duas) tarde, 5º ano duas turmas manhã e (três) tarde. As turmas são heterogêneas com grande variação de idade. As salas apresentam grande espaço físico, boa iluminação e boa luminosidade. A sala da coordenação pedagógica dispõe de pouco espaço.

O objetivo da escola é fazer com que o aluno permaneça na escola, diminuindo assim o alto nível de evasão escolar. A comunidade onde a escola está localizada é de família de nível socioeconômico baixo, alguns pais desempregados e outros desenvolvem atividades informais, o grau de escolaridade dos pais também é baixo (muitos são analfabetos). A escola busca sempre a integração da família no processo de aprendizagem de seus alunos, o que segundo as professoras tem sido uma tarefa difícil. A teoria que embasa a linha pedagógica da escola é diversificada, dando ênfase nas idéias de Piaget, Emília Ferreiro, Paulo Freire e Vygotsky.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **Análises de dados da entrevista realizada com a professora do 1º ano do ensino fundamental.**

A análise das informações coletadas está baseada nos resultados das entrevistas semi estruturadas realizadas com (uma) professora que atua na 1ª série do ensino fundamental da referida escola. A professora (Mariana) é formada em pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. A educadora ao ser indagado sobre o que ela considera dificuldade de aprendizagem na escrita, respondeu que existem dois tipos de dificuldades que é aquela por falta de acompanhamento familiar e aquela que é algum problema que a criança apresenta. Quando ela percebe que é algum problema busca ajuda de especialista.

Após a análise das respostas da questão, inferimos que a dificuldade de aprendizagem de acordo com a professora está relacionada à falta de atenção da família.

Em relação à questão sobre quais as principais dificuldades evidenciadas em seus alunos no processo de construção da escrita, respondeu: a principal dificuldade é a falta de acompanhamento nas atividades escolares. Ela evidencia muitos problemas como: alcoolismo, drogas, violência doméstica, poder sócio econômico e famílias desestruturadas, esses problemas em sua opinião vem ocasionar dificuldades na aprendizagem dessas crianças.

A resposta da professora pode ser analisada a partir do que diz Soares (2003, p.24) "O fracasso escolar não tem relação com a desigualdade social, mas temos que analisá-lo com uma visão do todo observando os fatores internos e externos do processo de aprendizagem". Assim constatamos que a dificuldade de aprendizagem está diretamente relacionada ao ambiente familiar, e é necessário que o educador esteja sempre buscando apoiar e proporcionar aos alunos um ambiente agradável procurando solucionar problemas que dificultam a aprendizagem.

A terceira questão perguntava sobre quais as ações proporciona ao seu aluno visando à superação das dificuldades no processo de aquisição da escrita. Ela coloca da importância de ter uma vida melhor, um bom trabalho, uma qualidade de vida e aí tenta estimulá-los para esse aprendizado. Baseada em Silva (200-?), as dificuldades ocorrem por diversos fatores, por utilização de metodologias não adequada e não utilizadas, muitas vezes devido à prática do educador que se prendem a métodos tradicionais, ensinando por meio de repetição e cópias de palavras que não tenham nenhum significado para o aprendiz.

Após a análise das respostas da professora, concluímos que para que ocorra uma boa



aprendizagem é preciso aulas bem criativas, motivadoras e bem planejadas, para superar as dificuldades.

Em relação ao papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem, a professora ressalta a importância da mediação com a família, vivências familiares em comemorações mostrando os trabalhos realizados pelas crianças. Faz referência ao que diz Sampaio (2012, p.46) a aprendizagem é o resultado de sua interação com o mundo. A criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo.

Evidenciamos que o papel da escola é estar atenta às dificuldades de seus alunos e proporcionar atividades que envolvam a família no processo de aprendizagem.

### **Análises dos dados da entrevista com a coordenadora pedagógica**

Diante da importância do trabalho da coordenação pedagógica, foi realizada entrevista semi - estruturada com a mesma.

Sobre a questão de como o trabalho dela contribui junto ao professor no processo de aquisição da escrita. Colocou que trabalha em parceria com o professores na aplicação de testes de nível de aprendizagem com os alunos e analisa junto ao professor as dificuldades e progressos dos alunos. Sua resposta pode ser referenciada ao que diz Esteban (2012) "a relação professor/aluno, mediada pela relação com a produção do aluno, anuncia o resultado escolar da criança." A forma como o professor recebe e direciona o trabalho da criança tem implicações na construção do fracasso ou sucesso do aluno.

O trabalho conjunto do professor com a coordenação pedagógica é de suma importância para o aprendizado e favorece o processo de aquisição da escrita.

Sobre a questão da participação dos pais no processo de alfabetização, ela deixa bem claro que não tem sido um trabalho fácil, esse engajamento dos pais, pois muitos se recusam a participar das atividades que a escola propõe e que é percebido por ela que as crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem são aquelas que não recebem apoio dos pais nos estudos.

Constatamos a necessidade da participação da família na vida educacional do aluno. É preciso que eles entendam que um trabalho em conjunto contribui para o sucesso de seus filhos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Após o aprofundamento teórico e a coleta de dados por meio da entrevista com a

professora e coordenadora sobre a dificuldade de alfabetização na rede pública, podemos afirmar que é um tema muito abrangente, pois envolve todo o processo educativo.

Os resultados mostram que a coordenação trabalha em parceria com a professora na aplicação de testes de nível de aprendizagem com os alunos e analisam juntas as dificuldades e progresso dos alunos, e que ambas entendem que a família tem papel primordial no processo de alfabetização.

Verificou-se com os estudos realizados a importância da utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos e a participação da família na vida educacional da criança.

Para tanto devem estar atentos para avaliar e descobrir as causas das dificuldades de aprendizagem e as diferentes instâncias nesse processo como: a situação escolar, a dinâmica familiar, adaptar o material escolar em função de adequar práticas e metodologias pedagógicas que atendam a necessidade do aluno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional de Alfabetização**: relatório 2013 – 2014: v. 2. Brasília, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/FPA/Downloads/Relat%C3%B3rio%20ANA%202013-2014%20-%20An%C3%A1lise%20dos%20Resultados%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FPA/Downloads/Relat%C3%B3rio%20ANA%202013-2014%20-%20An%C3%A1lise%20dos%20Resultados%20(1).pdf). Acesso em 19 de jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 19 de Jul 2019

ESTEBÁN, M.T. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: Garcia, R L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, p.53-63, 2012.

GARCIA R. L. et al. **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. -- 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 100p.

MINAYO, M.C.S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio do conhecimento. **Pesquisa Social: teoria, metodologia e criatividade**. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes p.21 , 1994

SAMPAIO, C.D.S.S. Ambiente alfabetizador na educação infantil: uma construção. In: Garcia, R L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, p.41-51, 2012.

SILVA DA. A. N. **A Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização de Crianças**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/as-dificuldades-de-aprendizagem-no-processo-de-alfabetizar-criancas/50892>. Acesso em 19 de

jul 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. Ed. - São Paulo: Contexto, 2017.100p.

ZACCUR, E. “Fala Português, professora”. In: Garcia, R L. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. -- 7. ed. São Paulo: Cortez, p.17-39, 2012.

## DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CRIANÇAS E SUAS VIVÊNCIAS COM A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleidiane Sobreira de Sousa Castro – SME/Maracanaú

[cle.sobreira@gmail.com](mailto:cle.sobreira@gmail.com)

Francione Charapa Alves – UFCA

[francione.alves@ufca.edu.br](mailto:francione.alves@ufca.edu.br)

Antoniele Silvana de Melo Souza – SEE-PE

[antonielesouza@hotmail.com](mailto:antonielesouza@hotmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho constitui-se em compreender como ocorre a percepção matemática de crianças de 2 anos através de brincadeiras com intencionalidade pedagógica, observando as estratégias de exploração que elas desenvolvem a partir das situações-problema do cotidiano envolvendo os conhecimentos matemáticos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo por meio de um estudo de caso, em que acompanhou o desenvolvimento reflexivo sobre a ação educativa, embasada por documentos/diretrizes, e sua relação com o contato com a criança ao mundo da matemática. As observações foram realizadas com 15 crianças de uma instituição da rede pública da Região Metropolitana de Fortaleza. A partir desses registros se pode refletir na criança como centro do processo da ação nos encontros, pensar sobre os desafios na educação infantil e pensar sobre as questões burocráticas, interligado ao pedagógico, as relações interpessoais e chegando à formação continuada dos professores a partir do trabalho desenvolvido junto às crianças, através da documentação pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Matemática. Percepção pedagógica. Documentação pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A matemática faz parte da vida de todos os sujeitos desde a mais tenra idade. Embora muitos não compreendam inicialmente os seus conceitos de forma abstrata, a vivência e o contato com os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, a partir da materialidade humana, com a cultura e as relações irão possibilitar aos sujeitos e especialmente a criança, um mundo de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades.

As crianças, desde muito pequenas, buscam explicações para acontecimentos, eventos e fenômenos ao seu redor. Elas formulam teorias provisórias tentando explicar aquilo que vivenciam. Observam os adultos em vários processos matemáticos e também exploram e manipulam objetos.

Monteiro (2010), enfatiza que as crianças só começam a entender os espaços, tempos, quantidades e transformações, por exemplo, quando o cotidiano lhe permite brincar com jogos de encaixe, caixas, montar percursos e labirintos. É através das construções com diferentes materiais, que permitem a formulação de situações-problema que envolvem

objetos, espaço e tempo para crianças bem pequenas. Esses conhecimentos serão construídos nas relações diretas com os fatos significativos do dia a dia.

Nessa perspectiva, os conhecimentos matemáticos trabalhados na Educação Infantil devem ser apresentados de forma natural, a partir das suas próprias vivências e experiências culturais nas brincadeiras, músicas e desenhos.

Para desenvolver esse trabalho partimos de uma pergunta geradora: como o uso de brincadeiras auxilia a percepção matemática de crianças de 2 anos através de brincadeiras com intencionalidade pedagógica, utilizando como estratégia de registro a documentação pedagógica? Para responder a essa pergunta foi realizado encontros com uma turma de creche no primeiro período do ano letivo de 2019. Na sala de referência, tem 15 crianças, duas professoras e uma estagiária. Os instrumentos de pesquisa para a produção de dados foram gravações em vídeo, fotos, notas de campo e observações que foram fundamentais para análise dos dados. A pesquisa foi desenvolvida a partir do exercício da observação e da reflexão sobre a ação educativa e o contato da criança com mundo da matemática.

Esse trabalho torna visível as aprendizagens e experiências das crianças bem pequenas com a matemática, articula os saberes, valores, crenças e teorias abordadas por Formosinho (2007) a partir da intencionalidade pedagógica na educação infantil. O artigo aborda algumas reflexões sobre a matemática com crianças de um modo geral, a metodologia utilizada, uma prévia sobre documentação pedagógica e observação do cotidiano na sala de referência, para depois, adentrar aos resultados e discussões a partir do que foi observado.

## **METODOLOGIA**

A abordagem escolhida baseia-se no que acontece no cotidiano de uma creche, considerando os seus limites e possibilidades, na busca de um crescer junto na caminhada pelo conhecimento. Os dados se dão pelo processo de observação, escuta sensível, na partilha dos conhecimentos e na tessitura dos diferentes saberes.

Bogdan e Biklen (1994, p. 150) compreendem o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” como fundamental para esse processo, tendo o olhar atento e a escuta sensível dessas crianças nesse processo importante para a documentação.

Segundo Rinaldi (2012), a documentação é também compromisso, disposição de acolher as vozes do outro, em todos os sentidos. As fotografias vão sendo tratadas como uma porta de entrada para um mundo de eventos possíveis e os vídeos como uma oportunidade para as crianças abstraírem teorias, suposições e crenças. Elas são encorajadas a explorar o

seu ambiente e a se expressarem por meio de múltiplos caminhos e de todas as suas linguagens. A documentação pedagógica dá sustentação à pesquisa como estratégia pedagógica no espaço de educação, que é a creche. Os sujeitos envolvidos são crianças bem pequenas e professoras da creche que trabalham com crianças na faixa de 2 anos. Segundo Ostetto (2018):

Registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como o espelho real (2018, p. 22).

Nessa perspectiva, Ostetto (2018), trata a documentação como um modo de ser professor e implica um olhar do mesmo sobre as crianças, não para a procura do que lhes falta, mas do que já conquistaram, dos saberes que expressam caminhos de sua potência, perguntando-se sobre seus próprios modos de ser.

Essa pesquisa está inserida em um estudo de caso, de cunho qualitativo, sendo o campo de atuação uma creche situada na Região Metropolitana de Fortaleza. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O *corpus* foi constituído a partir de observações das crianças no primeiro semestre e o seu contato com a matemática.

## CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI – (BRASIL, 2010), nos diz que o currículo da Educação Infantil deve constituir-se em um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos [...] (BRASIL,2010, p.12). Desse modo, quando a criança observa, indaga e questiona sobre determinados acontecimentos de sua vida cotidiana, ela constrói conhecimentos sobre o mundo que a cerca sendo o conhecimento matemático parte integrante desse universo na qual elas estão inseridas.

As noções matemáticas construídas pelas crianças ocorrem por meio de experiências promovidas pelas “interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados” (BRASIL, 1998, p. 213). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ainda nos diz que:

As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente. Configura-se desse modo um quadro inicial de referências lógico- matemáticas que requerem outras, que podem ser ampliadas. São manifestações de competências, de aprendizagem advindas de processos informais, da relação individual e cooperativa da criança em diversos ambientes e situações de diferentes naturezas, sobre as quais não se tem planejamento e controle (BRASIL, 1998, p. 213).

Entendemos que a abordagem da matemática na Educação Infantil tem como finalidade propiciar oportunidades para que crianças de zero a três anos possam estabelecer relações de proximidade com os conceitos matemáticos presentes nas atividades da sua vida diária (BRASIL, 1998).

Pensar sobre os primeiros encontros de crianças bem pequenas em uma creche e o seu contato com a matemática é um olhar para além das entrelinhas, é revisitar conceitos sobre o aprender a aprender e os modos como a aprendizagem acontece, reavaliar posturas e criar um mundo de abertura para o desconhecido, abrindo espaço para novas aprendizagens.

Refletir sobre esses registros de aprendizagem, utilizando-se como estratégia a documentação pedagógica, através de fotos, vídeos e anotações, auxilia na compreensão das crianças, bem como muda a perspectiva do educador, de observar as crianças e estudá-las. Para Forman (2016) A documentação propõe questionamentos sobre as ideias das crianças e faz um convite às previsões sobre o ensino efetivo. Segundo Forman,

O professor pode mostrar uma foto ou um vídeo de uma experiência e pedir para as crianças refletirem sobre suas intenções, seus propósitos, suas suposições e suas expectativas sobre as ações que estão vendo na fotografia ou vídeo. Note que, comparada a uma fotografia estática, um registro em vídeo “carrega” a memória da ação para o vídeo e assim permite que as crianças usem o espaço mental para pensar sobre as coisas não vistas, como o propósito e a intenção, o “porquê” do comportamento, em vez de “o que”. (FORMAN, 2016, p.257)

Sendo assim, a documentação pedagógica apresenta todo um protagonismo para as crianças, expandindo o olhar sobre os espaços de referência, os princípios pedagógicos e o seu funcionamento. Ela permite questionar os pensamentos dos educadores sobre as crianças, ao invés de marcar o progresso de cada criança, e embora seja pensada como uma forma de avaliação sistemática de instrução, não deve estar relacionada com avaliação. Nesse processo é importante valorar a fala do discurso, respeitando e ouvindo a voz dos envolvidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O educador comprometido com a Educação Infantil antes de iniciar seu plano de ação junto às crianças, procura parar, pensar e refletir sobre todos os aspectos da dimensão humana que permeia o sujeito histórico-social e cultural que é a criança. Ele imagina quem são os sujeitos participantes, os espaços, o ambiente, o material, as limitações, as aprendizagens exploradas e desenvolvidas, bem como os objetivos, avaliação, os documentos que norteiam às práticas, valorizando a voz das crianças como fundamental para o desenvolvimento das atividades, ou seja, existe toda uma mobilização que traz movimento, sentimento, currículo, direitos e crenças de quem seja a criança na Educação Infantil, ou seja, percebendo a natureza da criança como sujeito aprendiz. Assim, como afirma Pimenta, Garrido e Moura (2001, p. 09) ao explicar que “as transformações das práticas ocorrem num processo de reflexão sobre estas e problematização das práticas, a partir das necessidades e dos problemas vivenciados pelos professores nos contextos escolares.”

O campo dos contextos escolares constitui-se como meios apropriados e específico para a prática educativa e estudos dos seus conhecimentos sistematizados, por isso que no ensino da matemática, que de maneira peculiar direcionado para a educação infantil, o conhecimento e as experiências vivenciados pelas crianças são tratadas como ações sinalizadoras para as problemáticas que irão envolver a lógica matemática. Essa ação reflexiva que o professor procura relacionar e demonstrar significância, oferece a criança da educação infantil um suporte para o revelar da sensibilidade, percepção e curiosidade do conhecimento matemático imbricado com a vivência cotidiana.

Sendo assim, realizar uma releitura do primeiro contato das crianças com a matemática em uma creche faz ampliar o olhar, rever posturas, aprender sobre o processo de aprendizagem das crianças e avaliar se de fato a escuta sensível das crianças existe, apesar das limitações estruturais e humanas. É importante perguntar quais são as contribuições na utilização dos diferentes registros para a educação infantil como um todo. A seguir trataremos a descrição dos encontros e a reflexão sobre cada um deles.

### **Primeiro encontro – Sequência didática – práxia ampla (Triângulo)**

A proposta da sequência didática era conhecer o triângulo. As professoras chegaram na sala de referência tocando o instrumento musical triângulo e em uma consigna cantaram a música *Nós somos formas*. Após o momento de musicalização as crianças puderam manuseá-lo. Elas imitavam o gestos das professoras. Em seguida as professoras desenharam um



triângulo no chão com fita gomada e brincaram com as crianças de passar por cima da fita, entrar e sair de dentro do triângulo. As crianças *MC* e *TAY* demonstraram compreender as regras da brincadeira, pois quando a professora falava dentro, ela corria e entrava, ao falar fora, ela saía. Após esse momento, *MC* utilizou um brinquedo de encaixe colorido com várias peças e foi colocando em cima da fita seguindo uma sequência e criando uma combinação de cores até a ponta do triângulo.

**Segundo Encontro** – *práxia ampla e fina/triângulo e máscaras, jogos de encaixe e se equilibrando nos pneus – comparação e classificação/jogos de encaixe – alimentando o monstro*

Para iniciar o encontro do dia foi apresentado às crianças o vídeo musical *Nós somos formas*. Em seguida elas manusearam papelões que continham formas geométricas de EVA coloridas com tamanhos variados. Em uma consigna foi realizada uma brincadeira na qual as professoras deixavam as imagens viradas para baixo e a medida que as crianças iam escolhendo uma forma, era conversado com elas sobre a forma. Elas puderam manipular e testar essas formas colocando uma em cima da outra, visualizando cor, tamanho e comprimento. A criança *GUI* pronunciou o nome quadrado e apresentou para os seus pares e professora. As crianças exploraram esse material por muito tempo. Para finalizar, foi entregue as crianças máscaras de EVA no formato geométrico, e elas decoraram com pedaços de folhas de revistas.

**Terceiro encontro** – *práxia ampla (Círculo)*

As crianças foram convidadas a brincar nos pneus da creche. Elas subiam, desciam, passavam por cima, em volta e se equilibravam. As professoras exploravam o sensorial através dos pneus. Era conversado sobre suas características, espessura e tamanho. Em seguida em uma consigna foram distribuídos círculos de tamanhos variados possibilitado as crianças colarem em uma folha. Foi entregue as crianças giz de quadro para elas criarem os seus sinais gráficos a partir da brincadeira de entrar e sair de dentro do círculo desenhado no chão. Depois foi apresentado as crianças um monstro comilão feito de garrafa PET, formas geométricas para a brincadeira do encaixe. A criança *PH* conseguiu encaixar facilmente. A criança *EM* testou várias vezes até conseguir. Enquanto isso, algumas crianças brincavam com blocos lógicos e relógio de encaixe. Essas experiências possibilitaram às crianças explorar, manusear e distinguir progressivamente tamanhos, cores, formas, volumes, peso etc.

**Quarto encontro** – *Jogo de esconder e adivinhar, utilizando um lençol (quem está embaixo do cobertor?)*

A proposta inicial era de que as crianças sentassem no chão formando uma roda, em torno de um lençol. A professora escolhia uma delas, tirava da roda e pedia-lhe que usasse uma venda nos olhos. Em seguida, escolhia outra e, sem dizer o nome da criança escolhida, pedia para que se escondesse debaixo do lençol, encolhida. Ela orientava-lhe a tatear o colega para adivinhar quem era. Iniciaram com a consigna, convidaram as crianças para segurarem o lençol, mas todas queriam ficar de pé, embaixo do lençol e vendar os olhos, foi então que preferiram escolher a primeira criança, enquanto isso, vendaram o olho de uma outra. As crianças não foram restritas a se aproximarem, elas ficaram livres. As crianças tateavam, riam, e ajudavam na descoberta. As professoras procuravam mediar com a linguagem e encorajando as crianças tatearem e pronunciar o nome de quem estava coberta. *EM* falou o nome do *AP*, ocorreu a mediação perguntando: é o *AP*? Ele não está na roda? Ela olhou e percebeu que não era ele, apontando com o dedo para a criança *AP* e falando não. *MC* Falou o nome de *TAY* e ajudou a *EM* na descoberta. Houve muita socialização nessa experiência. *PH* teve receio de tocar no lençol, mas ao perceber que as professoras e crianças estavam tocando, quando via surgir debaixo do lençol uma criança foi perdendo o medo e se envolvendo na atividade. A mediação das professoras ia acontecendo mediante cada descoberta. Teve momentos de cheirar o lençol com a criança embaixo, possibilitando um momento de afeto, toque e diálogo. Essa experiência foi rica em possibilidades.

As observações nos mostram que nessa faixa etária as crianças criam as suas próprias hipóteses e fazem testes o tempo todo. Elas começam a identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo) e classificam objetos considerando determinado atributo, principalmente ao explorarem materiais de encaixe. O tempo todo elas estão explorando o ambiente pela ação e observação, manipulando e fazendo descobertas, experienciando, arrumando e explorando os espaços por meio de experiências de deslocamento de si e dos objetos. Vivenciam diferentes ritmos, velocidade e fluxos nas interações e brincadeiras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esses pequenos registros levantam reflexões baseadas nos saberes e práticas pedagógicas realizadas por crianças e adultos, que se fazem protagonistas do processo educacional, abordando a dimensão estética da documentação pedagógica diária na educação infantil e sua importância na formação dos profissionais, aliado a importância que tem o planejamento, o registro e avaliação, que nas palavras de Ostetto (2008) ganham evidência ao dizer que: “Escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, refletir sobre o fazer docente,

avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinir ou reafirmar passos, articular teorias e práticas aparecem como ações de primeira grandeza”.

Nesse sentido, documentar alimenta o planejamento, comunica e dá visibilidade ao cotidiano pedagógico. As narrativas aqui tratadas fez iniciar uma abertura sensível de reconhecimento do outro, suas vozes, expressões e identidade, nos quais as crianças puderam nos seus tempos e espaços expressarem e revelarem os seus diferentes saberes e múltiplas formas de pensar.

Esse trabalho proporcionou conhecer as formas e os conteúdos de registros e produziu muitas memórias sobre o cotidiano educativo a partir das vivências matemáticas das crianças. Essas memórias trouxeram as diferentes maneiras de ver professor e criança. A partir desses registros se pode refletir na criança como centro do processo da ação nos encontros, pensar sobre os desafios na educação infantil e pensar sobre as questões burocráticas, interligado ao pedagógico, as relações interpessoais e chegando à formação continuada dos professores a partir do trabalho desenvolvido junto às crianças, acreditando em um processo de aprendizagem através da documentação pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FORMAN, George. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. (p.257).

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas**. Ago.2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7160-2-8-criancas-cconhecimento-priscila-monteiro/file>. Acesso em: 20 julho de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. – Campinas, SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registro na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica** – Campinas, SP: Papyrus, 2018.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Morchida, Tizuko; PINAZZA, Appezzato, Mônica (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; Garrido, Elsa; Moura, Manoel Oriosvaldo. **Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, Caxambu. Anais. Caxambu, MG. 2001.

RINALDI, Carla. Adaptação ou inserção. In: FILHO, Altino José Martins (Org.). **Educar na creche: Uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. (p. 37).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS

Francisco Leandro Soares Moura  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
[leandrolp07@hotmail.com](mailto:leandrolp07@hotmail.com)  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
[mirtiel Frankson@yahoo.com.br](mailto:mirtiel Frankson@yahoo.com.br)

### RESUMO

Este texto discute aspectos da problemática ambiental, principalmente com os avanços dos impactos ambientais sobre o planeta, tendo a prática pedagógica como elemento central da reflexão. Desse modo, este estudo objetivou compreender que práticas pedagógicas relacionadas à educação ambiental, professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental, desenvolveram no ano de 2018 de modo interdisciplinar em sala de aula. O referente é de caráter qualitativo, realizado em 2019 na cidade de Itapipoca-Ceará, sendo os sujeitos da pesquisa três professores da rede pública municipal de ensino. O estudo teve como instrumento e procedimento de produção de dados a entrevista semiestruturada. Evidenciou-se que dois professores pesquisados têm uma concepção de educação ambiental conservadora. Suas percepções e práticas formativas, são de certo modo, descontextualizadas e tinham influência de suas crenças em decorrência de aspectos formativos, visto que as instituições responsáveis pela escola não promoviam formação pedagógica voltada para educação ambiental.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Educação Ambiental. Aprendizagem.

### 1 INTRODUÇÃO

A problemática ambiental tem ganhado maior notoriedade nas últimas décadas no cenário mundial em decorrência dos impactos ambientais sobre o planeta. Diante disto, julga-se relevante refletir sobre as abordagens conceituais e práticas sobre a educação ambiental no atual contexto socioeconômico, político e cultural. Objetivou-se com este estudo analisar que práticas pedagógicas relacionadas à educação ambiental, professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental, desenvolveram no ano de 2018 de modo interdisciplinar em sala de aula. Pontua-se que o estudo realizado viabilizou responder ao seguinte questionamento: Que práticas pedagógicas relacionadas à educação ambiental, professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental, desenvolveram no ano de 2018 de modo interdisciplinar em sala de aula?

O interesse na realização desta pesquisa surgiu da necessidade de adotar outro modelo de desenvolvimento, visando a justiça social e ambiental, no sentido de utilizar os recursos naturais de forma consciente para um equilíbrio sustentável e para a conservação do

meio ambiente, bem como construir um canal capaz de manter uma relação harmônica e de respeito entre homem e natureza.

Por meio da apropriação dos recursos naturais o homem consegue suprir suas necessidades, na medida em que vai transformando a natureza. Mediante essas reflexões, julga-se relevante enfatizar que antes da Revolução Industrial e do processo de globalização, os problemas ambientais representavam um mínimo de intervenção na natureza, tendo em vista que o processo produtivo era feito de forma manual. A emergência das práticas de modernização da agricultura e com a industrialização o ser humano passa a produzir mais que o necessário para sua sobrevivência, intervindo ativamente na natureza de forma desmedida e sem controle de suas atividades, causando impactos ambientais notáveis no contexto contemporâneo, tais como: aquecimento global; redução da biodiversidade; dizimação das florestas; processo de desertificação e mudança nos regimes das chuvas em várias regiões do planeta; além de fome e desordens sociais.

Nessa perspectiva, salienta-se a relevância de propor uma discussão em torno das práticas pedagógicas voltadas para a preservação do meio ambiente. Além disso, averiguar a abordagem dos diferentes conceitos referentes à educação ambiental em uma dimensão que aborde a relação meio ambiente e educação já que o educador tem influência direta na formação e orientação dos alunos, pois suas práticas pedagógicas são determinantes para a formação de atitudes e ações para agir no meio em que vive. Para o desenvolvimento desta investigação tem-se a fundamentação teórica baseada nos seguintes autores: Carvalho (2011), Matos (2010), Philippi Jr. e Pelicioni (2014). Deste modo, o referencial teórico tem como categoria central de estudo teórico e empírico a educação ambiental. O lócus desta pesquisa consiste em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Itapipoca-Ceará. A investigação é de natureza qualitativa e foi realizada no primeiro semestre de 2019, e os dados foram analisados de modo integrado com a revisão de literatura, sem uma seção específica. Conforme Minayo (1994, p. 21-22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”.

O estudo teve como instrumento e procedimento de produção de dados uma entrevista semiestruturada, realizada com três professores, que lecionam no 4º e no 5º ano do ensino fundamental, que receberam nomes fictícios para preservar suas identidades. Quanto aos aspectos formativos, Arthur é formado em Pedagogia e iniciou o curso de Letras, mas não o concluiu. Pedro é formado em Pedagogia, com especialização em Educação Especial.

Enquanto que Toim é formado em Biologia, tendo especialização em Biodiversidade Vegetal e em Educação Ambiental, além disso está concluindo o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Deste modo, este trabalho está organizado em três seções. A primeira é referente à introdução, aqui concluída. Em seguida, tem-se a fundamentação teórica alinhada as análises dos dados já integradas ao longo do texto. Posteriormente, a conclusão, representa em termos de dados conclusivos algumas questões abordadas ao longo do texto e a ênfase sobre as conclusões possíveis de serem realizadas com este estudo. Por fim, apresenta-se as referências que fundamentaram este estudo.

## **2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS**

As discussões das abordagens sobre a educação ambiental requerem uma série de reflexões críticas no que concerne aos fatores sociais, políticos e econômicos. Além disso, é relevante enfatizar sobre o desenvolvimento de ações educativas frente aos impactos ambientais que vêm se acentuando num ritmo frenético no planeta. Assim, julga-se pertinente indagar sobre o que é a educação ambiental? Quais as implicações da educação ambiental para o futuro da humanidade? Como a educação ambiental é abordada nas escolas? Buscar respostas para essas questões não significa o encerramento dessas discussões, mas um ponto de partida para o desenvolvimento de outros conhecimentos e concepções acerca dessa temática, uma vez que a sociedade está em constantes transformações. Nessa perspectiva, busca-se desvendar aspectos da complexidade que envolve a educação ambiental e realizar uma abordagem crítica e reflexiva com o intuito de compreender seus aspectos conservadores e transformadores, bem como suas finalidades atualmente.

Dessa forma, inicia-se com a seguinte observação, desde a Revolução Industrial a sociedade tem adotado novos valores e comportamentos insustentáveis no meio em que vive, algo que se agrava diante do avanço da tecnologia e da globalização, gerando, assim, consequências ao meio ambiente. Neste sentido,

[...] É inegável que o modelo de produção derivado dessa revolução, caracterizado pelo uso intensivo de energia fóssil (petróleo), pela superexploração dos recursos naturais e pela utilização do ar, água e solo como depósito de dejetos, também tem contribuído para o aumento da degradação ambiental (INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE, 2014, p. 8).

No tocante à educação ambiental, há uma produção significativa de concepções teóricas referentes à sua conceituação na medida em que a temática ambiental ganha relevância no cenário mundial. As concepções desenvolvidas por Matos (2010) têm contribuições significativas para a compreensão dos fatores que norteiam as discussões

teóricas e práticas em relação a essa temática, bem como nos desenvolvimentos conceituais em torno da educação ambiental ao afirmar que

existem diferentes concepções sobre o conceito de educação ambiental, sendo que, em maioria, há um comum acordo, que corresponde a um processo de aprendizagem, uma troca de conhecimentos e saberes, direcionados à compreensão dos problemas e questões ambientais [...] em escalas global, regional e local. (MATOS, 2010, p. 25).

Assim, a constituição dos conceitos e práticas pedagógicas referentes à educação ambiental dar-se-á mediante a capacidade do indivíduo de questionar e compreender os problemas ambientais, seja em seu bairro, comunidade, aldeia, cidade, para a partir destes questionamentos, criar seus conceitos e práticas interventivas. Segundo Cândido (2015, p. 65) as transformações sociais e culturais trouxeram a necessidade de novas formas educativas diante da sociedade, dentre elas uma abordagem relacionada com a questão ambiental, visando “contribuir para a construção de um sujeito sensivelmente novo, capaz de observar, interagir e atuar no meio ambiente [...]”. As práticas educativas ambientais, mais diversas que as práticas pedagógicas, buscam adapta-se aos conflitos socioambientais, pois entende-se que a sociedade está em constante evolução e, conseqüentemente, trazendo o surgimento de outros problemas de ordem social e ambiental.

Toma-se como base o Instituto Estadual do Meio Ambiente (2014) para ratificar que a educação ambiental como campo do conhecimento e prática educativa intencional voltada para o desenvolvimento da conscientização, tem um surgimento recente. Assim, ela surge como forma de atuação crítica aos modelos societários construídos sobre pilares insustentáveis. Sobre este respeito, Matos (2010) enfatiza que a extração e apropriação dos recursos naturais não é distribuída de forma equânime entre as classes sociais. Ao ter em vista que “[...] o consumo desmedido é privilégio de uma minoria da população planetária, enquanto muitos vivenciam a miséria, e a exclusão social [...]” (MATOS, 2010, p. 15).

Dessa forma, são notórias as severas desigualdades sociais no contexto sociocultural que desestabilizam a vida de muitos seres humanos quanto aos princípios básicos necessários para sua subsistência como emprego, moradia, saúde e alimentação. As discussões propostas por Carvalho (2011) reforçam esses pressupostos e levam a compreensão sob um olhar crítico e reflexivo acerca das vertentes sobre a educação ambiental como:

[...] uma proposta educativa que nasce em um momento histórico de alta complexidade. Faz parte de uma tentativa de responder aos sinais de falência de todo um modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, afluência, progresso e desenvolvimento. A modernidade ocidental, da qual somos filhos, apostou todas as suas fichas em uma razão científica objetificadora e no otimismo tecnológico correspondente. [...] fez-nos crer que o bem viver residia no imperativo



da acumulação material baseada nos circuitos de trabalho, produção e consumo, dos quais parcelas cada vez maiores da população do planeta estão sendo dramaticamente excluídas ou, dito de outra forma, incluídas em posições de absoluta inferioridade e desigualdade (CARVALHO, 2011, p. 154).

Em suma, é possível analisar que desde a Revolução Industrial o ser humano tem instituído intervenções na natureza, no que diz respeito a exploração dos recursos naturais, provocando profundas transformações ao longo dos anos decorrentes de suas ações sobre o meio ambiente. A cultura da modernidade ocidental estimula os sujeitos a explorar o máximo dos recursos naturais do planeta, convencendo-o de que a natureza não sofre consequências por meio dessas ações. Ou seja, cria-se a ilusão de que os recursos naturais são infinitos. Diante disto, julgou-se relevante questionar aos professores sobre suas concepções referentes à educação ambiental. Destacando abaixo respostas dos três professores pesquisados:

A educação ambiental pra mim seria mais uma proposta de conscientização é, em relação, eu vivo num determinado local, eu preciso utilizar os recursos desse local, então eu tenho que respeitar os limites, de quanto eu posso extrair do meu meio, do meio que eu estou vivendo, questão de educação ambiental, é respeitar a natureza, respeitar o próprio convívio com os outros, é o meio onde eu vivo. [...] (PROFESSOR ARTHUR).

Acho que é a educação voltada para as práticas no trato com a natureza, com o ambiente que eu tô, que vai visar a organização da maneira como eu organizo as coisas na sua casa, na sua rua, no seu bairro, na sua escola, no seu trabalho, até a questão bem mais profunda da ecologia, reciclagem, é mais ou menos assim. É basicamente isso, esse cuidado com o planeta (PROFESSOR PEDRO).

Educação ambiental vem promover novos sujeitos para cuidar desse meio ambiente, e também cuidar paralelamente da sua vida, trazer novas reflexões, novas perspectivas de vida, não vendo o ser humano como o topo como se fosse uma pirâmide, mas um ciclo que nós todos estamos inseridos, a nossa ação para com esse meio ambiente, esta, volta-se diretamente para nós, então cada ação que nós fazemos de ruim para com o meio ambiente o mais tardar essa ação retorna para a gente como um prejuízo. Então essa promoção da educação ambiental fazendo com que a gente enxergue novos horizontes de como se deve produzir com sustentabilidade, de cuidar mais dos bens que a natureza tem a nos oferecer, de cuidados com os animais, de preservação, de conservação e sempre percebendo que nós fazemos parte desse todo, nós não somos maiores do que eles, não somos aí os donos da situação, a gente faz parte dessa casa comum que é o planeta terra (PROFESSOR TOIN).

Pode-se perceber que as concepções dos professores Arthur e Pedro sobre educação ambiental se distanciam da proposta de educação ambiental crítica, pois possuem uma tendência conservadora. Nesse sentido, tais concepções de educação ambiental têm características importantes, porém com fragmentações para a transformação do meio socioeconômico, político e social. No entanto, a concepção do professor Toim sobre a educação ambiental se aproxima da vertente educação ambiental crítica, pois revela um viés crítico e transformador da realidade de cada indivíduo, na medida em que propõe a formação de sujeitos capazes de ter consciência e responsabilidade com o meio ambiente. Diante disso,

evidencia-se que uma parcela significativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental carece de uma formação específica na área da educação ambiental para abordar o tema em sala de aula.

As concepções sobre a educação ambiental não são conceitos e práticas predeterminadas, que já nascem prontos. Seus conceitos surgem conforme a necessidade da sociedade na mediação de conflitos socioambientais. Assim, busca-se inspiração no conceito de práxis proposto por Pimenta (1997) para constituir a compreensão sobre educação ambiental, onde entende-se que esta é uma práxis educativa voltada para a formação do sujeito crítico para agir de forma consciente no meio socioambiental.

Carvalho (2011) sugere a superação de uma visão ingênua e o desenvolvimento de uma proposta ética para a constituição de uma educação ambiental crítica por meio da prática educativa. Assim, a educação ambiental constitui-se em uma ação educativa capaz de influenciar na formação de diferentes orientações pedagógicas no âmbito da educação ambiental ou, dito de outro modo, produzir diferentes práticas e conceitos de educação ambiental (CARVALHO, 2011). Nesse sentido, para alcançar tais práticas e métodos, é preciso a apropriação da educação formal e não formal para proporcionar uma formação ecológica dos sujeitos, cujo objetivo é mediar conflitos socioambientais na comunidade em que vive.

Carvalho (2011, p. 152) destaca que a educação “tem-se mostrado um campo altamente sensível às novas demandas e temáticas socioculturais, elegendo-as como objeto da pesquisa e da prática pedagógica”. Percebe-se que a educação, enquanto prática social, intencional, pode ser desenvolvida como subsídio na formação de seres conscientes capazes de questionar, perceber e intervir não somente no que concerne aos problemas ambientais existentes em seu contexto sociocultural, mas também nos diversos problemas emergentes das transformações sociais de forma interdisciplinar. Em relação à interdisciplinaridade, foi questionado aos professores, sobre a abordagem da educação ambiental no ano de 2018 nas disciplinas que lecionaram. Destaca-se os seguintes trechos de respostas:

O tema educação ambiental em si, não né! Porque a gente, no caso como trabalha com outras disciplinas, a gente promove a interdisciplinaridade, que vai ser com outras roupagens, como por exemplo, trabalhamos a dengue, que não deixa de trabalhar o meio ambiente, que não deixa de trabalhar a questão de [...] cuidados com a natureza. A gente não trabalhou diretamente o assunto educação ambiental, mas trabalhamos a questão da poluição, preservação. Como a realidade da gente aqui, nós não vivemos na zona rural, você vê que na escola não temos espaço para a gente trabalhar a questão de ambiente aqui na escola [...] (PROFESSOR ARTHUR).

Sim até porque é ciências, tem a questão do lixo [...], da reciclagem, poluição do ar, da planta, vários temas que eu não lembro agora todos. Com aulas expositivas,

exposição de cartazes, tarefas pra casa e classe, exibido alguns vídeos, teve também algumas palestras de alguém que veio de fora, não lembro, tipo algumas vezes alguém veio tratar do tema (PROFESSOR PEDRO).

Sim, a gente tem trabalhado [...] de modo interdisciplinar, não só voltado a disciplina de ciências ou na geografia que a gente costuma ver na maioria dos assuntos, mas a gente tem essa compreensão de fazer essa abordagem na língua portuguesa trazendo nas formas de textos, a coleção de livros também e do programa de alfabetização na idade certa, no programa PAIC prosa e poesia, é muito rico em histórias que a gente traz uma contextualização da educação ambiental, aí então a gente explora a produção textual desses alunos, exemplos também relacionados a matemática, é a história quando a gente comenta a própria história do ensino da história de vida da criança, as vivências do bairro também (PROFESSOR TOIN).

Observa-se a partir dos professores as afirmativas de que trabalham com a interdisciplinaridade relacionado ao tema educação ambiental, porém percebe-se que a metodologia de ensino está restrita aos materiais didáticos para a abordagem do tema. Destaca-se na fala do professor Arthur os obstáculos que são atribuídos a localização da escola e dos alunos e a falta de espaços adequados no âmbito escolar, os motivos para não trabalhar a educação ambiental de forma satisfatória. Enquanto o professor Pedro foca na problemática ambiental de maneira paliativa, sem aprofundar críticas. As falas de ambos os professores caracterizam uma visão de educação ambiental conservadora, visto que esta fica restrita aos espaços e aspectos ecológicos e busca agir na solução dos problemas ambientais de forma superficial, sem questionar a origem desses problemas.

No entanto, o professor Toin revela um importante fator metodológico que é a contextualização da educação ambiental. É nessa perspectiva que a prática interdisciplinar necessita estar direcionada, na constituição de um conhecimento integralizado, intencional e contextualizado para a formação crítica do sujeito. Por meio desta formação, torna-se viável o enfrentamento do mundo como sujeito reflexivo, participativo e transformador da realidade.

Mediante essas considerações, tem-se que reconhecer os desafios e a complexidade na constituição da prática interdisciplinar pelos educadores no que diz respeito a educação ambiental, visto que perpassa pelas reflexões de vários fatores onde requer a ruptura de paradigmas, a intencionalidade e a criatividade. Não se pode simplesmente delegar toda a responsabilidade para o professor na constituição do ensino e da aprendizagem, sem antes refletir sobre a realidade de cada instituição e sujeito envolvido no processo.

Por meio da educação são possíveis propor reflexões e debates para a compreensão de determinados problemas não somente de ordem ambiental, mas também de ordem social e constituir conceitos e práticas educativas para aplicação teórico-prática em sua realidade. Libâneo (1990, p. 24) argumenta que “a educação escolar constitui-se num sistema de

instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais”. Philippi Jr e Pelicioni (2014, p. 3) têm relevantes contribuições no que diz respeito aos debates, questionamentos e fundamentações teóricas para a compreensão da problemática ambiental, ao afirmar que educação ambiental

se coloca em uma posição contrária ao modelo de desenvolvimento econômico vigente no sistema capitalista selvagem, no qual os valores éticos, de justiça social e de solidariedade não são considerados, em que a cooperação não é estimulada, mas prevalece o lucro a qualquer preço, a competição, o egoísmo, e os privilégios de poucos em detrimento da maioria da população.

Nesta concepção, a educação ambiental busca questionar as relações desproporcionais e desiguais no que diz respeito aos fatores econômicos, sociais e ambientais existentes no sistema capitalista. Neste sentido, é notório que o capitalismo estimula a todo momento a competição e o individualismo nas relações sociais com a intencionalidade de obter privilégios em detrimento da vulnerabilidade socioeconômica e social da maioria dos seres humanos. Philippi Jr e Pelicioni (2014, p. 3) apontam os objetivos da educação ambiental, ao dizer que ela busca “formar e preparar cidadãos para a reflexão crítica e para uma ação social corretiva, ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos”. Desta forma, a educação ambiental tem o propósito de formar o sujeito crítico e capaz de compreender e agir no meio socioeconômico, político e cultural. Nesta perspectiva, a educação ambiental objetiva constituir os valores coletivos em prol de toda a sociedade e superar o egoísmo, a individualidade e as discrepâncias econômicas entre as pessoas.

Assim, não basta agir de forma superficial sobre um determinado problema, buscando soluções pragmáticas, mas buscar refletir e entender a origem dos problemas e, por conseguinte, intervir de forma consciente. Por último, acredita-se que ações com essas talvez não poderiam solucionar tantos impactos ambientais existentes no planeta, mas poderia proporcionar um equilíbrio e tornar possível a superação da dicotomia entre a sociedade e a natureza.

### **3 CONCLUSÃO**

Ao longo desta pesquisa foi possível perceber que dois professores pesquisados têm uma concepção de educação ambiental conservadora e, portanto, pouco contribuem para a formação do sujeito consciente e da promoção social entre os sujeitos. Assim, de modo geral,

pode-se evidenciar que as práticas pedagógicas não são caracterizadas simplesmente pela atuação do professor, elas revelam aspectos que não são vistos em um primeiro momento, tais como a concepção de educação, as crenças sobre o papel do professor e do aluno na relação de ensino e de aprendizagem. Faz-se relevante que o docente busque de forma contínua formações teóricas e práticas cientificamente comprovadas afim de contribuir com suas práticas de ensino no que concerne à educação ambiental. As concepções e crenças oriundas das vivências e experiências de vida do professor interferem na constituição das práticas e metodologias de ensino. Ficou explícito que as concepções e práticas de dois professores pesquisados sobre a educação ambiental numa abordagem interdisciplinar, são de certo modo, descontextualizadas e tinham influência de suas crenças em decorrência de aspectos formativos. Além disso, suas metodologias de ensino estavam restritas aos matérias didáticos.

Dos três professores pesquisados, apenas um possui formação na área da educação ambiental. Isso implica nos desafios encontrados por docentes na prática pedagógica referente à abordagem da educação ambiental nas escolas, se relacionando com a incipiência na oferta de formação continuada na área da educação ambiental, visto que a fragilidade na formação teórica dificulta o trabalho pedagógico. Isto ficou evidenciado na análise dos dados, tendo em vista que não tinham formação na área em questão e nem as instituições responsáveis pela escola promoviam formação pedagógica voltada para a educação ambiental.

## REFERÊNCIAS

- CÂNDIDO, F. F. **Aprendizagem significativa no Ensino Fundamental**: um olhar sobre as práticas pedagógicas. Passo Fundo: IMED, 2015. 142 p.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 255 p.
- INEA. Instituto Estadual do Ambiente. **Educação ambiental**: conceitos e práticas na gestão ambiental pública. Rio de Janeiro: INEA, 2014. Disponível em: <<http://www.inea.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Guia-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ambiental.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1990. 262 p.
- MATOS, K. S. A. L. de (Org.). **Educação ambiental e sustentabilidade II**. Fortaleza: Ed. UFC, 2010. 241 p.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 108 p.

PHILIPPI JR. A.; PELICIONI, M. C. F. Bases políticas, conceituais, filosóficas e ideológicas da educação ambiental. In: \_\_\_\_\_ (Eds.). **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2014. p. 3-12.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 200 p.

## **A BIBLIOTECA WALDYR DIOGO DE SIQUEIRA: UM ESPAÇO FORMATIVO E DE MEMÓRIAS DO IFCE**

Erika Cristiny Brandão F. Barbosa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE  
erikacristiny@ifce.edu.br  
Michele Gomes de Queiroz  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE  
michelekeiroz@hotmail.com  
Heloísa Beatriz Cordeiro Moreira  
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE  
heloisacordeiro@yahoo.com.br

### **RESUMO**

Este estudo discorre, sobretudo, quanto a função e relevância do espaço da Biblioteca como ambiência educativa de construção de conhecimentos e formação social. Para tanto, utiliza-se como referência a Biblioteca Engenheiro Waldyr Diogo de Siqueira que, historicamente, tem contribuído na propagação educativa, social, política e cultural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)- Campus de Fortaleza. Assim, o objetivo deste estudo é evidenciar a ambiência da Biblioteca, no contexto do IFCE, como espaço formativo, relevando sua essencialidade na organização memorial do Instituto. A trajetória metodológica deste estudo está pautada na pesquisa teórico-bibliográfica assim como na análise documental acerca da instituição e da biblioteca. Considera-se que a biblioteca investigada tem contribuído, copiosamente, na identidade do Instituto ao qual se insere e, sobretudo, na formação social da comunidade acadêmica.

**Palavras-chaves:** Biblioteca. Formação. Memória.

### **1. Introdução**

Partindo da concepção de que os espaços educativos que constituem uma instituição de ensino não se restringem às ambiências das salas de aulas regulares, este estudo procura trazer questões sob a ótica valorativa das bibliotecas, reconhecendo suas singularidades e dinâmica como ambientes educativos socio-formativo e que, muito além de “guardião de livros”, tem função de disponibilizar e propagar um universo de conhecimentos através do estímulo à investigação.

Nesta proposição, este estudo delimita a temática a uma abordagem sobre a Biblioteca Engenheiro Waldyr Diogo de Siqueira e sua relação histórica-memorial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, campus Fortaleza, desde as formas mais elementares de atendimentos aos leitores a mais moderna forma de proposição educativa. Conforme Eco (1994, p. 26) a biblioteca ideal deve estar em conformidade às

transformações humanas: “*Se a biblioteca é(...) um modelo do Universo, tentemos transformá-la num universo à medida do homem*”. Neste alinhamento, é que este estudo tem como objetivo evidenciar a ambiência daquela, no contexto do IFCE, como espaço formativo, relevando sua essencialidade na organização memorial do Instituto.

A metodologia utilizada para este estudo, de natureza pura, foi do tipo qualitativa, uma vez que busca análises no contexto das verificações descritivas, concordando com Minayo (2001, p.21-22) ao afirmar que “*A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.*” Com este intento, trata-se uma pesquisa teórica-bibliográfica e documental, pois procede referências históricas da Instituição e da Biblioteca Waldyr Diogo e pauta-se nos fundamentos literários de autores que retratam a função social do espaço das bibliotecas.

Desta forma, a investigação divide-se em três etapas: inicialmente é abordado sobre a função formativa da biblioteca onde procura evidenciar seu significado em sentido amplo, discorrendo sobre sua relevância na sociedade como espaço formativo que contempla os sujeitos nas mais complexas dimensões educativas, culturais, políticas, éticas, etc. No segundo momento, procura-se contextualizar a historicidade memorial da Biblioteca Eng. Waldyr Diogo de Siqueira ao passo que os tempos e espaços do Instituto se ressignificavam politicamente, fazendo, assim, uma relação contextual e histórica das diferentes performances do Instituto com a ambiência da biblioteca, deste Escola Técnica ao contemporâneo Instituto Federal. Por fim, condensando a proposta deste estudo, algumas considerações são feitas sobre a articulação e ressignificação dos ambientes (IFCE- Biblioteca) no contexto da modernidade e reafirmando suas essencialidades.

## **2. A função formativa da biblioteca.**

Como espaço de preservação e disseminação cultural, reconhece-se que a biblioteca é um ambiente de conservação memorial de um determinado local ou instituição, pois abrange a preservação identitária destes. Para Sousa (2018, p.104), “*Preservar a memória institucional é garantir que os valores construídos e que representam as práticas numa instituição não se perderão e não cairão no esquecimento*”. No entanto, é também necessário reconhecermos sua significância singular que contempla sua dimensão interna



como espaço educativo.

Para tanto, é preciso reconhecer a biblioteca (seja ela escolar, pública, particular, universitária) muito mais que um espaço de leitura e/ou pesquisa, como um espaço de estímulo e provocação à curiosidade para a construção de conhecimentos. Para Bahls e Gehrke (2017, p.81), “*a biblioteca não é apenas um depósito de exemplares, mas um ambiente que guarda, além de conteúdos, a possibilidade de enriquecimento pessoal e intelectual de seus usuários...*” É neste alinhamento que este estudo se propõe a dimensioná-la como ambiente de formação social e não apenas memorial ou didática, pois compreendemos, como frisaram os autores, que os espaços da biblioteca não apenas propiciam a obtenção de conhecimentos educacionais pedagógicos internos à didática da instituição, mas a construção humanizadora de seus agentes.

Portanto, é evidente que sua função ultrapassa os muros institucionais (seja na conservação memorial seja no disponibilizar e “guardar” as literaturas que inteiram o ensino das salas regulas), a biblioteca atinge a construção intelectual, autônoma e singular de todos que a contemplam já que, inevitavelmente, se envereda não apenas pela vertente científica, mas também humanizadora.

Neste alinhamento, é que se propõe uma análise sobre a Biblioteca Waldyr Diogo de Siqueira, evidenciando sua função formativa social ao longo da historicidade memorial e identitária do Instituto Federal do Ceará.

### **3. A Rede Federal de Educação Profissional no Brasil – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE): memória histórica.**

No Brasil a educação profissional e técnica teve, institucionalmente, início em 1909, através do Decreto 7566, de 23 de setembro período em que o então presidente Nilo Peçanha criou nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes e Artífices voltadas para o ensino técnico profissionalizante. Assim apresentado no Art. 2º do referido decreto<sup>73</sup>: Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício (...) (BRASIL, 1909)

Transformações puderam ser observadas durante os períodos seguintes, tanto no âmbito da educação como em outros segmentos da sociedade. O percurso histórico da

---

<sup>73</sup>Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacao-original-1-pe.html>, acesso em 26 de junho de 2019.

educação profissional desde o surgimento com as Escolas de Aprendizes e Artífices foi apresentado por Almeida (2018, p. 522) ao afirmar que “*Surgiram Escolas Técnicas e Agrotécnicas em 1959, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1978, e depois reunificando as Escolas Técnicas e Agrotécnicas em 1994, e uma Universidade Tecnológica Federal no Estado do Paraná em 2005 que é originada de um CEFET.*”

Durante o período acima mencionado, as Escolas buscavam organizar / construir seus ambientes educacionais, como salas de aula, laboratórios e espaços para oficinas, bibliotecas, entre outros. Essa época inicial até o início da década de 60, aproximadamente, foi caracterizada, sobretudo, por uma certa ausência no segmento escolar de bibliotecas escolares e pela presença de bibliotecas públicas, responsáveis pela preservação da memória e da identidade nacional. As bibliotecas são indiscutivelmente lugares de memória caracterizados pela preservação e disseminação do conhecimento em seus variados suportes informacionais em todas os períodos históricos. Conforme a definição proposta pelo Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas de 1994, “*A biblioteca pública é o centro local de informação, tornando prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os gêneros*”. (UNESCO, 1994, p. 1)

Durante um período significativo, os espaços das bibliotecas públicas desempenharam um importante papel na vida de muitos jovens e de uma sociedade inteira que por vários motivos, como dificuldades de acesso a livros, enciclopédias, revistas conseguiram ter acesso de forma democrática à informação e ao conhecimento. Portanto, podemos afirmar que a ambiência das bibliotecas públicas foram, por muito tempo, suporte aos estudantes em suas pesquisas educacionais. Bem como locais de memória e preservação dos conhecimentos de um povo. Corroborando com essa ideia, Silveira (2010, p.68) quando afirma que *enquanto “lugares de memória”, as bibliotecas tendem a reafirmar os saberes e a torná-los móveis, traduzíveis, permutáveis, enfim, tentam dar sentido ao saber e a fazer com que o mesmo se torne um instrumento de reafirmação da “identidade” individual ou coletiva humana.*

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica comemora no ano de 2019, 110 anos de existência. Já os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, portanto, com essa nova configuração existem somente há 11 anos.

Atualmente existem 38 Institutos Federais no Brasil, sendo 01 no Estado do Ceará com 32 *campis*, conforme dados do site da Instituição<sup>74</sup>. O IFCE tem forte atuação nas áreas

---

<sup>74</sup> Disponível em: <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/campi/campi>. Acesso em: 28 de jun de 2019.

da pesquisa e extensão, com foco especial nas linhas pertencentes às áreas técnica e tecnológica.

### **3.1 A Biblioteca Waldyr Diogo de Siqueira: espaço formativo e de memórias na história do IFCE.**

A Biblioteca, como já mencionamos neste estudo, constitui-se de um espaço primordial de conservação de memórias, mas que sempre estiveram ligadas diretamente à informação e, sobretudo, à construção de conhecimentos. Sousa (2018, p. 18), corrobora com essa tese quando afirma que *“a memória, embora pareça um fenômeno do passado, é um fenômeno do tempo presente que dá subsídios para entender o passado. Tais subsídios correspondem às informações registradas em artefatos e documentos diversos. A memória está indissociavelmente ligada à informação.”*

Um desses espaços de memória e formação social que merece destaque no âmbito da educação profissional e tecnológica é a Biblioteca do IFCE, campus Fortaleza, a qual é de extrema importância dentro do contexto histórico do referido Instituto. Para Santos, Gracioso e Amaral (2018, p.30):

A história das bibliotecas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia está relacionada à criação desses institutos, os quais enquanto Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Federais, ofertavam cursos de ensino médio e técnico, e possuíam bibliotecas modestas com características basicamente de bibliotecas escolares. Em contraponto, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), as bibliotecas apresentavam características universitárias, em função da oferta de educação de nível técnico e superior.

A fundação da Biblioteca Engenheiro Waldyr Diogo de Siqueira, do IFCE, campus Fortaleza - CE, corresponde ao mesmo período das antigas Escolas Técnicas (1959-1978), a data específica foi 8 de dezembro de 1968. Na ocasião, foi feita uma homenagem ao professor Waldyr Diogo, diretor-geral da instituição, no período de 1939 a 1951.

Desde a sua fundação em 1968 aos dias atuais, a biblioteca vem passando por muitas transformações para acompanhar a evolução e emergências do mundo contemporâneo. Para Furtando (1998, p.3) *“É, pois, neste contexto de rápida produção e disseminação de informação e documentos digitais que as bibliotecas devem reconceptualizar a sua missão.”* Da mesma forma, Santini e Casagrande (2016, p.1) afirmam que *“a biblioteca como parte essencial de uma instituição educativa precisa estar inserida nessa nova perspectiva e auxiliar, na condição de um espaço de aprendizagem, no desenvolvimento de ações que levem ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e de novos conhecimentos.”* Assim, se ressignificando ante o tempo e espaço do próprio instituto, a Biblioteca Waldyr Diogo dentre outras mudanças, destacam-se: A informatização do acervo através do Software

Sophia, sistema utilizado para o gerenciamento dos catálogos online e do Repositório Institucional, onde estão armazenadas e disponíveis para o acesso publicações acadêmicas (TCC's, Dissertações e Teses); O acesso livre às estantes, possível com a aquisição de um sistema de segurança, a fim de evitar perdas do acervo e a atualização do acervo, aumentando o quantitativo de recursos informacionais.

Atualmente, a referida Biblioteca pertence ao SIBI (Sistema de Bibliotecas do IFCE), o qual define-se como um sistema de integração e supervisão das atividades de todas as bibliotecas do IFCE. Dentre suas competências estão, a viabilização e a administração do acesso à informação, coordenação e supervisão das atividades das Bibliotecas, e a disponibilização dos serviços e produtos oferecidos à comunidade.

A Biblioteca Waldyr Diogo de Siqueira localiza-se próximo ao pátio central do IFCE, ocupa uma área de 470m<sup>2</sup>, servindo como um importante centro de pesquisa da instituição. O seu layout compreendem Hall de entrada; setor de atendimento; terminal de consultas ao acervo, renovação e reservas; área de consulta local de acervo; sala de procedimento técnico; sala de estudo em grupo; sala de multimídia; sala da coordenação e serviços administrativos; acervo bibliográfico com 11.255 títulos e 41.712 exemplares; 53 cabines para estudo individual; sala de conservação e restauração e sala de reunião/aprendizagem.:

A Biblioteca do Campus Fortaleza, enquanto um espaço formativo, propicia o acesso à informação, de forma democrática, contribuindo, assim, para o prosseguimento do projeto institucional ensino, pesquisa e extensão. O seu objeto principal é a instigar e a construção de conhecimento por intermédio da disseminação de possibilidades.

Desse modo, a sua missão é não só exercer uma função de memória institucional, mas propagar a informação e contribuir para a solidificação da aprendizagem, formando indivíduos no âmbito das relações sociais.

#### **4. Considerações finais.**

Considera-se, a partir do exposto neste estudo, que as bibliotecas, no sentido lato do conceito, têm função social formativa quando contempla os sujeitos nos desdobramentos de suas dimensões educativas e culturais, revelando, assim, sua responsabilidade ético-política. Deste modo, não podemos restringi-la à “guardiã” de livros e de memórias institucional, embora reconhecendo a importância destas performances.

A biblioteca aqui investigada representa esta concepção formativa quando, no entrelace dos movimentos históricos do IFCE, tem dimensionado sua função educativa no

acesso à informação e construção de conhecimentos diversos, se resignificando, assim, ao passo que o Instituto se reestrutura ante a sociedade civil e acadêmica. Para Thiesen (2011, p.242), as organizações educacionais, ante as categorias indissociáveis do tempo e do espaço, necessitam reconceituar e resignificar seu processo educativo, principalmente no contexto da modernidade contemporânea. Isto implica não somente uma reestruturação dos espaços da sala de aula, mas de todos os espaços educativos, pedagógicos e formativos que inserem uma determinada instituição de ensino. Neste diapasão, observamos que a Biblioteca em estudo, entre seus cinquenta anos de existência, em muito se transformou para atender a demanda da comunidade acadêmica do IFCE, desde a forma de acesso aos livros à informatização do acervo, adaptando-se, assim, às contemporâneas e emergentes formas de acessibilidade.

Portanto, ao nos depararmos com a historicidade singular desta ambiência, considera-nos reafirmar seu papel formativo na construção educativa, ética e política da comunidade acadêmica do IF. Contribuições estas muito além de disponibilidade e/ou acessibilidade a leituras, mas na fundamentação identitária do próprio Instituto.

## 5. Referências

ALMEIDA, Jobson Louis Santos de; FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. A Biblioteca Multinível no IFPB Campus Sousa: conceito, descrição e finalidade. **Informação & Informação**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 520-537, set. 2018. ISSN,19818920. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/31017>. Acesso em: 25 de jun de 2019.

BAHLS, Diego Paiva; GEHRKE, Marcos. A biblioteca como espaço de leitura em ambientes socioeducativos. **Interfaces**, Paraná, v. 1, n. 8, p.65-78, mar. 2017. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/download/4716/3351](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/download/4716/3351). Acesso em 30 de jun. de 2019.

BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909.

ECO, Humberto. A biblioteca. Trad. de Maria Luísa Rodrigues de Freitas, Lisboa: Difel, 1994.

FURTADO, José Afonso. Bibliotecas na era digital. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 1, n. 22, p.3-17, 1998. Disponível em: [http://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2011/01/pdf\\_4baeb29571\\_0014379.pdf](http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/01/pdf_4baeb29571_0014379.pdf). Acesso em 03 de jul. de 2019.

MANIFESTO DA IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas, 1994. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-ptbrasil.pdf> . Acesso em: 30 de jun 2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em:  
[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf). Acesso em 29 de jun. de 2019.

SANTOS, Maria Aparecida Brito et al. AS BIBLIOTECAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: uma análise de literatura científica. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Carlos, v. 2, n. 14, p.26-43, Mar-Ago. 2018.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. Biblioteca, memória e identidade social. Perspectivas em Ciência da Informação. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 67-86, set/dez., 2010. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1102/772>  
Acesso em: 26 de jun de 2019

SOUSA, Maria do Socorro Neri de. Memória institucional em bibliotecas universitárias federais. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32853/1/2018\\_MariadoSocorroNerideSousa.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32853/1/2018_MariadoSocorroNerideSousa.pdf)  
Acesso em 26 de jun. de 2019.

Thiesen, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: *uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares*. Educ. rev. vol 27 no.1 Belo Horizonte.Apr.2011.  
Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982011000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982011000100011). Acesso em 01 de jul de 2019.

XIX SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 2016. Anais [...]. Manaus: 2016. Disponível em:  
<http://www.periodicos.ufam.edu.br/anaisnibu/article/view/3164/2807>. Acesso em 01 de jul. de 2019.

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL BASEADA NA HISTÓRIA DE VIDA

Anaisa Alves de Moura (UNINTA)  
anaisa1000@hotmail.com

Maria Suelane Pereira da Silva (UNINTA)  
suellanysilva15@hotmail.com

André Muniz de Oliveira (UVA)  
oandre311@gmail.com

### RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é descrever e discutir sobre a narrativa (auto) biográfica de uma acadêmica do curso de Enfermagem do Centro Universitário Uninta sobre sua identidade profissional. A metodologia deste artigo faz uso da abordagem qualitativa, se apropriando do aspecto descritivo-exploratório por meio da pesquisa (auto) biográfica em educação. Os autores que deram suporte a pesquisa foram: Astigarraga, Freitas e Souza (2017), Brandão (2012), Momberguer (2008), entre outros. Através dos resultados obtidos por meio dessa pesquisa observamos que o curso da vida apresentada através da narrativa (auto) biográfica da acadêmica do curso de Enfermagem, foi fundamental para o seu processo formativo, pessoal e educativo, razão pela qual tornou-se essencial para a compreensão dos rumos tomados pela sua educação no presente. Dessa forma, a disciplina de Leitura, Interpretação e Produção Textual lhe deu a oportunidade de pensar sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, construindo mais conhecimento, aprendizado e muita experiência.

**Palavras-chave:** Histórias de Vida. Narrativa (auto) biográfica. Identidade profissional.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo denominado “a construção da identidade profissional baseada na história de vida”, foi fruto de um dos trabalhos produzidos pelos acadêmicos do curso de Enfermagem durante o percurso da disciplina Leitura, Interpretação e Produção Textual no Centro Universitário UNINTA, ou seja, quando ministrada foi pedido para fazer um memorial pessoal, acadêmico e profissional e na ocasião a acadêmica Suelane Pereira da Silva mencionou fazer seu memorial sobre sua história de vida, mencionando como adquiriu a motivação para a tão sonhada carreira na área da saúde, hoje, Técnica de Enfermagem e daqui a três anos tornando-se oficialmente Enfermeira de fato e de direito, pois a mesma se encontra no terceiro período do curso.

Vale salientar que o que me levou a construir esse artigo sobre a história dessa acadêmica foi ao ler os memoriais da turma, dentre muitos, este foi o que me chamou bastante atenção, pelo o lado humano, profissional e pessoal que ela coloca em suas palavras dentro de sua história de vida e de acordo com La Taille (1992, p. 76), Vygotsky explica que o

pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Portanto, partindo do mencionado acima se propõe o seguinte questionamento: como as histórias de vida influenciam na vida profissional do sujeito?

O objetivo principal deste trabalho é descrever e discutir sobre a narrativa (auto) biográfica de uma acadêmica do curso de Enfermagem do Centro Universitário Uninta sobre sua identidade profissional.

A metodologia deste estudo faz uso da abordagem qualitativa, se apropriando do aspecto descritivo-exploratório por meio da pesquisa (auto)biográfica em educação. Os autores que deram suporte foram: Astigarraga, Freitas e Souza (2017), Brandão (2012), Drago e Rodrigues (2009), Momberguer (2008), entre outros.

O artigo está estruturado com os seguintes tópicos: resumo, introdução, referencial teórico e como subtópico deste, a narrativa auto(biográfica) e suas implicações no processo investigativo, narrativa auto (biográfica) da acadêmica do curso de Enfermagem Maria Suelane Pereira da Silva, considerações finais e referências.

Em análise é possível afirmar que a disciplina de Leitura, Interpretação e Produção Textual, contribuiu para uma reflexão, um pensar na formação inicial dessa acadêmica impactando pouco a pouco nos processos formativos de sua profissão. Narrar uma história de vida segundo Gaston Pineau e Josso (2000) é fazer uma análise dos tipos de exploração das experiências de aprendizagem e questionar-se sobre os saberes universitários produzidos pelas histórias de vida.

## **2 A NARRATIVA AUTO (BIOGRÁFICA) E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO INVESTIGATIVO**

As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes. Nessa perspectiva, Denzin (1984, p.32) nos ensina que "As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem".

Comungamos com Moita (1995) que considera a pesquisa autobiográfica a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (p. 113), razão pela qual os estudos autobiográficos podem ser entendidos como referentes a vidas inseridas em um sistema em que a plural idade de expectativas e de memórias é o



corolário da existência de uma pluralidade de mundos e de uma pluralidade de tempos sociais (BOURDIEU, 1987).

A narrativa de vida é entendida como um procedimento de exploração para narrar a própria história de vida. A narrativa, nesse caso, produz um método de investigação da própria história de vida a quem narra, privilegiando toda uma experiência de vida. Esse sistema de investigação é capaz de amadurecer no indivíduo a capacidade reflexiva sobre seu percurso de vida trilhado. Nesse momento, é trazido à tona as memórias e os momentos vividos pelo sujeito, os elucidando ao seu curso de vida, colaborando também para o entendimento do projeto de formação humana do biografando. É nessa perspectiva que:

A pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, os jovens, o adulto) e/ou grupos (familiares, profissionais, gregários) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de formação humana, no percurso da história. (PASSEGGI, 2011, p. 112 apud ASTIGARRAGA, FREITAS E SOUZA, 2017, p. 215).

Momberguer (2008, p. 30) frisa que: “A maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e formação”. Assim, a pesquisa (auto) biográfica pode ser reconhecida como um processo que proporciona um desempenho significativo no sistema do espírito investigativo e reflexivo do ser humano

## **2.1 NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA DA ACADÊMICA DO CURSO DE ENGERMAGEM MARIA SUELANE PEREIRA DA SILVA**

Nasci no dia dezenove de abril de mil novecentos e noventa e cinco, exatamente às 23 horas, nasci da maneira mais bela possível, como Deus permitiu de parto normal, na cidade de Sobral-CE-Brasil. Após 40 dias do meu nascimento, minha mãe decidiu fazer a conhecida ligação (laqueadura). Meus pais almejavam uma menina até que eu nasci, e passei a ser a “princesinha” da casa. Ao nascer à emoção tomou conta, meus irmãos ficaram encantados, e meus pais, impossível descrever esse momento.

Aos nove meses comecei a engatinhar e pronunciei a primeira palavra que foi: “Papa”! Segundo minha mãe eu era uma criança muito feliz e simpática, adorava passear (ah quem dera voltar a ser criança). Meus pais proviam de poucos recursos, porém, sempre tivemos nossos momentos de passeio. A minha infância foi uma fase saudável, lembro hoje das minhas brincadeiras preferidas e da minha rotina. Isso antes de iniciar a vida escolar. Chegou o momento mais esperado (...). Completei um aninho e tive uma festa e meu batizado.

Aos dois aninhos eu já chorava bastante para ficar na escola com meus irmãos, e minha mãe deixava bem claro que ainda não era o momento. Com três anos, fui pela primeira vez a escola, foi um momento feliz e tranquilo na primeira semana, quando senti a falta de minha mãe, ela recorda a cena; ao chegar à escola para me pegar eu estava chorando desesperadamente no colo de tia Ângela, tentando me acalantar. Aos seis anos também tive uma professora que me marcou bastante, Tia Suzana, até hoje mantenho contato, sempre fui cercada de pessoas que me dava bastante amor e carinho. Segundo a Tia Suzana eu era uma criança apaixonante.

Aos nove anos eu já era muito decidida, tão decidida a ponto de mudar de religião. Com essa idade eu decidi ser batizada na IASD (Igreja Adventista do Sétimo Dia). Foi um momento único e decisivo, entreguei a minha vida a Jesus.

Aos quinze anos de idade, tive uma festinha em casa mesmo com familiares e amigos, foi um momento de pura alegria e de grande agradecimento a Deus pela dádiva da vida! Com uma semana depois, participei de uma seleção para aprendiz do Banco do Brasil, e para minha surpresa passei em segundo lugar, dentre trinta e dois candidatos. Esse foi meu primeiro emprego, onde cresci e agreguei conhecimentos, onde aprendi a ter responsabilidade de fato, aprendi a ter uma visão diferenciada, uma visão de futuro. Estágio com contrato de dois anos. Na última semana de estágio, os funcionários passaram a semana me enchendo de mimos. Gestos de carinho. E por fim, no último dia, tive um belíssimo café da manhã com direito a flores e *feedback* positivo de todos os funcionários, inclusive da gerência, pessoas que se tornaram essenciais na construção do meu processo profissional.

Aos dezessete anos, foi outro momento honroso, pois concluí com êxito a formação ensino médio, teve uma festinha particular em proporção dessa conquista. Tive os melhores professores que alguém poderia ter esses que hoje lembro com bastante satisfação e alegria.

Aos dezoito anos, comecei a trabalhar como analista de crédito na Empresa Mega Macavi, onde fiquei por dois anos. Aprendi que todo sucesso só se consegue com muito esforço. Na Mega Macavi tive momentos que me deixaram bastante incomodada, uma das situações, foi que, com cinco meses o gerente me colocou para trabalhar juntamente com ele na tesouraria. Ai gerou certa desconfiança para os demais. Até que certo dia eu decidi sair, pois aquela situação me incomodava de fato.

Aos vinte anos, trabalhava como Assistente Financeira em uma faculdade e era bem cansativo. Nesse ano muitas coisas marcaram minha vida. Em julho de dois mil e quinze recebi em meus braços, o meu primeiro sobrinho (Nicolas). Organizamos tudo para sua chegada. Tudo foi feito com muito amor! Foi uma fase belíssima de minha vida.

Certa noite, fomos a um evento, ao retornar para casa, meu primo foi acometido por uma bala perdida, levamos ao hospital, no dia seguinte ele recebeu alta e eu tive a oportunidade de fazer o primeiro curativo. Mas, ainda não sentia a real vontade de ser enfermeira, tinha meus receios quanto a profissão. Até que certo dia eu conheci uma pessoa especial que necessitava dos cuidados médicos para sobreviver. Bia foi uma menina guerreira. Conheci, através de uma amiga (Érica Rodriguez). Foi uma moça que descobriu C.A na flor da idade, com vinte e um anos. Ela tinha vergonha, pois seu cabelo estava a cair, e todas as vezes que Érica ia fazer o curativo de Bia, eu sempre ia dar o apoio moral, e sempre esperava mais de uma hora na sala, até que uma tarde, ela me convidou para ir ao seu quarto e assistir a todo o procedimento, só eu sei o quanto foi doloroso, o quanto eu me mantive firme para não chorar, o quanto a dor me dava náuseas, o quanto eu queria compartilhar para não ver todo o sofrimento dela. Fui para casa arrasada. Mas, alimentava nela o desejo de que tudo daria muito certo.

Diariamente eu ia a casa dela levar uma palavra de conforto. A mensagem bíblica que mais ficou marcada foi: ‘Por isso não tema, pois sou o teu Deus. Eu o fortalecerei e o ajudarei; eu o segurarei com a minha mão direita vitoriosa. Isaías 44:10.’ E o tempo foi passando. Biazinha ficou bastante debilitada, e sempre segurava firme a minha mão e falava que quando ela ficasse saudável, ela iria ajudar as pessoas, como as que estavam ajudando ela. Até que um dia me mandou uma mensagem sentindo a minha falta, quando eu fui vê-la, ela estava dormindo, eu a beijei e fui para casa.

No dia seguinte, reuni amigos e fomos fazer outra visita, enquanto isso muita gente estava se mobilizando em ajuda-la, com dinheiro, com ombro amigo. Os medicamentos e material dos procedimentos eram caríssimos e chegou um tempo que a família estava sem condições, nos reunimos e compramos diversos para ajudar, lembro que conseguimos dinheiro para ajeitar o seu quarto e dar-lhe um pouco de conforto. Ela estava muito feliz, radiante. Porém, teve uma noite que eu cheguei em sua casa e ela estava com fortes dores, pedindo a morte e me questionando o porque de tanto sofrimento, pedia-nos ajuda e não conseguimos fazer nada além de dar colo e falar que tudo ficaria bem. Adormeceu de tanta dor, então fui para casa.

Passaram algumas semanas, o quadro de Bia foi se agravando ainda mais. Exatamente no dia vinte e quatro de Outubro de dois mil e quinze, era um dia como outro, fui ao trabalho, feliz, fiz as minhas obrigações, retornei para casa, tomei banho, jantei e deitei um pouco, quando o meu celular tocou, eu atendi, era um amigo que estava com a voz embargada e não conseguia falar, só avisou que estava chegando na minha casa para me pegar, eu rapidamente

troquei de roupa e sai com esse amigo em direção a casa de Bia, ao chegar vi uma ambulância na porta e o socorrista falou: infelizmente ela se foi... Ah, foi tão difícil! Impossível escrever sem lágrimas, mas a certeza de dever cumprido invade meu coração nesse momento, e o que consola é saber que um dia tudo isso vai passar, e vamos viver eternamente.. Para sempre Biazinha, nenhum sofrimento existirá, lá no céu não haverá mais lágrimas, isso me deixa muito feliz! Obrigada por me ensinar a ser RESILIENTE! Você foi e sempre será: Minha GUERREIRA! Ela se foi naquela noite. Nesta mesma noite tomei uma decisão. Vou cuidar de pessoas como Bia.

Em Janeiro de dois mil e dezesseis, ingressei no curso técnico de enfermagem, no Instituto Exitus, estava bastante animada e entusiasmada. Era tudo o que eu mais queria, comecei a fazer visitas em casas de apoio, abrigos e orfanatos parra iniciar como voluntária, para ajudar, contribuindo de alguma forma. Foram momentos de prazer pra mim. Durante dois anos de curso fiz amizades leais, conheci pessoas, fui de fato muito feliz, estudei bastante, tirei notas boas. Tive surpresas no decorrer do curso. Com três meses de curso, fui chamada para trabalhar em um berçário no cuidado diário de crianças de quatro meses.

Desde o ano de dois mil e dezesseis, Deus colocou em minhas mãos crianças na qual eu amo. Cuidar de crianças o dia todo é como estar no mar com ondas. Você começa o dia se divertindo. Diariamente recebendo sorrisos e beijos na recepção. Minha missão é desafiadora, intensa e cheia de amor. Abrigar nos braços é a melhor coisa do mundo! Diariamente lidar com as emoções das mães quando nos entregam inteiramente em nossas mãos o seu maior tesouro é apaixonante! Tudo isso faz o meu amor pela maternidade aumentar cada vez mais. Quando eu for mãe, terei muito que contar para os meus filhos! Conviver com crianças é a melhor experiência que existe no mundo! É Lógico que é cansativo, mas o amor que transborda, faz tudo valer a pena.

No ano de dois mil e dezessete estava exatamente com vinte e dois anos, e em maio iniciei meu estágio obrigatório do curso técnico, foi muito difícil conciliar todas as atividades, trabalhar o dia todo, estudar e ir para o estágio noturno... Foi muito desgastante, estressante. Mas, ninguém nunca disse que seria fácil né?! É isso que escolhi para minha vida. Passar noites em claro dentro de uma enfermaria. Passando por momentos tristes, exaustivos e de perdas... Mas também, ganhando momentos de nascimento e renascimento. A cada dia tenho mais certeza. Diariamente peço a Deus, que me dê a graça de me tornar uma profissional ao qual seja como anjo na vida de meus pacientes. Enfermagem, não te escolhi... Você me escolheu! Essa é minha certeza diária.

Em Setembro de dois mil e dezessete, nasceu minha sobrinha filha do meu irmão do meio... O Amor em forma de gente, pesando três quilos e setecentos gramas. Exatamente um mês depois, perdi minha vozinha, foi outro momento difícil, melhor não comentar aqui, acho que ainda não consegui superar. Com dois meses depois minha outra vozinha sofreu AVC... Parece clichê a frase: E mesmo cansado da vida, você aguenta firme. Por algo, ou por alguém.

Tem momentos na vida que nos redescobrimos que encontramos forças, que multiplicamos esperança, dias em que estamos sufocados por ver tanta dor, porém dias também em que conseguimos ver o sorriso no canto da boca, talvez o sorriso de gratidão por estar sendo bem tratada mesmo na dor!

É bem verdade que ela não vai ler esse texto, mas deixo aqui a seguinte reflexão: cuide de seus idosos, ame! Proteja com todas as suas forças! Doe pra eles a sua vida se necessário for! Enquanto houver fôlego de vida, estaremos com os nossos rostinhos grudados, estou longe de ser a melhor neta, mas faço o que posso! Se tem satisfação maior eu desconheço! Essa é a convicção que tenho do amor! A capacidade de cuidar, de amar, quando o outro não tem mais nada a nos oferecer!

Depois de dias de lutas, chegou o dia de glória, conclui com bastante determinação o curso técnico, agora já era técnica de enfermagem, capacitada para atuar no mercado de trabalho. Recebi meu diploma e só restava marcar o dia das fotos de formatura!

Dois mil e dezoito é o ano! A melhor data da vida (dia treze de Janeiro de dois mil e dezoito), nessa noite retornei a conversar via *instagram* com uma pessoa que hoje é uma das pessoas essenciais de minha vida. Você já conheceu alguém que simplesmente é um ser humano incrível? Você sabe como lidar com alguém assim? Eu ainda não sei, ainda não consegui aprender. Mas, eu compreendo o esforço que esse moço faz por mim, simplesmente atravessa a cidade para me ver e ter a convicção de que realmente eu estou bem! Obrigada por ser esse presente de Deus, por ser esse ombro seguro nos dias incertos, pedaço de sonho que faz meu querer acordar pra vida.



Até que tive diversos sonhos, obtendo a decisão que era com ele que deveria construir a minha vida e realizar todos os meus sonhos e a ele dedicar todo o meu amor, que foi guardado exclusivamente para ele! Começamos a namorar, conversamos com meus pais e demos início a nossa história, a história mais linda que já vivi. Com pouco tempo, estávamos noivos e felizes!

No segundo semestre de dois mil e dezoito uma nova história, o Centro Universitário Uninta, Sobral-Ce, abriu inscrições para o vestibular, com possibilidades de ingresso através

da nota do ENEM, na ocasião consultei a minha nota obtida no último exame, e me certifiquei que com essa nota, poderia ingressar no curso na qual tanto almejava. Enfermagem. Fui até a instituição, onde fui muito bem acolhida, e realizei minha matrícula, foi exatamente assim que dei início a minha vida acadêmica no ensino superior e tão sonhada profissão. Hoje, além de técnica de enfermagem, sou acadêmica do curso de enfermagem no Centro Universitário Uninta e atualmente trabalho no setor pediátrico do Hospital Regional Norte e também cuido de pacientes particulares, fora do hospital.

Concluindo, deixo meus agradecimentos a professora Anaisa Alves de Moura pela oportunidade e incentivo para que eu realizasse este trabalho que foi falar sobre minha história de vida, salientando o apoio incondicional na realização desse. As discussões foram fundamentais ao longo da disciplina para meu crescimento profissional, pessoal e acadêmico.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste texto teve um bom tempo de preparação, iniciando-se por uma forte inquietação sobre os sentidos a atribuir à produção de narrativas (auto) biográficas com a história de vida da acadêmica Suelane Pereira da Silva. Os principais dilemas situavam-se entre o conhecimento como *falar de si* comporta riscos emocionais nem sempre antecipados e a questão ética existente nos métodos (auto) biográficos, em relação ao consentimento informado, quando sabemos como ao *falar de si* sempre se fala dos outros em que cada vida se entrelaça e que não são chamados a autorizar a sua referência na narrativa.

Vale ressaltar que lecionar a disciplina de Leitura, Interpretação e Produção Textual foi muito gratificante, pois não imaginava que ao ministrá-la fosse acontecer tanta produção importante quanto as que eu visualizei, que pena que não pude fazer com muitas histórias de vida, mas em especial escolhi esta a qual foi narrada a história pessoal, acadêmica e profissional da estudante do curso de Enfermagem. É nessa perspectiva de desembrulhar que tencionei cruzar a trajetória de vida e o percurso profissional desta acadêmica com a intenção de ancorar os significados de tornar-se uma profissional da área da saúde, usando como metodologia a pesquisa auto (biográfica).

Remeto a uma reflexão sobre a relação ensino-aprendizagem com o humano que tenho a minha frente e percebo que, de nada valerá o conhecimento se não for para me aproximar do outro. “A vida não é a que a gente viveu, mas a que a gente recorda e como recorda para contá-la” (MARQUEZ, 2004, p. 3).

Daqui pude depreender que a validade da investigação com métodos (auto) biográficos passa, na fase inicial de qualquer estudo, pela clarificação de qual a modalidade que vai ser seguida (biografias, histórias de vida, autobiografias, ou outras), bem como das condições de realização da pesquisa, explicitando qual o propósito da investigação.

Depois de percorrer caminhos singulares, ousou alimentar o necessário debate sobre a valorização de trabalhar com metodologias de pesquisas auto (biográficas) especialmente no tocante as histórias de vida que é um método desafiador. Aventuro também sugerir que dentre os profissionais da educação, aqueles que saboreiam a sala de aula como fiz com a disciplina de Leitura, Interpretação e Produção Textual, merecem um reconhecimento especial. Deixo em aberto este marcante e primeiro aspecto de parada para uma verdadeira reflexão sobre o que foi mencionado durante o percurso de todo o texto..

## REFERÊNCIAS

- ASTIGARRAGA, Andrea Abreu; FREITAS, Ana Caroline Gomes; SOUSA, Marly Lira. Narrativas (auto)biográficas sobre os modos de viver a infância entre três gerações do semiárido. In: **Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação**. OLINDA, Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Orgs.). Fortaleza: IMPRECE, 2017.
- BOURDIEU, P. Les rites comme actes d'institutions. In: CENTLIVRES, P. et HARINARD, J. (dir.). Les rites de passages aujourd'hui. Actes du Colloque de Neuchâtel, 1987
- DENZIN, N. K. Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. Dados, v. 27, n. 1,1984.
- JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- MARQUEZ, G. G. **Viver para contar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MOMBERGUER, Christine Delory. **BIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: Figuras do indivíduo-projeto**. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2008.

**ADELAIDE GONÇALVES – UTOPIAS CONCRETAS DE UMA HISTORIADORA  
MILITANTE NO CEARÁ. (1972-2018)**

Ana Carolina Braga de Sousa Coelho<sup>75</sup>  
Scarlett O'hara Costa Carvalho

**RESUMO**

O objetivo desse artigo é apresentar um estudo biográfico, em andamento, da professora cearense, historiadora, pesquisadora e militante Adelaide Maria Gonçalves Pereira, buscando analisar sua contribuição como intelectual da história da educação no estado do Ceará, a partir de sua trajetória docente. Ampara-se teoricamente na História Cultural, ao desenvolver uma pesquisa do tipo biográfica que utilizou a História Oral como metodologia. Propõe entrevistas com a biografada, assim como outros colaboradores, que serão gravadas, transcritas, textualizadas, validadas, e entrecruzadas com fontes documentais. Os resultados preliminares demonstraram que a professora Adelaide Gonçalves começou sua militância em movimentos sociais em um período concomitante ao início de sua carreira docente. Destaca-se que é a partir das narrativas de pessoas sem larga expressividade pública, que esses estudos possibilitam a visibilidade desses sujeitos igualmente históricos, e ensejam trazer à tona suas contribuições e feitos, principalmente à História da Educação no estado do Ceará.

**Palavras-chave:** História Cultural. Biografias de mulheres. História da Educação no Ceará.

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo apresentar a proposta de pesquisa que se encontra em processo de construção, um estudo biográfico da historiadora, escritora, pesquisadora, professora e militante Adelaide Maria Gonçalves Pereira, e sua contribuição como intelectual da história da educação no estado do Ceará.

A pesquisa se norteia na metodologia da história oral, e nas categorizações e análises referenciadas nas correntes historiográficas da história nova (LE GOFF, 1993) e da história cultural (BURKE, 2008), a partir de uma perspectiva da micro história, (LEVI, 1992) buscando perceber e registrar, a partir das memórias de formação e aspectos da vida da historiadora, sua atuação docente, humana e ação militante.

O estudo busca ainda promover o reconhecimento social às ações de luta cotidiana e fazeres históricos da docente para a melhoria da educação do estado e da sociedade. Aponta

---

<sup>75</sup> Filiação. Professora efetiva da rede estadual de educação do Ceará. Licenciada em História- UFC. Mestre em desenvolvimento e Meio Ambiente. Prodepa-UFC. Aluna especial do doutorado em formação de professores. UECE. E-mail: carolbraga30@yahoo.com.br



uma questão norteadora que é compreender qual o papel da formação e trajetória docente da historiadora para a construção de suas práticas educativas e experiências profissionais.

Outra perspectiva que se apresenta na pesquisa é o diálogo sobre a importância da produção acadêmica científica a cerca da história da educação no Brasil, e, mais especificamente a história da educação no estado do Ceará, a partir da biografia de uma mulher, uma educadora-historiadora.

As técnicas para a construção do estudo propõem a realização de pesquisa em história oral, complementada com estudos bibliográficos, documentais e hemerográficos sobre a biografada, reunindo fontes que complementem as narrativas desenvolvidas na oralidade das entrevistas a serem realizadas.

O recorte tem como proposta fomentar os debates sobre a história e memória da educação do Ceará, através de estudos do tempo presente.

Esse estudo é relevante para contribuir e ampliar olhares nas áreas de educação, gênero, história, memória e representação social do trabalho docente. Merece destaque nas memórias e práticas cotidianas do fazer educacional de nosso estado, deixando registrados para a sociedade suas marcas e trajetórias na história.

A perspectiva de estudos se dá a partir do referencial teórico da micro-história, utilizando a biografia da educadora como ferramenta para contextualizar a ação docente de sua época, sua formação profissional e práticas educativas, além de sua atuação como sujeito de lutas e militância política e social, em entrecruzamentos entre a história da educadora e a conjuntura educacional, política, socioeconômica e histórica do estado do Ceará do século XXI.

## DESENVOLVIMENTO

Utopia não é o que o senso comum diz, algo irrealizável. Utopia é desejo. E as nossas utopias antecipam concretamente a possibilidade de mudar o mundo”. Ser uma militante social, amante de livros e professora da Universidade são utopias concretas que dizem respeito à insistência e à alegria de viver. “Isso de sermos teimosos, de não nos conformarmos”.

(Adelaide Gongalves)

A história enquanto ciência humana constitui-se dos estudos sobre os pensamentos, ideias, e ações dos sujeitos, homens e mulheres, ao longo do tempo, nas mais diversas sociedades.

O estudo e o fazer históricos são transmitidos e registrados a partir de concepções filosóficas, conceitos, universo léxico e arcabouço teórico-metodológicos norteados em correntes historiográficas distintas e variadas.

Essas correntes representam para que e para quem serve o estudo da história, e tem se contrastado ou complementado de acordo com as mudanças e permanências da história enquanto ciência ao longo do tempo, em seus objetivos e técnicas de investigação ou na escolha dos sujeitos aos quais as sociedades devem considerar como dignos de terem suas memórias preservadas.

De uma história positivista, de grandes feitos e personagens que representavam a elite e o poder, característicos desta abordagem histórica e disseminados até meados do século XIX, partimos para uma história “vista de baixo”, uma história nova, que ganha corpo no século XX, principalmente a partir da década de 1930, embasada no debate historiográfico proposto pela escola dos Annales, por autores como Peter Burke e Lucien Febvre.

Essa nova dimensão sobre a ciência histórica pode ser percebida nas novas abordagens, novos objetos, nas concepções sobre os sujeitos, as fontes, os métodos de ensino e de investigação da pesquisa em história e concepções sobre a memória. Uma nova história, dos trabalhadores, das mulheres, das doenças ou da loucura.

A história nova, ou nova história cultural, corrente historiográfica representada por historiadores como Jacques Le Goff, Emmanouel Le Roy Ladurie, Carlo Ginzburg, Marc Bloch, Peter Burke, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Edoardo Grendi, Giovanni Levi, entre outros compreende ainda novas formas de organização e preservação da memória individual ou coletiva de relevância histórica.

Nessa perspectiva de novas abordagens, destaco para o recorte desta pesquisa os estudos sobre a história do tempo presente e da micro-história.

Lucien Febvre e Marc Bloch eram fascinados pelo tempo presente. Bloch concebia “*uma audácia necessária estender os domínios da história até o conhecimento do presente*”. LE GOFF (1978, p. 50)

Em “A história nova”, O autor Jacques Le Goff afirma que o objetivo da história nova era “*tirar a história do marasmo da rotina, em primeiro lugar, de seu confinamento em barreiras estritamente disciplinares*”.

Citando Lucien Febvre propõe “*derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão*.” LE GOFF (1978, p. 29-30).

Um desses “derrubamentos de fronteiras” remetem a força de uma história em pequena escala, uma micro-história.

Sobre a micro-história, Giovanni Levi referencia na obra “A escrita da história” de Peter Burke, que: *“é um procedimento que toma o particular como seu ponto de partida e prossegue identificando seu significado a luz de seu próprio contexto específico”* (LEVI, in BURKE, 1992, p. 154).

Na micro-história a concepção de que o fazer histórico se revela na ação e cotidiano de indivíduos e grupos sociais silenciados pela história oficial apresenta uma nova dimensão da construção das identidades e da memória social.

Acerca da percepção dos usos da memória, corroboro com o que afirmam os autores Fentress e Wickham (1992) quando estes referenciam que a preservação da memória é utilizada como forma de garantir a legitimidade de grupos ou sujeitos e gerar o esquecimento ou o silenciamento de outros grupos ou sujeitos.

Em sua obra “Memória Social: novas perspectivas sobre o passado”, os autores consideram um aspecto importante para a construção da memória social, que é a compreensão da mesma como “expressão da memória coletiva, que identifica um grupo conferindo sentido ao seu passado e definindo suas aspirações para o futuro.” (FENTRESS e WICKHAM, 1992, p. 41).

A partir da abordagem da micro-história, a proposta da pesquisa se aprofunda nos estudos sobre a história da educação, buscando enfatizar a relevância dessa temática para a compreensão e reconhecimento social do profissional docente.

Nessa dimensão, a busca é pela valorização a esse campo de conhecimento ontológico para a formação humana, que é a educação, sua importância social e entendimento de que esta se faz em todas as relações humanas, espaços e tempos da história.

A educação é fundamental para a vida dos seres humanos, se desenvolvendo nas dimensões formal e não-formal, podendo ser potencializadora ou reprodutora de desigualdades sociais ou uma educação como prática de liberdade<sup>76</sup> que oportunize o desenvolvimento de todas as potencialidades do humano.

Sobre as possibilidades construídas com a educação, concordamos com os autores Xavier, Fialho e Vasconcelos (2018), quando estes afirmam que:

“A educação apresentasse como um imenso palco de oportunidades para o indivíduo se libertar e caminhar por suas próprias aspirações e inspirações. Nesse sentido, a educação é detentora de um leque de funções e abre uma variedade infindável de possibilidades para o

---

<sup>76</sup> Esse conceito é trabalhado pelo autor Paulo Freire em sua obra “Educação como prática de liberdade.”

homem e suas realizações. Mas para chegar a essas condições gerais e parciais da atualidade no mundo ocidental, a educação vem atravessando uma longa trajetória heterogênea nos diferentes contextos históricos.” XAVIER; FIALHO; VASCONCELOS, 2018, p.128)

Nessa dimensão, buscarei ressaltar como um aspecto importante da pesquisa a relação entre as mulheres e a educação, com o intuito de evidenciar a importância do gênero feminino em seus saberes fazeres históricos e nas práticas e contextos educacionais da nossa sociedade.

Historiadoras como Michele Perrot em sua obra “Minha história das mulheres” e Mary Del Priori em sua obra “História das mulheres no Brasil” desenvolvem estudos sobre a história das mulheres e fundamentam o campo de pesquisa.

Os estudos buscam contribuir com o campo epistemológico acerca das ações, revoluções, movimentos sociais e lutas cotidianas das mulheres ao longo da história humana e demarcar o papel do feminino na história da educação do Ceará e do trabalho docente, para a compreensão da contemporaneidade.

Na sociedade brasileira do século XIX, para as mulheres era atribuído prioritariamente o papel doméstico e familiar de mãe e esposa, responsável pela educação não-formal, uma educação moral e também religiosa.

A profissão do magistério passou a ser exercida formalmente a partir da sistematização do ensino através do estado, advindo de reformas educacionais diversas.<sup>77</sup>

Almeida (2010), afirma que em meados do século XIX, o magistério transformou-se em “trabalho de mulher”, e em algumas cidades do Brasil começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes.

Esse exercício da atividade profissional só poderia ser exercido se não “atrapalhasse as funções da mulher” em seus serviços domésticos e seu trato com o marido.

Segundo Almeida citando Bassanezi: “*Um dos principais argumentos dos que viam com ressalvas o trabalho feminino era o de que trabalhando, a mulher deixaria de lado seus afazeres domésticos e suas atenções e cuidados com o marido*”. (ALMEIDA, 2010. p.50-52).

Apresento, a partir desse enfoque de valorização e reconhecimento social, o recorte desse estudo, a biografia de uma educadora-historiadora cearense como objeto de estudo e fonte de pesquisa, evidenciando a importância da história das mulheres na história da educação no Brasil e, mais especificamente na história da educação do Ceará.

---

<sup>77</sup>O autor Bianchetti analisa em sua obra a sistematização do ensino e as políticas educacionais e suas reformas. In: BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Segundo Rodrigues (2015), a excelência das pesquisas biográficas produzidas por Le Goff muito contribuíram para o reconhecimento do gênero biográfico.

O autor considera que a crítica a este gênero histórico e literário, é uma crítica ao tradicional modelo de história personalista, centrada na figura de heróis, mártires, gênios, sábios e santos, e que afastou os historiadores dos estudos biográficos por muito tempo (RODRIGUES, 2015, p. 55).

Rodrigues apresenta que o sentido de uma biografia não se limita a singularidade da personalidade estudada, para ele:

“Os personagens biografados inserem-se na sociedade em que viveram, e trazem as marcas do tempo vivido, dos desafios que enfrentaram. Ambiente físico e cultural, povoado por atores integrantes das relações estabelecidas com o protagonista da narrativa, forma um enredo. A trama biográfica tem um sentido metonímico. Busca-se compreender o todo pela parte.”  
(RODRIGUES, 2015, p. 55)

Sobre a importância das pesquisas biográficas, corroboro ainda com os autores Xavier; Fialho e Vasconcelos, quando estes referenciam que:

“As pesquisas biográficas em História, especificamente relacionadas à História da Educação brasileira, em caráter nacional, regional e local, têm a possibilidade de conhecer e reconhecer seus (suas) educadores (as), suas ações e práticas educativas nos diferentes contextos históricos. (XAVIER; FIALHO; VASCONCELOS, 2018, p.156)

A partir desses pressupostos e dimensões de análise é que proponho apresentar a história da biografada, a professora Adelaide Gonçalves.

Analisar a história de vida da historiadora Adelaide pretende ser um trajeto que entrecruza a história dos séculos XX e XXI, marcados por lutas, movimentos sociais e conquistas de direitos das mulheres.

Adelaide Maria Gonçalves Pereira é uma historiadora que tem muita influência na minha formação profissional. Fez parte da construção da minha relação afetiva com a história, e da escolha de fazer do ofício de seu ensinar a minha profissão.

Tendo sido minha professora na graduação em História na Universidade Federal do Ceará, me fez construir um sentimento de pertença e força essencial para minha compreensão, admiração e crença na minha profissão, como instrumento de mudança social, na admiração pelo trabalho do historiador, e na minha percepção de importância e presença no mundo. Sentimento este que perpassa até hoje minha motivação e engajamento docente e enquanto sujeito da história.

A professora Adelaide é docente do departamento de História da Universidade Federal do Ceará, professora da Escola Nacional Florestan Fernandes do MST – Brasil e criadora da biblioteca Plebeu Gabinete de leitura, biblioteca comunitária localizada no centro de Fortaleza, que conta com acervo de mais de 15.000 livros e 50.000 documentos disponibilizados pela pesquisadora em um sistema não-proprietário de código aberto pra consulta do público.

A historiadora militante tem doutorado em História pela universidade federal de Santa Catarina e pós-doutorado em História pela universidade de Coimbra em Portugal.

Começou a sua militância em movimentos sociais em um período concomitante ao início de sua carreira como docente.

Natural da cidade de Tauá no interior do estado do Ceará, Adelaide veio para Fortaleza em 1972 para estudar. No espaço da escola, tendo estudado nos colégios Justiniano de Serpa e João Pontes, se inseriu no movimento estudantil, e passou a fazer parte do projeto Rondon, num programa chamado desenvolvimento de comunidade<sup>78</sup>.

Posteriormente, entre 78 e 79, a ainda estudante passa a compor o “movimento cearense contra a carestia”, e relaciona-se de forma mais próxima com comunidades da região do grande Pirambu, onde, após ser contratada pela prefeitura de Fortaleza, vem a lecionar em duas escolas da comunidade.

A partir deste ponto inicia sua trajetória profissional, entrecruzando trabalho e militância social, desenvolvidos em vários espaços da cidade de Fortaleza.

Esta pesquisa, em suma, utiliza-se da abordagem inscrita nos fundamentos da História Cultural, que veio possibilitar a ampliação do tipo e do uso das fontes, o surgimento de novas técnicas, novos temas e novos objetos para se problematizar e investigar o desenvolvimento da História, da História da Educação, da História de Educadores.

A opção pelo método biográfico e o recorte da biografia de uma mulher, possibilita a compreensão dos caminhos indissociáveis das mulheres com a sociedade, em tempos e lugares diversos, em suas vidas e experiências cotidianas, nos diferentes grupos e campos de atuações, contribuindo assim, com um novo olhar sobre o gênero feminino e suas relações, em diversos cenários da história da educação.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa serão realizadas entrevistas, com a utilização da história oral, com a própria biografada, assim como outros colaboradores e serão gravadas,

---

<sup>78</sup>Entrevista com a historiadora. Entrevistadores: Cláudia Albuquerque, Vitor de Melo, Michele Boroh. Em: <http://www.somosvos.com.br/a-revolucao-permanente-de-adelaide-goncalves/> Acesso em: 19/06/2019.

transcritas, textualizadas e validadas (FLICK, 2009), em seguida entrecruzadas com fontes documentais.

O uso dessa metodologia, para o desenvolvimento de pesquisas educacionais e investigações históricas, antropológicas, sociológicas e de outros campos, torna-se relevante, por possibilitar o trabalho com memórias e narrativas de pessoas que testemunharam acontecimentos importantes da História, pois permite outro olhar acerca dos fatos narrados pela História Oficial (FERREIRA; AMADO, 2006), ao perceber a realidade social como uma elaboração também cultural.

Para Xavier (2010) a utilização da história oral como fonte de pesquisa no complemento, justificção e como recurso alternativo não só enriquece o trabalho de pesquisa como também valoriza os atores sociais como indivíduos-sujeitos agentes de sua própria história (XAVIER, 2010, p. 125).

Sobre o valor da subjetividade no uso da história oral, corroboro com o pensamento do autor Jucá (2011) quando este afirma que: “o valor da história oral reside na possibilidade de diálogo a ser mantido entre os entrevistados e o pesquisador, onde a subjetividade na construção do conhecimento histórico não brota exclusivamente de uma única posição”. (JUCÁ, 2011, p.61).

Acerca da legitimidade da história oral como fonte e sua posição nos debates e pesquisas historiográficas, Jucá enfatiza: “*A história oral vem ocupando amplos espaços, redimindo o conhecimento histórico das limitações que porventura lhe eram impostas pelas fontes tradicionais, propiciando alargar os horizontes de análise do conhecimento histórico*”. (JUCÁ, 2011, p.65).

É a partir dessas concepções, objeto de estudo e perspectivas de análise a serem desenvolvidas na pesquisa é que fundamento o estudo em construção.

## **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

O recorte da pesquisa tem como proposta promover e sistematizar os debates sobre a história e memória da educação do Ceará, através de estudos biográficos sobre uma educadora-historiadora do tempo presente.

Esse estudo é relevante para contribuir com as pesquisas acadêmicas nas áreas de educação, gênero, história, memória e representação social do trabalho docente.

Merece destaque nas memórias e práticas cotidianas do fazer educacional de nosso estado, deixando registrados para a sociedade suas marcas e trajetórias na história.

A perspectiva de estudos se dá a partir do referencial teórico da micro-história, utilizando a biografia da educadora como ferramenta para contextualizar a ação docente de sua época, sua formação profissional e práticas educativas.

A proposta metodológica se norteia nos estudos da história oral, a partir da proposta de realização de entrevistas que contextualizem a história de vida da biografada, complementadas e entrecruzadas com outras fontes disponíveis como documentos, jornais, trabalhos acadêmicos científicos, etc.

Pretendo a partir do trabalho de pesquisa biografar a educadora-historiadora Adelaide Gonçalves, buscando compreender seu papel na história da educação do Ceará a partir de sua trajetória docente, além de sua atuação como sujeito histórico de lutas e militância política e social, em entrecruzamentos entre a história da educadora e a conjuntura educacional, política, socioeconômica e histórica do estado do Ceará do século XXI.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G.M.A. **Mulher e Educação**. In: SANTANA, J. R; VASCONCELOS, J.G. (orgs). **História da Educação: Nas trilhas da pesquisa**. – Fortaleza: edições UFC, 2010.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória Social – Novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema, 1992.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. – Fortaleza: Premius, 2011.
- LEVI, G. **Sobre a micro-história**. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- LE GOFF, J. **A História nova**. In: NOVAIS, F; SILVA, R.F. da (org). **Nova História em Perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. (original: 1978).
- RODRIGUES. R.M. **Biografia e Gênero**. In: FIALHO, L.M.F; VASCONCELOS, J.G; SANTANA, J.R. (Orgs.). **Biografia de Mulheres** – Fortaleza: EdUECE, 2015.
- XAVIER, A.R. **Fonte escrita, fonte oral e memória: a importância desses recursos na construção histórica**. In: SANTANA, J. R; VASCONCELOS, J.G. (orgs). **História da Educação: Nas trilhas da pesquisa**. – Fortaleza: edições UFC, 2010.
- XAVIER, A.R; FIALHO, L.M.F; VASCONCELOS, J.G. (orgs.). **História, Memória e Educação: aspectos conceituais e teórico-metodológicos**. – Fortaleza: EdUECE, 2018.



## ENTRECRUZAMENTOS ENTRE MEMÓRIAS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Edith Maria Batista Ferreira – UECE/UFMA  
(edithribeiro75@gmail.com)

Joselma Ferreira Lima e Silva – UECE/UFPI  
(joselmalavor@ifpi.edu.br)

Joelma Reis Correia – UFMA  
(joelmareis1970@hotmail.com)

### RESUMO

A formação dos professores alfabetizadores vem ocupando um espaço significativo nas pesquisas e nas políticas educacionais no Brasil. Neste artigo discute-se a formação numa perspectiva de autoformação, entendendo que ela se dá ao longo de toda vida, em tempos e espaços plurais. Fruto da experiência de pesquisa desenvolvida no Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, em São Luís, fundamenta-se nos princípios da pesquisa narrativa. Objetiva compreender as concepções de alfabetização reveladas nos discursos dos professores ao narrarem suas histórias sobre como constituíram-se leitores e produtores de textos em contexto escolar. Os resultados apontaram que os métodos têm assumido lugar de grande importância na prática pedagógica alfabetizadora ao longo dos tempos, refletindo na formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Alfabetização. Autoformação.

### INTRODUÇÃO

Em pleno terceiro milênio a questão da alfabetização ainda se constitui um grande desafio para o Brasil. Mesmo aparecendo como prioridade nos discursos políticos, essa realidade ainda não foi transformada efetivamente, apesar dos investimentos realizados nesse sentido. Desse modo, temos nos questionado sobre o que tem dificultado a apropriação da escrita por crianças, jovens e adultos nas escolas brasileiras, bem como sobre o processo de formação de professores.

Este artigo resulta de uma pesquisa sobre o processo de autoformação de professores do Ciclo de Alfabetização para o ensino da linguagem escrita em desenvolvimento pelo Observatório das práticas de Leitura e Escrita, projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA em uma escola pública do município de São Luís-MA. A autoformação é uma contracorrente ao modelo escolarizante de formação de professores ainda dominante em nossa realidade, baseado no consumo de informações e na compreensão dos professores como aplicadores de conhecimentos transmitidos.

Entendendo que o professor aprende ao reconstruir reflexivamente as experiências de vida e formação, a investigação fundamentou-se nos princípios da pesquisa narrativa, visto que “[...] a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros” (CUNHA, 2005, p. 40).

Por meio da escuta sensível aos seis professores de uma Unidade de Educação Básica de São Luís-MA, objetivamos compreender as concepções de alfabetização reveladas nos discursos dos professores ao narrarem suas histórias sobre como constituíram-se leitores e produtores de textos em contexto escolar.

Reconhecendo a complexidade de abordar a ampla história da alfabetização no Brasil, amplamente investigada, sistematizada e divulgada por estudiosos do campo como Mortatti (2006; 2008), Ferreiro (1995; 2000); Melo e Marques (2017), Pérez (2008), entre outros, na primeira seção deste artigo retomamos apenas alguns pontos da tessitura histórica da alfabetização no Brasil, com o propósito de nos auxiliar na análise das narrativas dos professores sobre o processo de constituírem-se leitores e produtores de textos, expressa na terceira seção.

## **RETOMANDO PONTOS DA TESSITURA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

Mortatti (2006), ao tratar da história da alfabetização no Brasil, afirma que todo o processo de alfabetizar perpassa, de forma mais visível, sempre pelos métodos de alfabetização, os quais tornaram-se foco das discussões no final do século XIX, estendendo-se até a década de 1990 do século seguinte. Essa autora denominou esse movimento de “querela dos métodos”, evidenciando quatro importantes momentos:

1º. momento (1876 a 1890) — A metodização do ensino da leitura; 2º. momento (1890 a meados da década de 1920) — A institucionalização do método analítico; 3º. momento (meados dos anos de 1920, a final da década de 1970) - A alfabetização sob medida; 4º. momento (meados da década de 1980 a 1994) — Alfabetização: construtivismo e desmetodização.

O primeiro momento, definido por Mortatti (2008) de “a metodização do ensino da leitura”, o processo do ensino da leitura se dava com o uso das cartas de ABC, por meio das quais as crianças aprendiam as letras e, depois, decifravam as palavras. Neste momento específico da história, utilizavam-se “[...] métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons

correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas”. (MORTATTI, 2006, p.05, grifos da autora)

No segundo momento, com a institucionalização do método analítico, ao professor cabia iniciar o processo de alfabetização das unidades completas de linguagem para depois dividi-las em pequenas partes: da palavra, da frase ou historieta (MORTATTI, 2006). Esse método se contrapunha ao método sintético e como havia muitas disputas para provar qual método oferecia um resultado mais satisfatório, o processo destacava cada vez mais as questões didáticas, pautado para o como ensinar, cujas habilidades visuais, auditivas e motoras eram vistas como necessárias no processo.

A tentativa de busca pelo método mais eficaz para o ensino da leitura durou quase um século e foram travados muitos “conflitos” e controvérsias entre os dois métodos existentes. Com isso, começa a haver um movimento de busca de conciliação entre os métodos sintéticos e analíticos, passando-se, então, a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), vistos como mais rápidos e eficientes.

A partir de então, a defesa pelo melhor método foi gradativamente diminuindo, especialmente porque começava a se acentuar a tendência de relativização da importância dos métodos para alfabetizar, justificada pela produção e difusão de um conjunto de testes, criados por Lourenço Filho e conhecidos como *Testes ABC*, cujo objetivo era “[...] oferecer um singelo instrumento de diagnóstico que, à entrada da escola, pudesse classificar as crianças segundo uma variável relevante na aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (LOURENÇO FILHO, 1957, p.9). Inicia-se, assim o terceiro momento da alfabetização, denominado, segundo Mortatti (2008), de “alfabetização sob medida”.

Com a chegada dos anos 1920, a “a alfabetização sob medida” começa a ser difundida por Lourenço Filho por meio de um conjunto de testes conhecidos como *Testes ABC*, cujo objetivo era “[...] oferecer um singelo instrumento de diagnóstico que, à entrada da escola, pudesse classificar as crianças segundo uma variável relevante na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.” (LOURENÇO FILHO, 1957, p.9).

Conforme Lourenço Filho, para iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deveria estar "preparada" para tais atividades, ou seja, possuir um certo grau de maturidade. Neste sentido, ler na fase inicial da aprendizagem implicaria enunciar sons diante de sinais escritos ou impressos para depois compreender. Quanto ao aprendizado da escrita, este se restringiria ao exercício da ortografia, da caligrafia, dando-se bastante ênfase ao traçado bem claro das letras convencionais, além de uma série de exercícios com traçado de figuras simples. Em síntese, o ensino da leitura e da escrita é visto, nessa perspectiva,

totalmente desprovido de sentido, ficando caracterizado apenas como aquisição de uma técnica (CORREIA, 2000).

Na contramão desse movimento, Paulo Freire inaugura uma perspectiva crítica de alfabetização, defendendo-a como um ato político, voltada “[...] para a emancipação pessoal, para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando” (PÉREZ, 2008, p. 197). Assim, alfabetizar não se restringe ao gesto de decodificar/decifrar palavras; “[...] é um ato de conhecimento, um ato de criação, e não de memorização mecânica de letras e de sílabas” (FREIRE; MACEDO, 1990).

Os anos de 1980 intensificam as suspeitas sobre a eficácia dos métodos e testes de alfabetização ao difundirem as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre os processos de aquisição da linguagem escrita de crianças argentinas e mexicanas. Assumindo a perspectiva da epistemologia genética de Piaget, elas não se centram na polêmica dos métodos, mas nas concepções das crianças sobre o sistema de escrita, isto porque acreditam existir um sujeito cognoscente, que pensa, constrói interpretações e que age sobre os sinais escritos, sem, contudo, atribuir essas ideias à influência direta do meio ambiente (FERREIRO, 2000).

Ferreiro (2000), concebe a escrita como representação da linguagem, portanto, para que a criança se aproprie desse conhecimento e compreensão da natureza desse sistema de representação, ela passa por dificuldades conceituais específicas, que se constituem em conjuntos de hipóteses para compreender aquele objeto, o que provoca mudanças radicais no processo de alfabetização.

Ao estar em contato com a escrita em sala de aula, a criança começará a explorar esse objeto de conhecimento. A partir daí, estará diante de interrogações que exigirão respostas, levando-a a refletir e a elaborar hipóteses, construir sua teoria, defendê-la, surgindo novamente situações problemáticas até chegar ao ponto mais alto do conhecimento. Por esse motivo, a criança não pode iniciar a aprendizagem da escrita com sílabas sem sentido, dissociando o som da significação, pois, desta forma, não terá a visão total da natureza da língua.

Embora essa perspectiva represente um avanço nos anos 1980, ela explica o processo de desenvolvimento da aquisição da escrita do ponto de vista do sujeito, independentemente das relações sociais e das situações de ensino. Smolka (2003, 2017), defende a alfabetização como processo discursivo, por compartilhar formas de dizer para o outro e para si, ou seja, “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer

pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita)” (SMOLKA, 2003, p. 63).

Percebe-se nesse movimento histórico um alargamento da compreensão do termo alfabetização, conflitando com o aparecimento do termo letramento, que tece críticas ao construtivismo de Ferreiro, “[...] acusando-o de ser o responsável pelos índices de analfabetismo, pois retirou das mãos do professor o poder de fazer uso de métodos para alfabetizar, deixando o processo frágil e à mercê dos imprevistos” (MELO; MARQUES, 2017, p.334).

Letramento, para Magda Soares, grande estudiosa desse campo, é [...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p.18). Difere de alfabetização, entendida pela autora como mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever. A abordagem dicotômica das dimensões do processo de alfabetização (social, política, pedagógica, linguística) constitui-se “[...] um artifício da classe dominante para desqualificar o processo de alfabetização impingido por Paulo Freire desde os anos de 1960” (MELO; MARQUES, 2017, p.334).

Considerando que “o tempo não para”, como dizia o poeta Cazuza, constantes desafios são postos à alfabetização, exigindo novas investigações para esse campo, reafirmando a natureza complexa e plural.

### **PUXANDO FIOS DA MEMÓRIA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: revelações sobre concepções de alfabetização**

Como anunciado na introdução, este artigo é fruto da experiência que temos vivido no projeto de pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e Escrita (OPLE), iniciado em 2016 em SãoLuís-MA, com o propósito de investigar as diferentes concepções de linguagem que sustentam as práticas docentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no que se refere ao ensino do ato de ler e escrever, buscando caminhos para transformá-las, considerando a perspectiva dialógica de linguagem. Dentre as ações do projeto está a formação de professores, objeto de atenção desse texto.

Nesse projeto de pesquisa, a formação de professores é concebida como processo que se dá ao longo da vida de um sujeito situado, mobilizando uma pluralidade de dimensões co-presentes em quem aprende. Desse modo, a temporalidade atravessa-o, exigindo reflexividade crítica para se fazer um balanço da vida e tomar consciência de suas aprendizagens (e não aprendizagens).

A autoformação é o pressuposto epistemológico que sustenta a formação permanente de professores. Apresenta-se, portanto, como uma terceira via no processo formativo de adultos, tensionando o paradigma pedagógico-positivista que tem orientado a formação numa perspectiva de exterioridade ao sujeito, colocando nas mãos de um terceiro o poder da formação. Ao mesmo tempo, essa formação se faz numa permanente interação e confrontação com os outros e com o meio, não desvalorizando as dimensões técnicas ou tecnológicas da formação e muito menos o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas inscrevendo-as numa experiência de vida (PINEAU, 1988).

Uma formação centrada no sujeito-adulto-aprendiz reconhece a indissociabilidade entre personalidade e profissionalidade, uma vez que entende que “o professor é a pessoa e a pessoa é o professor”, como afirma Nóvoa (1992, p.15). Assim, pensar o processo de formação do profissional requer pensar a produção de si, do sujeito.

Nesse sentido, as narrativas se constituem a senha de acesso à produção de si, à subjetividade, à interioridade. Elas “servem para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 38). Por meio delas é possível reconhecer como aprendemos, identificar saberes construídos e aqueles que precisam ser apropriados, bem como (re)encontrar sentidos ao que se é e ao que se faz.

Esses pressupostos são balizadores de todos os Encontros Dialogais de Autoformação desenvolvidos mensalmente pelo OBLE. Assim, para a discussão sobre o papel da biblioteca no processo de formação de leitores e produtores de texto, temática eleita pelo grupo de professores para estudo no mês de maio, pedimos aos seis professores dos anos iniciais do ensino fundamental que nos contassem como se constituíram leitores e escritores, como aprenderam a ler e escrever. Como os professores estão se desafiando a viver a escrita reflexiva, consideramos ser mais produtivo, nesse momento inicial, gravar as narrativas, textualizá-las e devolvê-las para reescrita, caso necessário.

São essas narrativas que constituem o *corpus* de análise desse artigo. Pretendemos trazê-las com o propósito de compreender as concepções de alfabetização reveladas nos discursos dos professores ao narrarem suas histórias sobre como constituíram-se leitores e produtores de textos em contexto escolar.

As narrativas de três professores interlocutores dessa pesquisa evidenciaram a existência de práticas de alfabetização cuja predominância está na adoção do método sintético. Neste, a atenção não se volta para o texto e o seu sentido, mas para o reconhecimento e a combinação de letras e sons. A ênfase está nos mecanismos de

codificação e decodificação, na memorização, na relação grafema-fonema, além do uso da cartilha.

O meu processo de alfabetização iniciou-se quando eu comecei fazer o primeiro ano na escola Padre Antônio Vieira, que fica localizada no Anil. Gostava muito de estudar na Cartilha Caminho Suave, que foi essa Cartilha que me alfabetizou, por sinal, uma Cartilha muito boa; era muito suave, até quando a gente lia, eu achava muito fácil; aprendi logo todas as lições. Além dessa Cartilha tinham outros livros, que não me recordo, mas lembro dessa que me impulsionou na alfabetização. [...] As atividades da época eram de cópia, coordenação motora para cobrir as vogais e consoantes. Lembro também que a professora Marieta gostava muito de fazer ditado com agente, com palavras pequenas: monossílabas, dissílabas. (Prof. M)

Eu venho de uma família bastante humilde, poucas condições financeiras e então nós não tínhamos muito acesso a escola, a pré-escola na verdade. E lá, na década de 70, eu comecei aprendendo mesmo em casa, com as cartilhas, que na época eram cartilhas de ABC que a gente chamava. [...] No ensino fundamental, na época, tinha muito a questão da cópia, embora talvez não fosse trabalhada como deve ser hoje, naquela época a gente fazia muita cópia, fazia muito ditado. (Prof. T)

Eu lembro que a gente estudava em uma cartilha dessas bem antigas, chamada Método ABC, e lembro também que foi um processo bem tradicional: tudo era apresentado por etapas, de forma isolada, o método alfabético sintético; mas ela, minha mãe, a todo instante procurava me mostrar no dia a dia tudo que eu tinha aprendido e eu conhecia palavrinhas pequenas; quando nós saíamos na rua, ela sempre me mostrava.

[...] Eu me lembro, também, quando cheguei no Jardim de Infância, eu ficava meio chateada, porque tudo que a tia ensinava, eu já sabia, e eu ficava com raiva por ter que repetir aquelas coisas. E daí veio um certo trauma que eu guardei até hoje, em relação a um pedaço de lixa. Até hoje, quando eu olho uma lixa, eu me lembro daqueles momentos dolorosos que a professora pedia para nós cobrirmos o movimento das letras e o dedo doía, e como eu já sabia escrever as letras, ficava chateada em dobro. (Prof. A2)

Percebemos nas narrativas acima indícios da presença dos Testes de ABC de Lourenço Filho, quando o treino do desenho da letra, em cartões feitos em lixa, expresso pelo Prof. A2, demonstram a crença na prontidão para aprender a escrever, ignorando, inclusive, os conhecimentos sobre o sistema de escrita já construídos pela criança, fora da escola.

Observamos também que está guardado na memória de outros três professores experiências com a leitura que se afastam de um processo cujo interesse se voltava apenas para a decodificação ou o reconhecimento de letras, palavras e sílabas:

Na escola lia muitos paradidáticos, mesmo não tendo um espaço próprio na escola para a leitura, como a Biblioteca. Tínhamos um cantinho, um lugar ao ar livre para entrarmos em contato com o mundo da leitura. Recordo-me, que até brincava nesse espaço e acabava unindo a brincadeira ao aprendizado. Em relação à escrita, o costume na escola era fazer redação, escutar as histórias e escrever o que tínhamos entendido e também escrever a partir de uma imagem. Fora da escola, eu escrevia muitas cartinhas; naquela época tinha papel de carta, bilhetes e diários. (Prof. A)

Na Educação Infantil, a leitura começou a ser introduzida verdadeiramente em minha vida através da minha professora Sebastiana e as suas histórias. Naquela época levávamos revistas em quadrinhos para a escola e, quando tinha atividades, de cortar e montar a história em quadrinhos no caderno de desenho, colando o que cortou, eu sempre fazia com capricho. Mal sabia eu que esse seria os primeiros

passos para o desenvolvimento da minha caligrafia e ortografia. [...] Por falar em caligrafia essa não era muito boa. [...] Fiz minhas primeiras letras com minha professora Ana Lurdes, que me acompanhou durante um bom tempo (da 1ª até a 4ª série). Foi um período em que a escrita passou das garatujas às “letras” propriamente ditas, (letras entre aspas por que como mencionei, não eram tão boas assim). (Prof. G)

Fui alfabetizada com cartilha, mas acredito que o ambiente lúdico era transformador, na sala tinha alguns livrinhos para ler, não sei se intuitivamente, mas a minha professora fazia um trabalho até bem próximo do que a gente faz hoje. O conhecimento na minha opinião era tácito porque naquela na época do Mobral a alfabetização era mecânica.  
(Prof. P)

É interessante observar que na narrativa desses professores aparece algo em comum: a presença de livros (histórias) em sala de aula, o que nos leva a crer que não se referem aos contos ou historietas, um dos processos do método analítico, visto que os livros em si parecem atrair a atenção dos docentes, como numa espécie de “encantamento”. Além disso, essa leitura não lhes chega como obrigação e nem com o propósito de desenvolver uma atividade posterior, como a identificação de palavras ou frases. Entretanto, a relação dos professores com a escrita materializa um ensino muito propagado tanto pelo método sintético como o analítico que, segundo Mortatti (2006), se resume ao ensino da caligrafia, cópia, ditado, ortografia, etc, a escrita com uma função social somente ocorria fora da escola, como bem traduz o discurso da Professora A.

Fica-nos claro, então, que a história da alfabetização, por meio dos muitos momentos pontuados por Mortatti (2006), se evidencia na constituição dos professores como leitores e produtores de textos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa evidenciou que a maneira como os professores foram ensinados a ler e escrever ficou fortemente marcada em suas memórias e que as narrativas podem provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, visto que permitem tomar distância do momento de sua produção, ouvir a si mesmo e teorizar a própria experiência (CUNHA, 2005).

O método, conforme apresentado nas narrativas, tem assumido lugar de grande importância na prática pedagógica alfabetizadora. Contudo, compreendemos que mais do que a defesa de um ou outro método, é preciso que os processos de formação de professores discutam os fundamentos teóricos que embasam as concepções de linguagem, para que tenham autonomia na criação de propostas de ensino da leitura e da escrita.



## REFERÊNCIAS

- CORREIA, J. R. **Textos do cotidiano e a cultura popular: aspectos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita no período da alfabetização**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2000.
- CUNHA, M. I. da. **Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educação, São Paulo, v.23, n1-2, jan./dez.1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010). Acessado em: 09 de junho de 2019.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985
- FREIRE, P.; M., Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FERRARO, A. R. **Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido**. In: MORTATTI, Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 65-90.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.
- MELO, E. P. C. B. N. de; MARQUES, S. C. M.. **História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas**. Revista Poiésis, Unisul, Tubarão, v.11, n. 20, p. 324-343, Jun/Dez 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso 18 de junho de 2019.
- MORTATTI, R. L. A “**querela dos métodos**” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Revista Eletrônica Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 10 junho de 2019.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e letramento em debate. Brasília: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006.
- NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

PÉREZ, C. L. V. **Alfabetização: um conceito em movimento.** In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). ALFABETIZAÇÃO: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008, p. 178-201.

PINEAU, G.. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação.** In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Pentaedro, 1988.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** Campinas: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino.** In: GOULART, Cecília M.A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (orgs.). A alfabetização como processo discursivo: 30 anos da A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

## A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Marly Alves<sup>79</sup>  
Mayara Alves de Castro<sup>80</sup>  
Aline Gomes da Costa<sup>81</sup>

“A criança aprende brincando e brincando ela é feliz”  
(Winnicott)

### RESUMO

O presente artigo busca analisar a relevância do ato de brincar na educação infantil ressaltando, no entanto, o desenvolvimento e a aprendizagem, tendo como objetivo conhecer o significado do ato de brincar na infância, bem como conceituá-lo, tornando-se essencial para isto desmistificar o universo lúdico no qual a criança expressa diferentes linguagens e comunica-se consigo mesma, com o mundo, reconhece a existência de outros, estabelece relações com diversos pares, constrói conhecimentos, desenvolve-se integralmente, e ainda ressaltar as prerrogativas que o brincar proporciona ao ensino-aprendizagem infantil. A escolha dessa temática se deu por a minha atuação como professora e assistente de educação infantil, onde foi percebido que a principal ferramenta do professor nesta modalidade de ensino é o ato de brincar. Para realizar o aporte teórico buscou-se vários autores como: Oliveira (2000), Vygotsky (1998), Zanoluchi (2005), Carvalho (1992), Baquero (1998), Kishimoto (2002), dentre outros. Além de documentos como O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998). Portanto, para realizar esta pesquisa usou-se o método bibliográfico, onde houve reflexões pertinentes acerca desta discussão pautadas na leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema. Desta forma, o estudo proporcionará uma leitura mais significativa acerca do brincar na infância humana e na aprendizagem infantil.

**Palavras-chave:** Aprendizagem e desenvolvimento infantil, Brincar, Educação Infantil.

### 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a infância é uma fase da vida humana que possui suas particularidades, porém nem sempre foi assim, é possível encontrar ao longo da história do mundo que as especificidades e necessidades infantis não foram consideradas, as crianças por muitos séculos foram tratadas como miniaturas de adultos. Com o avanço das ciências e da sociedade

---

<sup>79</sup> Especialista em Educação Infantil e Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em pedagogia mesma instituição. Professora da Rede Municipal de Horizonte com lotação no Centro de Educação Infantil Maria Irene Amora. E-mail: [marly\\_alves123@yahoo.com.br](mailto:marly_alves123@yahoo.com.br).

<sup>80</sup> Doutoranda e Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Pedagoga formada pela mesma instituição. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará. Membro pesquisadora do núcleo de História e Memória da Educação (NHIME-UFC). Professora da Rede Municipal de Fortaleza com lotação no Centro de Educação Infantil Manoel Malveira Maia, Distrito de Educação V. E-mail: [mayaracastro22@gmail.com](mailto:mayaracastro22@gmail.com)

<sup>81</sup> Pós-graduanda em Gestão, Supervisão e Orientação escolar pela Ipebras; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará; Professora substituta da rede municipal de Fortaleza com lotação no Centro de Educação Infantil Manoel Malveira Maia, Distrito de Educação com lotação no Centro de Educação Infantil Manoel Malveira Maia, Distrito de Educação V. E-mail: [alineyuricosta@gmail.com](mailto:alineyuricosta@gmail.com)

foi nascendo e está em constante construção os conceitos de infância, necessidades infantis, criança e suas particularidades.

O ato natural da criança brincar ao longo dessa construção histórica de concepções de infância e criança, tem sido um constante objeto de observação, reflexão e intervenção. Através do conhecimento que o brincar é prazeroso para criança, e é uma importante forma de comunicação e reprodução do mundo social, os educadores a utilizaram-se disto como ferramenta pedagógica promotora da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

A relação estreita entre o aprendizado e o brincar infantil é percebida através do ato de brincar, pois por ser prazeroso para a criança corrobora para uma boa saúde mental, criatividade, comunicação, autonomia, reflexão, expressão, dentre outros fatores.

Esta pesquisa teve como elemento propulsor as vivências como professora e assistente de educação infantil, onde foi percebido o quão rico é o brincar para as crianças podendo ser uma ferramenta pedagógica de intervenção, conhecimento da criança e observação da realidade do indivíduo infantil.

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e tem como objetivo central analisar a importância do brincar na Educação Infantil, pois segundo os autores pesquisados em livros, revistas, artigos e páginas da internet, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa.

Para o melhor entendimento da temática abordada, o corpo do texto foi dividido em sessões, onde será abordado o brincar na primeira infância e suas subdivisões, nas quais abordarão: o brinquedo e a brincadeira e apresentará o ensino-aprendizagem através do brincar na infância, sendo assim, ao fim será abordado as considerações arrematadas acerca do tema.

## **2. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA.**

O brincar acontece em diversos momentos do cotidiano infantil, assim Oliveira (2000) ressalva o ato de brincar como um processo de humanização do ser, onde a criança assimila a criação de vínculos duradouros desenvolvendo a capacidade de raciocinar, julgar, argumentar, de como chegar a um consenso, ou seja, auxilia na ampliação do conhecimento de si do mundo.

Através da brincadeira, pode-se notar a evolução cognitiva da criança, pois conforme sua maturação o interesse por jogos e brincadeiras vão modificando e passando na vida das crianças, desde os mais funcionais até o de regras. Tais elementos, fases e interesses os permitirão experiências que os ajudarão na construção de suas identidades. Sendo assim,

pode-se perceber nos brinquedos e brincadeiras ferramentas e fontes inesgotáveis de interação lúdica, afetiva e respeito a individualidade. Os jogos, então, constituem-se como uma ferramenta importantíssima para a promoção do ato de brincar e para a aprendizagem, assim como assevera Carvalho (1992, p.14):

*(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.*

Carvalho (1992, p.28) pontua posteriormente que:

*(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.*

Desse modo, as ações que contemplam os jogos precisam ser criadas e recriadas, para proporcionar em seu caminho uma nova descoberta realizando mutações que os transformem sempre em um novo jogo e aprendizado, bem como uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, transmite informações a respeito de suas vivências no seio familiar e escolar deixando transparecer seu universo plural e rico em múltiplas linguagens tornando-se um elemento útil para estimular o desenvolvimento da criança como um todo que se completa.

É brincando que a criança capta a aceitação de regras, amplia seu conhecimento social e aprende a respeitar a si e ao outro. Por meio do lúdico passam a conviver melhor possuindo maior facilidade para ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo suas lideranças, sendo liderados e compartilhando suas alegrias de brincar. Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, assim, as crianças que são oportunizadas a brincar livremente ou objetivamente, estarão se preparando emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do cenário social, obtendo ganhos gerais no desenrolar de suas vidas.

Vygotsky (1998) toma como ponto de partida em sua teoria da aprendizagem a existência de um determinado nível de desenvolvimento e a capacidade possível de aprendizagem, ou seja, a existência um conhecimento real que pode ser potencializado agregando um maior grau de conhecimento. Sendo assim, defende a ideia de que para identificar o desenvolvimento da criança, é necessário verificar pelo menos, dois níveis de desenvolvimento, isto é, o primeiro constitui-se no que a criança é capaz de fazer por si mesma e o outro no que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro, conhecimento este que posteriormente a criança fará sozinha.

Baquero (1998), ao citar Vygotsky (1998) ressalva que a brincadeira e os jogos são inerentes a infância, no qual as crianças recriam a realidade utilizando o sistema simbólico. É um exercício em conjunto que denota imagens do mundo físico, social e individual em contexto com a cultura e sociedade proporcionando a representação simbólica, impulsionada pela imitação. Deste modo, o jogo deve ser considerado essência, pois ele possibilita a construção do conhecimento a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal, caracterizado por Vygotsky (1998), como ZDP, com funções que ainda não amadureceram, no entanto, ainda estão em processo de maturação, ou seja, em um futuro próximo a criança irá alcançar.

Santos (2002, p. 90) relata que “(...) os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente.”. Assim, através do brincar a criança saboreia diversos papéis e funções sociais captadas através de suas observações do mundo adulto. No ato de brincar a criança atua em um mundo imaginário percebido através de suas leituras imagéticas e apreciações do universo adulto, experimentando de forma prazerosa, por meio das brincadeiras as regras de comportamentos e normas sociais existentes.

## **2.1 O brincar, o brinquedo e a brincadeira.**

No brinquedo, as crianças comportam-se diferente de seus comportamentos habituais, onde o mesmo condensa todas as formas de desenvolvimento sendo expressas pelas crianças através do contato com objeto, sendo assim é um grande instrumento potencializador do desenvolvimento.

Ainda refletindo sobre os aportes de Vygotsky (1998, p.127) sobre o tema, o mesmo relata que: “*No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinante. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.*” Logo, a criança ao tocar no brinquedo e transformá-lo em brincadeira através da interação dela como o objeto, consegue desmembrar o pensamento, ou seja, o significado da palavra de objetos e a ação que nasce das ideias, não dos objetos.

Configura-se em um grande engano dos educadores acharem que toda brincadeira, na educação da primeira infância, deve ter um caráter direcionador, na realidade é através da brincadeira livre que se pode conhecer a criança e suas representações de mundo, sendo esta uma ferramenta para um futuro direcionamento em brincadeiras, portanto, na verdade, são as brincadeiras livres infantis que dão suporte ao que se pode potencializar na criança.

Conforme afirma Oliveira (2000, p. 19):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Nesse episódio, a brincadeira ofereceu suporte ao desenvolvimento individual da criança, possibilitado internalizar as normas culturais, assumindo comportamentos mais prósperos do que os vivenciados no cotidiano, mostrando aprofundamento no seu conhecimento sobre as funções da vida social.

Assim, pode-se inferir que o ato de brincar não se restringe apenas a divertir-se e nem pode ser considerado um simples passatempo. Alexandre Pavam (apud SOUZA; MARTINS, 2005, p. 183), em seu texto “É brincadeira”, afirma:

É coisa séria: brincar não é apenas diversão. Na hora da brincadeira, as crianças desenvolvem-se física e intelectualmente, destacam-se como indivíduos, ao mesmo tempo em que estabelecem o convívio social, tomam iniciativas próprias e estimulam a criatividade.

Na brincadeira as crianças desenvolvem habilidades como: atenção, memória, imaginação, criatividade e também socialização, logo, brincando, a criança desenvolve situação de interação social, “porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver, respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo” (CUNHA, 1994, p. 11).

Nesse sentido, brincadeiras e jogos podem ser percebidos como grandes laboratórios em que as crianças conhecem novas formas de agir, sentir e pensar, adaptando-se a uma forma ativa da realidade, denotando domínio da atividade simbólica.

## **2.2. Ensinar e aprender através do brincar: O papel do educando e do educador.**

Na educação, de modo geral, mas principalmente na modalidade infantil o brincar tem sido um importante meio utilizado para difundir aprendizagem através da experiência, permitindo através do lúdico, entender a aprendizagem como um método social.

As experiências lúdicas promovem o conhecimento, a partir das características do conhecimento do mundo. É importante ressaltar aqui, que o lúdico proporciona o conhecimento da realidade, amplia a oralidade, o pensamento e o sentido, em consequência disso traz um desenvolvimento significativo e um rendimento escolar satisfatório.

Compreender a real importância do brincar e identificar como os brinquedos, brincadeiras, crianças interagem possibilita aos professores nas suas intervenções, a junção da

teoria, a observação da prática e atuação para que se possa apresentar uma intervenção apropriada.

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros, para que de forma lúdica a criança seja desafiada a pensar e resolver situações problemáticas, para que imite e recrie regras utilizadas pelo adulto.

Então, o brincar não pode ser considerado pelo professor como um espaço livre que deixará a criança a vontade, mas sim como um espaço de ensinar e aprender, seja de maneira mais livre ou direcionada. A observação de que tudo se transforma em brincadeiras no universo infantil, possibilitou que pedagogos, professores atuantes na primeira infância e assistentes de educação atuassem e trouxessem o ato de brincar como instrumento essencial no processo de ensino e a aprendizagem, configurando-se como um direito da criança e um método do educador, atuando na personalidade e na construção do conhecimento.

Gonzaga (2009, p. 39), aponta:

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

Logo, a atividade constitui-se na qualidade do processo educativo infantil, sendo essencial para professor mediar experiências, auxiliar na fluidez das múltiplas linguagens, bem como respeitar as crianças e seus processos intelectuais, culturais, físicos, cognitivos e morais.

De acordo com Kishimoto (2002) o jogo é uma importante ferramenta educacional, porque possibilita a execução de atividades lúdicas, agrega vantagens ao processo de ensinar e aprender atuando como grande motivador. Jogando a criança obtém prazer, realiza esforços espontaneamente, mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação e integra dimensões da personalidade afetiva, social, motora e cognitiva.

A intervenção do professor no processo de aquisição do conhecimento através do ato de brincar, é fundamental, pois norteia as regras além de demonstrar elementos que auxiliem na construção do conhecimento, a partir dos desafios que o brincar proporciona.

O educador, é uma peça fundamental no processo, sendo essencial. Educar não se limita em passar informações ou mostrar um caminho a seguir, mas ajuda a criança na construção do conhecimento de si e do mundo. Assim, o papel do professor é oferecer várias ferramentas para que a criança possa escolher os caminhos, nos quais se identificam, aqueles



que forem compatíveis com os seus valores, suas experiências adversas e desafios que irá encontrar.

O professor, atua como mediador do processo de interação entre o sujeito, objeto e o mundo físico e social, cabe a ele organizar e preparar espaços e situações que articulem as capacidades, afetivas cognitivas, sociais, emocionais, dentre outras, ou seja, deve perceber a criança como um todo indivisível, constituindo-se, portanto, como um parceiro mais experiente cujo sua principal função é garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

## CONSIDERAÇÕES

A partir da reflexão sobre esses autores podemos perceber que os brinquedos, brincadeiras, o ato de brincar e o universo lúdico são meios que a criança se utiliza para relacionar-se com o mundo físico e social potencializadores de suas habilidades, conhecimentos e curiosidades em seus aspectos físicos, social, cultural, motor, sensorial, afetivo, emocional, cognitivo, e assim, temos aportes que fundamentam a importância que deve ser dada a esta experiência na educação infantil.

Foi nítido que a criança aprende ao mesmo tempo que brinca e desenvolve diversos papéis, principalmente o de socializar-se com os outros. Nas brincadeiras as crianças conseguem extravasar seus sentimentos, alegrias, tristezas, angustias, entusiasmos, passividade, agressividade, assim, envolve-se e conhece a si e ao outro.

Para além da interação, o ato de brincar é importante para o desenvolvimento da memória, raciocínio, linguagem, percepção, coordenação motora, criatividade, dentro outros fatores. Portanto, é através do brincar que a criança desenvolverá habilidades que a auxiliará na sua vida adulta em todos os âmbitos.

O lúdico é essencial na vida humana, em todas as idades, porém é no período da infância que ele se faz mais presente, por isso a inserção de experiências lúdicas nas instituições são importantes, pois as crianças se envolvem emocionalmente, e quando há esse envolvimento, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor como mediador, articulador e construtor de desafios faz-se fundamental, pois no ato de brincar ele será observador, atuante e provocador, facilitando assim o aprendizado efetivo das crianças.

Conclui-se, assim que o brincar voltado para educação de crianças busca desenvolver o indivíduo como um todo, desse modo, a Educação Infantil precisa considerar que a

ferramenta lúdica é uma grande parceira atuando amplamente no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

## REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- 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 e 2.
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 2. ed. São Paulo: Maltese, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar na Escola**. Disponível na Internet via: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>. Arquivo capturado 31 de maio 2009..
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.
- VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- SOUZA, Márcia Helena de; MARTINS, Maria Aurora Mendes. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2005.
- ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

## AÇÕES MIDIÁTICAS PROTAGONIZADAS NA EDITORAÇÃO DE UM JORNAL ESCOLAR

Giselle Bezerra Mesquita Dutra – SEDUC/CE  
gibmdutra@gmail.com  
Ana Paula Matias – SEDUC/CE  
anapaulamatias1914@gmail.com

### RESUMO

Traçamos como objetivo, para este artigo, investigar as ações midiáticas de estudantes do ensino fundamental durante a editoração de um jornal escolar. Realizamos, para isso, uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizando como técnicas de construção de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Como resultados, percebemos que essas ações seguem uma organização inventada dentro do Clube do Jornal, através de categorias de atuação, que prezam por uma hierarquia. Além disso, os participantes enfatizam como valorosas as ações do líder, a necessidade de reuniões e a utilização de materiais tecnológicos. Por fim, eles desenvolvem um fluxograma de atividades de maneira protagonista dentro da escola. Ou seja, concluímos que as ações midiáticas desses sujeitos são relevantes em aspectos pedagógicos, linguísticos, discursivos e sociais dentro da escola. Enfatizamos, porém, que essas ações são ainda intuitivas uma vez que falta a esses educandos uma orientação mais significativa sobre o letramento midiático, por parte dos professores e dos gestores da escola.

**Palavras-chave:** Ações midiáticas. Jornal escolar. Ensino fundamental.

### 1 INTRODUÇÃO

Bonini (2011, p. 149-150) defende a iniciativa de se desenvolver mais trabalhos pedagógicos com o uso do jornal, afirmando que essa ferramenta midiática “se tornou um importante instrumento de ensino-aprendizagem em muitos países”. Porém, no Brasil, ainda segundo o autor, “existem poucas pesquisas que relatem e analisem essas experiências, de modo que ainda pouco se sabe sobre como são produzidos esses jornais e que lugar ocupam no conjunto dos conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa”.

Relacionando-se a essa teoria, os dados da pesquisa de Ijuim (2004, p. 20) mostram que “estamos conscientes da importância de ver o jornal como processo, pois o produto [o jornal pronto] será consequência”. Com base nesses pensamentos, defendemos que, quando os estudantes vivenciam uma interação autoral e protagonista, por meio do jornal escolar, eles desenvolvem aspectos significativos do letramento midiático (BUCKINGHAM, 2010). É conveniente, então, destacar, primeiramente, o que se caracteriza como mídia. Nas palavras de Bonini (2011, p. 156), podemos chamar de mídia uma

tecnologia de mediação da interação languageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação. Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser

identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem.

Mediante tais explicações, consideramos que o jornal, até mesmo o escolar, é um suporte textual que cumpre funções predominantes atreladas ao letramento midiático. Isso porque esse portador de textos possui um caráter eminentemente mediador entre autores e leitores – dentro e fora da escola. No cumprimento, então, de nossas atividades de pesquisa, tomamos conhecimento das práticas de escrita de um grupo de estudantes de uma escola pública municipal, na cidade de Fortaleza, chamado Clube do Jornal. Sendo assim, traçamos, como objetivo de pesquisa para este texto, investigar as ações midiáticas de estudantes do ensino fundamental durante a editoração de um jornal escolar. Com este trabalho, nosso intuito é oportunizar colaborações para os estudos da linguagem escrita, auxiliando o trabalho da escola, como a principal agência de letramento da sociedade (KLEIMAN, 2005).

A organização retórica do presente texto compõe-se, além desta introdução, de uma discussão teórica acerca do jornal escolar e do letramento midiático que o suporte em questão oportuniza desenvolver nas ações de estudantes-jornalistas. Dando continuidade, apresentaremos todos os caminhos da pesquisa em termos metodológicos. Após esses aspectos, teremos o momento destinado à apresentação e à discussão dos dados e, por último, a exposição das considerações finais, sempre visando ao objetivo proposto.

## 2 O LETRAMENTO MIDIÁTICO E O JORNAL ESCOLAR

As teorias que fundamentam este trabalho são: o letramento midiático, de Buckingham (2010), o jornal escolar (BONINI, 2011) e as mídias escolares (BALTAR, 2010) uma vez que acreditamos ser o jornal escolar uma ferramenta propícia para despertar nos estudantes o que Possenti (2002) classifica como “singularidade” e “tomada de posição”, pois, por meio desse suporte, eles são capazes de pensar sobre o mundo de forma autoral e autêntica. Nessa perspectiva, os discentes dos ensinos fundamental e médio podem desenvolver o letramento midiático (BUCKINGHAM, 2010), em quatro principais aspectos conceituais.

O primeiro aspecto trata da *representação*, que tem a ver com as tomadas de posição dos escritores. O segundo aspecto diz respeito ao uso da própria *língua* como elemento de interação. O terceiro diz respeito à *produção*, que envolve uma consciência ampla do papel global de publicação, promoção e patrocínio, e como isso influencia a natureza da informação. Por fim, o último aspecto conceitual é a *audiência*, que envolve saber como ela é

alvo da mídia e como diferentes audiências usam e respondem à mídia.

Baltar (2010, p. 179), para completar a perspectiva anterior, afirma que na escola “os projetos de letramento, ao mesmo tempo em que devem levar em consideração diferentes mundos de letramento (...) precisam se organizar em torno de processos de ensino-aprendizagem (...)”. Essa perspectiva “aponta para uma abordagem de ensino de gêneros textuais/discursivos mais heurística do que modelar” (BALTAR, 2010, p. 180). Ou seja, em vez de o docente trabalhar tão somente a pedagogização/didatização dos gêneros, com uma abordagem neutra, a escola precisa desenvolver práticas mais empíricas de letramento, mesmo em contexto situado. E, quanto ao letramento midiático, isso ocorre quando a escola incentiva uma mídia *da* escola em vez de apenas uma mídia *na* escola (BALTAR, 2010).

### **3 REALIZANDO A PESQUISA COM O CLUBE DO JORNAL**

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa por se tratar de uma análise através do estudo das ações sociais, individuais e grupais dos sujeitos envolvidos, realizando um exame intensivo dos dados em fonte direta destes (MARTINS, 2004). Quanto ao objetivo, foi do tipo exploratória, uma vez que desenvolvemos a interação direta com os participantes através de técnicas de construção de dados. O estudo teve ainda um caráter etnográfico, visto que, para estudarmos as ações de produção de um jornal escolar, necessitamos estabelecer uma vivência direta com o Clube do Jornal, assim como preconiza Chizzoti (2006). É válido também ressaltar que este trabalho foi produzido a partir de alguns dados da pesquisa de mestrado da autora principal (DUTRA, 2018), enquanto que a coautora, certamente, realizou colaborações significativas para a elaboração deste texto a fim de alcançarmos o objetivo proposto mediante uma nova problematização desenvolvida nesta produção.

Quanto ao local, tratou-se de uma Escola de Tempo Integral (ETI), que faz parte da rede pública municipal de Fortaleza, considerada do tipo urbana, a qual atende discentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O nome da instituição foi mantido em sigilo em toda a extensão deste texto, como um dos preceitos éticos da pesquisa; e a pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2017. Em relação aos sujeitos, foram 25 estudantes pertencentes ao Clube do Jornal, dispostos da seguinte maneira: 21 discentes do 6º ano e 4 do 7º ano.

As técnicas para a construção dos dados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. No caso em questão, observamos a construção de toda uma edição do jornal escolar, através dos movimentos pedagógicos, linguísticos, discursivos e sociais que os estudantes desenvolveram a fim de investigar as ações midiáticas mais significativas durante a editoração. Em relação à entrevista semiestruturada, elaboramos perguntas voltadas

ao Paulo, enquanto presidente do Clube do Jornal, e à Roberta, enquanto secretária. Esses cargos de gestão dentro do clube foram o motivo da escolha desses sujeitos. Vale ressaltar que os nomes atribuídos a eles são fictícios, e que ambos assinaram um termo de assentimento, assim como seus pais um termo de consentimento para a realização da pesquisa.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir de todos os recursos demandados para construir os dados desta investigação, ficou comprovado que os estudantes do Clube do Jornal seguem uma determinada organização, inventada por eles mesmos. Essa sistematização parece não encontrar inspiração direta com a estrutura de um jornal convencional, em que existiriam, por exemplo, redatores, editores, cronistas, repórteres, articulistas de opinião etc. Quando interrogado, em entrevista, a respeito do funcionamento do clube, Paulo – o presidente do grupo - desenvolveu a seguinte explicação.

Bem, o Clube do Jornal foi criado no início do ano [2017], já tem 25 integrantes e nós criamos um projeto que é o correio. Nós, é... as pessoas botam suas cartas privadas na caixa do correio e, depois de uma semana, toda sexta, nós entregamos e, junto com os jornais, às vezes. Então, é... o Clube do Jornal, ele é separado em quatro categorias de pessoas, que são os carteiros, os entregadores de jornais, os separadores de cartas e os que procuram informações. Também nós temos algumas pessoas que elas são as que mais ajudam no clube, então, nós decidimos botar novas categorias, tipo: a comunicadora, que irá comunicar nas salas se haverá ou não reunião do clube; a entrevistadora, tipo: com os professores; o cinegrafista, que bate a foto, e o presidente do clube, o vice e o secretário (DUTRA, 2018, p. 96).

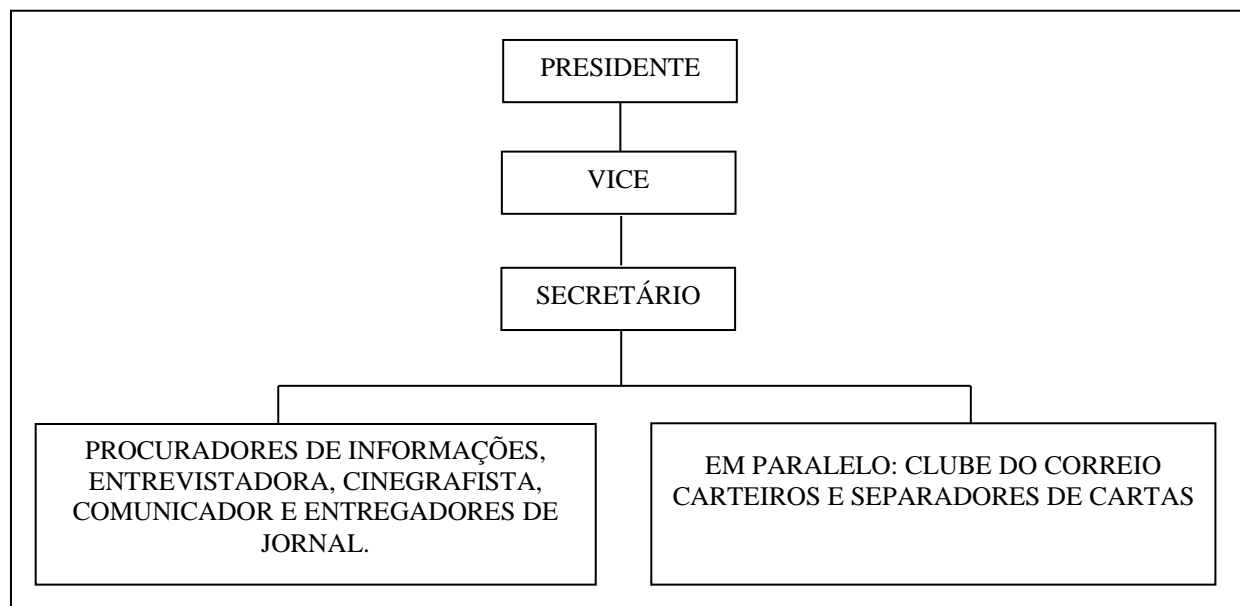
Em um primeiro momento, então, o líder do grupo associa o Clube do Jornal ao Clube do Correio, como se este fosse um projeto interno àquele. Ambos com função semelhante de estabelecer comunicação e interação entre os estudantes: um, através das informações no jornal, e o outro por meio das cartas. Após essa reflexão, o estudante explicou brevemente como acontece essa associação dos clubes, sendo que, em nenhum momento da nossa observação, verificamos qualquer funcionamento de entrega de cartas, o que, portanto, configurou-se em uma fala do Paulo a qual não conseguimos comprovar no ato da nossa pesquisa. O estudante avançou dizendo que cada membro do clube escolhe sua própria função, numa atitude de protagonismo. Então, ele continuou sua explicação acerca das atribuições de cada “categoria” (nomenclatura utilizada pelo próprio estudante para designar cada função dentro do clube).

**CARTEIROS (OU ENTREGADORES DE CARTAS) E SEPARADORES DE CARTAS:** Os carteiros, toda sexta, eles pegam a caixinha do correio e levam com eles os separadores de carta. Os separadores separam pela série e para facilitar a entrega, né?, e acelerar e agilizar o processo das cartas. Aí, quando nós vamos, os carteiros eles vão e vão entregando as cartas de sala em sala de acordo com a série.  
**ENTREGADORES DE JORNAL:** Eles me procuram porque eu guardo os jornais, né?, na mochila, aí eu vou e levo *pra* eles. Aí, eles vão entregando pelo nome de

acordo com a quantidade de jornais que deve ser entregue [sic]. PROCURADORES DE INFORMAÇÕES: Eles procuram as pessoas que mais sabem das novidades da escola e, depois que eles já sabem as notícias, eles me procuram *pra* eu já anotar no caderno *pra* publicar no jornal seguinte [sic]. COMUNICADOR: Ele é o que vai passando de sala em sala avisando se vai ter..., se vai ter reunião do clube, quando, que horas, diz se... que chama cada categoria *pra* fazer o serviço [sic]. ENTREVISTADORA: A entrevistadora, ela vai, até comigo, na sala dos professores, nós escolhemos o professor, aqueles que os alunos mais gostam, então ela vai fazendo as onze perguntas para os professores. Aí, eu vou apenas anotando. Algumas dessas perguntas são: é ... o nome deles, quantos anos eles têm... quando entraram na escola, qual série eles estudam e outros tipos de perguntas. CINEGRAFISTA: Ele, nas ocasiões especiais, ele vai e traz o celular dele, a câmera que nós também estamos fazendo rifa *pra* conseguir, ele bate a foto e faz umas edições e manda *pra* mim [sic]. PRESIDENTE: Bem, eu fico acompanhando as quatro categorias e faço as cópias dos jornais. Também vou ajudando a entregar os jornais (DUTRA,2018, p. 96-97).

Por essas explicações do Paulo, testificamos que cada categoria, de algum modo, está vinculada às demais. Eles procuram informações, anotam, contam, comunicam-se, fazem cópias, entrevistam, fotografam etc. E, mediante essas atividades, o líder acompanha as ações, tal qual um editor-chefe em uma mídia convencional. A seguir dispomos de um organograma, que alude ao funcionamento do Clube do Jornal quanto às categorias de atuação, segundo esclarecimentos do presidente Paulo durante procedimentos das entrevistas desenvolvidas.

Figura 2 – Organograma do Clube do Jornal



Fonte: adaptada de Dutra(2018) pelas autoras.

A partir da figura anterior, percebemos uma certa hierarquização dos integrantes desse grupo, assim como verificamos que, atrelado ao Clube do Jornal, existe o Clube do Correio. Pareceu-nos que, mesmo com toda a organização interna do grupo – protagonizada por eles mesmos -, a intensa dinâmica do cotidiano escolar sufocava, muitas vezes, as

atividades extracurriculares, como os projetos voltados para os clubes. Isso ficou nítido, ainda mais, pois verificamos que os horários dedicados às atividades relacionadas à elaboração do jornal ocorriam em horários alternativos, como, por exemplo, durante o almoço e durante o intervalo da tarde. Nesse sentido, percebemos que essas ações se configuram como atividades marginais (no sentido de à margem) dentro da rotina escolar. Com isso, observamos que a instituição subaproveita os multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015) que os alunos poderiam desenvolver como atores sociais, em uma perspectiva de aprendizagens significativas.

Ainda no que diz respeito às ações editoriais, especificamente em relação à função de secretário do clube, observamos que, para esses cargos de gestão, existe uma seleção organizada e acompanhada de perto pelo próprio presidente do clube. Paulo explicou isso no decorrer da reunião geral para os 25 integrantes do grupo jornalístico.

O clube precisa de um secretário, de um vice e de um líder, aí só falta o secretário. Aí, desde então, eu fui fazendo a Prova do Secretário do Clube do Jornal (PSCJ). Aí, então, é... eu tô fazendo primeiro com o 6º ano C para, depois, ir fazendo com as outras séries. Mas, *pra* passar *pra* outra fase, vocês têm que tirar de 9 a 10. A prova é fácil. [risos]. Então, é... o cargo de secretário só é, assim, *pra* uma pessoa responsável e *pra* uma pessoa dedicada. Aí, eu fui fazendo já alguns... *pra* você conseguir passar, vocês, *tipo*, na 1ª fase, uma pessoa tem que soletrar uma palavra difícil ou fazer uma entrevista. Aí, a partir da 2ª e da 3ª fase, eu vou fazendo perguntas do jornal. (...) Vai ser igual a Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP), assim, vai aumentando de fase. Aí, vou fazendo isso até sobrar apenas um de cada sala. Depois, eu pego todos esses “um” e faço uma prova só com eles, até sobrar exatamente só um mesmo. E esse que sobrar vai ser o futuro Secretário do Clube do Jornal [sic] (DUTRA, 2018, p. 98-99 - adaptado).

Através desses dizeres do Paulo, torna-se interessante perceber como ele preza pela escolha do educando, na perspectiva dele, “ideal” para compor o trio mais importante do clube: presidente, vice e secretário. O que também nos chamou atenção é que a seleção passa por fases atreladas a práticas de linguagem e ao conhecimento dos jornais escolares anteriores por parte do candidato; assim como segue uma estrutura análoga à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), proposta por fases, que incluem níveis maiores de dificuldade. Nesse ínterim, os próprios textos do jornal são leituras obrigatórias para a seleção do futuro secretário. Ou seja, quem pretende entrar no clube tem, antes de tudo, que conhecer bem o jornal, demonstrar que leu e que tem capacidade para assumir a tarefa designada.

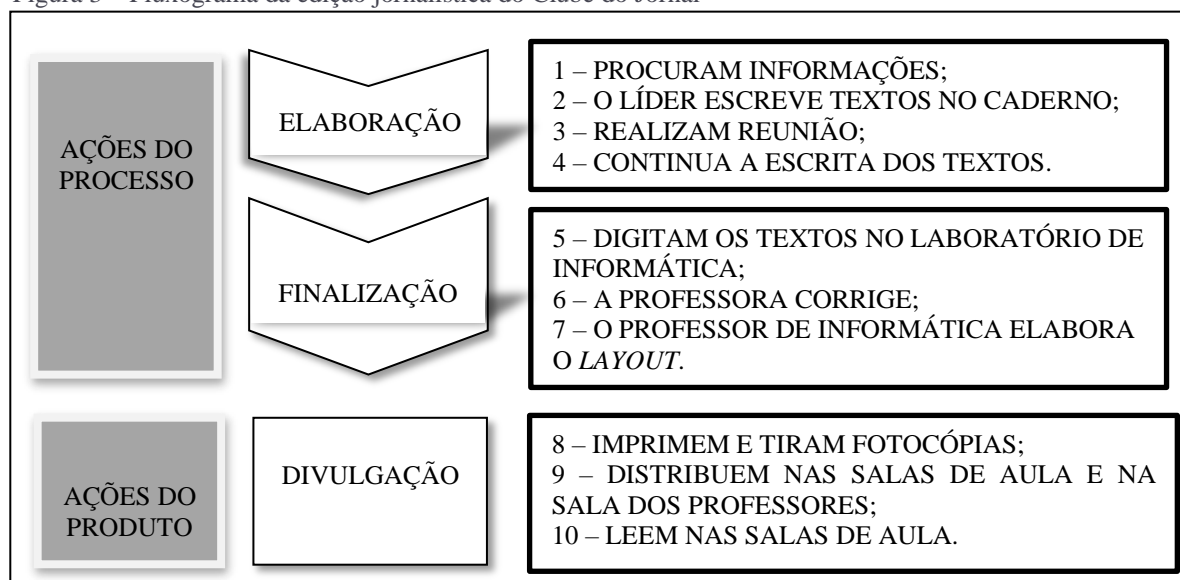
Embora essa organização seja plural e dividida em setores de atuação, criados por eles mesmos, percebemos que existe uma certa centralização do presidente do clube, principalmente, quanto à redação. Isso ocorre uma vez que ele é o único a produzir os textos que compõem a materialização impressa. Ação que fica evidente na fala da Roberta, em



entrevista, quando revela que, muitas vezes, o Paulo monopoliza as ações, sem contar a ninguém o que está sendo realizado para a confecção do jornal. Por outro lado, as observações deixaram evidente que ter um líder é importante para se concretizar o jornal dentro do espaço pedagógico. Ou seja, mesmo que Paulo desenvolva uma liderança um tanto centralizadora, principalmente quanto à redação dos textos, os colegas o reconhecem como essencial para o projeto, pois, com ele, trocam ideias, dividem opiniões e desenvolvem parcerias.

Outro quesito relevante para a execução do jornal escolar é o desenvolvimento de reuniões. Valendo-se dos conhecimentos de que dispõem e/ou que intuem sobre a produção de um jornal escolar, os estudantes executam as seguintes tarefas no decorrer das reuniões: tomam decisões sobre os assuntos a serem tratados no jornal; escolhem o professor que será entrevistado; organizam passeios; leem em voz alta alguns textos já redigidos para serem votados; preparam eventos para arrecadação financeira (bingo); conversam sobre inovações de gêneros e de temas; organizam a seleção de integrantes (por exemplo, o secretário), dentre outras atividades voltadas à coletividade do Clube do Jornal. Quanto à ordem de afazeres, montamos o fluxograma a seguir, conforme as observações e as entrevistas realizadas:

Figura 3 – Fluxograma da edição jornalística do Clube do Jornal



Fonte: adaptada de Dutra (2018) pelas autoras.

O fluxograma pretendeu trazer uma noção mais visual e de melhor entendimento das ações midiáticas presentes em toda a editoração do jornal pesquisado. Esse passo a passo deixa evidente que esses estudantes, mesmo com pouca idade e com baixo incentivo da escola para a aprendizagem de uma rotina jornalística, empreendem o projeto de escrita dentro da escola, rompendo com diversas dificuldades no meio do caminho.

Nesse processo de desenvolvimento das ações, o que nos chamou a atenção foi a

extrema preocupação, por parte dos estudantes, com os materiais e com a logística que pudessem oportunizar a concretização do jornal impresso. Entre as ações e os elementos mais importantes, podemos citar: a edição no computador, o *pendrive*, o papel, a impressão, a arrecadação financeira. Essa situação ficou bem comprovada, logo no início da reunião geral entre os membros do Clube do Jornal, quando o Paulo declarou que

*Pra* fazer um jornal, preciso editar no computador e passar *pro* meu *pendrive*. Aí, nesse *pendrive*, o coordenador conecta no computador dele *pra* imprimir e, assim, fazer os jornais. Mas, a diretora, desde maio, ela pediu meu *pendrive* emprestado e, desde então, ela não sabe onde botou (...) então, eu queria saber se a gente podia fazer uma rifa ou um bingo, ou coisa do tipo, *pra* comprar um novo *pendrive* e, assim, fazer novas edições dos jornais. O que vocês acham? [sic] (DUTRA, 2018, p.103).

Ou seja, na concepção do líder do grupo, as questões técnicas têm destaque, uma vez que fizeram parte da primeira fala desse estudante, logo no início da reunião. Elas figuram como exigências para a elaboração do jornal dentro da instituição escolar. Quando indagado sobre em que momento o clube iniciaria a organização da próxima edição, a resposta também aludiu bastante a essas questões de cunho mais técnico: “aí nós vamos logo, acho que nessa semana possivelmente já deve sair um [jornal], se a diretora já conseguir me devolver o *pendrive* a tempo”(DUTRA, 2018, p. 104). Roberta também analisa suas ações como predominantemente técnicas, ficando responsável pela impressão e pela distribuição dos exemplares ao final da edição. Eis o trecho que ela relata isso, em entrevista: “Bom o que faço mesmo é às vezes eu vou lá e imprimo *mais ele* [Paulo], outras vezes eu vou entregar o jornal. O que eu preciso mesmo fazer é ajudar a entregar os jornais” (DUTRA, 2018, p. 104 – adaptado).

Diante, então, das ações midiáticas relatadas, apresentaremos as considerações finais de toda a pesquisa, a partir do objetivo proposto para este texto e dos resultados alcançados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar as ações midiáticas de estudantes do ensino fundamental durante a editoração de um jornal escolar. Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizamos, como técnicas de construção de dados, a observação participante de todo o processo editorial de uma edição jornalística do Clube do Jornal e a entrevista semiestruturada com dois estudantes que possuem cargo de gestão dentro do clube. Como resultados, percebemos que essas ações seguem uma organização inventada dentro do Clube do Jornal, através de categorias de atuação, que prezam por certa hierarquia de atividades. Além disso, os participantes enfatizam como valiosas as ações do líder, a

necessidade de reuniões e a utilização de materiais tecnológicos. Por fim, eles desenvolvem um fluxograma de atividades de maneira protagonista dentro da escola.

Ou seja, concluímos que as ações midiáticas desses sujeitos são relevantes em diversos aspectos pedagógicos, linguísticos, discursivos e sociais dentro da escola. Enfatizamos, porém, que essas ações são ainda intuitivas uma vez que falta a esses estudantes uma efetiva orientação sobre o letramento midiático, por parte dos professores e dos gestores da escola. Certamente nossa investigação não encerra aqui, podendo outros trabalhos acadêmicos nossos e de outros autores ampliarem os estudos relacionados ao jornal escolar e ao desenvolvimento do letramento midiático na educação básica.

## REFERÊNCIAS

- BALTAR, M. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177–190, jan./jun. 2010.
- BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set/dez, 2010.
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DUTRA, Giselle Bezerra Mesquita. **O processo e o produto editorial de um jornal escolar impresso: investigação acerca do letramento jornalístico de estudantes do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
- IJUIM, J. K. **Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem**, 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: Ministério da Educação. Cefiel/IEL; São Paulo: UNICAMP, 2005-2010. 65 p. Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais.
- MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago. 2004.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, v. 20. n. 1, p.105-124, jan./jun. 2002.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

## APLICAÇÕES DO XADREZ NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Wendel Melo de Andrade  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
professorwendelmelo@gmail.com  
Getuliana Sousa Colares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
getucolares@hotmail.com  
Gilmar Pereira Costa  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
gpc\_pedcult@hotmail.com

**RESUMO:** O referido artigo tem o objetivo de estudar o uso do xadrez como ferramenta pedagógica no ensino e na aprendizagem da matemática, evidenciando algumas aplicações desse jogo em sala de aula. Adotamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica tendo como foco os trabalhos já publicados que abordam esta temática. Portanto, fundamentamos nossas discussões nas concepções de Sá (2014), Oliveira e Castilho (2016), Grando (2004), Kishimoto (2012), Piaget (2010), dentre outros. Nos estudos percebemos que o xadrez como um jogo de raciocínio lógico, pode constituir um importante instrumento de auxílio no ensino da matemática, uma vez que ele desenvolve habilidades inerentes a este componente curricular, tais como a capacidade de concentração, o planejamento, a imaginação e o estabelecimento de estratégias para a resolução de situações problemas.

**Palavras-chave:** Xadrez. Ensino. Matemática.

### 1 INTRODUÇÃO

Facilmente encontramos a matemática em nosso cotidiano, seja no comércio, nas formas geométricas ou na medição do tempo. Apesar disso, ainda nos deparamos com alunos que tem dificuldades em aprender esta ciência, como também, professores buscando caminhos para ensinar esta disciplina de modo mais atrativo e eficaz.

Atualmente observamos que os professores de matemática já não se limitam mais a usar apenas o pincel e o quadro branco como ferramentas didáticas. Para superar a falta de atenção dos alunos e seus baixos rendimentos, eles procuram incorporar às suas práticas, metodologias e ferramentas didáticas que possam sanar as dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, muitos docentes se utilizam de tendências da educação matemática, tais como o uso de jogos educativos.

Sobre isso, Groenwald e Timm (2000, p. 21) conjecturam que “os jogos, quando convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do

conhecimento matemático. Referimo-nos àqueles que implicam conhecimentos matemáticos”. Neste contexto o xadrez tem se apresentado como uma interessante possibilidade didática.

O xadrez é o um esporte mental que estimula a imaginação e contribui para o desenvolvimento da memória, da capacidade de concentração e da velocidade de raciocínio. Estas habilidades também são inerentes ao pensamento matemático. Além disso, foi constatado que ele pode desempenhar um importante papel socializante, por ensinar a lidar com a derrota e com a vitória, mostrando que a derrota não é sinônimo de fracasso e nem a vitória é sinônimo de sucesso (OLIVEIRA; CASTILHO, 2016).

No campo educacional, Sá (2014) destaca que o xadrez é utilizado no ensino para desenvolver várias competências, dentre as quais podemos destacar a atenção, o raciocínio lógico, o julgamento, o planejamento, a imaginação, a antecipação, o autocontrole, a perseverança e o espírito de decisão.

Considerando a universalização do xadrez, impulsionado pela sua disseminação graças aos avanços tecnológicos que possibilitaram a utilização deste jogo em aplicativos e demais dispositivos on-line. Percebemos que há, então, uma possibilidade didática de utilização deste jogo no ensino e na aprendizagem da matemática.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de estudar o uso do xadrez como ferramenta pedagógica no ensino e na aprendizagem da matemática, evidenciando algumas aplicações desse jogo em sala de aula.

Para a realização deste trabalho, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como foco os trabalhos já publicados que abordam esta temática. Portanto fundamentamos nossas discussões nas concepções de Sá (2014), Oliveira e Castilho (2016), Grandó (2004), Kishimoto (2012), Piaget (2010), entre outros.

## **2 COMPREENDENDO O XADREZ COMO JOGO EDUCATIVO**

De um modo bem simples, podemos entender o xadrez como sendo um jogo de tabuleiro de natureza recreativa ou competitiva para dois jogadores. Ele é um jogo praticado por milhões de pessoas em todo mundo, seja informalmente ou em torneios realizados em clubes, escolas ou pela internet.

Porém é possível relacionar ao xadrez várias definições que vão desde esse simples jogo de tabuleiro até um avançado esporte de competição intelectual, ou seja, torna-se complicado encontrar uma definição precisa quando consideramos os vários sentidos que podemos dar a este jogo.

Diante desta complexidade em se definir o xadrez, e considerando o objetivo do nosso trabalho, abordaremos o seu entendimento buscando aproximá-lo do conceito de jogo para então relacioná-lo à ideia de jogo educativo e conseqüentemente a uma ferramenta pedagógica.

No entanto, percebemos que também não é fácil encontrar uma definição precisa para o conceito de jogo, devido seus vários significados, que vão desde uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, ou apenas um brinquedo, um passatempo, ou até mesmo um divertimento sem uso de materiais concretos como nos jogos puramente imaginários.

Riccetti (2001, p. 18), busca definir jogo destacando que “é um fenômeno com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura e o contexto”.

Para Kishimoto (2012):

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de um modo diferente. Pode-se estar falando do jogo político, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de ‘mamãe e filhinha’, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar de areia e uma infinidade de outros. Tais jogos embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades (KISHIMOTO, 2012, p. 13).

No entanto, diante desta diversidade de significados, consideraremos o xadrez com sendo um jogo educativo, mais especificamente voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências matemáticas, ou seja, aqueles jogos que necessitam de conhecimentos matemáticos para resolvê-los, ou ainda, aqueles que utilizam regras que despertem o raciocínio para a construção de estratégias que solucionem uma situação problema.

Para Macedo, Passos e Petty (2010, p. 32) qualquer jogo pode assumir as características de um jogo educativo, desde que seu propósito seja a aquisição de conhecimento. Eles conjecturam que “a questão não é o material, mas o modo como ele será explorado. Pode-se dizer, portanto, que serve qualquer jogo, mas não de qualquer jeito.”.

Percebemos que o jogo de xadrez possui estas características uma vez que propicia uma elevação no desenvolvimento cognitivo, pois ao praticá-lo o estudante melhora a concentração, o raciocínio e a capacidade de criar estratégia para resolver situações problemas.

De acordo com Grandó (2004, p. 22): “O mais importante nessa estrutura de jogo são as regras que devem ser respeitadas segundo o consentimento mutuo e que pode ser transformadas conforme a necessidade do grupo.”.

Piaget (2010) destaca que ao jogar com jogos de regras, as crianças assimilam a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis morais da vida.

Em resumo, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) com competições dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por códigos transmitidos de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. (PIAGET, 2010, p. 184).

Segundo o autor, tais jogos provocam um conflito interno, e a necessidade de se buscar uma saída. Deste conflito, o pensamento sai enriquecido, reestruturado e apto a lidar com novas transformações.

O xadrez, por ser um jogo de regras, contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, pois seu praticante ao se colocar numa situação de conflito durante uma partida, necessita estabelecer uma estratégia e tática de jogo, e lançar-se na busca por uma solução do conflito. Despertando assim sua criatividade, intuição, capacidade de pensar logicamente e de criar estratégias para resolver situações problemas. Habilidades estas, necessárias para a aprendizagem da matemática.

### **3 O XADREZ E O ENSINO DE MATEMÁTICA**

Sabemos que durante muito tempo o ensino de matemática foi feito de um jeito mecânico, e bem repetitivo, o que gerava uma espécie de saber artificial sem o entendimento da lógica que abrange a essência de seus conhecimentos.

Por outro lado, percebemos que o xadrez, ao longo de décadas vem-se mostrando uma atividade que é praticada em muitas nas escolas como recurso educativo. Logo, entendemos que este jogo pode se apresentar como uma ferramenta de auxílio no ensino da matemática.

Porém, a contribuição dessa ferramenta somente será efetivada se for explorada da maneira correta, ou seja, extraindo ao máximo os aspectos pedagógicos para formulação do conhecimento por meio do jogo.

Entendemos o jogo de xadrez como um auxiliar para as atividades curriculares, e sua utilização em sala de aula deve ser antes de tudo analisada e planejada. Somente a partir daí, convém ele ser trabalhado com os alunos.

Groenwald e Timm (2000) afirmam que:

Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nós, como educadores matemáticos, devemos procurar alternativas para aumentar

a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas. (GROENWALD; TIMM, 2000, p.1).

Diante do que está exposto, e considerando as dificuldades em ensinar e aprender matemática temos que o uso do jogo de xadrez pode apresentar-se como um caminho construtivo para o trabalho nas aulas de matemática.

Nesta perspectiva, a utilização do xadrez pode permitir um processo de aprendizagem interessante e diferenciado sem perder de vista o caráter lúdico e que motiva os alunos. No entanto é importante ressaltar que este jogo deve ser praticado explorando suas qualidades pedagógicas, pois como destaca Groenwald e Timm (2000, p. 2). “devemos utilizá-los não como instrumento recreativo na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para trabalhar os bloqueios que os alunos apresentam a alguns conteúdos matemáticos.”. Para Kamii e Livingston (2004, p. 149): “[...] os jogos fornecem oportunidades para criar estratégias, um trabalho intelectual muito mais estimulante do que completar folhas de exercícios.”.

Precisamos não cometer o erro de utilizá-lo como um mero jogo e sim como uma ferramenta para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no desenvolvimento de estratégias para solução de situações problemas, pois como enfatiza Moura (2012, p. 81): “O jogo aproxima-se da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problema.”.

Com ressalta Grandó (2004)

O jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito por meio da estrutura matemática subjacente ao jogo que pode ser vivenciada pelo aluno quando ele joga, elaborando estratégias e testando-as a fim de vencer o jogo. [...] criação de estratégias e análise, processada pelo aluno, das varias possibilidades de resolução (GRANDO, 2004, p. 29).

O xadrez, sendo um jogo estratégico, trabalha as habilidades de raciocínio lógico, com ele os alunos atingem os objetivos exigidos, buscam caminhos e utilizando estratégias para alcançar os resultados desejados, pois neste tipo de jogo, o fator sorte não interfere.

Nas palavras de Moura (2012):

Jogar não é estudar nem trabalhar, porque jogando, o aluno aprende, sobretudo a conhecer e compreender o mundo social que rodeia. Os jogos são educativos, sendo assim, requerem um plano de ação que permita a aprendizagem de conceitos matemáticos e culturais de uma maneira geral. Já



que os jogos em sala de aula são importantes, deve-se ocupar um horário dentro de nosso planejamento de modo a permitir que o professor possa explorar todo potencial dos jogos, processos de solução, registros e discussões sobre possíveis caminhos que poderão surgir. (MOURA, 2012, p. 78).

Entendemos que a aprendizagem passa por caminhos diversos para se chegar à qualidade e os resultados esperados. Todo o sucesso na aprendizagem é fruto de ações que conduzem cada vez mais à qualidade do ensino da matemática, através da incorporação de metodologias inovadoras a exemplo da utilização do jogo de xadrez.

Entre as diferentes formas que o jogo de xadrez pode ser trabalhado na escola, Oliveira e Castilho (2016) destacam três:

- **Xadrez Lúdico:** Utilizado como ênfase no lazer e na diversão. Este enfoque tem sua importância, pois quando a criança inicia a sua vida de estudante, normalmente ela tem que interromper suas atividades cotidianas e muitas vezes não se adapta aos compromissos que a escola propõe, comprometendo seu rendimento escolar. O aspecto lúdico poderia ajudá-la a superar essas dificuldades, levando-a a compreender essa mudança de hábitos em sua vida;
- **Xadrez Técnico:** Utilizado na preparação do aluno para competições. Este se especializa em uma determinada estratégia a fim de conseguir vitórias em campeonatos individuais e coletivos.
- **Xadrez Pedagógico:** Utilizado de forma a desenvolver habilidades nas quais o estudante tenha dificuldades e que compromete o seu desempenho escolar.

Oliveira e Castilho (2016, p. 3), ainda ressaltam que: “É importante que o professor saiba diferenciar o Xadrez Técnico do Xadrez Pedagógico quando este estiver trabalhando com seus alunos.”, pois encontramos em muitos casos docentes que utilizam livros que são escritos por jogadores de xadrez, fora do contexto pedagógico. Esta visão técnica da aprendizagem do xadrez vigora ainda hoje na grande maioria dos livros sobre o assunto e isso, por melhor que sejam suas intenções, conduzirá os professores a trabalharem o lado técnico do jogo, o que deve ser evitado.

#### 4 ALGUMAS APLICAÇÕES DO XADREZ NO ENSINO DA MATEMÁTICA

O xadrez, por ser um jogo em que se estimula o raciocínio e a concentração, está intimamente ligado à matemática, já que desde o primeiro contato com as regras do jogo o aluno tem a ideia de número, de espaço, de coordenadas entre outros assuntos relacionados à

matemática. Mas a grande questão é: Já que a maioria dos livros só ensinam as regras do jogo e não como usá-lo como ferramenta pedagógica. Então, como devemos ensinar a matemática utilizando o jogo de xadrez como recurso didático?

Nesta sessão nos propomos a dar uma pequena contribuição para minimizar este dilema, apresentando algumas sugestões para utilização deste jogo nas aulas de matemática.

Percebemos que é possível trabalhar o xadrez com estimativa, coordenadas cartesianas, valores absolutos, noções de espaço, de lateralidade, geometria, área, perímetro, probabilidade, estatística, problemas de lógica, progressões, entre outros assuntos da matemática.

As operações fundamentais, por exemplo, podem ser exploradas no xadrez quando consideramos que cada peça do jogo possui um valor diferente, a dama vale 10 pontos, a torre vale 5 pontos, o bispo vale 3 pontos, o cavalo 3 pontos e o peão vale 1 ponto, a partir daí podemos trabalhar as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão durante uma partida.

Alguns alunos gostam de utilizar a calculadora no seu dia-a-dia, não que esteja errado o uso desta tecnologia para fazer pequenas contas no cotidiano, mas o ideal seria que ele tentasse fazer esses cálculos mentalmente para poder desenvolver melhor o seu raciocínio. Como o xadrez, o professor pode estimular o aluno a realizar mentalmente a contagem dos pontos das peças ou a contagem do tempo restante para concluir uma partida quando da utilização do relógio.

Verificamos também a possibilidade de trabalhar o conceito de paralelismo e perpendicularismo quando percebemos que o tabuleiro que tem a forma de um quadrado e a movimentação de várias peças ocorre em linhas horizontais e verticais.

Considerando que, no xadrez, a todo o momento o jogador deverá ter noção da localização das peças ao longo do jogo, o professor pode levar o aluno a entender o tabuleiro como sendo um plano, identificando assim a posição de cada peça pelas coordenadas cartesianas.

Outra forma de exploração do xadrez nas aulas de matemática é a sua utilização como contexto na elaboração de problemas, como por exemplo, as operações envolvendo a captura de peças do jogo, as combinações que podem ser realizadas nos movimentos das peças, os arranjos que podem ser feitos entre os participantes de um campeonato de xadrez, as pontuações adquiridas no ganho de uma partida, a probabilidade de um adversário realizar um lance, entre tantos outros contextos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O xadrez como um jogo de estratégia e lógica, pode constituir um instrumento de auxílio no ensino da matemática, uma vez que ele, como esporte mental desenvolve habilidades que ajudam os estudantes a melhorarem seu desempenho escolar.

No entanto, é válido ressaltar que existem poucas obras que tratam do tema, trazendo exercícios que pudessem realmente ajudar o professor em suas atividades. Percebemos então que o xadrez, como recurso pedagógico, ainda não está sendo explorado da melhor forma. Isto demonstra que a prática deste jogo ainda é uma inovação pedagógica cuja potencialidade não foi completamente explorada.

De qualquer maneira, é importante evidenciar que o xadrez é um jogo que, por meio do lúdico, trabalha a criatividade e a capacidade de resolver situações problemas, habilidades estas necessárias nas atividades e nos conteúdos matemáticos, entretanto sabemos que o processo de desenvolvimento do ser humano depende de inúmeros fatores, e que devemos respeitar as singularidades de cada um durante a aprendizagem da matemática. Logo este recurso didático não deve ser percebido como único neste processo.

## REFERÊNCIAS

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. 1. ed., São Paulo: Paulus, 2004.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; TIMM, Ursula Tatiana. Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. **Educação Matemática em Revista**, Osório, n.2, p.21 - 26, nov. 2000.

KAMII, Constance ; LIVINGSTON, Sally Jone. **Desvendando a Aritmética**: Implicações da teoria de Piaget. 7. ed., Campinas-SP: Papirus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed., São Paulo: Cortez, 2012

MACEDO, Lino de.; PASSOS, Norimar Christe.; PETTY, Ana Lúcia Sícoli. **Aprender com jogos e situações-problema**. 1. ed., Porto Alegre: Editora Penso, 2010

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. cap. IV p. 73 - 86. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Cléber Alexandre Soares de; CASTILHO, José Eduardo. **O xadrez como ferramenta pedagógica complementar no ensino da matemática**. SBEM, Relatos de experiências. 2016. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/files/ix\\_enem/Relatos\\_de\\_experiencias/Trabalhos](http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Relatos_de_experiencias/Trabalhos)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SÁ, A.V. M. **O Xadrez e a Educação:** experiências de ensino enxadrístico em meios escolar, periescolar e extra-escolar. Serie documental: eventos (seminário sobre novas perspectivas da educação matemática no Brasil), v. 2, n.4, parte 2, p. 51-64, Rio de Janeiro, 2014.

RICCETTI, Vanessa Pugliese Ricardo. Jogos em grupo para a educação infantil. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 18 – 25, dez. 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2010.

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS AULAS DE CIÊNCIAS EM UMA TURMA DE EJA

Bergson Rodrigo Siqueira de Melo<sup>82</sup>  
Verônica Maria Lavor Silva de Melo<sup>83</sup>  
Geraldo de Oliveira Macêdo Júnior<sup>84</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre o conceito de inércia durante as aulas de ciências em uma turma de EJA IV, em uma escola pública da cidade de Fortaleza. A pesquisa teve a fundamentação respaldada na Teoria da Aprendizagem Significativa, que foi formalizada e explicada a partir de conhecimentos prévios dos estudantes. Para realizar o estudo, utilizamos a metodologia qualitativa apoiada em um questionário onde os sujeitos responderam perguntas objetivas. Os resultados mostram que todos os estudantes demonstraram interesse pelas aulas pautadas em conhecimentos prévios e que essa ação pedagógica auxilia na aprendizagem e que a mesma deveria ser realizada por todos os professores. Dessa forma, concluímos que os alunos manifestam uma boa aceitação em aprender de forma significativa através das práticas nas aulas de ciências que exploravam momento de inércia e que existe uma relação positiva entre a facilidade de aprendizado e as aulas a partir de conhecimentos prévios, modificando o ensino e a aprendizagem através da ação docente.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa. Ensino de Ciência. EJA.

### INTRODUÇÃO

A compreensão dos conceitos do momento da inércia, por parte do estudante tem fundamental importância para a compreensão dos fenômenos que se apresentam no campo da ciência e especialmente na introdução a física que deve ser visto pelo aluno nessa série, mais especificamente, os relacionados às rotações.

O momento de inércia, expressa o nível de dificuldade de alterar o estado de movimento de um corpo em rotação, pois esse movimento é uma grandeza física definida matematicamente pelo produto da massa de um corpo (medidos em quilogramas) pelo quadrado da distância (medido em metros) entre o corpo e o centro de rotação.

---

<sup>82</sup>Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), professor da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), [bergson1melo@gmail.com](mailto:bergson1melo@gmail.com);

<sup>83</sup>Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), professora da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), [veronica.lavor@yahoo.com.br](mailto:veronica.lavor@yahoo.com.br);

<sup>84</sup>Especialista em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor do Colégio Militar de Fortaleza (CMF), [geraldomacedo11@gmail.com](mailto:geraldomacedo11@gmail.com).

Nesse contexto, o objetivo desse artigo é mostrar os caminhos para o ensino e aprendizagem de ciências para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tentar diminuir as possíveis dificuldades dos alunos no sentido de aprenderem de forma significativa os novos conhecimentos que são relevantes no campo da física a nível de Ensino Fundamental, pois esses conceitos serão muito importantes para compreender de forma mais aprofundada a Física do Ensino Médio, e os mesmo necessitam ampliarem seu repertório de conhecimentos a partir do que eles já sabem e conhecem, possibilitando articulações dos conhecimentos por meio dos processos cognitivos de aprendizagem.

Um dos fatores considerados relevante no processo de ensino-aprendizagem que deve ser valorizado e explorado pelos professores na mediação pedagógica dos conteúdos disciplinares das áreas curriculares, são os conhecimentos prévios que os alunos trazem em sua estrutura cognitiva, construídos a partir de experiências educativas anteriores (Moreira, 2009).

Os conhecimentos prévios já elaborados e assimilados na estrutura cognitiva do aluno servem como base dinâmica para articulação dos conhecimentos novos através de relações e associações com os já existentes. Nesse sentido, os conhecimentos construídos por meio dessa articulação dos conhecimentos prévios com os novos conhecimentos serão ressignificados e reestruturados permitindo ampliar o repertório de conhecimentos e de novos saberes (Okada, 2008).

Nesse contexto, este trabalho busca analisar o “olhar” dos discentes relativo à aprendizagem dos conceitos do momento de inércia, a partir dos conhecimentos prévios construídos sobre o assunto no percurso de uma prática pedagógica embasada nos pressupostos da aprendizagem significativa postulada inicialmente por David Ausubel (Ausubel *et al.*, 1978) e que tem como fundamento a aprendizagem significativa de novos conceitos a partir dos conhecimentos já estruturados e organizados existentes na estrutura cognitiva dos aprendiz.

Essa teoria é compreendida na concepção construtivista e cognitivista sobre o processo de aquisição do conhecimento. É concebida como processo de compreensão, reflexão e atribuição de significados do sujeito, em interação com o meio social, ao constituir a cultura e por ela ser constituído (Masini, 2011).

A ideia central da teoria ausubeliana é da aprendizagem significativa, ou seja, reorganização clara da estrutura cognitiva do discente, de modo que uma nova informação se relaciona e interage com aspectos relevantes na estrutura de conhecimento do discente.

Essa teoria considera que o fator isolado que mais influência para ocorrência da aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios, que Ausubel denominou de conceitos subsunçores. De acordo com Moreira e Masini (2009) os conhecimentos prévios do aprendiz constituem-se como âncora para os novos conceitos que serão assimilados, aprendidos e ressignificados, ampliando os conhecimentos já consolidados.

Segundo Miras (2006) os conhecimentos prévios, construídos por meio de experiências pessoais anteriores, devem ser compreendidos no processo de ensino e aprendizagem como esquemas de conhecimentos, ou seja, a representação que cada discente possui sobre a realidade e, são considerados ponto de partida para aprendizagem de novos conteúdos na perspectiva construtivista.

Nesse sentido os conhecimentos prévios organizados na estrutura cognitiva do discente servem como base dinâmica para articulação com os novos conhecimentos, ressignificando os conceitos de modo ampliar o universo de conhecimentos do discente no qual o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados e adquire mais estabilidade (Moreira & Masini, 2009).

A aprendizagem significativa é um processo complexo de fornecer sentido ou estabelecer relações de modo não arbitrário e substancial entre os novos conhecimentos e conhecimentos prévios do aprendiz. Em contraponto à aprendizagem significativa, surge a aprendizagem mecânica que é o tipo de aprendizagem em que o novo conhecimento é apresentado ao discente de forma arbitrária e não substantiva com algum conceito que já exista em sua mente, simplesmente, incorpora-se na sua estrutura cognitiva.

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) para ocorrência da aprendizagem significativa algumas condições são essenciais que merece destaque:

- ▶ A existência de conhecimentos prévios capaz de servir de ancoradouro a uma nova informação, de modo que está adquira significado para o aluno;
- ▶ O aluno precisa ter motivação para aprender significativamente; A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste interesse e predisposição para aprender, ou seja, disposição para relacionar de forma não arbitrária e substantiva o novo conhecimento aos conhecimentos prévios;
- ▶ O conteúdo disciplinar a ser aprendido precisa ser potencialmente significativo, isto é, deve ser passível de relação com a estrutura cognitiva do estudante de modo possibilitar

interações com conceitos disponíveis em sua estrutura cognitiva por meio de subsunções adequados.

No processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos disciplinares de Física, os alunos precisam construir novos conceitos e relacioná-los com seus conhecimentos prévios adequados e estruturados ao assunto construídos anteriormente, por meio de suas experiências pessoais que facilitaram a compreensão dos novos conceitos.

No caso do conteúdo de inércia, para sua compreensão o aluno precisa ter conhecimentos prévios sobre os conceitos físicos relativos à fenomenologia e a aplicação do cálculo envolvido para resolução de situações problemas.

## **METODOLOGIA**

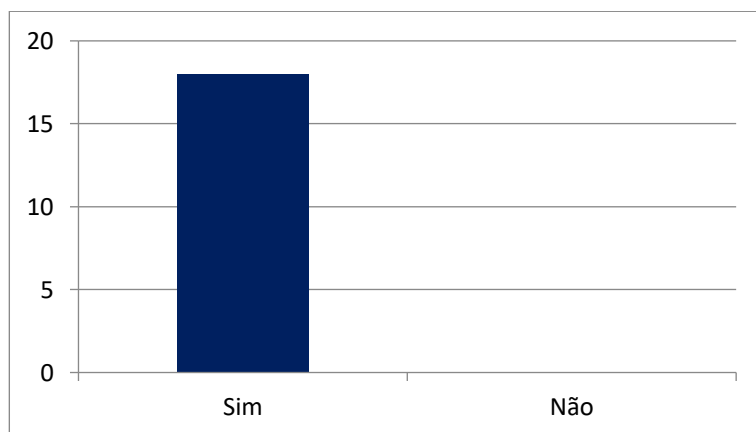
As aulas de ciência em turmas de EJA IV, acontecem de forma regular dentro da grade das disciplinas curriculares da modalidade. É nesta série que o discente tem contato com a disciplina de Física dentro do contexto da ciência, pois a EJA IV corresponde a 8º e 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na grade curricular da rede municipal de ensino é justamente no 9º ano que o aluno tem contato com a Física. Em busca de um melhor desempenho no ensino de momento de inércia, uma investigação é feita para descobrir e compreender a visão dos discentes em relação às aulas pautadas em conhecimentos prévios, bem como aos seus anseios em relação às práticas pedagógicas. Nesse sentido, providenciamos material que abordava o conceito de inercia através de textos sobre o tema e situações problema evidenciando eventos do cotidiano.

Para fazer tal investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa com aplicação de questionários, utilizamos uma amostra de dezoito (18) discentes de uma escola pública da cidade de Fortaleza, foi tomada de forma aleatória. Os discentes estudaram os textos propostos durante as aulas, interpretaram e resolveram situações problema, e em seguida responderam questionários com perguntas objetivas que avaliava a compreensão do discente sobre inércia. Os discentes responderam ainda se o professor, ao conceituar inércia, fez alguma relação com seus conhecimentos prévios e se essa prática gera um melhor entendimento do assunto, bem como se os professores devem ter essa prática de conceituar inércia pautado nos conhecimentos prévios dos discentes.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas aos questionários foram analisadas e quantificadas a fim de verificar a opinião discente em relação ao ensino de momento de inércia pautado em conhecimentos prévios. A primeira pergunta a ser feita foi se o discente já estudou inércia. As respostas são vistas no gráfico da Figura 1.

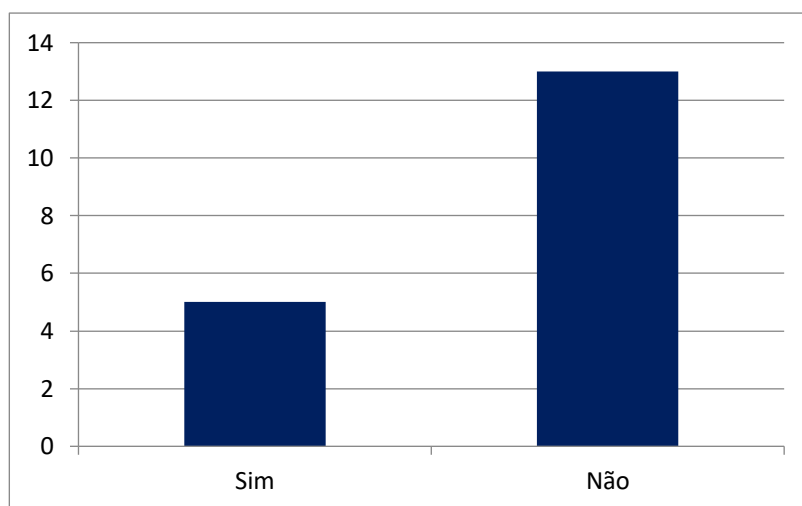


**Figura 1** - Estudo de inércia.

Como pode ser percebido todos os discentes já estudaram ou tiveram contato com inércia de alguma forma em sua vida estudantil. Vale salientar que este conteúdo inicialmente é ensinado no 9º ano do Ensino Fundamental que é o caso do EJA IV, porém é ensinado ou visto de forma muito rápida já que o aluno nessa referida série vê apenas uma introdução da Física e poderá ver o conteúdo de forma mais ampla e aprofundado no Ensino Médio.

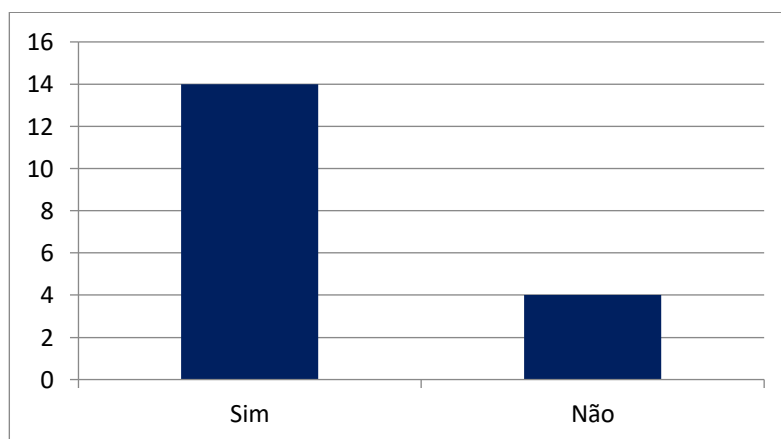
O conteúdo de inércia aparece na mecânica clássica de uma forma significativa. Na disciplina de mecânica clássica, são estudados casos de inércia de alguns objetos mais conhecidos, como barra, anel ou esfera. Na disciplina Física é introduzido as primeiras percepções de inércia dos corpos. Além disso, a inércia pode aparecer como aplicações em outras disciplinas da Física em séries posteriores ou no Ensino Superior se o aluno for para uma área das exatas que tenha a Física como base, daí a importância de compreender os conceitos básicos.

Antes de buscar o interesse discente no assunto baseado em conhecimentos prévios, buscou-se saber se os alunos acreditavam inércia era o assunto difícil de ser compreendido ou não. A Figura 2 mostra as respostas.



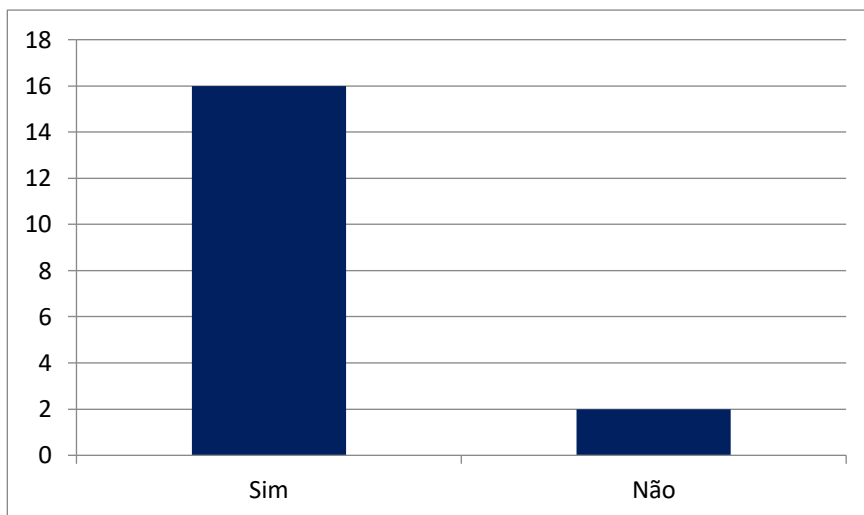
**Figura 2** - Compreensão dos conceitos de inércia.

Treze alunos que corresponde a um número expressivo do público entrevistado afirma que o assunto não é difícil de ser compreendido. Dessa forma, acreditando que explicações pautadas em conhecimentos prévios facilitam o aprendizado, foi perguntado se o professor, ao conceituar inércia, fez alguma relação com seus conhecimentos prévios. As respostas são vistas a seguir (confira a Figura 3) mostrando que catorze discentes, um valor superior a dois terços dos entrevistados, tiveram aulas com conceitos fundamentados e explicados a partir de conhecimentos prévios.



**Figura 3** - Relação de inércia com conhecimentos prévios.

Para investigar a relação entre a facilidade de aprendizado e as aulas a partir de conhecimentos prévios, os discentes responderam se quando o professor fornece os conceitos com base em seus conhecimentos prévios, a definição de inércia será melhor entendida. O gráfico da Figura 4 mostra as respostas.

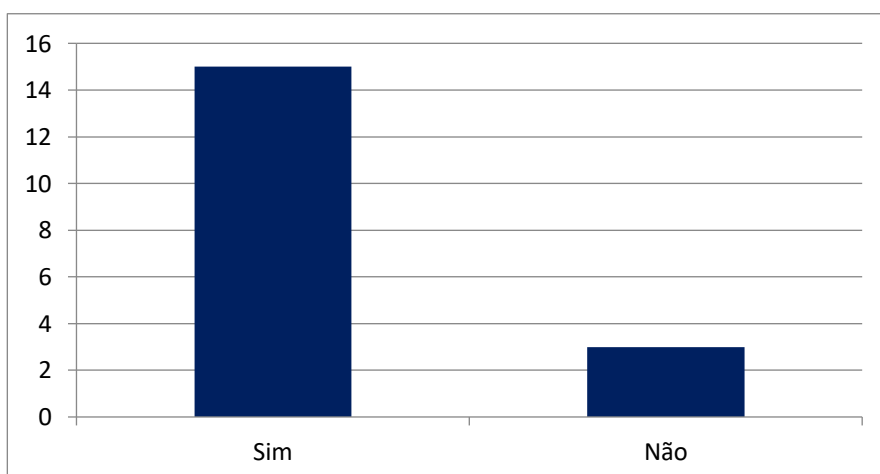


**Figura 4** - Compreensão da definição com base em conhecimentos prévios.

Nas respostas acima, vê-se que dezesseis discentes, cerca de 89%, acredita que os conceitos de inércia ficam mais bem entendidos quando o professor relaciona com conhecimentos prévios, ou seja, do dia-a-dia. Na fala de um discente, tem-se:

“Ao conceituar inércia, o professor começou falando das rotações que existem no nosso dia-a-dia, como o ato de abrir ou fechar a porta da sala de sala. Qual a resistência que está porta oferece ao ser rotacionada para abrir ou fechar? Porque o trinco deve ser na extremidade? Essas perguntas e essa relação com as coisas que conheço me deu motivação para compreender os fatos que rodeiam”.

Por último, os discentes foram indagados se todos os professores deveriam fazer a relação de inércia com conhecimentos prévios.



**Figura 5** - Definições de conhecimentos prévios realizados pelos docentes.

Dos dezoito, quinze discentes acham que todos os professores da área devem fazer a relação de inércia com conhecimentos já adquiridos, sejam em situações problema que envolva o tema ou do cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inércia como um conceito que precisa de conhecimentos prévios de Matemática pode de início transparecer incompreensível para o aluno, visto existe a necessidade de realizar alguns cálculos que são triviais, porém o conceito em si é bastante intuitivo. Todavia, este estudo procurou identificar se a ação pedagógica baseada em conhecimentos prévios aplicados pelo professor pode estimular a aprendizagem dos estudantes.

O estudo com base na fundamentação na Teoria da Aprendizagem significativa nos levou a reconhecer a importância de estudos com essa característica, assim como na formalização do ensino de ciências. Desse trajeto, temos os seguintes achados da pesquisa: 1) o aporte teórico da Teoria da Aprendizagem Significativa, contribui de forma efetiva subsidiando o ensino de forma geral; 2) A Teoria da Aprendizagem significativa é uma teoria que dar suporte ao ensino de ciências; 3) A Teoria da Aprendizagem Significativa ressignifica o ensino de ciências, enfatizando que a Física é uma criação humana. Dessa forma, constatamos a possibilidade que os professores podem utilizar a referida teoria com o intuito de melhorar o ensino e principalmente para que possa aconteça uma maior aprendizagem por parte dos alunos, e uma melhor funcionalidade no direcionamento do ensino por parte do professor.

Ainda nessa perspectiva, percebemos uma maior propensão em aprender por parte dos alunos principalmente quando as aulas são ministradas baseadas em aflorar conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos através de rememoração dos conteúdos e conceitos pelo docente. Verificamos que uma aula em que o docente inicia trazendo situações do cotidiano como: rotações do ato de abrir e fechar a porta da sala, explicando onde deve ser a fechadura da porta. Portanto, percebemos que a aprendizagem significativa pode ser compreendida como uma estratégia voltada para o ensino e aprendizagem, assim como os diversos outros conceitos das ciências que o aluno pode levar para a sua vida em diversas situações.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H., **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

**OKADA, A. Cartografia Cognitiva. Mapas conceituais para pesquisa, aprendizagem e formação docente.** Cuiabá: KCM, 2008

**MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos.** Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review – V1(1), pp. 16-24, 2011. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID2/v1\\_n1\\_a2011.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID2/v1_n1_a2011.pdf)>. Acessado em maio/2019.

**MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel.** São Paulo: Centauro Editora. 2ª edição, 2009.

**MIRAS, M. Um ponto de partida para aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios:** (In) COLL, César. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

## AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA CIDADE DE CASCAVEL - CEARÁ

Marília Carvalho dos Santos (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
marilia.carvalho@aluno.uece.br  
Scarlett O'hara Costa Carvalho (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
scarlettoharacc@gmail.com

### RESUMO

Este artigo é resultado de um trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo foi investigar as práticas educativas das professoras alfabetizadoras da cidade de Cascavel-Ceará. Por compreender a alfabetização como um momento complexo e importante para o desenvolvimento da criança, fez-se necessário investigar como o processo de alfabetização está sendo trabalhado em sala de aula. Questiona-se quais as práticas educativas que norteiam o fazer docente dessas educadoras. Para a realização desta pesquisa utilizou-se a metodologia da História Oral Temática, logo, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas orais livres, com três professoras alfabetizadoras que trabalham em uma escola pública da cidade de Cascavel. Constatou-se, que trabalhar com alfabetização é um momento desafiador, logo, discute-se a necessidade de que os professores que atuam nesse processo busquem se aprofundar ainda mais nos estudos sobre essa área e entendam a necessidade do aluno sobre a aquisição da leitura e da escrita, procurando meios para solucionar essas dificuldades.

**Palavras-chave:** Práticas educativas. Alfabetização. História oral.

### INTRODUÇÃO

“A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita” (SOLÉ, 1998, pág. 50). Dessa maneira, torna-se pertinente pesquisar de forma mais detalhada, os rumos que a alfabetização tem seguido ao longo dos anos.

Assim, a questão central dessa pesquisa foi: quais as práticas educativas das professoras alfabetizadoras de uma escola pública da cidade de Cascavel/Ceará?

Partindo dessas reflexões, esse trabalho tinha como objetivo geral compreender quais as práticas educativas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização.

A alfabetização caracteriza-se como um momento muito importante na formação escolar de uma criança, isso porque, está relacionada diretamente ao domínio da leitura e da escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, e sabe que os sons representam as letras (CARVALHO, 2015).

Diante do exposto, a relevância dessa temática para o campo educacional foi

proporcionar maior visibilidade sobre a alfabetização e os seus métodos, ressaltando a importância de práticas educativas que possibilitem a compreensão da criança sobre a escrita e a leitura.

Apesar de sua importância, ela só ganhou seu lugar na sala de aula no final do século XIX, como afirma Ferraz e Mendonça (2007):

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita” (FERRAZ e MENDONÇA, 2007, p.11)

Mesmo a alfabetização sendo crucial no desenvolvimento da aprendizagem humana, muitos são os desafios envolvendo esse processo. No Brasil o fracasso escolar em levar as crianças ao domínio da língua escrita ainda persiste. Segundo dados do IBGE (2017) 11,5 milhões de pessoas ainda não sabem ler e escrever, mesmo que esse índice venha diminuindo ao longo dos anos, a taxa de pessoas não alfabetizadas ainda é alta. Dessa maneira, nos perguntamos quem é responsável por esse fracasso, será os alunos? Ou os professores? Existe uma receita para alfabetizar? Respostas concretas ainda não encontramos, no entanto, o fracasso da alfabetização no início do século XXI já não se concentra mais nas séries iniciais de escolarização, como ocorria anteriormente, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando até o ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados (SOARES, 2017).

Dessa maneira, é muito importante que o professor faça uma articulação entre os fundamentos teóricos que proporcionam grandes aprendizagens, com a prática, pois é na prática educativa que esses profissionais aprimoram seus saberes. É por intermédio da experiência em sala de aula que eles têm a oportunidade de desenvolver seus métodos e suas potencialidades. No que concerne a esses saberes provenientes das experiências profissionais Tardif (2014, p.21) assegura que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho [...].

Os saberes adquiridos com o exercício da profissão permitem que educador reflita sobre sua prática, sobre seu modo de fazer a educação, dessa maneira, ao ensinar, o professor esforça-se para estabelecer relações com seus alunos desencadeando com eles um processo de formação mediado por uma variedade de interações.

Com efeito, o professor, como qualquer outro ser humano, se conduz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho [...] (FARIAS et al, 2014, p. 58)

É a partir dessa concepção que se cria a identidade profissional do educador, é esse repertório de experiências e saberes, que orienta o modo como ele pensa, age e relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo e como vive sua profissão.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada na E. E. F. Júlia de Melo localizada na cidade de Cascavel/Ceará e foram entrevistadas três professoras que atuam em classes do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

A abordagem da pesquisa realizada neste trabalho foi de natureza qualitativa. Esta opção se justifica pelo fato de trabalharmos com um fenômeno social no ambiente educativo.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa atenta-se para os dados que não podem ser quantificados, centrando seus estudos na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A metodologia utilizada foi a História Oral, em que foram realizadas entrevistas, essas entrevistas foram gravadas, transcritas, conferidas e autorizadas pelas participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A história é composta de fatos, imagens e experiências e memórias ressignificadas segundo determinadas percepções, logo, contá-la requer um compromisso constante de revisitação, novas analogias e amadurecimento de compreensões, pois a história é dinâmica e se transforma a cada dia, ensejando um contínuo ciclo de novas interpretações (CARVALHO 2015).

A História Oral temática utilizada nesta pesquisa volta-se para temas mais específicos e busca, através da fala das entrevistadas, recordar suas vivências, possibilitando investigar e analisar suas experiências e trajetórias. Contudo, é importante destacar que antes da entrevista o narrador deve estar ciente do objetivo da pesquisa não tendo dúvidas sobre o uso do seu relato, isto é, a que finalidade se destina.

Os sujeitos escolhidos para as entrevistas, foram três mulheres: Daniela, Silviane e Maria do Socorro, todas contratadas pela prefeitura municipal de Cascavel. As três participantes são relativamente jovens na profissão, Silviane é a mais nova, tem 29 anos e há aproximadamente 6 anos está nessa profissão. Daniela tem 41 anos e é a professora com mais



experiência, já atua em sala de aula a 8 anos. Maria do Socorro tem 43 anos, apesar de ser a mais velha, é a que atua há menos tempo na área da educação. Todas as entrevistas foram registradas, buscando uma maior compreensão das práticas das educadoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar as falas das professoras utilizamos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). É por intermédio da análise de conteúdo que é possível descrever o teor manifestado nas comunicações. São procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens (BARDIN, 1977).

As entrevistadas são professoras nascidas na cidade de Cascavel, interior do Estado do Ceará. Duas das entrevistadas Silviane e Maria do Socorro cursaram a educação básica na rede pública de ensino, já Daniela iniciou no jardim de infância em escola pública e a partir do 1º ano passou para a rede particular de ensino.

Daniela lembrou, que cursou o jardim de infância em uma escola pública e que depois sua mãe lhe matriculou em uma escola particular, em que ela pulou logo para o primeiro ano, não passando pela alfabetização, que naquela época acontecia antes da criança ingressar no fundamental I.

Silviane conta que sua alfabetização foi muito diferente da de hoje, pois atualmente as aulas são bem participativas, e no seu tempo não era assim. Hoje em dia se trabalha mais com o concreto, diferente daquela época. Já Maria do Socorro diz que em sua época a dificuldade de estudar era muito grande, pois existiam poucas escolas na cidade.

As educadoras concordam que hoje o acesso das crianças à escola melhorou muito, os recursos disponíveis também, o que facilita o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Todas as professoras cursaram sua graduação na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, única instituição de ensino superior presente em Cascavel durante muitos anos. Uma universidade particular, que oferece cursos de licenciatura em várias áreas. Atualmente seus cursos são coordenados pelo Instituto Dom José de Educação e Cultura – IDJ. Em relação à escolha do curso de Pedagogia pelas entrevistadas, duas delas se espelharam na família. Daniela comenta que sua mãe também é professora. Maria do Socorro relata que sua mãe, tias e irmãs também são pedagogas, e que ela era a única da 3º geração que faltava seguir essa profissão. Silviane foi a única que não comentou sobre ter algum parente nessa área de atuação.

Duas das entrevistadas fizeram pós-graduação. Daniela tem especialização em Psicopedagogia e Silvine em Gestão Escolar. De acordo com Silvine, ela escolheu essa especialização pois acredita ser uma área mais acessível para ascender no trabalho. Maria do Socorro é a única que só tem graduação, pois graduou-se recentemente e ainda não cogitou a possibilidade de fazer uma pós-graduação.

Foi possível perceber que as pedagogas se identificam com a profissão e gostam do que fazem, no entanto, muitas vezes nas conversas paralelas na sala dos professores, observa-se um certo desânimo com as dificuldades diárias, principalmente no que diz respeito a indisciplinas de alguns alunos.

As entrevistadas concordam que ser professora é um desafio grande, principalmente quando se trabalha com alfabetização. Todas as educadoras iniciaram na profissão ainda durante a graduação, o que possibilitou a ampliação dos conhecimentos sobre a realidade escolar. Sobre a importância da articulação entre teoria e prática Lima (2001, p.36) nos diz que “ Quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esses ensinamentos para nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa”.

Refletir sobre sua prática docente é muito importante, no entanto, as professoras não comentaram se fazem essa reflexão e a partir de suas atitudes também não é possível identificar essa prática de ação-reflexão. O que é um pouco preocupante, pois é fundamental que durante o exercício da profissão haja um momento para refletir sobre suas ações, a fim de buscar novas estratégias para sanar possíveis desafios que surgem diariamente.

Daniela acredita que cada criança tem o seu tempo, e que o importante é nunca desistir, porque todo ser humano é capaz de aprender. Sua sala de aula não apresenta muitos recursos que proporcione um ambiente alfabetizador, existindo apenas um alfabeto ilustrado, alguns cartazes e um cantinho da leitura.

Silvine diz que trabalha com o construtivismo, pois acredita que a criança é o ator principal e quem desenvolve as ações. O professor é responsável apenas por fazer as mediações entre eles. Percebe-se que ela procura trabalhar com materiais mais concretos, sua sala contém vários recursos além do material didático, todos esses recursos são produzidos ou comprados por ela. Dessa maneira, infere-se que se o professor quer uma sala mais “arrumada”, com mais recursos, tem que comprar com seu próprio dinheiro. Pois a escola não disponibiliza esses recursos. O que dificulta muitas vezes o trabalho do professor, que com o pouco que ganha precisa ainda comprar material para trabalhar atividades mais diferenciadas com os alunos.

Das três turmas observadas a sala de aula que apresenta mais recursos voltados para a alfabetização é a da professora Silviane. Tem castelo de ditados, cantinho da leitura, painel com os gêneros textuais, um caminhão de atividades, que segundo Silviane é usado após os alunos realizarem os simulados, onde ela pega as questões recorta, coloca no caminhão e vai passando na pista improvisada feita com as mesas, é um momento de descontração e uma maneira dos alunos compreenderem o conteúdo estudado. Dessa maneira, acreditamos que “preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler” (CARVALHO, 2015, p. 53). Onde “melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir *é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita*” (CARVALHO, 2015, p. 53).

Apesar de exporem que trabalham com o construtivismo e métodos variados, ainda é possível constatar que o método utilizado por elas para ensinar a ler e escrever é marcadamente sintético, partindo de unidades menores para unidades maiores e mais complexas.

Claro que a metodologia não é mais a questão central ou a mais importante na área da alfabetização, mas quem se propõe a alfabetizar, baseado ou não no construtivismo, deve ter conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda (CARVALHO, 2015, p. 17).

Ou seja, mesmo que as professoras não utilizem um método específico é importante que elas estejam cientes da teoria que envolve a alfabetização e dominem à prática para que possam desenvolver um trabalho que permitam as crianças construir conhecimento.

Todas as professoras observadas têm uma espécie de teste de leitura e escrita chamado “Quadro de análise linguística e fonológica”. Elas utilizam esse material durante cada mês para diagnosticar o nível de leitura e escrita das crianças.

Nesse sentido, constatou-se a partir das observações que as professoras entrevistadas ainda têm suas práticas voltadas para trabalhar com método tradicional, marcadas por utilizar materiais prontos, atividades com palavras, frases e textos que não despertam o interesse das crianças. Silviane é a única que tenta incentivar os alunos com prêmios (bombons), estrelinhas e carimbos divertidos para quem consegue avançar na leitura e escrita. Contudo, as metodologias utilizadas são marcadas pelo tradicionalismo, o uso de prêmios pode ser encarado apenas como mais um artifício que não garante sucesso no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças.

Muitas vezes as educadoras atribuem o fracasso da leitura e escrita ao desinteresse e preguiça dos alunos e a falta de acompanhamento da família, no entanto, geralmente as

atividades desenvolvidas em sala de aula se centram mais no livro e na lousa, não despertando no aluno o interesse por realizá-las. Observa-se que Silviane é a única professora que procura desenvolver atividades mais lúdicas com as crianças, com recursos concretos, principalmente quando trabalha conteúdos matemáticos.

Diante do exposto, Ferreiro (2001) ressalta a importância de questionar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita. Sobre essas práticas a autora assegura:

Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (FERREIRO, 2001, p. 30 – 31).

A prática educativa do (a) professor (a) é muito importante, pois contribui positiva ou negativamente para a aprendizagem dos alunos. No entanto, práticas como as citadas por Ferreiro ainda são muito comuns nas escolas hoje. Muitos professores não reconhecem o aluno como um ser participante na construção de conhecimentos, apenas como receptor. Ao observar as professoras e entrevistá-las foi possível constatar que suas práticas ainda são marcadas por esse pensamento que concebem os alunos como seres passivos, que devem receber os conteúdos sem questioná-los. Sobre esse tipo de educação em que o professor é o narrador e os alunos meros espectadores, Freire (2017) afirma:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2017, p. 80)

Comungando com Freire, sobre a maneira como muitos professores (as) ainda se comportam dentro de sala de aula. Constatou-se que muitas dessas atitudes ainda estão presentes nas práticas diárias das professoras entrevistadas, que muitas vezes esperam que seus alunos se mantenham calados, esboçando o mínimo de barulho possível. No entanto, as educadoras compreendem a importância dos estudantes, e quando estão explicando os conteúdos estimulam a participação deles. Acreditamos que a interação professor e aluno é importante porque possibilita que as crianças se sintam motivadas a falar e desenvolvam ainda mais suas potencialidades.

Todas as entrevistadas quando questionadas sobre a realização no trabalho, concordam que gostam do que fazem, gostam do trabalho, mas que os desafios de ensinar ainda persistem, e que a desvalorização do professor ainda é muito grande, o que acaba contribuindo para que muitos professores acabem se desmotivando com a profissão. Contudo, todas as educadoras acreditam nos alunos e concordam que acompanhar o seu desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita é muito prazeroso e a principal recompensa da profissão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões sobre o processo de alfabetização são recorrentes e muitos são os materiais e autores que debruçam sobre o assunto. No entanto, discutir a prática educativa das professoras que encaram esse desafio se tornou pertinente, principalmente analisando suas reflexões acerca das crianças, das metodologias e dos problemas educacionais que elas têm que enfrentar diariamente, refletindo sobre o seu próprio trabalho.

Destarte, mediante a problemática dessa pesquisa que foi investigar as práticas educativas das professoras alfabetizadoras da cidade de Cascavel/Ceará, identificou que as educadoras não utilizam métodos específicos para alfabetizar, e seus alunos muitas vezes não são estimulados a interpretar e elaborar opiniões sobre o que estão lendo e escrevendo.

Assim, apreende-se por meio da fala e da observação das educadoras que cada uma tem um jeito de trabalhar e suas práticas ainda são fundamentadas pelo modelo tradicional. As atividades desenvolvidas com as crianças têm como base o método sintético. Identificamos que as professoras Daniela e Maria do Socorro, principalmente, desenvolvem sua prática sem uma articulação entre teoria e prática. As atividades são realizadas com as crianças, mas muitas vezes não há uma reflexão sobre essa atividade.

Foram desenvolvidas, a partir da metodologia da história oral, entrevistas gravadas, transcritas, textualizadas e validadas com três professoras alfabetizadoras que trabalham na escola pública Júlia de Melo. A partir da metodologia de história oral, constatou-se que as três professoras entrevistadas são pedagogas e cursaram sua graduação na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, única instituição de ensino superior presente em Cascavel durante muitos anos. Todas as educadoras concordam que hoje o acesso das crianças à escola melhorou muito, e os recursos disponíveis também, o que facilita o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Ou seja, os avanços ao longo dos anos na educação possibilitam as crianças um melhor acesso às escolas. E essas por sua vez, devem garantir a todos os alunos o acesso aos saberes necessários para que sejam capazes de construir a própria história.

Por fim, considera-se importante que o professor, em sua prática educativa, reflita sobre suas ações, observando tudo o que a criança produz, identificando o que ela já sabe e analisando os seus erros, a fim de desenvolver novas atividades que possibilitem a criança compreender o processo de leitura e de escrita. Acredita-se que um desafio dos professores é reconhecer a dificuldade, questionar as práticas tradicionais e repetitivas, para estar apto a novas possibilidades de aprendizagem buscando melhorar seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- CARVALHO, Scarlett O. C. **O Pedagogo na Assistência Social: narrativas de formação e atuação profissional**. 2015. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- FARIAS, I. M; SALES, J. O; BRAGA, M. M; FRANÇA, M. S. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. Ed. Brasília. Liber Livro, 2014.
- FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2017.
- MAANEN, John, Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520-526, Dec. 1979<sup>a</sup>.
- LIMA, Maria S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2014.
- SCHILLING, C. O Ensino da Leitura. In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998. p. 49-65.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

## AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Daniele Brito Pereira – Instituto Federal do Ceará - IFCE

[daniele.bp06@gmail.com](mailto:daniele.bp06@gmail.com)

Maria de Lourdes da Silva Neta – Instituto Federal do Ceará - IFCE

[lourdes.neta@ifce.edu.br](mailto:lourdes.neta@ifce.edu.br)

### RESUMO

Avaliação da aprendizagem do ensino de Matemática tem sido motivos de inúmeras pesquisas e reflexões, na busca de melhorias, inovação e que ultrapassem os conteúdos que são facultados na sala de aula. A pesquisa teve por objetivo verificar estratégias que o docente pode utilizar em sua prática na sala de aula de Matemática, juntamente com auxílio da diversidade de instrumentos, que podem contribuir para o ensino e aprendizagem em matemática. O referencial teórico se fundamentou nos estudos de Bicudo (2005), Both (2012), Brasil, (2002), Diligenti (2003), Luckesi (2008 – 2011), Libâneo (2013), Paraná (2008), Ribeiro e Darsie (2010) Vasconcellos (2003), dentre outras. Com relação a metodologia adotamos a abordagem qualitativa recorrendo as técnicas de coleta dados bibliográficos, analisando a avaliação no ensino de matemática e os instrumentos avaliativos, que podem auxiliar os docentes em sala de aula.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem. Ensino de Matemática. Práticas Pedagógicas.

### 1. Introdução

Para iniciarmos nossos estudos, entenderemos o significado da palavra avaliação, sabe-se que pode receber várias conotações a partir do meio que está inserida. No nosso caso, estamos definindo a mesma no ambiente escolar. Diligenti (2003, p. 7), considera a avaliação como um “[...] processos interativos entre professor e aluno [...]”, deste modo o docente faz uso da avaliação para acompanhar e auxiliar na aprendizagem a partir do ensino.

Os primeiros registros de avaliação foram há cerca de 2.000 a.C. Quando um imperador chinês chamado Shun, promovia exames com o objetivo de selecionar os melhores soldados para trabalhar a serviço do Governo e esses exames passaram a ser instrumentos de controle social e financeiro do sistema público. Com o passar do tempo esses exames já eram sinônimos de prova pois já tinham o objetivo de capacitar os homens. Assim criaram a concepção de exames que era denominado de docimologia, ciência que atribuía notas.

No século XVI o ensino no Brasil era marcado pelos jesuítas que buscavam catequizar os índios por uma formação religiosa católica, e o processo avaliativo se dava por meio de exames aplicados pelos próprios jesuítas e as normas dos estudos escolásticos para os jesuítas era contra as possibilidades de escolhas, interpretação e de questionamentos do que era ensinado. Luckesi relata que “Os Jesuítas (século XVI), nas normas orientação dos

estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores ainda que definissem tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames”. (2008. p. 22). Pode ser afirmar então que na educação Brasileira o percurso de avaliação por meio de teste e exames se tornou base nas escolas.

Contudo deve-se compreender a importância de uma concepção avaliativa no desenvolvimento da aprendizagem para os discentes. Nesta perspectiva chama-se atenção para a necessidade de construir uma concepção formativa de avaliação, pois além de se observar os resultados obtidos, por meio de instrumentos avaliativos deve-se utilizar informações para que haja melhoria no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na investigação objetivamos verificar estratégias que o docente pode utilizar em sua prática na sala de aula de Matemática, juntamente com auxílio da diversidade de instrumentos, que podem contribuir para o ensino e aprendizagem em matemática. Tendo como pergunta central: De qual forma os docentes podem auxiliar e intervir no ensino de Matemática, a partir da avaliação, para que consiga acompanhar o processo de aprendizagem dos discentes?

Sabe-se que é complicado para o docente avaliar o estudante individualmente, mas pode utilizar diversas estratégias, na busca de resultados satisfatórios, que envolva a aprendizagem juntamente com o ensino de matemática.

A metodologia de pesquisa de cunho qualitativo recorreu a técnicas de coleta de dados bibliográfica, com foco em avaliação da aprendizagem em matemática, possibilitando ao docente, se orientar quando for necessário com base na necessidade dos discentes.

Para a sistematização das ideias subdividimos o texto em dois momentos, inicialmente abordamos as dimensões de avaliação da aprendizagem do ensino de Matemática, em seguida pautamos as indicações referentes aos instrumentos avaliativos que podem ser utilizados pelos docentes.

## **2. Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Matemática**

Para Luckesi a avaliação “entende como um juízo de qualidade sobre dados relevantes tendo em vista uma tomada de decisões” (2008, p. 69). Com base nesta afirmação podemos entender que o professor após obter os resultados sobre a aprendizagens dos estudantes, pode refletir e assim poder tomar decisões a respeito do processo e aprendizagem do discente. Luckesi argumenta que:

O fenômeno avaliativo é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos



elementos constituintes da prática tradicional: prova nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação (LUCKESI, 2008, p. 13).

De acordo com a citação, os professores podem refletir a maneira pela qual avaliam, e quebrar esse paradigma, que avaliação se limita em atribuição de notas, e visar a aprendizagem do estudante acerca dos resultados obtidos, para assim acompanhar o seu desenvolvimento e conhecimento na disciplina de Matemática.

Na perspectiva de Luckesi (2011, p.240), “a avaliação como ideia de disciplina surgiu, ainda no século XVI, nos denominados “colégios” com os padres jesuítas, descrita em uma obra que ficou denominada *Ratium Studiorum* abrangia”, os colégios criados nessa época, além da descrição dos passos para avaliar seus estudantes, utilizava métodos de classificação e seleção, e premiavam aqueles que tivessem melhor desempenho. A avaliação ainda manteve o objetivo central de identificar, desmembrar os bons e os ruins, conforme os parâmetros-base, e, assim, selecionar os que poderiam obter resultados e seguir estudos. Porém, por influência norte-americana, chegaram ao Brasil teorias que discutiam medidas contrastes entre avaliar. Publicações que tratavam dessas distinções influenciaram o meio acadêmico, resultando em inúmeras referências teóricas de produção nacional (LUCKESI, 2011).

O processo de avaliação é componente necessário e contínuo de toda atuação de educação, com isso deve-se ter a necessidade de rever seus resultados, e assim tomar as decisões cabíveis no que diz respeito avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2013). Como afirma Libâneo (2013, p. 216) “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”. Desta forma, entender a prática dos professores quanto ao processo de avaliação, pois com experiências como discente, percebe-se que avaliar vai além de uma mera nota com dados quantitativos, e que o educador deve se atentar a qualidade do ensino e ampliação dos conhecimentos adquiridos, para assim poder trazer resultados positivos.

Segundo Luckesi (2008, p. 99) “a prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando”, todavia tem que haver compromisso em ambas as partes tanto para o professor em ensinar, quanto para o estudante em aprender, pois na medida que o discente vai adquirindo conhecimentos e aprendizagem na sala de aula, o docente deve atentar as habilidades dos estudantes e assim poder entender o que realmente está dando certo na sua prática escolar para assim obter resultados significativos da avaliação da aprendizagem.

Partindo para a concepção de Bicudo (2005, p.50):

Todo professor, por ser professor, encontra-se na posição de ensinar algo a alguém. [...] O ensinar está indissolavelmente ligado a conhecer, pois ensinar implica um certo modo de comportar-se frente ao aluno, visando o seu conhecimento do corpo de conhecimentos que está sendo ensinado. Com isso fica nítida a importância do entendimento de como o ser humano conhece [...] e fica claro, também, que concepção de conhecimento está subjacente ao modo pelo qual o professor ensina, bem como ao modo pelo qual avalia o que o aluno elaborou a partir do ensinado.

Para tanto, é evidente a importância do educador como mediador do conhecimento, um estimulador que guia os discentes na construção de seus próprios valores, conceitos, atitudes e habilidades pois o mesmo vai pôr em prática esses ensinamentos a partir do processo de avaliação em Matemática.

Segundo Ribeiro e Darsie (2010, p. 20),

Em razão da própria consideração da avaliação, como uma atividade humana e reflexo das diferentes concepções dos educadores, a visão estabelecida da avaliação pode tanto estar ligada ao ato de classificar e excluir os educandos do processo educacional quanto relacionada à perspectiva de avaliar para intervir e possibilitar melhorias no ensino e aprendizagem [...].

Desta forma, podemos enunciar que o modo de avaliação exercida em sala de aula pelo docente, deve-se conceber o ensino de Matemática e sua prática avaliativa, reflete suas concepções de ensino e aprendizagem.

O professor de Matemática, é o condutor do ensino e mediador da aprendizagem, e a sala de aula é o seu palco, todavia, é necessário fazer jus ao seu trabalho. Buriasco e Soares (2013, p. 110) citam que: “a avaliação em Matemática deve ser vista como um processo de investigação, como uma atividade entrelaçada entre estudantes e educador, de maneira dinâmica, contínua e sistemática”. Portanto, ser criativo, chamar a turma para participar das resoluções de problemas envolvendo a modelagem, são exemplos de uma aula mais atrativa, e possibilita ao discente adquirir conhecimentos de maneira mais dinâmica.

Buriasco cita:

O modo como o aluno interpretou sua resolução para dar a resposta; as escolhas feitas por ele para desincumbir-se de sua tarefa; os conhecimentos matemáticos que utilizou; se utilizou ou não a matemática apresentada nas aulas; e sua capacidade de comunicar-se matematicamente, oralmente ou por escrito (2004, p. 37).

Assim sendo, é importante o docente observar a resolução do discente, perceber e diagnosticar de qual maneira foi realizada e quais subsídios Matemáticos foram utilizados para essa tarefa.

Para Matsubara e Zaniratto (2002),

[...], sobre a avaliação, é necessário lembrar que a Matemática é um dos componentes curriculares que fazem parte da formação cultural e integral do educando. Não é o mais importante: é um dos componentes. Saibamos respeitar as potencialidades de nossos educandos e —cobrarl o que é essencial do raciocínio

matemático, mas, em momento nenhum, deixar de dar oportunidade aos que têm habilidades na disciplina, a fim de que possam desenvolvê-las o máximo possível (2002, p. 10).

Diante disso, pode-se notar que o docente precisa ter cautela no que diz respeito a avaliação do ensino de Matemática, se atentar que existe individualidades, dificuldades e potencialidades de cada discente, para isso é necessário refletir e ter coerência nas avaliações.

Desta maneira, partiremos para os instrumentos avaliativos, que podem ser utilizados na disciplina de matemática, a fim de obter resultados qualitativos e quantitativos em relação a aprendizagem do discente.

### **3. Instrumentos Avaliativos na Disciplina de Matemática**

No decorrer de toda nossa trajetória escolar, nos deparamos com inúmeras avaliações e que geralmente são atribuídas para obter nota, mas que pode ter outros valores significativos para o docente, como por exemplo: obter informações sobre o processo de ensino aprendizagem dos discente, e ainda analisar o desenvolvimento cognitivo, objetivando a formulação de métodos e procedimentos, que visam o aprendizado.

Desta forma mostraremos a importância de avaliar a aprendizagem dos estudantes.

- É incentivar o aluno a desenvolver espírito científico, com vistas a perceber com conhecimento de causa os conteúdos que compõem a aprendizagem;
- É avaliar é perceber a quantas anda o desempenho do aluno na assimilação da aprendizagem consequente;
- Não deve ser iniciativa para aprovar ou reprovar o aluno, mas processo mediador para facilitar a aprendizagem;
- É demonstrar ao aluno que conceito ou nota são apenas um referencial do conhecimento adquirido, sem representarem a qualidade da aprendizagem assimilada;
- Valoriza a aprendizagem, bem como os caminhos percorridos pelo aluno para a ela chegar. (BOTH,2012, p.166).

Desta maneira, percebe-se que avaliação faz parte do processo e aprendizagem dos estudantes, além de ter uma das funções, direcionar o trabalho do docente para se orientar quando for necessário.

Os Instrumentos avaliativos são de suma importância para o trabalho docente e a elaboração tem que atentar-se para diversas questões que dizem respeito à verificação da aprendizagem dos alunos, para que se tenha êxito na coleta de informações através do mesmo, além disso, cabe ao educador a escolha de essenciais procedimentos para a elaboração de um instrumento avaliativo.

As autoras Depresbiteris e Tavares (2009) enumeram algumas perguntas que deveriam ser respondidas antes de elaborar um instrumento: Quais as finalidades da avaliação? O que será avaliado? Quais os critérios de avaliação? Qual o tempo que se dispõe

para a avaliação? Como zelar pela qualidade dos instrumentos? Que uso se fará das informações obtidas?

Para a finalidade da avaliação, o instrumento deve ser elaborado de acordo com a intenção do docente, além disso, com os conteúdos que foram trabalhados; precisa ser um compromisso com a aprendizagem do discente, além de ser um elemento significativo e auxílio para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é de suma importância que sejam empregados instrumentos que proporcionam resultados quantitativos e qualitativos.

O educador tem disponível vários instrumentos que podem ser utilizados no ato de avaliar os estudantes. Com base nisso, mostraremos exemplos de instrumentos utilizados pelos docentes nas avaliações de Matemática que são: prova e os seminários.

Segundo Vasconcellos (2003, p.125) na prática, alguns motivos levam o professor a usar a prova.

É mais cômodo (permite um tempo para “respirar”, corrige tudo de uma vez, etc.); o docente tem a visão de que “sempre foi assim”; não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sente-se segura assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-lo como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento); e localiza o problema no aluno, não se questiona o processo.

As provas são instrumentos avaliativos que possuem várias características, cabe ao educador utilizá-las de maneira que a aprendizagem do discente não seja negativamente afetada. No que se refere a seminários este instrumento, possibilita o discente fazer leituras, pesquisas, expressar –se oralmente e favorece ainda a autoconfiança.

Portanto é necessário refletir e ter uma concepção avaliativa do ensino de Matemática, fazendo uso de inúmeros instrumentos avaliativos na sala de aula, para isso mostraremos exemplos, que podem ajudar e auxiliar o docente no diagnóstico e obtenção de dados, referentes a aprendizagem dos discentes como: a auto avaliação, portfólio e observação.

No que se refere a auto avaliação a mesma ajuda o discente a refletir sobre seus próprios erros e verificar junto com o docente seu desempenho e se conseguiu obter seus objetivos propostos neste processo. Pode–se utilizar a auto avaliação em todos os conteúdos Matemáticos, seja na álgebra ou aritmética. A exemplo disso temos a análise combinatória, probabilidade e geometria, que proporciona ao discente raciocínio lógico, manipulação de formas geométricas, e possibilita verificar o que fez com que cometesse os erros, e de qual forma poderá ultrapassar e enfrentar essas dificuldades, afim de alcançar os objetivos propostos.

As atividades de portfólio, caracteriza-se por ser um documento que contém todos trabalhos e atividades desenvolvidas e selecionadas pelo estudante ao longo do ano letivo. Para tanto o uso portfólio permite que o aluno se torne ético, criativo, desenvolva sua habilidade de escrita e seja capaz de refletir sua própria rotina, além de permitir que o próprio educando seja o sujeito essencial de sua avaliação de aprendizagem.

A construção dos portfólios, possibilita o discente, guardar toda a sua história escolar desde a educação básica até a educação superior, e servirá de processo de ressignificação de suas aprendizagens e de avaliação formativa.

O uso do portfólio pode ser utilizado, como acréscimo de instrumento avaliativo, que será corrigido no fim da disciplina. O docente pode propor aos estudantes criarem o portfólio no início da disciplina, ilustrando o desempenho no desenrolar dos conteúdos ministrados em sala de aula, registrando seus conhecimentos adquiridos neste processo. E no termino do portfólio o educador juntamente com educando poderá ter uma reflexão no que se deve melhorar na disciplina.

Assim sendo, os instrumentos avaliativos auxiliam a intenção do docente em buscar horizontes, formas, que consiga obter aprendizagem dos discentes.

#### **4. Considerações Finais**

A pesquisa descrita nesse escrito revelou importância da prática avaliativa e a concepção do uso de instrumentos para obtenção de diagnóstico da aprendizagem matemática dos discentes e, ao mesmo tempo, ser precursor dos caminhos a serem percorridos no processo de ensino e aprendizagem em Matemática. É por meio da avaliação que o docente obtém informações sobre o desenvolvimento do discente e assim poder diagnosticar as dificuldades e problemas na sua aprendizagem e, assim refletir sua ação docente.

Nosso estudo enfocou na avaliação do ensino e aprendizagem em Matemática no intuito de evidenciar a vinculação com a concepção docente e instrumentos avaliativos, destacamos que é difícil avaliar individualmente cada estudante, mas o educador pode observar e diagnosticar o desempenho dos discentes nas aulas de Matemática, a partir da participação e interesse em buscar aprender essa disciplina.

Desta feita, na pesquisa constatamos os desafios a serem enfrentados na percepção do sentido de avaliação na disciplina de Matemática e que as mudanças são necessárias. Com isso é indispensável a entrega e insistência por parte do educador e toda gestão escolar e inserir na prática pedagógica ideias contemporâneas que visem um processo de ensino e aprendizagem.

## 5. Referências

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Educação matemática**. São Paulo: Centauro, 2005.

BOTH, Ivo José. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

BURIASCO, R. L. C. e SOARES, M. T. C. Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. In: VALENTE, W. R. **Avaliação em matemática: histórias e perspectivas atuais**. 2a ed. Campinas: Editora Papius, 2013. p. 11-38.

\_\_\_\_\_. **Do rendimento à aprendizagem: uma perspectiva para a avaliação**. IN: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Recife. Anais, 2004.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009. 192 p.

DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação participativa**. São Paulo: Mediação. 2003

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Matemática**. Curitiba: Seed, 2008.

MATSUBARA, R.; ZANIRATTO, A. A. **Big Mat.: matemática, história: evolução: conscientização**. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2002.

RIBEIRO, Emerson da Silva; DARSIE, Marta Maria Pontin. O processo avaliativo no ensino-aprendizagem da matemática na concepção dos professores da educação de jovens e adultos. In: DARSIE, Marta Maria Pontin (Org.). **A avaliação no trabalho docente: concepções e práticas em Educação Matemática**. Cuiába-MT: EdUFMT/FAPEMAT, 2010. p. 19-46.

VASCONCELLOS. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por umas práxis transformadoras**. São Paulo: Libertad, 2003.

## CONHECENDO A ALFABETIZAÇÃO NO MÉTODO MONTESSORIANO<sup>85</sup>

Antonia Derlania Amaral da Silva (Faculdade Paiva Andrade - FPA)

derlaniaamaral@gmail.com

Claudiana de Sousa Felix (Faculdade Paiva Andrade - FPA)

claudiana.felix2@gmail.com

Sahmaroni Rodrigues de Olinda (Faculdade Paiva Andrade - FPA)

sahmuray@yahoo.com.br

### RESUMO

Nesse artigo, apresentamos a alfabetização no Método Montessoriano, visando a compreensão da aplicação das técnicas utilizadas neste método, assim como a contribuição do Método Montessoriano no processo de alfabetização. A pesquisa foi qualitativa, utilizamos como técnicas de coleta de dados a observação participante e entrevistas. Os resultados mostraram que as crianças que trabalham desde cedo a leitura e escrita através do Método Montessoriano aprendem de forma que, todos são respeitados de acordo com seu ritmo. Assim, concluímos que o Método Montessoriano vem acrescentando à educação um amplo conhecimento e importância na Alfabetização, considerando as potencialidades de cada aluno.

**Palavras-chave:** Método montessoriano. Alfabetização. Educação infantil.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto na Disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, do curso de Pedagogia, primeiro semestre da Faculdade Paiva Andrade (FPA), ministrada pelo professor Sahmaroni Rodrigues de Olinda. A pesquisa foi desenvolvida no Casulo Instituto Montessori, situado na Lagoa Redonda, Fortaleza, Ceará. As questões que motivaram a pesquisa e a nos levar à frente esse tema foram: como se dá o processo de alfabetização em um método que não seja o tradicional? Buscamos então abordar a alfabetização através do método Montessori.

Pretendemos com este trabalho buscar a compreensão, possibilitando entender a escolha da criança como forma de autoeducação, na qual a criança busca no ambiente a satisfação de suas necessidades e de como acontece esse processo. Assim o presente artigo tem como temática a Alfabetização Montessoriana. Desta forma, para o desenvolvimento da pesquisa, definimos uma abordagem qualitativa para coleta de dados primários, utilizando a pesquisa exploratória, com o apoio das técnicas de entrevistas parcialmente estruturadas e observações em sala.

---

<sup>85</sup> Este trabalho contou com o financiamento da Faculdade Paiva Andrade (FPA).

Num primeiro momento, apresentamos a fundamentação teórica para o desenvolvimento de pesquisa, buscando entender as possibilidades de aprendizagem de alfabetização no método Montessori. Para tanto, esta parte foi organizada em dois momentos: no primeiro abordaremos a contribuição de Montessori para o método e no segundo, a contribuição do método na alfabetização. Em seguida foi demonstrada a metodologia utilizada para pesquisa, caracterizando a abordagem qualitativa, esclarecendo os tipos de instrumentos utilizados, a amostra estudada, com os dados coletados através das entrevistas e observações em sala e procedimentos de coletas de dados. Podemos observar então a apresentação e compreensão da pesquisa e os resultados da aplicação do método Montessori na alfabetização, destacando os pontos relevantes. E por fim, encerramos com as considerações finais.

### **EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SEGUNDO MARIA MONTESSORI**

Montessori defendia a infância como um período fértil que levava em conta a faixa etária para seu desenvolvimento, passou então a basear-se em alguns métodos já existentes naquela época. A proposta de Montessori fundamentava-se na liberdade da criança, que nada tem a ver com atos desordenados das crianças, trata-se da libertação de obstáculos que as impedem de se desenvolver.

Partindo desta perspectiva, Maria Montessori concluiu que se seu método propiciava o desenvolvimento das crianças especiais, poderia favorecer o desenvolvimento das crianças “normais” e desenvolveu uma pedagogia voltada para a criança e descreveu em sua obra “Pedagogia científica”. Assim, Montessori (*apud* MACHADO, 1986, p.2) ressalta: “Foi assim que, interessando - me pelos idiotas, tive a intuição que a questão dos deficientes fosse prevalentemente pedagógica do que médica, [...]”.

De acordo com Montessori, as crianças demonstram um esforço muito grande e penoso quando não estão preparadas para pegar no lápis, por esse motivo o pegar no lápis é a última etapa para o refinamento da escrita. Desta forma adotou uma estratégia e fez um belo alfabeto em letras cursivas, cujo corpo era de 8 cm em madeira, com as consoantes em azul e as vogais em vermelho.

A alfabetização montessoriana acontece a partir do seu período sensível. Começa inicialmente com a preparação indireta da escrita, onde a criança passa a trabalhar com materiais que sejam semelhantes à escrita, que envolvem movimentos semelhantes a de segurar um lápis, com três dedos da mão, usando de cima para baixo e da direita para esquerda. Todos esses exercícios são denominados períodos sensíveis, onde preparam para



obedecer a ordens ocultas da natureza. É nesse período que a criança, inconscientemente, vai preparando seu punho para movimentos de escrita cada vez mais leve. Os chamados “exercícios sensoriais”. As crianças de três anos fazem uso dos cilindros dos encaixes sólidos, onde ela usa somente três dedos, pois precisa pegar pela cabecinha superior que tem quase as mesmas dimensões de um lápis de escrever. São exercícios repetitivos que preparam os motores da escrita.

O primeiro exercício usado nas escolas montessorianas são os desenhos, mas não se trata de qualquer desenho, se trata de fazer contornos em encaixes metálicos, que são feitas de formas geométricas, obtendo um desenho decorativo, que de modo algum, parece ser uma preparação direta a escrita. Outro fator é a execução de sinais alfabéticos, ou letras de lixas como conhecida, as crianças tocam no sentido da escrita repetindo o gesto, fazendo assim fixar duplamente na memória e também trabalha o tato. Esses dois mecanismos, tanto o do desenho das formas, ajuda a escrita e o tato, serve para fixar e ao mesmo tempo usa a memória motora e a visão, pois assim a criança se habitua a ver e reconhecer as letras que a mão está a tocar. Esses dois processos podemos dizer que um trabalha a leveza da mão e o outro a concretização a partir do toque os dois processos não podem ser confundidos.

Aqueles que se preocupam com as crianças, pensarão ser mais acertado retardar o mais possível uma tarefa tão penosa; acham a idade dos oito anos apenas admissível para conquista tão difícil. Geralmente, começa-se a ensinar o alfabeto e a escrita às crianças de seis anos, e considera-se quase erro por a primeira infância em contato com o alfabeto e a linguagem gráfica (MONTESSORI, 1965, p.179).

Segundo Montessori (1965, p.203), “criar palavras é, em princípio, mais apaixonante que lê-las! E também muito mais “fácil” que, escrevê-las”, porque para escrevê-las é necessário este trabalho de mecanismo que não estão ainda fixados.

## **METODOLOGIA**

Segundo Leão (2016, p.20), “Qualquer atividade que seja, necessita de um método a ser realizado.” Para a realização e alcance dos objetivos foi utilizada uma abordagem qualitativa de pesquisa, permitindo um contato direto com o ambiente pesquisado e a possibilidade de observação para coletas de dados, buscando entender o fenômeno a partir dos símbolos ou significados atribuídos a ele. Segundo Minayo:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Com base nisso, procuramos nos inserir no espaço escolar e tivemos a oportunidade de vivenciar através das observações no cotidiano às crianças de 3 a 6 anos, a fim de buscar melhor a compreensão do Método Montessori na alfabetização. O estudo apresentou ainda as características de uma pesquisa exploratória, onde segundo Severino (2016, p.123), a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho. Além das observações, utilizamos também a entrevista parcialmente estruturada para obtenção de dados. De acordo com Leão (2016, p.122) a entrevista ajuda ao entrevistado no caso de não entendimento da solicitação. Neste caso pesquisador e pesquisado tem possibilidades de maior interação.

A pesquisa foi desenvolvida no Casulo Instituto Montessori, situado na Rua Laura Bezerra, 85. Lagoa Redonda. Conforme Leão (2016, p.128), “No planejamento de um experimento faz se necessário a determinação da população a ser estudada.” Sendo assim participaram deste estudo duas guias (professoras) , Andressa Paladino e Elizenilda.

A primeira professora é formada em Psicologia e tem a formação no Método Montessoriano, com 40 anos dedicados ao mesmo, sendo que a mesma trabalhou como coordenadora e atualmente trabalha no período da manhã como guia (professora) a segunda tem a formação em Ciências da Religião e Pedagogia, trabalhou como coordenadora Pedagógica e Secretaria escolar, com 8 anos no Método Montessori, sendo 2 anos em sala de aula montessoriana. Trabalha no período da tarde como guia (professora). Elas foram escolhidas por atuarem na sala das crianças de 3 a 6 anos que estão no processo de alfabetização.

De acordo com a área de atuação e os objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados serão selecionados e elaborados. Leão (2016, p.120). Desta forma para obtenção de dados foi realizado as entrevistas com as professoras Andressa e Elizenilda. Durante este período, construímos um diário de bordo que nos permitiu a descrição de fatos relacionados à entrevista e observações, roteiro de estudos e anotação dos procedimentos e ocorridos. Segundo Leão (2016, p. 122), a entrevista parcialmente estruturada é guiada por um tipo de roteiro que o entrevistador vai explorando no curso da entrevista, então partindo desta afirmação, as entrevistas foram parcialmente estruturadas. O primeiro contato feito na escola aconteceu no dia 14 de Março às 16h00min com a primeira entrevista realizada com a professora Andressa Paladino. A segunda entrevista foi realizada com a professora Elizenilda

no dia 23 de Março às 17h30min. As observações aconteceram nos dias 23 e 28 nos períodos manhã e tarde na sala chamada “Casa da criança”, com crianças na faixa etária de 3 a 6 anos.

Conforme Leão (2016, p.130) a coleta de dados é a fase da pesquisa em que se põe em prática tudo o que foi planejado: aplicação de certas condições e observação dos efeitos produzidos. O primeiro passo foi entrar em contato com a escola através de uma das funcionárias e também estudante de Pedagogia na Faculdade Paiva Andrade. O contato foi fácil, porém ainda havia questões referentes à observação em sala pela qual foram necessárias algumas orientações, tais como: não conversar com as crianças, professora e auxiliar.

Segundo Leão (2016, p. 130), os dados coletados serão organizados de maneira que se possa analisar e interpretar tudo que foi obtido. Para a análise de dados foi necessária gravação de áudios das entrevistas. O diário de bordo fez parte da construção e análise, bem como as observações transcritas nele. Desta forma, após a análise, para melhor entendimento utilizamos a observação em sala de aula e em seguida as entrevista com as guias (professoras) Andressa e Elizenilda.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Foi observado na sala que as crianças têm uma rotina e as mesmas são autônomas na realização das atividades, cooperativas e ativas individualmente ou em grupos. As crianças não podem ser interrompidas durante os instantes que elas estão desenvolvendo seus trabalhos, assim chamado o momento de atividades, e por esse motivo que no momento da observação não podíamos fazer perguntas e nem interagir com a criança.

As observações aconteceram nos dias 23 e 28 no período da manhã e pela tarde, na sala da Criança (3 a 6 anos) e observamos que elas entraram e deixaram os chinelos na porta, logo após se dirigiram ao armário guardando seus pertences e de imediato foram as estantes expostas em lugares de fácil acesso e escolheram o material que gostaria de trabalhar, independentemente do conteúdo, pois a guia (professora) trabalha com o material escolhido e já apresentado a criança. O material é bem diversificado.

Nestes dias tivemos a oportunidade de observar as crianças trabalhando com o alfabeto de lixa. Para isso eles precisavam sensibilizar os dedos com água morna para depois tocar no alfabeto de lixa. De início foi apresentado o primeiro nome do aluno através dos sons e depois o aluno tocou nas letras, a guia foi orientando e pedindo para que o mesmo tocasse e

emitisse o som da letra solicitada. Outros trabalhavam relacionando o som das letras iniciais de objetos em miniatura. Podemos observar ainda que as crianças que trabalhavam com um tapete branco com linha azul, em seguida outro e só depois traz os materiais que é o alfabetário de madeira com letras minúsculas, em seguida ela passa a compor palavras sozinha nesse tapete. De acordo com Montessori, as crianças são estimuladas desde cedo ao processo de alfabetização através do sensorial e sons. Percebemos que as professoras então assumem um papel de observadoras e facilitadoras, permitindo que as crianças realizem os trabalhos de maneira autônoma e espontânea. Segundo Maria Montessori (1965, p. 46) "é necessário que o mestre entenda e viva seu papel de observador".

Logo em seguida entrevistamos as guias Andressa e Elizenida. De início fizemos algumas perguntas para a identificação das entrevistadas:

Meu nome é Andressa, sou formada em Psicologia e formação de professores e também formada no Método Montessori. Tenho 40 anos de docência e todos eles dedicados ao método Montessori. Já trabalhei durante 15 anos na coordenação e hoje leciono no Casulo Instituto Montessori. (guia Andressa)

Meu nome é Elizenilda, sou formada em Ciências da Religião e Pedagogia. Já trabalhei na coordenação e como secretária em escolas tradicionais e montessorianas. Leciono há 8 anos, sendo 2 anos no Casulo Instituto Montessori. (guia Elizenilda)

Em relação ao processo de alfabetização fizemos algumas perguntas para buscar melhor entendimento. Perguntamos então para elas qual seria a contribuição do Método montessoriano na alfabetização. As guias declararam o que pensam sobre a contribuição do método montessoriano na alfabetização. Ambas responderam que o método contribui para o desenvolvimento a autonomia e vontade da criança, onde a mesma busca no ambiente a satisfação de sua necessidade.

Podemos perceber que as professoras têm um amplo conhecimento do método, as ideias que compartilham são ostentadas no que diz Montessori (1965, p. 293) "Cada exercício, em nossa classe, contém um exercício da vontade; quando a criança realiza movimentos coordenados com uma finalidade e repete pacientemente um exercício, está exercitando sua vontade". Desta forma vimos que as guias discorreram com clareza os pensamentos fidedignos aos ensinamentos de Montessori e partindo ainda dessa perspectiva de ensino na alfabetização, perguntamos quais os materiais utilizados na alfabetização montessoriana. As guias relataram que os materiais são sensoriais e logo depois utilizam o método fonético, onde as crianças trabalham o som das letras, por volta de 4 a 5 anos é que a criança faz a pega do lápis.

Para concluirmos a entrevista perguntamos como acontece o processo da alfabetização no método Montessori. Nesse sentido as guias fazem comentários bem relevantes:

As crianças aprendem a ler antes de escrever. Seu processo é antes sensorial, utilizando os sentidos, depois fonético. Eles formam palavras, depois pequenas frases, e somente depois escrevem em uma folha de uma linha, duas e sucessivamente. Não utilizam para isso materiais didáticos. (guia Andressa).

O processo acontece naturalmente, de acordo com a necessidade da criança, ela que diz o que no momento precisa aprender. Utilizamos materiais sensoriais e uma série de figuras miniaturas para o processo de leitura. Eles formam palavras, relacionam com as figuras e depois frases. (guia Elizenilda)

Diante das informações relatadas no decorrer deste relatório, obtivemos através do mesmo, uma compreensão mais ampla da relevância do estudo do Método montessoriano. Foi possível conhecer mais sobre a alfabetização utilizando o método. A pesquisa nos proporcionou saberes diferentes e um olhar diferenciado para outro tipo de método.

Ao estudar sobre a autora e propulsora do método, podemos ter um olhar mais amplo de como utilizar um método que não seja o tradicional, sendo capaz de como professores, respeitar as etapas de desenvolvimento da criança.

Ao fazermos as observações e entrevistas, compreendemos que melhor seria se tivéssemos em nossas mentes a compreensão da criança como verdadeiro foco do ensino, sendo, portanto, uma colaboradora, observadora e incentivadora no processo de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho proporcionou um estudo sobre a vida e ideais de Maria Montessori. Concluimos então que a alfabetização no Método Montessori acrescenta para os nossos conhecimentos uma perspectiva de um ensino diferenciado e que tem uma ampla contribuição para o ensino-aprendizagem.

Aprendemos e entendemos que a criança deve ser respeitada diante de sua individualidade e ritmos, tornando-as autônomas e proporcionando a mesma uma escolha de suas necessidades no que diz respeito a alfabetização, pois cada uma tem seu ritmo e que no espaço Montessoriano a criança é respeitada em seu processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa:** Facilitando a vida dos estudantes e pesquisadores. Petrópolis: RJ: Vozes, 2016.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori:** de um homem novo para um mundo novo. 3 ed. São Paulo: 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica:** A descoberta da criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant. 1965.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

## CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NÃO ESCOLARES: MEMÓRIA COMO METODOLOGIA INTERVENTIVA

Daniele Silva Maia (Universidade Vale do Acaraú - UVA)  
daniellemaya018@hotmail.com

Elvis Lopes Vasconcelos (Universidade Vale do Acaraú - UVA)  
elviszacky@hotmail.com

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida (Universidade Vale do Acaraú - UVA)  
nadjarinelle\_234@hotmail.com

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a construção de práticas pedagógicas em um ambiente hospitalar, com ênfase ao uso da memória como uma metodologia interventiva. O mesmo foi realizado na Santa Casa de Misericórdia de Sobral, no setor da Quimioterapia. O caminho metodológico deste trabalho consiste em uma abordagem qualitativa tendo como instrumento para coleta de dados o estudo de caso, sendo essa uma escolha relevante para analisar os acontecimentos vivenciados no campo do estágio. Como aporte teórico, tivemos os seguintes autores: Le Goff (1996), Franco (2017), Brandão (1989), Freire (1987), entre outros. A partir deste caminhar, concluímos que as práticas educativas associadas ao uso da memória, passam a ser relevantes a partir do momento em que torna o sujeito e o seu patrimônio como algo significativo dentro de um contexto histórico e social, exaltando a importância de suas experiências vividas, sendo as mesmas compartilhadas e enaltecidas no processo formativo do acadêmico de pedagogia e nos significados que estes emitem em suas trajetórias pela vida.

**Palavras-chave:** Espaço não escolar. Práticas pedagógicas. Memória.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a construção de práticas educativas em espaços não escolares, tendo como fio condutor o uso da memória como ação pedagógica realizada com sujeitos a partir de uma experiência construída na disciplina de Estágio Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular, vinculada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada em Sobral, tendo como *locus* a Santa Casa de Misericórdia de Sobral, no setor da Quimioterapia.

Entendemos que a educação ocorre em vários espaços e não somente na escola como muitos pensam. Dessa forma, Brandão (1989) aborda que ninguém escapa da educação, pois existem diversas formas de educar. Nessa conjuntura, apontamos a educação informal como aquela que se adquire no âmbito familiar; a educação formal sendo esta obtida pela instituição escolar e a educação não formal, como aquela que ocorre em espaços não escolares e que há uma intencionalidade.

Na concepção de Gohn (2006, p. 29) “a educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo.” Neste sentido, entendemos que a educação se dar por meio de uma troca de experiências, gerando com isso uma ampla abertura de janelas de conhecimentos. Nesta amplitude, promove-se uma tomada de consciência capaz de impulsionar o sujeito a alcançar o mundo e interagir nele a partir de uma dimensão individual e coletiva, promovendo nessa experiência encontros dialógicos e conscientes consigo e com o outro, tendo como resultados processos de mudanças de suas realidades individuais e coletivas.

O Estágio Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular têm como proposta conduzir os/as educandos a desenvolverem suas atividades nos campos não escolares como empresas, hospitais, Organizações não Governamentais (ONG's), associações, entre outras. E isso ajuda a lançar um olhar sobre a atuação do pedagogo não apenas na sala de aula da educação básica, mas fora dela.

O estágio não se configura somente na ação da teoria e no desenvolvimento e aplicação de atividades. Para além da prática, o estágio se caracteriza ainda como campo de conhecimento, sendo esse um possível caminho para construção de práticas.

Na concepção de Lima e Pimenta (2006) o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesta perspectiva, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

O estágio pode ser considerado como um campo de pesquisa amplo ao oferecer possibilidades para desenvolver muitas reflexões e aprendizados. Sendo este, ocorrido especificamente em um ambiente hospitalar, a construção de práticas pedagógicas, envolvendo a memória do sujeito, tornou-se bastante desafiador.

Partindo do conceito de Le Goff (1996) a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, funções essas que sobre um olhar atento e reflexivo, podem ser transformadas em práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2017) as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma determinada comunidade social. Elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo.



É importante salientar ainda que a construção das práticas pedagógicas deve levar em consideração o contexto do sujeito e o conhecimento que será proposta a ele. Sendo assim, se faz necessário ressaltar a relevância de se trabalhar de forma dialógica, partindo de um cenário social posto na experiência de encontro com o outro, tendo como objetivo uma aprendizagem significativa e recíproca.

No decorrer deste artigo, as discussões serão encaminhadas para uma reflexão sobre a construção de práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não escolares, a partir dos sujeitos que estiveram presentes nessa caminhada e que puderam dialogar diretamente com as atividades elencadas na experiência do estágio supervisionado.

## **METODOLOGIA**

O estudo apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas tecidas em espaços não escolares. Os métodos utilizados foram baseados em uma perspectiva dialógica, sob o olhar atento de acadêmicos do Curso de Pedagogia, da referida universidade.

Esta experiência surgiu por meio de um projeto pedagógico proposto pela disciplina de Estágio Supervisionado em Movimentos Sociais e Educação Popular, com carga horária de 80 horas, sendo 40 horas orientadas em sala de aula junto à professora orientadora da disciplina e 40 horas de ações divididas entre observações e intervenções devidamente acompanhadas pelo supervisor de campo, sendo desenvolvida na Santa Casa de Misericórdia de Sobral, no setor da Quimioterapia, tendo como público alvo pacientes adultos em tratamento.

Foi construída uma proposta pedagógica visando às necessidades deste setor, intitulada: Diálogos reflexivos com pacientes da Quimioterapia. Deste modo foi possível, por meio das atividades propostas pelo projeto, elaborar práticas pedagógicas pautadas na memória dos sujeitos envolvidos e construir alguns olhares de análise.

As atividades do projeto foram aplicadas durante quatro semanas, tendo início no dia 27 de fevereiro, finalizando no dia 27 de março de 2019. No decorrer das atividades houve uma necessidade de mudanças quanto ao cronograma das mesmas, tendo em vista o desejo expressado por parte de alguns pacientes para que as atividades fossem diversificadas.

No decorrer das intervenções os pacientes foram informados e esclarecidos sobre como se dariam as ações pedagógicas e que os mesmos não seriam obrigados a participar, ou seja, as atividades só seriam colocadas em prática mediante a permissão dos pacientes que estavam presentes por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A análise qualitativa é caracterizada por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitam pela abordagem teórica do pesquisador, trazendo à tona a sua concepção baseada na sua prática cotidiana (ALVES; SILVA, 1992). A pesquisa qualitativa não se preocupa com representação numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Na pesquisa qualitativa é de tamanha relevância enfatizar o uso da observação, pois “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.” (LUDKE; ANDRÉ, 2011, p. 26). Por meio do contato direto com o fenômeno pesquisado é possível ainda usar da própria experiência do pesquisador para uma melhor compreensão dos fatos investigados.

Para os registros das observações realizadas durante o percurso do estágio, utilizamos o diário de campo. “Os diários (eles próprios múltiplos: de campo, de viagem, de bordo, íntimos) podem, portanto, ser úteis para enriquecer a discussões concernentes às relações entre antropologia e literatura.” (DAVIS, 2013, p. 128).

O diário de campo torna-se um instrumento importante nesse percurso, visto que, para além de registrar os fatos, o mesmo pode ser utilizado a qualquer momento, conduzindo o pesquisador durante os registros e após eles, a realizar várias análises e reflexões das observações apreendidas no ambiente de atuação do pesquisador.

O percurso de análise dos dados foi obtida a partir da experiência do estágio supervisionado, centrado no estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.” (GIL, 2009, p. 54).

O estudo de caso nesse contexto permite que o percurso da pesquisa pautada na experiência do estágio supervisionado, conduza os estagiários a centrar um olhar mais minucioso sobre as metodologias construídas e adotadas nessa conjuntura, bem como as reflexões e aprendizados constituídos nesse cenário, promovidos por uma ação formativa a partir da atuação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

## **DIÁLOGOS REFLEXIVOS COM PACIENTES DA QUIMIOTERAPIA: ATUAÇÃO PEDAGÓGICA NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS.**

Os objetivos desta proposta pedagógica consistiram em explorar junto aos sujeitos os sentimentos e as emoções, facilitando as relações interpessoais e a comunicação entre os

pacientes, tendo como auxílio a música e a leitura de poesias, e por meio desses, valorizar e perdurar as memórias reflexivas dos pacientes por meio do diálogo.

O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 1987, p. 45).

Trabalhar as práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva dialógica, possibilita conhecer a visão de mundo edificada a partir das experiências de vida de um determinado sujeito, levando em consideração o contexto o qual o mesmo está inserido, e ainda tornar significativas suas memórias, sendo esse momento conduzido por um caminho mediador e dialógico.

As atividades eram iniciadas com a leitura de uma poesia. Procuramos trabalhar com uma linguagem de fácil compreensão e que abordavam o cotidiano levando sempre uma mensagem positiva mediante os conflitos e dificuldades da vida. Após a leitura, dávamos início a uma roda de conversa mediada pelos/as acadêmicos, no qual os pacientes falavam sobre suas histórias a partir do contexto em que a poesia era recitada. Após esses momentos, as atividades eram encerradas com uma música. Cada paciente escolhia uma música da sua preferência a fim de proporcionar aos mesmos um momento de relaxamento e, conseqüentemente, explorar os sentimentos brotados a partir dessa experiência. Tudo foi devidamente registrado em um diário de campo.

Após o término do projeto os registros das reflexões e das vivências foram transformados em um livro de poesias. O principal objetivo deste livro consistia em perdurar as memórias individuais e coletivas dos pacientes, mediante a necessidade de tornar significativas as suas histórias de vida, bem como as experiências e os conhecimentos trazidos por cada um.

Como salienta Le Goff (1996) a poesia, identificada com a memória, faz dessa um saber e mesmo uma sabedoria. Compreendemos que cada paciente tem uma história, memória ou vivência que pode ser registrada em uma página do livro em forma de poesia e que estes registros têm sim, um caráter educativo.

Nos caminhos de análise dessa experiência do estágio supervisionado, entende-se que usar a memória como fio condutor neste processo pedagógico, significa não somente apreender dos sujeitos um discurso pautado nos mergulhos realizados pelas lembranças de sua adultez, mas no processo, ir refletindo a contribuição do pedagogo nos espaços não escolares

e de como a construção de práticas pedagógicas torna-se significativa para as trajetórias formativas do acadêmico do Curso de Pedagogia e para os sujeitos que dela participam.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A MEMÓRIA COMO UMA METODOLOGIA INTERVENTIVA.**

Através das vivências conduzidas pelo estágio, foi possível construir práticas educativas pautadas na leitura de poesias, tendo como objetivo principal conduzir e induzir rodas de conversa entre os pacientes, já que, em seus devidos tratamentos, pairava um silêncio, que era bem compreensível mediante o quadro de adoecimento que cada um estava experienciando.

Já a utilização da música como ferramenta pedagógica teve como função brotar as emoções e sentimentos dos pacientes, exaltando a importância da mesma como apoio pedagógico. O uso da memória do paciente de forma individual e coletiva como significação do sujeito, sendo este paciente hospitalar adulto, visava à possibilidade de conhecimento de mundo configurado pela cultura, situações do cotidiano e dos percursos de vida, a fim de facilitar as relações interpessoais e a comunicação entre os pacientes.

As reflexões fazem parte da memória, podendo ser caracterizada por patrimônio pessoal, ou seja, cada sujeito é portador de um patrimônio pessoal que carrega consigo e que foi construído junto a um processo de aprendizagem histórica que se dar no perpassar do tempo. Assim Le Goff (1996) apresenta a história individual como aquela carregada por uma história coletiva que se dá a uma história social, sendo construída dentro de um contexto social.

Cada sujeito é portador de um patrimônio pessoal de conhecimentos, ou seja, cultura e histórias que foram construídas por um meio coletivo, são configuradas pelo contexto social em que este encontra-se inserido. Ainda que a memória individual tenha se desenvolvido pelo meio coletivo, cada experiência é única e faz com que os sujeitos tenham uma visão de mundo diferenciada. Sendo assim, a exploração da memória do sujeito resulta em uma vasta gama de conhecimentos que, ao ser compartilhada, é responsável por gerar novos saberes e experiências.

Na medida em que os pacientes compartilhavam suas memórias uma rede de novos conhecimentos e relações começavam a ser tecidas, como mostra as poesias a seguir de dois pacientes que serão identificados como paciente A e B:

#### ALEGRIA

Sãos os pequenos e bons momentos que  
fazem a vida valer a pena  
Uma dança, uma poesia, um momento de  
alegria  
Um bom forró para se mexer  
Uma boa parceira para dançar  
Ao som da melodia do Rei do Baião  
Para gente se animar

#### PACIENTE A

#### BELEZA

A beleza do momento se faz em coletivo  
Com pessoas dispostas a se doar  
Mas também para ouvir um pouco do que  
cada um tem para falar  
Todos carregam consigo um pouco do lar  
Uma história para contar ou uma música  
do Amado Batista para todos poderem  
apreciar.

#### PACIENTE B

Com isso, entendemos que as práticas educativas associadas ao uso da memória, passam a ser relevantes a partir do momento em que torna o sujeito e o seu patrimônio como algo significativo dentro de um contexto histórico e social, exaltando a importância de suas experiências vividas, sendo as mesmas compartilhadas e perduradas por meio da escrita.

Ademais, torna-se relevante destacar que as experiências elencadas, a partir do estágio supervisionado nos espaços não escolares proposto pelo Curso de Pedagogia, torna-se desafiadora principalmente quando o acadêmico adentra em espaços pouco conhecidos e/ou explorados pedagogicamente. No caso do setor da Quimioterapia, os pacientes o ocupam para realizar os seus devidos tratamentos, sem haver nenhuma conotação educativa.

E isso nos fez refletir enquanto acadêmicos/as, que a educação não formal cabe também nessas esferas, sendo esta capaz de incitar diversos aprendizados para quem está orientando, supervisionando, estagiando e participando como protagonista nesse processo interventivo, baseado na pesquisa, na reflexão e no aprendizado de acadêmicos, de funcionários e de pacientes.

#### CONCLUSÕES

Adentrar em um espaço não escolar sendo esse um ambiente hospitalar, tendo uma expectativa quanto à atuação pedagógica, e vendo a necessidade de nos reinventar enquanto pedagogos em formação mediante a necessidade requerida, fez da experiência do estágio uma caminhada desafiadora, no entanto, rica de momentos de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional, tendo em vista todo o caminho traçado no estágio até a construção das práticas interventivas.

Sobre a reflexão da construção das práticas tecidas no recorrente artigo, podemos concluir que as mesmas foram de cunho pedagógico, sendo relevante não somente no quesito aprendizagem, como também na formação das relações sociais e na significação individual de cada paciente a partir do seu patrimônio histórico e cultural. Podemos perceber que as práticas interventivas decorrentes da necessidade dos pacientes e do ambiente, sendo essas mediadas, possibilitou uma interação entre os pacientes e uma abertura de janelas para os seus respectivos conhecimentos.

Na conjuntura tecida, é eminente ressaltar que o uso da memória como metodologia interventiva, faz dela um meio de dar significado ao sujeito a partir das histórias, do conhecimento e das experiências vivenciadas e compartilhadas, estimulando que os pacientes reconheçam a sua devida importância no meio aos quais vivem/convivem.

Por fim, espera-se que estas reflexões investigativas possam contribuir com a formação acadêmica dos estudantes do Curso de Pedagogia, pois esta buscou apresentar o campo de estágio nos espaços não escolares como uma caminhada pautada na prática da pesquisa e no processo formativo guiado pelas orientações elencadas pelo orientador, pelo supervisor e que neste processo, foi possível também criar práticas pedagógicas dialogadas com a memória de pacientes que estão em tratamento em um setor quimioterápico na área da saúde, dando a sua devida importância.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta.** FFCLRP - USP: Ribeirão Preto, 1992.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DAVIS, P. G. Letras sobre diários, experiências e segredos. **Revista de Ciências Sociais**, v. 44, n. 2, p. 127-136, 2013.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GERDHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. 12 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.
- LE GOFF. **História e Memória.** São Paulo: Ed. Unicamp, 1996. [original dos ensaios: 1987-1982] [original do livro: 1982].

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. EDA. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Em *Aberto*, v. 5, n. 31, 2011.

## DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO TARDIA: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

Sofia Regina Paiva Ribeiro  
(Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC)  
sofiarpr@gmail.com

### RESUMO

Este artigo objetiva investigar o fazer docente no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda, em Baturité, Ceará, a partir do olhar do educador. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que contempla os critérios teórico-metodológicos da pesquisa exploratória, bibliográfica, com constatações *in loco* e observações participativas. O recorte temporal para análise em campo abrange os meses de janeiro a junho de 2019. O referencial teórico transitará na relação teoria/prática, estabelecendo um diálogo com vários autores, dentre eles: Bianchetti, Freire, Libâneo, Wanderley, dentre outros. Consta-se que, apesar da instituição ter um público bastante heterogêneo e limitações de infraestrutura, o docente transmite os conteúdos culturais-cognitivos através de uma práxis voltado para ação-reflexão e teoria-prática, onde o fazer pedagógico busca despertar no educando o desejo de transformar o conhecimento em ação transformadora.

**Palavras-Chaves:** Docência. Sujeitos sociais. Superação.

### INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social importante à plena cidadania e um direito de todos os cidadãos (BRASIL, 1988). No entanto, para muitos indivíduos esse direito não foi legitimado. Trata-se de protagonistas de histórias reais que buscam desenvolver-se nos aspectos cognitivos, sociais, econômicos e culturais por meio da escolarização tardia. São discentes com registro de várias exclusões na vida, que apresentam diferentes psiquês, histórias, oportunidades e sonhos, e que lutam para libertarem-se do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma alternativa para aqueles que estão fora da faixa etária considerada regular (dos 04 aos 17 anos). É uma modalidade complexa onde o professor é um mediador do conhecimento, que é produzido mediante trocas dialógicas constituintes e constituídas de cultura. Para Teixeira (2006, p. 192), “Educar jovens e adultos para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias, as teorias que fundamentam à docência não é uma tarefa fácil, mas necessária”.

Norteados por essa realidade, no CEJA Baturité, os docentes buscam trabalhar os conteúdos culturais-cognitivos através de um aspecto didático-pedagógico, teórico-prática, voltados para a humanização, emancipação e libertação do educando. Para Freire (2006, p.



153-154) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Nesse contexto, dentre as ações didático-pedagógicas realizadas, pode-se destacar a utilização da pedagogia de projetos, com foco interdisciplinar. Para os PCN (2002), a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de integração e um plano de intervenção.

O professor da EJA atende, num mesmo espaço e tempo, diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens. São, na grande maioria, pessoas de classes sociais subalternizadas, oriundas de segmentos desfavorecidos da sociedade. Para Freire (2003), na EJA deve-se valorizar o contexto sociocultural (ou histórico-cultural) do educando, indo além da decodificação dos códigos linguísticos. Nesse diapasão, urge pensar o educando e o educador a partir do seu contexto real, da sua atmosfera social.

No livro “As quarenta Horas de Angicos” (LYRA, 1996), Paulo Freire relata que

[...] quebramos uma série de tabus metodológicos. Superamos a escola pelo que nós chamamos Círculo de Cultura; o aluno, pelo participante de debates; a aula pelo diálogo: o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras, que possamos ir diante dos grupos que debatemos e que arrancamos uma sabedoria que existe e que é, esta sabedoria, opinativa existencial ao povo (LYRA, 1996, p. 116).

Em face do exposto, busca-se compreender: Quais os desafios do fazer docente no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda, a partir do olhar do educador?

Em torno desta pergunta norteadora subdivide-se outras perquirições: Ante as limitações curriculares e burocráticas inerentes ao ambiente escolar, é possível utilizar uma práxis dialógica à luz das formulações teóricas de Paulo Freire? Como se dá a prática docente frente à diversidade humana e o pluralismo cultural presente na EJA?

O percurso metodológico deste estudo enveredou por dois momentos: pesquisa exploratória bibliográfica norteadora por Bianchetti (2001), Freire (2003, 2004, 2006, 2011), Libâneo (2004), Wanderley (2013), dentre outros, e pesquisa *in loco*, de caráter qualitativa, que, segundo Minayo (2001), tem modo e instrumental próprios de abordagem da realidade de um determinado grupo a respeito de temas específicos, sobre as relações que se dão entre atores. Para Minayo (2001); a pesquisa qualitativa se aproxima da realidade através das relações sociais, não prima sobre o controle total de dados, mas valoriza o subjetivo suas relações sociais. O recorte temporal compreende o primeiro semestre, 2019.

Nesse contexto, busca-se compreender os desafios da docência diante da diversidade humana, das limitações didático-metodológicas e do pluralismo cultural presente no CEJA Donaninha Arruda, em Baturité, Ceará, a partir do olhar do professor.

## **RESULTADOS / DISCUSSÕES**

### ***CEJA Donaninha Arruda: Identidade, diversidade humana e pluralismo cultural***

De acordo com o contexto histórico, a escolarização para jovens e adultos oficializa-se com a aprovação do Decreto nº 19.513, em 1945. No entanto, é somente a partir de 1960, com advento da educação libertadora, proposta pelo educador Paulo Freire, que a EJA se torna uma educação mais humana, pautada nos pilares do diálogo e da ação, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada educando. “As pessoas aprendem de formas diferentes, porque têm tempos diferentes de aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 112).

O CEJA Donaninha Arruda, CEJA Baturité, faz parte da estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). A sede administrativa situa-se no município de Baturité-CE, o qual se encontra localizado próximo a comunidades marcadas, historicamente, pela vulnerabilidade socioeconômica. Segundo Bianchetti (2001), pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade social são frutos da globalização da economia e da orientação neoliberal das políticas econômicas.

A referida instituição atende a macrorregião do Maciço de Baturité, que é composta por 13 (treze) municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Ocara, Pacoti, Mulungu, Palmácia, Itapiúna, Guaramiranga e Redenção. Hodiernamente, conta uma clientela composta por 1.000 discentes, com faixa etária entre 15 e 62 anos (SIGE, 2019). De acordo com a legislação vigente para EJA, a idade mínima definida para matrícula na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio, as horas-aula contemplam o ano letivo em sua integridade, não há férias coletivas e o revezamento de professores possibilita o atendimento ao público de 7:00h às 21:30h, de forma ininterrupta.

No CEJA Baturité o atendimento ao educando é semipresencial e ocorre em salas temáticas, por área do conhecimento, que contemplam “Linguagens e Códigos”, “Ciências da Natureza” e “Ciências Humanas”. O corpo docente é composto por 23 integrantes, sendo 08 em Linguagens e Código, 07 em Ciências Humanas e 08 em Ciências da Natureza. Os professores se revezam no atendimento de educandos da EJA II e III, que compreende respectivamente o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio (1º, 2º e 3º ano).

Os docentes, força motriz do processo educacional, atuam frente a uma clientela intensamente heterogênea (uma diversidade de corpos, saberes e especificidades) composta por *mulheres-mães-donas de casa; trabalhadore(a)s que estudam* à noite; jovens/adultos em situação de *vulnerabilidade socioeconômica*; quilombolas (quilombo da Serra do Evaristo); público LGBT; menores infratores encaminhados pela Justiça, que frequentam a escola em cumprimento de pena socioeducativa; alunos com deficiência/*necessidades* educacionais especiais (Síndrome de Down, autismo, baixa visão, *dislexia*, deficiência intelectual e *motora*), dentre outros.

Consoante Brunel (2006, p. 9), “o professor que trabalha na EJA necessita conciliar o afeto com a disciplina e o tempo com um currículo a ser cumprido”. Daí extrai-se a relevância deste profissional na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos (conhecedores dos seus direitos e deveres), que atuam coletivamente para a construção de uma sociedade mais justa, humana e cidadã.

### **Escolarização de jovens e adultos: Diversidade e interculturalidade**

A EJA configura-se como uma modalidade educacional direcionada para os setores mais vulneráveis que carregam marcas profundas causadas pela desigualdade de oportunidades sociais e educativas. Para Paiva (2002) e Freire (2004), os aspectos político-pedagógicos da EJA assumem a perspectiva da inclusão, e destacam, ainda, que o público da EJA se diferencia dos educandos que frequentam a “escola” regular” tanto no contexto etário como no sócio-histórico-cultural.

Neste viés, no CEJA em foco, o professor trabalha a Matriz Curricular da EJA através de ações coletivas e individuais não padronizadas. O docente adapta as peculiaridades da EJA a uma proposta curricular interdimensional, globalizada e inclusiva, desenvolvendo competências em níveis escolares, profissionais e pessoais (REGIMENTO CEJA, 2017).

Para Libâneo (2004),

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos.

O espaço sócio-educacional da EJA busca práxis que leve em consideração as dimensões múltiplas dos seus integrantes e que tenha o diálogo como mediador de uma relação libertadora/transformadora, pois “o tratamento didático dos conteúdos e das práticas

não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares” (BRASIL, 2000, p. 53).

Freire (2003) relata que a EJA é direcionada para os setores mais vulneráveis, que carregam marcas profundas causadas pela desigualdade de oportunidades sociais e educativas. Na mesma linha, Bianchetti (2001) ressalta a contribuição da EJA para superar as consequências sociais, principalmente educacionais, imposta pelo modelo de sociedade que segue a lógica do mercado contemporâneo.

Covre (1991) preleciona que a pouca ou nenhuma escolaridade favorece a desigualdade de oportunidades sociais, econômicas e culturais, como também dificulta o acesso ao trabalho formal, levando o indivíduo à informalidade, à prática de atos ilícitos e até à privação da liberdade. Como forma de transpor essa realidade, Paulo Freire (2011) cita a relevância da escolarização para libertar o indivíduo da condição de oprimido. Buarque (2003) contribui ao relatar que o apagamento de direitos sociais básicos favorece o *apartheid* social, ou seja, a separação entre grupos sociais. Para Wanderley (2013) muitos educandos da EJA são

Oriundos de espaços sociais múltiplos, revestidos de situações de violência, droga, prostituição, crime, desemprego, opressão, preconceito, podendo ser entendidos como armas simbólicas de um viver sofrido, que forma e ao mesmo tempo, deforma mentes e corpos juvenis. (WANDRELEY, 2013)

De acordo com o Serviço de Assessoramento Pedagógico (SASP) do CEJA Baturité, dentre os educandos matriculados pode-se destacar: indivíduos que se encontram distantes da rede de proteção social; mulheres aguerridas, que superaram/superam o estigma da “fragilidade feminina”, as condições adversas e ambientes hostis para frequentar a escola; o público LGBT, que por sua orientação sexual foram discriminados/violentados e optaram por abandonar o ambiente escolar na idade regular; afrodescendentes vítimas de intolerância étnico-racial e cultural, dentre outros.

Para Wanderley (2013, p 11), “é preciso sair do discurso que humilha, que isola, fere, degrada e segrega o outro, e partir para a aceitação, reconhecimento e respeito”. Para tanto, o docente precisa repensar sua prática e captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica (NÓVOA, 1995).

### **A docência na EJA: o papel dos atores locais**

A ação docente na EJA busca favorecer o desenvolvimento integral do aluno (abrangendo o cognitivo, o social e o afetivo), através de um currículo flexível que leva em consideração o viés diversidade e inclusão, respeitando as especificidades *etária*, social e

*cultural dos educandos*. Consoante a legislação que regulamenta todo o sistema educativo no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino voltados para EJA assegurarão oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características, interesses, condições de vida e trabalho do alunado.

O fazer pedagógico no CEJA Baturité, objeto de estudo, compreende metodologias diversas, que são vivenciadas na construção coletiva dos saberes, onde busca-se a valorização dos diferentes contextos socioculturais e o crescimento mútuo entre professor e alunos. Destaca-se que a ênfase nos aspectos sócio-político-cultural segue os preceitos metodológicos freirianos. Para Freire (2010, p. 158), “Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria”.

Gil (2011) menciona que os alunos da EJA são indivíduos independentes e autodirecionados que buscam na “escolarização tardia” desenvolver/expandir suas potencialidades pessoais e profissionais. Para tanto, o docente utiliza-se de estratégias/ferramentas metodológicas que contribui para a construção do conhecimento através da “autodescoberta” e “autodeterminação”. Conforme exposto, a proposta político pedagógica da EJA está alicerçada na pedagogia crítica, que desafia o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica. Desse modo, o caminho percorrido pelos docentes contempla um fazer pedagógico pautado na prática e, a partir da prática, num diálogo permanente entre teoria e vivência em sala de aula.

Convém salientar que, no CEJA Baturité, os docentes buscam ressignificar o espaço escolar através da proposta metodológica de “Pedagogia por Projetos”, com foco interdisciplinar, que contempla os pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser (DELORS, 1998). A tabela a seguir, demonstra os projetos que foram realizados no primeiro semestre letivo, 2019, no CEJA Baturité.

Tabela 1: Aprendizagem colaborativa: Projetos no CEJA Baturité, primeiro semestre, 2019

Projeto	Objetivo
Multiletramentos	Propiciar o letramento literário
Escola de paz	Incentivar as relações humanas e a cultura de paz
Leitur@ção na EJA	Contribuir para o letramento digital
Jogos matemáticos	Vivenciar a matemática através de materiais concretos
Café com letras	Trabalhar a linguagem teatral, desenho artístico e a poesia

## Memória Histórica de Resgatar e preservar a história local Baturité

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Dentre os projetos citados, pode-se destacar que o “Café com Letras” tonou-se uma tradição, pois há 12 anos suas ações e intervenções, que ocorrem no mês de dezembro, fazem o fechamento do ano letivo, na ocasião é realizado um sarau literário, com apresentação teatral, exposição de poemas, poesias e pinturas. Os projetos escolares configuram-se como uma ressignificação do espaço escolar, transformando-o e tornando-o interativo, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Nas palavras de Silva (2011), os projetos extrapolam os limites da sala de aula e favorecem a interdisciplinaridade como abordagem de ensino e pesquisa.

Outro ponto a ser destacado, como recurso didático no CEJA, são as aulas de campo que foram realizadas no primeiro semestre, em Fortaleza, em dois momentos distintos: No primeiro, houve a visita ao Museu do Vaqueiro e ao Planetário (no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura); no segundo momento, contemplou-se o Teatro José de Alencar e a Casa José de Alencar. A iniciativa despertou curiosidade logo no início, pois antes das viagens os discentes se empenharam em realizar pesquisas sobre os locais que seriam visitados. Para Freire (2003, p. 85) “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

No CEJA busca-se uma proposta educacional com ênfase na “ação-reflexão”, onde a docência na EJA é vivenciada a partir de metodologias ativas, através da andragogia (do grego: andros - adulto e gogos - educar), que é a arte de ensinar aos adultos, levando em consideração o sujeito na ambiguidade individual e coletivo (MORAES, 2010).

Diante da realidade exposta, salienta-se a necessidade de ouvir os gritos silenciosos dos professores que atuam no CEJA Donaninha Arruda, que se deparam com um número expressivo de educandos, limitados recursos metodológicos e uma estrutura que, embora acolhedora, é pequena para atender toda a região do Maciço de Baturité.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação de jovens e adultos, no Maciço de Baturité, contempla uma clientela bastante diversificada, composta por diferentes realidades socioculturais, étnico-raciais, de gênero e de faixa geracionais. Assim, para discutir as vivências na prática e a partir da prática, fez-se necessário compreender as limitações do CEJA Baturité, onde docentes e discentes

deparam-se com uma infraestrutura que precisa ser melhorada, visto que as salas de aula são pequenas e a multimídia (biblioteca e o laboratório de informática) precisa ampliar o acervo de livros e atualizar os computadores. Acrescente-se que não há laboratório de ciências, refeitório, auditório, quadra esportiva e sala com recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado (AEE).

A busca por melhoria da educação da EJA é uma luta histórica no CEJA Baturité. O esforço dos docentes para superar as condições adversas tem como força motriz estratégias didático-pedagógicas bem definidas, dinâmicas e contextualizadas, alicerçadas no legado pedagógico-filosófico de Paulo Freire, na pedagogia de projetos e nos preceitos andragógicos. Assim, na ação pedagógica, o professor estabelece uma relação de confiança, respeito e autonomia (participação social), onde todos têm “vez” e “voz” no processo de ensino e aprendizagem.

Convém salientar que o fenômeno estudado é amplo e complexo, pois o fazer docente destinado a uma clientela que retorna ou iniciara “tardamente” a escolarização é mais que ensino formal; é uma dívida social.

### Referência Bibliográficas

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos 2000**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricléia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRUNEL, C. **EJA: uma população cada dia mais jovem**. In: Revista Mundo Jovem, nov. 2006, p. 9. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

COVRE, M. de L. M. **O que é cidadania**. SP: Brasiliense, 1991.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. p. 89-102. 1998.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**, 33ª Edição, São Paulo, Paz e Terra S/A, 148 páginas. 2006
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LYRA, C. **As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, p.09-29. 2001.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus. 2003.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SIGE, Sistema Integrado de Gestão Escolar. Disponível em: <http://lotacao.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 02 fev 2019.
- TEIXEIRA, A. N. **Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida**. In: SHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (orgs.). Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: PALLOTI, 2006.
- WANDERLEY, A. C. C. **Educação de jovens-adultos: Fundamentos para uma prática de afirmação de direitos. Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal. 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364955309\\_ARQUIVO\\_AlbaCleideCaladoWanderley.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364955309_ARQUIVO_AlbaCleideCaladoWanderley.pdf). Acesso em: 02 mar 2019.
- Referências CEJA Donaninha Arruda:** Regimento Escolar (2019); Projeto Político Pedagógico - PPP/CEJA (2019); Serviço de Assessoramento Pedagógico – SASP/CEJA (2019).



## ELEMENTOS FUNDAMENTAIS À PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Virginia Neta Lima Pereira/UNILAB  
virginia.neta.lima@gmail.com  
Maria do Socorro Lopes da Silva/UNILAB  
socorrolopes.mi@gmail.com  
Luana Mateus de Sousa/UFC  
lulu\_matheus@hotmail.com

### RESUMO:

O presente trabalho assume por objetivo, compreender em termos práticos como os professores estruturam as aulas de Ciências, nas turmas de 9º ano do ensino fundamental nos municípios de Acarape e Redenção - Ceará. Os sujeitos da investigação foram três professores licenciados em Matemática e exercem a docência no ensino de ciências. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo descritivo / interpretativo. Para a coleta dos dados foram realizadas observações, instrumental de acompanhamento com o registro das práticas e análise documental (Currículo e Livro didático). Os resultados apontaram que apesar dos docentes utilizarem o livro didático como principal instrumento de ensino em sala de aula, estes trabalham os conteúdos programáticos com muita habilidade, dinamismo, onde as discussões são bastante esclarecidas, os assuntos bem detalhados e organizado. Assim compreendemos que para acontecer de fato o ensino aprendizagem, não há empecilho em usar o livro didático quando o ensino acontece de forma dinâmica e criativa.

**Palavras-chave:** Ciências. Docência. Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

O ensino de ciências vem crescendo em importância em todos os níveis, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação, em decorrência do reconhecimento de que a Ciência e a Tecnologia ocupam importante lugar na formação dos sujeitos, uma vez que desempenham um papel primordial nos aspectos econômico, cultural e social, sem falar das questões ambientais como o aquecimento global e degradação ambiental.

As transformações históricas ocorridas no ensino de ciências, no contexto dos sistemas educacionais, vêm contribuindo para a construção do conhecimento, através da elaboração de recursos e materiais didáticos que permitem aos alunos exercitarem a capacidade de pensar, refletir e tomar decisões no que diz respeito às formas de ser e estar no mundo (RODRIGUES, 2009). A escola e o professor, nesse sentido, têm papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, o que conduz à necessidade contínua de reflexões sobre os limites e possibilidades do trabalho institucionalmente desenvolvido.

Para Gonçalves (2014), a partir dos PCNs para o ensino de ciências, novas propostas foram direcionadas aos objetivos desse ensino, configurando-se um novo olhar sobre o entendimento da aprendizagem disciplinar com a dimensão formativa. Em se tratando do Ensino de Ciências no Ensino fundamental, é importante destacar discussões sobre as questões ambientais na busca da formação humana que devam ser incorporadas não só no ensino de ciências, mas, em todas as disciplinas do currículo escolar.

Para Lima e Vasconcelos (2006), o educador em Ciências tem sido historicamente exposto a uma série de desafios. Os métodos de ensino vêm expressando a grande abertura desses profissionais para lidar com as demandas que emergem do contexto social mais abrangente.

Em sua dinâmica de trabalho, os educadores procuram meios para abordar de forma dinâmica e criativa no contexto da realidade social. Apesar desse esforço, o ensino de Ciências nas escolas de ensino fundamental tem apresentado grandes insuficiências no tocante as práticas e metodologias de ensino, justificadas por fatores de ordens diversas, que precisam ser compreendidas e enfrentadas pelos professores para que consigam avançar em relação ao compromisso de formar cidadãos mais conscientes acerca de seu papel junto à preservação do planeta.

Nesses termos Silva e Bastos (2012, p. 452), salientam:

É imprescindível que o professor compreenda as diversas demandas contemporâneas e perceba o seu papel como agente de transformação e, conseqüentemente, estimule os educandos, considerando as suas especificidades, a perceberem, a discutirem e a buscarem soluções para a realidade social na qual estão inseridos.

Diante do exposto, é preciso que o educador problematize e reflita sobre as suas práticas, interrogando-se acerca de como têm sido desenvolvidas as suas aulas, se estas têm articulado elementos suficientes para uma aprendizagem que tenha significado para os estudantes. Tais reflexões se constituem como elementos essenciais para compreender os limites e possibilidades da ação docente para a incorporação desses novos referenciais para os horizontes formativos dos estudantes.

Ao falarmos em ciências, estamos nos referindo ao conhecimento e seu relacionamento com a natureza ou com as questões vividas diariamente. Rodrigues (2009) destaca que o ensino de ciências é uma das formas de ajudar na construção do conhecimento, utilizando recursos e materiais didáticos que permitem aos alunos exercitarem a capacidade de pensar, refletir e tomar decisões, iniciando assim um processo de amadurecimento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para os anos finais do ensino fundamental, na área das Ciências da Natureza nos esclarece que essa capacidade de abstração e da autonomia, "possibilitam aos discentes, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente" (BRASIL, 2017, p. 341).

Para Neto e Amaral (2011) é fundamental a participação da escola no processo de mudança de concepções, tendo em vista que o processo educativo se torna fator essencial, constituindo-se, predominantemente, a partir de experiências educativas que facilitem a percepção integrada do ambiente, percepção de que ser humano é natureza, e não apenas parte dela.

É na escola que o indivíduo apreende melhor o desenvolvimento da consciência social, espiritual de solidariedade e da cooperação. Roos e Becker (2012) confirmam esse relato, descrevendo que a escola é sim, o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização, representando um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Além de conscientizar no cotidiano da vida escolar os comportamentos ambientalmente corretos, a escola contribui para a formação de cidadãos responsáveis.

A relevância desse trabalho está em mostrar uma visão de ensino de ciências nos municípios de Acarape e Redenção e compreender quais instrumentos de trabalho os docentes utilizam com maior frequência nas aulas de ciências nos anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, a presente investigação toma como objeto a prática docente no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental. Cujo objetivo principal é compreender em termos práticos como os professores estruturam as aulas de Ciências, nas turmas de 9º ano do ensino fundamental nos municípios de Acarape e Redenção - Ceará.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O movimento investigativo formulado a partir do objetivo proposto e do fenômeno abordado adotou como eixo metodológico a abordagem qualitativa do tipo descritivo/interpretativo. Foram utilizadas como estratégias de aproximação com a realidade: observações aos professores de ciências das turmas de 9º ano, foram utilizados como aportes teóricos, os estudos desenvolvidos por Marconi e Lakatos (2010); Cervo, et al (2007) e Gil (2010).

Para a coleta dos dados da etapa descritiva nesse trabalho, foi feita análise do livro didático, do plano de ensino e da estruturação das aulas, afim de verificar os instrumentos utilizados pelos professores em suas aulas de ciências.

É importante ressaltar que esse trabalho delinea duas etapas realizadas na pesquisa e que foram utilizados outros instrumentos de coleta de dados específicos das abordagens qualitativas, como entrevistas, observações diretas das atividades desenvolvidas em sala de aula, e que não serão referidos nesta oportunidade.

## CONTEXTO DA PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido em duas escolas de dois municípios no Maciço de Baturité/ Ceará. (Acarape e Redenção).

Foram investigadas ao longo desta pesquisa três professores que ministram aulas de Ciências nas turmas de 9º ano, nas Escolas Municipais Padre Antonio Crisóstomo e Maria Augusta Russo, ambas localizadas respectivamente nos municípios de Acarape e Redenção-Ceará.

### Escolas que fizeram parte da pesquisa

**Figura 1** - Fachada externa da escola (Padre Antonio Crisóstomo)



Fonte: arquivos da pesquisa (2017).

**Figura 2** - Fachada externa da escola (Maria Augusta Russo)



Fonte: Arquivos da pesquisa (2017)

Os professores citados têm formação na área de matemática. Vale ressaltar que os docentes que tem sua formação na disciplina de matemática, são praticamente escolhidos para atuarem no ensino de ciências de 9º ano, já que nesta disciplina traz alguns conteúdos que envolvem cálculos, desta forma se pensam que a saída é indicar o professor de matemática para desenvolver cálculos nessa disciplina.

Assim podemos entender como os docentes são expostos a uma série de desafios, muitas vezes não tem oportunidade de decidir e são praticamente obrigados a desenvolver atividades que está longe de seu contexto. Assim é importante compreender que não se pode exigir desses profissionais um trabalho de excelência e de qualidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender em termos práticos como os professores estruturam as aulas de Ciências foram realizadas observações em sala nas duas escolas e por meio de um instrumental de acompanhamento fizemos o registro das práticas. Isso possibilitou visualizar a relação entre o escrito e o vivido. As observações permitiram caminhar por dentro do problema e abrir espaço para o registro de elementos que se delineavam no processo investigativo.

Nas observações buscamos compreender, quais instrumentos e metodologias são utilizados na prática docente e como estão estruturadas as aulas de ciências, foram realizadas observações em sala de aula durante cinco meses, sendo em torno de oito aulas mensais, pois de acordo com a distribuição da carga horária da disciplina, são duas aulas por semana, sendo de 50 minutos cada aula.

### **A estruturação das aulas de ciências: Instrumentos utilizados na prática docente.**

Os recursos didáticos são as ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar o processo ensino-aprendizagem. Tais instrumentos contam desde o mais simples pincel e apagador aos mais sofisticados como a lousa digital. Souza (2007, p. 111), descreve que “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Essas dinâmicas são instrumentos, que estão dentro do processo de ensino aprendizagem. Neles, educando e educadores desenvolvem um processo coletivo de discussão e reflexão (SOUZA, 2007).

Sabemos que esses recursos são muito precários nas escolas municipais de ensino, e sofrendo com essa deficiência, muitas vezes os docentes trazem somente aquilo que podem fazer e desenvolver em sala de aula. No entanto desenvolver aulas sem esses recursos podem ser prazerosas, já que as discussões através do diálogo podem trazer momentos interessantes para desenvolver discussões bem contextualizadas com os alunos em sala de aula.

Na tabela que segue, são apresentados os dados referentes aos instrumentos que os docentes utilizaram em suas aulas no decorrer das observações, para desenvolverem os conteúdos programáticos da disciplina de ciências nas turmas de 9º ano.

**Tabela 1. Instrumentos utilizados pelos professores durante as aulas observadas**

Professor	Nº de aulas observadas	Uso do Livro	Uso de Vídeos	Uso do Quadro	Áudio	Data show	Outros
A	32	32	02	32	--	---	
B	32	32	---	32	--	02	

C	30	30	02	30	--	04	Estudo em equipe
---	----	----	----	----	----	----	------------------

Fonte: Autor

Analisando os dados, verifica-se que o principal instrumento de ensino utilizado pelos professores em aulas de Ciências é o livro didático e o quadro, seguindo por outros recursos menos utilizados como o uso de vídeos, data show e estudos em equipe. Assim o livro didático passa a ser praticamente o único instrumento utilizado para preparar e executar aulas demonstrado por alguns professores que limitam-se ao uso deste instrumento.

Para isso, Coelho et al (2015, p. 57), esclarecem que “O livro didático faz parte da cultura escolar, e caracteriza-se por ser um artefato que reúne ideias e conteúdos organizados, designados à apoiarem tanto os professores na preparação de suas aulas, quanto os alunos na aquisição de novos conhecimentos”. Os autores destacam ainda que no momento atual, os livros didáticos representam a única fonte de trabalho, tornando-se um recurso básico para o aluno e para o professor no processo ensino-aprendizagem.

Apesar desta realidade estes profissionais desenvolvem muito bem suas atividades em sala de aula. Sabemos que as escolas muitas vezes não fornece nem o material básico para os docentes desenvolverem suas atividades nem o simples papel ofício, assim não encontrando outra alternativa, esses profissionais continuam optando por uma única possibilidade o uso do livro didático. Apesar disso sabemos que as atividades inovadoras, os recursos criativos utilizados em sala de aula ajudam a ultrapassar a grande dificuldade enfrentada por estudantes na compreensão de determinados conteúdos de ciências, assim Ferreira e Gurgueira (2011) comentam essa necessidade relatando o seguinte:

É nítida a importância do acréscimo de recursos tecnológicos junto às aulas. A utilização de recursos audiovisuais auxilia e facilita a comunicação, assim como o processo ensino aprendizagem. A utilização dos recursos tecnológicos são meios diferenciados para a atuação pedagógica; desta forma, as aulas se tornam mais dinâmicas e despertam a atenção dos estudantes de forma bem superior à simples exposição oral e, conseqüentemente, facilitam a aquisição de novos conhecimentos e contribuem para a formação de atitudes diferenciadas (FERREIRA; GURGUEIRA, 2011, p. 119).

Isso não significa que o sucesso do professor esteja exclusivamente nos recursos tecnológicos, sabemos da capacidade que os docentes têm de proporcionar esse momento com seus alunos, trazendo discussões e dinâmicas interessante de aprendizagem onde o aluno é estimulado e inserido num contexto dinâmico. É importante trazer o aluno para esse contexto que ele se sinta feliz e tenha desejo de participar espontaneamente construindo seu próprio conhecimento. Para entender essas discussões, Ferreira (2010) propõe criar estratégias pedagógicas que valorizem o prazer, a emoção, a imaginação, a intuição e a criatividade.

Coelho et al. (2015) descrevem que, os recursos didáticos utilizados pelo professor de ciências e a reflexão de sua prática profissional, podem contribuir para que os alunos possam relacionar os conhecimentos científicos, com o seu cotidiano. Através dessa relação, esses alunos serão capazes de discutir as possíveis situações que poderão acontecer na sociedade em que vive, proporcionando assim uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos (COELHO et al 2015).

Falando ainda sobre a opção que os docentes têm praticamente ao livro didático, percebemos nas observações acompanhadas em sala de aula que os professores trabalham os conteúdos programáticos com muita habilidade, dinamismo, onde as discussões são bastante esclarecidas, os assuntos bem detalhados e organizado. Assim compreendemos que para acontecer de fato o ensino aprendizagem, o profissional precisará está constantemente renovando suas práticas criando e incentivando seus alunos, dessa forma não há empecilho em usar o livro didático quando o ensino acontece de forma dinâmica e criativa.

Para isso Coelho et al (2015, p .54) relatam que “os recursos disponíveis no livro podem contribuir com a prática do professor, quando os mesmos auxiliam para facilitar a aprendizagem dos alunos, valorizando os conhecimentos pré-existentes, promovendo a aquisição de novos conhecimentos”. Desse modo, apesar do livro didático ser o único instrumento utilizado pelos professores para preparar e executar as aulas, eles foram muito bem utilizados e contextualizados nas discussões em sala.

Sabemos que desenvolver aula nessa série não é fácil, os docentes muitas vezes não estão preparados para trabalhar com essa disciplina, isto porque além dos mesmos terem formação em outras áreas, o ensino de 9º ano exige preparação, prova disso é narrado por Razuck e Rotta 2014), que adverte a dados recentes que revelam uma realidade preocupante que atinge todos os níveis de escolarização, apresentando nas escolas um alto índice de evasão, com rendimento insatisfatório em diversas disciplinas, sobretudo na área de Ciências e Matemática.

Com a preparação desses futuros profissionais para a prática docente, esses graduandos podem consolidar suas concepções acerca da docência, refletir sobre as finalidades de suas futuras atividades como professores, compreendendo o contexto social em que se realiza a prática docente e, refletindo sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA, 2006)

Como se observa o professor está carregado de responsabilidade, em dar conta de desenvolver atividade fora de sua área de ensino, muitas vezes estes profissionais não tem

escolha de apontar as disciplinas que querem trabalhar de acordo com sua formação. Assim acabam desenvolvendo atividades que não pertence a sua formação específica

## CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, verificamos que o principal instrumento de ensino utilizado pelos professores em aulas de Ciências é o livro didático, quadro, seguindo por outros recursos menos utilizados como o uso de vídeos o data show e estudos em equipe. Assim o livro didático passa a ser praticamente o único instrumento utilizado para preparar e executar aulas. Apesar desta realidade estes profissionais desenvolvem muito bem suas atividades em sala de aula.

Nesse contexto diante dos resultados obtidos podemos dizer que as discussões trouxeram um repensar das práticas e das reflexões acerca do que se tem realmente trabalhado em sala de aula, e quais as possibilidades de desenvolver atividades com outros instrumentos, que possam levar o aluno a refletir e construir seu próprio aprendizado

Assim é importante que tais discussões não deixem de serem inseridos de forma contextualizadas na proposta de ensino do professor, já que ele tem a capacidade de desenvolver tal atividade, isto porque é o docente que tem o privilégio de esta nesse contexto diário de sala de aula, embora muitas vezes os professores estão limitados a desenvolverem somente os conteúdos posto no livro didático.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª versão revista. Brasília, 2017.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica** – 6. Ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2007.
- COELHO, C. K. G.; COIMBRA, D. C. S.; VALERIO, C. L. L; VILELA.; M. V. F. **Percepções da relação professor/livro didático e as formas de utilização de seus recursos na Escola Estadual São Lourenço**, Dom Aquino-MT. REMOA - v.14, Ed. Especial UFMT, 2015.
- FERREIRA, L.; GURGUEIRA, G. P. **Instrumentos didáticos como fator de sensibilização em sala de aula**. Revista de Educação. v.14. n.17, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, 2010.
- GONÇALVES, C. R. **Educação ambiental nos anos iniciais**: uma proposta com sequência didática. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa. 2014.



- LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. Ensaio: aval. **pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2006.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcante; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro. Ensino de ciências e educação ambiental no nível fundamental análise de algumas estratégias didáticas. **Ciência & Educação**, 2011.
- PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, 2006.
- RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro.; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. **Ciênc. Educ.**, Bauru, 2014.
- RODRIGUES, D. C. G. de A: Ensino de Ciências e a Educação Ambiental. **Revista Práxis**, 2009.
- ROOS, A. BECKER, E. L.S. Educação Ambiental E Sustentabilidade. **Revista Eletrônica Em Gestão, Educação E Tecnologia Ambiental**. 2012.
- SILVA, Vania Fernandes e; BASTOS, Fernando. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/BAURU ALEXANDRIA **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p.150-188, setembro 2012.
- SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I Encontro de pesquisa em educação, IV Jornada de prática de ensino. XIII Semana de pedagogia da UEM: “Infância e práticas educativas”. Maringá, PR, 2007

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL, RECURSOS DIDÁTICOS, PRÁTICAS EDUCATIVAS – UMA ANÁLISE CRÍTICA

Fábio Soares Guerra

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará – UFC

Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Ceará - UECE

Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE

Professor Efetivo da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza-CE – SME/FOR

[fabiosoaresguerra@hotmail.com](mailto:fabiosoaresguerra@hotmail.com)

### RESUMO

O presente estudo teve por objetivo examinar como a temática socioambiental está inserida nos recursos didáticos disponibilizados aos professores de uma escola pública municipal em Fortaleza-CE, para a partir de então depreender as possíveis consequências para as práticas educativas com a Educação Ambiental. A fundamentação teórica orientou-se pelas diretrizes da Pedagogia Crítica. Como elementos metodológicos foram utilizados o estudo de caso, a análise bibliográfica e a entrevista não diretiva. A abordagem de pesquisa empregada foi a qualitativa. Como resultados/discussão foram acentuadas as deficiências e as potencialidades, bem como as possibilidades de melhor inserção dos estudos socioambientais nos materiais educativos para a escola básica. Concluiu-se que as práticas educativas estão alinhadas, quase sempre, aos recursos didáticos. Desta feita, é impreterível agregar esforços para o entrelaçamento da Educação Ambiental com os recursos didáticos e práticas pedagógicas embasados metodológica e epistemologicamente.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Recursos Didáticos. Práticas de Ensino.

### INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é parte integrante para a formação com vistas ao exercício da cidadania e a busca por uma relação sustentável com o meio ambiente e seus recursos e sistemas (sejam eles: sociais e/ou naturais). Assim sendo, deve ser trabalhada por todos os seguimentos de ensino, de maneira a inserir o discente como protagonista em analisar, diagnosticar e propor soluções para os mais variados problemas ecossociais enfrentados (GUERRA, 2019).

Todavia, faz-se necessário a disponibilização de recursos didáticos bem fundamentados teórica e metodologicamente para o desenrolar de práticas educativas relativas à docência socioambiental. As escolas públicas em Fortaleza - capital cearense, tanto as da

rede municipal como estadual de ensino, nos últimos anos têm recebido livros e recursos didáticos significativos em função de aportes financeiros provenientes de programas dos poderes municipais, estaduais e federal.

Entretanto, as questões que se suscitam no tocante ao trabalho docente com a EA, em termos de direcionamento para práticas de ensino, são as seguintes: há livros específicos para trabalhos com a Educação Ambiental? Os materiais didáticos disponibilizados abordam a temática socioambiental com adequação e profundidade, são numericamente suficientes? Contemplam à docência pelo viés da (inter) transdisciplinaridade? Que dizer dos saberes populares e o conhecimento da realidade local, são abordados como premissas para a construção dos conceitos? Os recursos educativos examinados favorecem práticas de ensino eficazes com a temática socioambiental?

À luz da Pedagogia Crítica defendida, entre outros, por Giroux (1986) e McLaren (1997), foi desenvolvido um estudo analítico de um caso particular, que pode ser inferido em boa medida como norte para casos correlatos. As indagações acima citadas são explanadas e proposições de como melhor inserir a temática socioambiental nos recursos didáticos são elencadas pelo presente ensaio teórico, para o desenvolvimento e fortalecimento de práticas educativas pertinentes às demandas formativas atuais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O embasamento teórico do estudo em tela vincula-se à Teoria Crítica ou Pedagogia Crítica que, por sua vez, entende que a escola deve ser uma instituição democrática e os professores agentes de transformação (GIROUX 1986). Nessa tessitura, as práticas escolares precisam ser examinadas pelo prisma do contexto histórico, político e social por meio do método dialético. Para McLaren (1997, p. 200),

A natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola não simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove transformação.

Tal perspectiva permite compreender a escola e as relações de ensino e aprendizagem para além da racionalidade técnica e da objetivação utilitária, esta possibilidade confere aos agentes escolares novos papéis que não o da reprodução social e pedagógica, sobrepondo assim as práticas educativas enviesadas pelo determinismo econômico e pela manutenção da estratificação das classes sociais. Outrossim, para Giroux (1986, p.8) deve-se compreender “a escola como uma esfera pública que mantém uma associação indissociável com as questões de poder e de democracia”, isto é, um espaço de contestação e resistência.

Em consonância com os referenciais retromencionados, a presente pesquisa apoiou-se no conceito de Educação Ambiental estabelecido por Reigota (2010, p. 63) que a entende como:

Uma educação política, fundamentada numa filosofia política da ciência da educação antitotalitária, pacifista e menos utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma “nova aliança” (Prigogine & Stengers) com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas.

Logo, é possível o desenvolvimento de uma Educação Ambiental Crítica por meio de “práticas pedagógicas dialógicas” como instrumento de compreensão, transformação e emancipação social. Tendo em vista o caráter social e político das práticas educativas Libâneo (1994, p. 21) menciona:

A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem - sociais, políticos, econômicos, culturais - que precisam ser compreendidos pelos professores.

Conquanto, as práticas de ensino são também abarcadas pela dimensão social, política, econômica e cultural, desta forma, devem ser compreendidas e trabalhadas pela perspectiva crítica com vistas a promover a compreensão e atuação para a transformação da realidade imposta, sendo uma busca pela justiça e equidade humana.

Além do mais, as práticas docentes estão, por vezes, alinhadas aos materiais educativos utilizados. Por isso, a preocupação do presente estudo em analisar a inserção da temática socioambiental (temáticas relacionadas a EA) nos recursos didáticos disponibilizados a professores de uma escola pública, para daí se inferir as possíveis práticas pedagógicas adotadas, bem como os desdobramentos resultantes.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em apreço pauta-se no estudo de caso, posto que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo.” (SEVERINO, 2007, p. 121). Desta feita, visitou-se uma escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, entre os meses de Abril e Junho de 2019, concentrando as averiguações no seguimento fundamental II, tendo contato direto com os professores, gestores e alunos, além de salientar atenção nos recursos didáticos adotados e utilizados.

Foi utilizada também a pesquisa bibliográfica que consiste no estudo de pesquisas consolidadas e publicadas em livros, revistas especializadas, monografias, dissertações, teses

e demais veículos de divulgação científica. Esta foi fundamental para a seleção das citações diretas e indiretas ao longo do texto, além de fundamentar as premissas teóricas que subsidiaram as discussões do artigo em questão.

Entretanto, a entrevista não diretiva foi um instrumento importante para a investigação proposta, sendo realizada por meio da abordagem qualitativa, baseando-se nas diretrizes de Marconi e Lakatos (2012). Destarte, obteve-se a fundamentação necessária para as análises, diagnósticos e as proposições apresentadas ao longo do estudo investigativo que se apresenta.

## RESULTADOS/DISCUSSÃO

### **A temática socioambiental nos recursos didáticos disponibilizados aos professores de escola básica em Fortaleza-Ceará**

Os problemas estruturais e financeiros enfrentados pelas redes públicas de ensino do país são notórios, apesar disso, a rede municipal de ensino da capital cearense nos últimos anos tem disponibilizados significativos recursos didáticos aos professores, entretanto, lamentavelmente em quantidades aquém do desejável. Tal quadro é exemplificado pela escola pesquisada, onde observamos os seguintes recursos em suas dependências: sala de informática, cd-rom educativos, projetores audiovisuais, videotecas, globos interativos, mapas temáticos, atlas, biblioteca com acervo variado de livros. Desta forma, percebe-se relativa fundamentação para práticas educativas com a Educação Ambiental.

Todavia, as práticas de ensino são ainda muito centradas no livro didático, comprovou-se isso por meio das entrevistas com o corpo docente da escola visitada, além do que, as avaliações da aprendizagem são realizadas na maior parte das vezes por meio de provas escritas. De acordo com o P1<sup>86</sup>, *“as aulas sobre meio ambiente são direcionadas de acordo com a grade curricular estabelecida no livro adotado para a disciplina que ministro, as avaliações são realizadas através das provas bimestrais e parciais, as vezes eu passo seminários ou trabalhos de pesquisas”*.

Por conseguinte, para a investigação em apreço, será focada atenção especial nos livros didáticos, sem, no entanto, deixar de avaliar os demais recursos pedagógicos verificados. Não obstante, nota-se que os recursos didáticos disponibilizados aos professores da escola analisada, até determinado ponto, apresentam características similares no que tange

---

<sup>86</sup> Por questões éticas os nomes dos professores foram preservados, optando-se pela letra P para designá-los.

ao referencial teórico, didático e metodológico que os norteiam. Os livros examinados e a presença ou não da temática socioambiental estão organizados conforme o quadro I a seguir:

**Quadro I – Livros examinados quanto a temática socioambiental.**

LIVROS EXAMINADOS	TEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL
Ciências	Presente
Geografia	Presente
Matemática	Ausente
História	Ausente
Português	Presente
Inglês	Ausente
Artes	Presente

**Elaboração: Fábio Soares Guerra.**

Conforme o quadro I, identifica-se que na escola não há livro específico para trabalho com a EA, no que diz respeito a isso a coordenadora pedagógica diz: *“embora não haja livro de Educação Ambiental dentro do conjunto de livros disponibilizados para escolha, incentivamos os professores a analisar bem e adotar aqueles que abordem a problemática ambiental, mesmo que de forma transversal”*. É observado que três disciplinas não apresentam temáticas vinculadas à Educação Ambiental nos livros disponibilizados. Contudo, quando indagados a respeito, os professores das respectivas disciplinas demonstraram preocupação e senso crítico especialmente para com os livros com os quais trabalham.

O P2 menciona: *“é inadmissível que um livro didático de História não traga reflexão sobre as consequências da intervenção antrópica sobre o meio ambiente, para trabalhar a temática eu trago material de apoio extra”*. O professor de matemática admite: *“o livro da minha disciplina não aborda as questões socioambientais, embora não seja fácil vinculá-las às relações numéricas seria importante que ele abordasse o tema”*. O P4 diz: *“o livro de inglês deveria trabalhar as questões ambientais de maneira transversal, isso facilitaria o planejamento de aulas mais estimulantes”*

Ademais, percebeu-se que a temática socioambiental faz-se presente em variados materiais educativos alocados na escola e nos projetos extracurriculares que são materializados por meio de eventos, soma-se também o perceptível esforço em contemplar alternativas pedagógicas mais produtoras, como o socioconstrutivismo na perspectiva contextual e eco-relacionada. A diagramação, a estética textual, a tipologia dos exercícios, em

alguns casos vinculados ao cotidiano local, segundo verificado, são capazes de gerar mecanismos cognitivos que permitem ao discente a construção dos conceitos, das competências e habilidades necessárias para o exercício da autonomia intelectual para a qual acena Freire (1987).

Contudo, os conteúdos socioambientais observados carecem de maior aprofundamento epistêmico, é preciso que estes sejam desenvolvidos por meio da compreensão sistêmica e integral, com vistas ao manejo, à preservação e à conservação dos recursos e sistemas naturais. Caso contrário, as práticas educativas em Educação Ambiental não terão proposições críticas, sendo apenas um “[...] adestramento, ou seja, (...) um tipo de instrução onde as pessoas são levadas a executar determinadas funções e tarefas, identificadas com um padrão utilitário-racional de pensamento e ação que se restringe a um universo unidimensional [...]” (BRÜGGER, 1999, p.85).

A EA deve ser abordada de maneira a fomentar o pensamento crítico para a desconstrução da imagem solidificada pela cultura vigente que expõe os bens e serviços naturais como meras mercadorias fadadas à exploração e ao comércio predatórios. É preciso que os recursos educativos façam com mais contundência contrapontos ao ideário econômico que enseja na cultura de massa, nos padrões de pensamento e ações, práticas ambientais insustentáveis. Principalmente os livros didáticos verificados em campo são insuficientes nesses aspectos, mesmo nas disciplinas ditas críticas como Geografia e História.

Averiguou-se, também, nos recursos didáticos analisados um fator pertinente, a saber: a falta da multidisciplinaridade na elaboração, abordagem e sistematização do conhecimento socioambiental. Desta forma, o espaço para trabalhos inter e transdisciplinares é reduzido, quadro este que fomenta uma relação de ensino e aprendizagem de caráter unidimensional. Conquanto, as disciplinas que compõem a grade curricular da escola básica dificilmente dialogarão entre si, com isso a compreensão holística pautada na inter-relação dialética não acontecerá de forma produtora e o aprofundamento dos conteúdos ficará inviabilizado.

Os saberes populares e os conhecimentos locais não são contemplados nas discussões acerca das consequências da relação sociedade versus natureza, essa problemática é ainda mais notória nos livros didáticos que, por sua vez, são produzidos em outros estados da federação. Destarte, os conteúdos elencados apresentam pouca ou nenhuma relação com a realidade vivenciada pelos educandos, isso pode tornar a discussão socioambiental e as práticas educativas vagas, abstratas e desinteressantes. À vista disso, a escola em si corre o risco de materializar-se como algo maçante no imaginário coletivo dos escolares.

É lamentável o conhecimento não científico, elaborado através da cultura popular e da vida cotidiana no espaço vivido, não figurar nos recursos pedagógicos disponibilizados aos professores da escola visitada, pois são fontes ricas no auxílio para a solução dos riscos socioambientais, para a elaboração de conteúdos diversos e para a reflexão e análise crítica. Os conhecimentos populares são caminhos produtivos para o exercício da cidadania, para a compreensão e emancipação social.

Portanto, é preciso que os gestores públicos, editores, as universidades e as comunidades escolares (gestores, professores, alunos e pais) debatam com mais frequência sobre como melhor inserir a temática socioambiental nos recursos didáticos, para elaboração de possibilidades formativas visando a práxis socioambiental. Desta forma, trilhar-se-á rumo a construção da consciência ecocêntrica por meio de prática educativas fundamentadas pelos princípios da sustentabilidade.

### **Proposições para melhor inserção da temática socioambiental nos recursos didáticos para escola básica**

Ao analisar os recursos didáticos da escola pesquisada, em especial os livros didáticos, percebe-se que estes necessitam de maior aprofundamento teórico, didático e metodológico. Os conteúdos elencados precisam ser explanados de maneira a contemplar melhor a dimensão histórica, social e econômica, pelo enfoque (trans) interdisciplinar. O binômio ciência-tecnologia deve ser trabalhado como aspecto produtor das transformações culturais e ambientais. Consequentemente, a prática docente será orientada para o esclarecimento, para a reflexão e o posicionamento crítico, conforme assiná-la Giroux (1986).

A riqueza sociocultural que nos cerca local, regional e nacionalmente carece de maior esquadramento analítico ao longo do corpo dos materiais de ensino. Isso é importante, uma vez que, para práticas docentes em uma Educação Ambiental Crítica, requer-se metodologias que facilitem não apenas o reconhecimento de nossas riquezas (sejam elas: ambientais, sociais ou culturais), mas, sim, a compreensão crítica para a construção e o fortalecimento de uma consciência socioambiental que possa pautar ações mais sustentáveis. Nesse ínterim, encaminhar-se-á para o fortalecimento de uma Ecopedagogia, consoante ao pensamento de Guerra (2019).

Os materiais pedagógicos averiguados precisam encaminhar discussões objetivando a práxis socioambiental, isto é, ir além do simples saber para o saber-fazer numa perspectiva transformadora. Entretanto, o conhecimento ambiental prático deve ser fundamentado na ética para o exercício da cidadania, como uma base de reflexão para a construção e



transformação responsável e consciente (REIGOTA, 2012). Os escolares demandam maior aprofundamento crítico dos recursos disponibilizados: porque precisamos da EA? O meio ambiente é definido e conceituado sob quais interesses? Quem ganha e quem perde com atual relação sociedade versus natureza? Ponderações contundentes devem figurar em todo e qualquer material disponibilizado para práticas pedagógicas na escola básica, nesse caso particular: com a Educação Ambiental.

Os recursos educativos têm de destacar com maior ênfase a importância do meio ambiente para a manutenção da vida em sociedade, assim poderão perceber sua importância e como as ações antrópicas estão estruturadas e com quais finalidades. Os subsídios gerados fomentarão o debate acerca do ideal de sociedade que é estabelecido na atualidade, logo o senso crítico e analítico será mais aguçado sob a lógica da racionalidade ambiental. Sem embargo, para que a referida proposta seja efetivada faz-se indispensável que a dimensão didática e metodológica abarque os conflitos no que concerne a questão ambiental, expondo como a sociedade classista cria mecanismos de exclusão por condicionar o acesso aos elementos e serviços naturais, além de reservar áreas de risco ambiental e econômico para os menos privilegiados sob a lógica do desenvolvimento desigual e combinado.

Cuidado especial necessita a estética das ilustrações inseridas nos materiais educativos, posto que elas são instrumentos para o despertar da sensibilidade ambiental. Montanhas, árvores, aterros, descartes, entre outras possibilidades de representação, não podem aparecer como simples caricaturas. As imagens devem destacar-se não somente como elementos complementativos aos textos e exercícios, mas, sim, como instrumentos de provocação, indagação, questionamentos e construção de conceitos. As figuras são um exercício de pensamento, dispositivos educativos para a leitura da realidade.

A legislação ambiental precisa de mais espaço nos livros e recursos pedagógicos. Compreendê-la é fundamental para se discernir as responsabilidades, direitos e deveres relativos ao meio ambiente. A lei nº 9.795, de 1999, define o entendimento jurídico brasileiro de Educação Ambiental. Porque conceituar a EA desta e não daquela forma? Sob quais valores ou referenciais a legislação traça diretrizes para as questões ambientais? Quais os benefícios do discurso ambiental estabelecido pelo governo federal, estadual e municipal e quem os usufrui? São vários as possibilidades de trabalhos educativos com a legislação ambiental fazendo da Educação Ambiental uma educação política, crítica e emancipatória (REIGOTA, 2012). Todavia, ponderações, tempo, recursos e esforços devem ser combinados e esboçados para o desenvolvimento de proposições para melhor inserção da temática socioambiental nos recursos didáticos para escola básica. A breve discussão acima

reportada está longe de esgotar a temática. No entanto, os questionamentos e sugestões aqui expostos constituem um singelo norte para novos questionamentos, para novas propostas e novos debates, para o fortalecimento da Educação Ambiental no âmbito escolar.

## CONCLUSÕES

Para o empoderamento e consolidação da Educação Ambiental como instrumento de ensino, conscientização, atuação e proposições no seio da escola básica, a inserção da temática socioambiental nos recursos educativos deve ser melhor pensada e concretizada para o desenvolvimento de práticas educativas mais promissoras e condizentes com as demandas pedagógicas contemporâneas.

Percebeu-se na escola pesquisada que há recursos para o desenvolvimento de práticas educativas com a EA, porém em quantidade insuficiente e sem o devido embasamento teórico e metodológico. Ademais, não há livro didático específico para esse campo do conhecimento. Não obstante, pressupõe-se que as práticas educativas com os recursos averiguados se realizarão aquém do desejável para o devido estímulo do senso crítico e da atuação responsável. Este cenário abre um leque de novos questionamentos, entre eles: será que o mesmo acontece com as demais escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE? Campo fértil para novos diálogos, novos debates, novas pesquisas.

Entrementes, face a este cenário, sugeriu-se possibilidades de melhor inserção da temática socioambiental nos recursos didáticos, a citar: a (trans) interdisciplinaridade, o estudo da realidade local, adequação das ilustrações, trabalhos com legislação ambiental etc.

Portanto, é impreterível agregar esforços para o entrelaçamento da Educação Ambiental com os recursos didáticos e práticas pedagógicas embasados metodológica e epistemologicamente, visto que enveredar por essa trilha constitui mecanismo para superação dos entraves impostos pela educação tradicional, bancária, memorística e ineficaz.

## REFERÊNCIAS

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 3ª ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUERRA, Fábio Soares. Ecopedagogia: contribuições para práticas pedagógicas em Educação Ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Porto Alegre - RS, v. 24, n. 1, p. 235-256, jan./jun. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução Lucia Pellanda Zimmer *et al.* 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. S São Paulo: Cortez, 2007.

## ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA INOVAÇÃO DESAFIADORA

Maria Áurea Sousa de Santana<sup>87</sup>  
Michella Rita Santos Fonseca<sup>88</sup>  
Francisca Mirna Santos Fonseca<sup>89</sup>

### RESUMO

Considerando que a educação em tempo integral, pode ser um dos caminhos para a oferta de uma educação de qualidade urge a análise da seguinte problemática: quais os maiores desafios e possibilidades para a implementação da educação integral no Ensino Médio? Visando solucionar o problema com êxito, a pesquisa tem como objetivo compreender as políticas públicas direcionadas à Proposta Tempo Integral no Ensino Médio. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa exploratória, fundamentada em autores como: FREIRE (2007), GADOTTI (2009), PADILHA (2012), entre outros. Diante estudo concluiu-se que para a implantação de escolas de tempo integral é necessário considerar uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, favorecendo a convivência, a participação e a autonomia do sujeito.

**Palavras Chave:** Ensino Médio. Educação Integral. Desafios.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, o Ensino Médio, considerado como etapa conclusiva da escolaridade obrigatória, tem ocupado nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre a política educacional brasileira. A promulgação da Lei N°. 9.394/96 (LDB) confere uma identidade para o Ensino Médio ao propor que esta última etapa da educação básica se oriente pela busca de uma formação humana integral.

Este estudo tem sua relevância ao considerar o fato desta pesquisa se inserir nos debates do campo educativo realizados no Brasil a partir da década de 90, e, por referenciar as reformas no contexto dos anos iniciais do século XXI. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9.394/96, somado às transformações históricas, sociais e tecnológicas que interferiram na construção da sociedade contemporânea promovem discussões referentes ao direito às aprendizagens escolares, na perspectiva da integralidade da formação humana, a fim de garantir educação com qualidade social.

Considerando que a educação em tempo integral, pode ser um dos caminhos para a oferta de uma educação de qualidade urge a análise da seguinte problemática: quais os

---

<sup>87</sup> Professora da Rede Pública Estadual do Ceará SEDUC-CE. E-mail: aurea.santana@hotmail.com

<sup>88</sup> Professora da Rede Pública Municipal de Caucaia – CE. E-mail: michellafonseca@yahoo.com.br

<sup>89</sup> Professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza – CE. E-mail: mirna56@gmail.com

maiores desafios e possibilidades para a implementação da educação integral no Ensino Médio?

Visando solucionar o problema com êxito, a pesquisa tem como objetivo geral compreender as políticas públicas direcionadas à Proposta Tempo Integral no ensino médio. E como objetivos específicos: compreender as políticas públicas para o ensino médio no Brasil; analisar a proposta da escola em tempo integral; e, compreender os desafios advindos da inovação da educação integral.

Para tanto, fez-se necessário uma análise qualitativa, descritiva e exploratória de natureza bibliográfica e análise documental, por considerá-las importantes fontes de pesquisa e por representarem relevantes fontes de informação.

### **DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**

Desde que a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu a Educação Básica, consolidando as três modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, considerou as diferentes modalidades, em busca de propiciar uma educação escolar que contemple o desenvolvimento desde a infância.

Diante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, o chamado ensino secundário passou a ser chamado de ensino médio, não obrigatório (em seu início), para alunos de 15 a 17 anos advindos do ensino fundamental, que por sua vez, tinha seu currículo unificado em todo território nacional. No entanto, essa modalidade de ensino, passou a ser obrigatória no Brasil desde a Emenda Constitucional de Nº 59/2009, que propõe o ensino médio, última modalidade da educação básica, devendo ser ofertada pelos Estados e Distrito Federal, sendo responsabilidade da União a assistência técnica e financeira, conforme o Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que o Conselho Nacional de Educação emitiu várias normas que tratam das etapas da educação básica. Entre elas, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/2010, e Parecer CNE/CEB nº 07/2010), que tratam da garantia da qualidade, bem como, acesso, inclusão e permanência dos alunos na escola e redução da evasão, da distorção de idade/ano/série, em busca da qualidade social da educação.

O ensino médio, por sua vez, passa a ser ofertado em âmbito de formação ampla e interdisciplinar, propiciando o desenvolvimento de habilidades e competências que almejem a preparação dos jovens para a vida em termos gerais.

Os elevados índices de evasão apontados nos últimos anos, diante o aumento significativo da matrícula no ensino médio, apontam uma crise de legitimidade da escola, resultado da falta de motivação dos alunos e do declínio da utilidade dos diplomas. Decorre desta premissa a necessidade da promoção da participação de jovens tanto no âmbito educacional como social. Assim, a escola média “é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais além da escola.” (KRAWCZYK, 2011, p. 21).

O crescimento de jovens e adolescentes que visam concluir o Ensino Médio até os 19 anos diminui desde 2009. (PNAD, 2012). Esse dado reflete a importância em olhar com maior cuidado para os jovens com idade entre 15 e 17 anos, que ingressam no ensino médio sem devida responsabilidade.

Minimizar a situação atual exige esforço contínuo que requer políticas públicas direcionadas a esta ação. Para tanto, entre as metas a serem alcançadas, é de extrema necessidade o investimento em educação e o aumento da duração da jornada escolar. Enfrentar esses problemas para reverter os indicadores apontam mudanças nas políticas públicas educacionais considerando o sistema de ensino em todos os aspectos, mediante uma gestão educacional que tenha como prioridade a qualidade do serviço ofertado e o público alvo.

De acordo com Freire (2001), as escolas cidadãs viabilizam o contexto educação integral:

A Escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos - educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 2001, p.61).

Gadotti (2009), compreende a educação integral como recorrente, concebendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p.84). Desde a antiguidade, a educação integral era tida como a educação que apresentava

todas as potencialidades humanas. Percebendo o ser humano como um ser de múltiplas dimensões desenvolvidas ao longo da vida. (GADOTTI, 2009).

A visão defendida por Freire (2007), é destaque no Brasil hoje, bastante conhecida como a visão popular e transformadora, que interliga à escola cidadã e à pátria educadora. Assim entendida, “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (GADOTTI, 2009, p. 21-22).

As primeiras experiências com a escola de tempo integral no Brasil, estão direcionadas a Anísio Teixeira com a Escola-Parque (1950) e aos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPS de Darcy Ribeiro (1980). Merecendo devido destaque, os Ginásios Vocacionais, (São Paulo - década de 60), e Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs). Na década de 90, foram instituídos Centros Integrados de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACS), inspirados nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Cavaliere (2009) coloca que, foi através dos modelos instituídos por de Anísio Teixeira que a educação integral adquiriu sua dimensão diante o mundo moderno, visando adequação da população tida por “indisciplinada” às exigências do sistema capitalista.

Anísio Teixeira (1997), defendia que a escola era o instrumento imprescindível a formação do indivíduo para participar da vida social e econômica da civilização moderna.

Padilha (2010), defende a visão integral da educação, ao tratar de uma educação que trabalha pelo desenvolvimento integral do educando em todos os aspectos: biológicos, psicológicos, cognitivos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Entende que educar integralmente é preparar para a vida saudável e para a convivência solidária e pacífica.

Assim, a concepção de Educação Integral integra, mas não deve ser confundida com horário integral. Isso seria incorporar o processo educacional a uma concepção de formação humana na busca de garantir o acesso e a permanência do aluno na escola de qualidade.

Educar integralmente significa, primordialmente, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Temos quase sempre pensado e trabalhado na perspectiva dos oprimidos, visando à não exclusão, procurando contribuir para a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos participativos. (PADILHA, 2012, pág. 236).

A Educação Integral busca atender à necessidade de “realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética,

física, biológica)”, considerando o desenvolvimento humano, em sua totalidade, como prioridade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Perante o exposto acerca do conceito de educação integral pode-se afirmar que “a educação integral incorpora, mas não se confunde apenas com o horário integral” (PADILHA, 2012, p.190), considerando que existe associação entre a concepção de conhecimento e a formação humana, na busca de garantir acesso e permanência do aluno na escola objetivando qualidade sociocultural em sua formação.

Assim, a escola em tempo integral requer a prática de um currículo que atenda às necessidades para uma formação integral. No entanto, é importante entendermos o conceito de currículo, que é definido por Garcia e Moreira (2012, p. 46) como “seleção de conhecimentos, valores e instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais distintas, com vistas à formação do estudante.”

Assim, a educação em tempo integral, visando a uma formação que contemple todas as dimensões humanas exige um projeto educativo atrelado a um currículo significativo capaz de possibilitar todas essas experiências necessárias que subsidiem uma formação para a cidadania e para o protagonismo.

Quanto à da educação integral no ensino médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) se constituiu como a principal estratégia do Governo Federal. Na prática, o Programa Ensino Médio Inovador contou com a orientação do

[...] Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que, inclusive, estabelece alguns (muitos) objetivos em torno da questão do trabalho docente, em relação à qualificação, à valorização, à participação na gestão e gestão intersetorial (SILVA; SILVA, 2014, p. 131).

Além disso, o ProEMI, como parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresenta propostas de reestruturação do currículo do ensino médio, de desenvolvimento de práticas inovadoras e da ampliação do tempo dos estudantes nas escolas das redes de ensino públicas de todo o país.

Com esse direcionamento, é necessário entender como a mensuração de resultados, se conecta, ao mesmo tempo, a um Programa de Educação Integral (PEI) que se propõe oferecer educação integral aos jovens. Como se estabelece esse nexos? Por que estes dois programas estão sendo articulados? Não seria essa articulação uma incongruência? Uma vez que a educação integral, no seu sentido mais amplo, pressupõe o estabelecimento das condições educativas para transformar os subalternos em homens livres (NOSELLA, 2010).



As propostas direcionadas a educação no Brasil não satisfazem as necessidades das demandas educacionais, muitas vezes por estarem dissociadas de projetos significativos ou descontinuados.

Entretanto, diante o exposto anteriormente, pensar na escola integral, contribui na importância do diálogo necessário entre a proposta da escola integral emergente e o modelo de escola atual existente.

Assim é preciso interpretar as fronteiras, não como barreiras intransponíveis, mas como desafios a serem superados, em busca do crescimento educativo, inicialmente nas instituições escolares, em seguida, além das paredes das instituições escolares.

Mesmo assim, é necessário manter o papel da escola na vida de toda a sociedade. Onde para a maioria, a escola é a única oportunidade de acesso ao conhecimento científico e o único meio de fazer a diferença na vida dessas pessoas.

No entanto, faz-se necessário refletir sobre os desafios que são postos à escola, especialmente a escola de tempo integral, na atualidade. Um destes desafios refere-se à promoção do aprender em nossas escolas, especialmente as públicas. O que temos visto é que nem sempre promoção é sinônimo de aprendizagem. Junte-se a isso o alto índice de evasão no ensino médio.

Assim, o ensino médio em tempo integral emerge com a proposta de resgate de muitas reflexões já existentes na educação. Para os que defendem a ampliação da jornada escolar, a reinvenção da prática educativa, ganha na proposta da escola integral um canal a mais de reflexão e ação rumo a uma realidade dinâmica.

O que ainda não ocorre na prática, são os caminhos que conduzem a estes objetivos. Como por exemplo, a formação do professor da escola integral, que ainda não é realidade; a cooperação entre alunos – professores - pais – gestores – comunidade; o perfil do aluno da escola que funciona em período integral; a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral, que repense as funções da instituição escolar na sociedade atual.

Observa-se ainda que com a vigência de um rol de políticas governamentais, a exemplo do Programa Mais Educação e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o incentivo a implementação da educação integral no país ganhou força. Isso ocorreu, sobretudo, porque estas políticas induziram as redes de ensino a oferecerem o ensino em tempo integral mediante a previsão do aumento do valor-aluno para este tipo de jornada. Com efeito, as redes de ensino em geral passaram a aderir à ampliação da jornada escolar, sem realizar

previamente uma reorganização no trabalho pedagógico das instituições de ensino e/ou investimentos em infraestrutura das escolas.

## CONCLUSÃO

Diante desse contexto histórico, a investigação sobre a proposta da educação integral e a reestruturação da gestão na rede estadual de ensino destaca-se como temática significativa para os pesquisadores em educação. Justificamos, portanto, a importância desta pesquisa considerando a necessidade de aprofundar o debate público sobre as possibilidades concretas da articulação da educação integral com a reestruturação da gestão, como elementos centrais das ações desenvolvidas para a melhoria da qualidade da educação básica.

É neste sentido que essa reflexão sobre a escola e a educação integral não se caracteriza como modismo, termo tão criticado no meio educacional. Falar sobre a escola de tempo integral, categoria estabelecida como objeto dessa investigação, buscando compreender um pouco da dinâmica dessa modalidade de educação, é uma necessidade, uma vez que, conforme a legislação educacional vigente, a cada ano mais escolas serão transformadas em instituições de tempo integral.

Assim, torna-se fundamental que, como educadores, nos interessemos por esse tema, pensando sobre suas origens sócio-históricas, suas prováveis contribuições e seus desafios, tanto os que estão postos na atualidade como os vindouros, o que faz com que este assunto se torne relevante na nossa realidade educacional.

O desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada apresenta os objetivos em torno da educação de tempo integral, e às reais necessidades educativas da população brasileira.

Entender a proposta da escola integral faz parte de um caminho delicado, minucioso, necessário e oportuno, que deve extrapolar outros interesses, que não sejam um compromisso ético existencial consigo mesmo e com o outro.

É importante destacar o reconhecimento do papel social das escolas de ensino médio de tempo integral. Porém, ao analisar os impactos dessa política, verificou-se que direitos sociais foram convertidos a méritos que reconstitui a polarização da escola pública. Com isso, nota-se que o Estado reduz a educação à propriedade, delegando ao indivíduo a responsabilidade da formação que pretende receber.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Lei 9394/96, de 20 dez. 1996. Brasília, DF. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 02/12/2013.

BRASIL. MEC. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 30/04/2014.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[www.legislacao.planalto.gov.br](http://www.legislacao.planalto.gov.br)>. Acesso em 02/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Texto para discussão. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/SEB. **Programa ensino médio inovador** - documento orientador. Brasília, DF, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2001.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n.2, p. 15-24, jul./dez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p.752-769, set/dez. 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como elaborar o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez/IPF, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da.; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A educação integral no Brasil de hoje**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1997. p. 195-199. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

## **EVASÃO ESCOLAR NA EJA: UMA LAMENTÁVEL CONSTATAÇÃO**

Zilma Nunes de Melo<sup>1</sup>  
znzilma@yahoo.com.br  
Escola Luísa Deodoro Vieira  
Antonia Josilene Pinheiro Rocha<sup>2</sup>  
ajpoclone@gmail.com Universidade Estadual do Ceará

### **RESUMO**

As mudanças sociais solicitam que o homem, na sua relação com o seu próximo e o seu trabalho, seja capaz de realizar leituras interativas e isto é possível mediante uma alfabetização que o prepare para tal êxito. Em virtude desse apelo social globalizado um número elevado de pessoas, jovens e adultos, tem retomado as salas de aula em busca de uma formação que lhes possibilitem o letramento e a aquisição de novos saberes. O presente artigo busca através de seu objetivo identificar às possíveis causas da problemática da evasão escolar às salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia proposta para tal é de cunho exclusivamente bibliográfico, embasado em autores contemporâneos que tratam da temática a exemplo do Freire (2008), Paiva (2008) e Beisegel (2003), conta ainda com pesquisas em sites da internet e revistas especializadas que tratam da temática da evasão nas salas da EJA.

**Palavras chave:** Educação, Ensino, Aprendizagem

### **INTRODUÇÃO**

Jovens e adultos que estão ausentes de sala de aula há algum tempo devido à faixa etária ser distinta dos padrões da educação básica, ou mesmo devido às condições sociais que os obrigaram a escolher entre trabalhar ou estudar, os mesmos necessitam de estímulos para que a evasão das salas da EJA seja uma estatística banida dos bancos escolares.

Para tanto, justifica-se o presente artigo na condição da autora, enquanto educadora, dá a visão da necessidade de conhecer as possíveis causas que levam essa clientela a abandonarem as salas da EJA e os motivos que provocam a evasão das salas de aula, pois observa-se que através da literatura e de pesquisa, há baixa frequência de alunos e até mesmo o abandono escolar.

Nesse contexto, a pesquisa, ora em questão, servirá de suporte para novas reflexões sobre as causas e consequências da evasão na EJA, oferecendo aos atores envolvidos, ou seja, alunos, sociedades de um modo geral e comunidade acadêmica a oportunidade de, através desse estudo, buscar junto aos poderes estaduais e municipais, novos investimentos no que concerne à educação de jovens e adultos, para que num futuro bem próximo a evasão escolar seja apenas uma história.

O presente artigo apresenta como objetivo geral traçar um estudo sobre as prováveis causas da evasão escolar nas salas da EJA, tendo como objetivos específicos elaborar um plano de ação que possa ser executado a contento, adequando conteúdos, metodologias e tarefas de acordo com as necessidades dos alunos; desenvolver atividades que mobilizem os alunos da EJA para organizar eventos culturais promovendo a socialização através da motivação; refletir sobre a prática pedagógica dos professores e sobre a própria vida dos alunos.

As hipóteses que norteiam o presente estudo é averiguar através de uma revisão bibliográfica alguns questionamentos: Por que tantos alunos perdem a motivação e abandonam o processo de escolarização logo nos primeiros meses de aula? Será que a metodologia de trabalho adotada pelo educador não tem peso significativo na decisão do alfabetizando em permanecer ou não na escola? Qual a influência da estrutura organizacional da escola de adultos na problemática da evasão? Quais os sonhos, desejos do adulto em buscarem a escolarização? Quais as perspectivas de vida têm levado os educandos a querer se alfabetizar e continuar seus estudos?

## **METODOLOGIA**

A metodologia proposta para o estudo é de cunho exclusivamente bibliográfico, segundo Cervo e Bervian (2007), na pesquisa bibliográfica, a fonte das informações, por excelência, estará sempre na forma de documentos escritos, estejam eles impressos ou depositados em meios magnéticos ou eletrônicos. Geralmente, podemos chamar toda base de material depositária de informações escritas como documentos.

Quanto aos fins, a pesquisa se configura como exploratória, que segundo Gil (2002), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade no trato do problema, com vistas a torná-lo mais explícitos ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que esta pesquisa tem como finalidade principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Quanto à natureza dos dados, a pesquisa configura-se como qualitativa. A escolha de uma pesquisa qualitativa implica estabelecer, a priori, que o resultado final não se volta para a generalização, e sim para a análise, em profundidade, de um número reduzido de situações (YIN, 2001). Isto, também, porque a análise dos dados encontrados propõe entender e abordar o fenômeno, descrevendo e estabelecendo relações entre as variáveis que o compõem (VIEIRA, ZOUAIN, 2004).

## BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A escola brasileira tem passado por mudanças estruturais significativas ao longo de sua história. Entre essas mudanças algumas visam o retorno das pessoas que por questões sócio econômicas abandonaram as salas de aula. No início dos anos 1960 surgem no panorama educacional brasileiro uma vertente que visa à educação de jovens e adultos. Essa tendência segundo Maciel (2008, p.04)

Tendo como seu grande precursor nosso renomado mestre Paulo Freire, que trazia em seus métodos a principal característica da EJA “o sujeito como ator de seu próprio aprendizado”, educando para conscientização, pela formação de sujeitos críticos, educação pela liberdade.

A EJA passa a receber pessoas que desejam retomar sua vida escolar oriundas das classes trabalhadoras que com o sacrifício de suas horas de descanso dedicam um tempo de suas vidas às salas de aula.

Nos anos de 1960 a educação de jovens e adultos visava diminuir o analfabetismo e capacitar jovens e adultos para as novas técnicas que o mercado de trabalho exigia, mas também formar uma consciência crítica com relação à política e a cidadania. Segundo Scocuglia (2001 p.45-46):

Isso significava formar milhares de eleitores “conscientes da realidade nacional”, provavelmente em sua maioria, prontos para sufragar candidatos populista e/ou progressistas de esquerda. (...) A tendência dos votos a favor de certa renovação política, contra o voto de cabresto, também era mensurável, ainda que não tenha modificado o panorama político nacional. A implantação da educação de adultos, em massa, desnudava outros interesses, como os dos católicos e dos protestantes, pelo controle político pedagógico da alfabetização dos adultos.

Os jovens e adultos que estão na escola, hoje, procuram desenvolver suas habilidades e capacidades com vistas ao mercado de trabalho. Alguns estão ausentes da sala de aula há algum tempo devido a faixa etária ser distinta dos padrões da educação básica, ou mesmo devido às condições sociais que os obrigam a escolher entre trabalhar ou estudar, sobre esta questão esclarece Bernardim (2008, p.13).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ressalta que a proporção de jovens fora da escola cresce de acordo com a faixa etária: 15,9%, entre os jovens de 15 a 17 anos; 64,4%, de 18 a 24 anos e 87,7%, de 25 a 29anos. A pesquisa também destaca que apenas a metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos frequenta o ensino médio na idade adequada e que 44% ainda não concluíram nem mesmo o ensino fundamental. Nas regiões Nordeste e Norte, as taxas de frequência (36,4% e 39,6%, respectivamente), são bem mais baixas do que no Sudeste e Sul (61,8% e 56,5%, respectivamente).

Esses alunos, por estarem fora da faixa da educação básica, necessitam de um estímulo a mais para continuarem na escola, ou seja, para que a evasão não seja uma tônica nas salas da EJA é imprescindível o incentivo e a disponibilidade do professor para elevar a autoestima dos mesmos a um tal ponto que os motivem suficientemente. É um desafio que está presente no dia a dia de trabalho dos educadores.

Neste contexto Beisiegel (2003), discorre apresentando sobre a educação de jovens e adultos como uma educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimento básico correspondentes aos primeiros anos do curso elementar. Para tanto, a educação de adultos é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos. [...] quando ganha autonomia pretende-se que sua duração seja menos que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base ou educação continuada como querem alguns (PAIVA, 1987, p.47).

Nota-se que a visão mais compartilhada por Paiva e Beisiegel, parte de um mesmo ponto nuclear, o homem que quer construir. A proposta da EJA é de uma formação do homem ao longo do tempo, ou seja, um fato histórico que vincula o homem às transformações sociais, ao mesmo tempo propõe um “aligeiramento” dos estudos, o que se torna um desafio para os professores e, em especial, para a clientela que procura através da educação uma formação que lhes conceba como cidadãos.

Segundo a Lei nº 9.394/96 (LDB), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 37 “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria”. Denota-se que a legislação atual reconhece que essa população não contou, até a época de sua entrada em vigor, com uma política adequada que a engajassem na trajetória da escolarização regular.

Historicamente no período de 1872, época do Império brasileiro, foi feito um recenseamento, verificou-se que mais de 80% dos brasileiros com idade superior a cinco anos, não sabiam ler ou escrever; a leitura e a escrita eram privilégios da elite social.

O argumento histórico de Haddad & Pierro (2001) vem acrescentar à pesquisa o início das tentativas oficiais em torno da criação da EJA em âmbito nacional, e quais os primeiros direcionamentos de maior complexidade das ações educativas.

Do ano de 1947, lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, obteve-se um debate no campo teórico pedagógico acerca do analfabetismo na educação dos

adultos, o qual mais uma vez logrou pouco sucesso efetivo. As críticas se avolumavam em torno dessa campanha, dentre os itens questionados incluíam-se entre o material utilizado, região a qual era direcionado e a insipiência em relação às especificidades do aluno adulto.

Para Beisiegel (2003), em janeiro de 1947, de acordo com a solicitação da UNESCO, convencionou-se o Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, contudo, a real intenção era aumentar as bases eleitorais para a conservação do governo central.

A campanha conseguiu iniciar o esboço de uma política voltada para a Educação de Jovens e Adultos, como complementa o próprio Celso Beisiegel (1997). A Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947, foi uma campanha exemplar, pois a política do governo compreendeu que a educação de jovens e adultos foi uma peça de suma importância na elevação dos níveis educacionais da população. Nos primeiros anos da campanha, diminuíram a evasão escolar e o número de analfabetos e cresceu o número de salas de supletivo. Aprovação ficou no patamar de 50%, resultado bastante significativo para esses cursos.

Em acordo com Di Pierro remete ao fato da inadequação do método e consequente desajuste para população adulta, o que faz surgir a necessidade de uma efetiva mudança do aspecto metodológico da educação de jovens e adultos:

A campanha de 1947 deu lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino (DI PIERRO et al.,2001,p.60).

No final de 1950, as campanhas começaram a perder força e o entusiasmo em relação ao EJA diminuiu devido a fatores, tais como, deficiência administrativa, financeiras e também à sua orientação pedagógica que só repetia antigas fórmulas de dominação.

Em 1958, já se apontam novas ideias pedagógicas relacionadas à abordagem do problema social da educação. Buscando-se, sobretudo, método para educar o povo para que este pudesse participar da vida política social.

A década de 60 inova com a metodologia de um dos maiores e mais significativos educadores do século XX, Paulo Freire, mais que um educador, um pensador comprometido com a vida:

Na medida em que necessita estar atento ao que acontece com seus alunos, ser crítico para formar críticos, ser livre para promover libertação, ser consciente para superar a alienação, acreditar na mudança para promover transformações, refletir sobre prática à luz de uma teoria, não desprezar os saberes e a cultura de cada um, respeitar para ser respeitado, e o aspecto que mais nos interessa nesse trabalho, ser autônomo para formar para a autonomia, caminhando para o processo natural de humanização (FREIRE APUD PETRONI; SOUSA, 2009, P.357).



A pedagogia freiriana abre novos caminhos para a relação entre educadores e educando, através do diálogo na busca de uma sociedade mais justa e democrática, consolidando sua proposta política pedagógica. Com o governo militar que se instalam a partir do golpe militar de 1964, interrompem a trajetória de expansão da EJA e da educação de base popular, e provoca um atraso em relação às formulações para esse segmento de ensino (PAIVA, 1987). As formulações de valorização dos saberes populares adquiridos fora da escola apresentam poucas possibilidades de serem aproveitadas pela sistemática de aprender a ler e escrever do Movimento brasileiro de alfabetização (Mobral). Prevalece a expansão de políticas compensatória, voltada a um a parcela da população marginalizada. Mais uma vez caminha-se não pela efetivação de um direito social, mas pela espera uma concessão do governo aos desvalidos.

Com o fim do governo militar, o Brasil retoma o processo de redemocratização social numa constante transformação das relações sociopolíticas: Amplia-se a EJA; O ensino fundamental passa a ter garantia constitucional, inclusive para os que não tiveram acesso na idade apropriada; Extingue-se o Mobral e cria-se a Fundação Educar; Estudantes vão às ruas em favor das eleições diretas; Nova constituição brasileira é criada.

## **POSSÍVEIS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR**

A evasão escolar, tanto no âmbito da educação regular, quanto na educação de jovens e adultos, é um tema que historicamente faz parte dos debates e reflexões no campo da educação pública brasileira e que ocupa espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. As discussões acerca da evasão escolar têm tomado como ponto central de discussão a interseção entre os papéis da família e da escola em relação à vida escolar da criança.

Por muito tempo, o imaginário escolar e docente aparentou aceitar com muita tranquilidade a evasão escolar como fator social e cultural, eximindo-se de toda e qualquer culpa. Contudo, na última década, essa passividade toma outra característica, a dúvida sobre a legitimidade do fracasso escolar voltada para a cultura social e política, segregada e excludente, ou se a escola ingenuamente não reproduz essa mesma sociedade contribuindo para que os alunos continuem excluídos da sociedade (ARROYO, 2001, p.65).

É imprescindível definir a finalidade da escola enquanto instituição, qual a razão de ser do processo ensino e aprendizagem, explicar aos alunos a importância da cidadania, o

objetivo desta para o homem e o significado do trabalho e da prática social para a construção do indivíduo como ser em evolução.

Segundo Paro (2001, P.141), é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do aluno e esta participação é concretizada na medida em que o aluno entra no processo e assume seu papel de objeto e sujeito da educação.

Esclarece Adorno (2003, p.145), a educação não é a modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar a partir do seu exterior, também não é a mera transmissão de conhecimento, mas a produção de uma consciência verdadeira, isto seria inclusive da maior importância política, formando pessoas emancipadas, conscientes e racionais.

É importante não só para os profissionais da esfera educacional como da sociedade em geral que se tenha conhecimento sobre a evasão escolar enquanto problema educacional e social. Saber das suas diferentes causas e sob quais olhares tem sido visto para contribuir e fomentar coletivamente as discussões que possam trazer ideias e apontar possíveis caminhos (RODRIGUES, 2010, p.10).

Sendo o EJA o último recurso de escolarização para os sujeitos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em tempo regular, a que se considerar que o fenômeno da evasão é mais complexo do que se pode compreender, visto que, esses jovens, que retornam à escola, voltam a mesma, em fase de exigência de um mundo globalizado, onde as perspectivas de melhoria de salários é um dos motivos que os leva a retornarem aos bancos escolares, mas, porque tanta desistência no meio do caminho, se esta educação servirá para a melhoria do sujeito?

De acordo com o Rodrigues (2010), O Brasil possui ainda expressivo número de analfabetos bem como taxa de escolarização inferior ao ensino fundamental entre os jovens e adultos. Estudo da UNESCO (2008), revela que em “2006 mais de 65 milhões de jovens adultos brasileiros tinham escolaridade inferior ao ensino fundamental, e o país possuía, ainda, 14,3 milhões de analfabetos absolutos”. Para um país cuja meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação é a erradicação do analfabetismo até 2011, estes números são no mínimo, preocupantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A necessidade do conhecimento é uma das exigências para que as pessoas possam se tornar profissionais competentes em suas áreas, isso faz com que muitos jovens e adultos que estavam fora das salas de aula se vejam obrigadas a retornarem as mesmas sob pena de não se colocarem nesse mercado competitivo, vale ressaltar que sendo o mercado uma variável de

cunho estrutural, sem o acesso ao conhecimento específico da atividade laboral, essa questão torna-se ainda bem mais complexa para a classe trabalhadora.

Com a intenção de ajudar nessa recolocação, as políticas públicas do governo para educação criam vários mecanismos e entre eles está o EJA. Uma das preocupações dos professores desse sistema de ensino é que os alunos não se sintam frustrados ao perceberem-se limitados para determinadas matérias curriculares, muitos profissionais tentam fazer do ensino curricular uma vivência do dia a dia para que não seja necessário ao aluno decorar fórmulas, mas sim vivenciá-las e compreendê-las no seu dia a dia. O professor que entender isso e se dispuser a estudar, a escola que se tornar parceira desse professor estará sem dúvida contribuindo para a formação de jovens e adultos mais preparados e evitará a desmotivação e o afastamento dos mesmos das salas de aula, onde certamente terão através do conhecimento agregado à prática mais possibilidades de sucesso no mundo e no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A educação de jovens e adultos no Brasil. Alfabetização e cidadania**. São Paulo, RAAB, n.16, jul /2003.
- BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária**. -Guarapuava: Unicentro,2008.
- BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- Estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CERVO. A.L.BERVIAN,P.A. **Metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Makron Books, 2007.
- DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: **Contribuição para uma avaliação da década da Educação para Todos**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro- RJ: Paz e Terra,1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, 41ª ed, Coleção: Questões de Nossa Época, Cortez Editora: São Paulo - SP, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Cortez Ed: São Paulo-SP.2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.6 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de políticas nacionais de educação de jovens e adultos: **Consolidação de documentos 1985/1994**. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, ago.2001.

MACIEL, K.D. **Método e Abordagem de Ensino de Língua Estrangeira e Seus Princípios Teóricos**, 2008. Disponível em:  
[HTTP://www.apario.com.br/index/boletim34\\*/unterrichtspraxis-m%E9 todos. doc](http://www.apario.com.br/index/boletim34*/unterrichtspraxis-m%E9%9A%99%20todos.doc). Acesso em: 15 fev. 2019

PAIVA, Ivanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO Victor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

PETRONI, Ana Paula. SOUSA, Vera Lúcia Trevisan de. **VIGOTSKI E PAULO FREIRE: Contribuição para a autonomia do professor**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.9, n.27, maio/agos.2009.

RODRIGUES, Erisângela Brasil. Recuo na educação de jovens e adultos: **a evasão em foco**. Centro Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo.2010. Disponível em:  
[HTTP://www.cefetsp.br/edu/eja/monografias2007.html](http://www.cefetsp.br/edu/eja/monografias2007.html). Acesso em: 12 jan. 2019.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Marcelo Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

## INDISCIPLINA: NOVOS OLHARES PARA AMENIZAR ESSE PROBLEMA

Iranilda Pereira dos Santos  
Anne SullivanUniverst  
iranildageo@gmail.com  
Lucileide Germano Bezerra Facó  
Anne SullivanUniverst  
Lucileidegbfaco@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo científico propõe uma reflexão sobre a questão da indisciplina na sala de aula e no âmbito escolar, que vem sendo vista como problema, falta de ordem e cada vez se torna mais frequente o desrespeito às normas e não obediência aos limites, os alunos não conseguem cumprir as ordens ditas pelos professores. A indisciplina não pode ser resolvida de forma isolada, faz-se necessário a presença da família, professores e escola, visando um trabalho integrado, não apenas discutindo, mas sim deve acontecer um novo olhar possibilitando uma ressignificação das formas e modelos de intervenção nesse contexto. É preciso analisar as questões relativas a indisciplina na sala de aula, a forma como ocorre a gestão de sala de aula, a relevância da família na vida escolar do aluno, e principalmente os atores envolvidos. A família tem papel fundamental no comportamento dos alunos, por ser o primeiro grupo que se relaciona com a criança, define alguns dos valores fundamentais a serem seguidos por toda sua vida escolar.

### 1. INTRODUÇÃO

É fundamental que a escola estabeleça regras e regulamentos para que o trabalho educativo seja realizado de forma organizada e coerente. Todavia as regras partem sempre da instituição escolar, e são aplicadas muitas vezes de forma errônea, o aluno não participa e não obedece por se sentir indiferente a escola.

Atualmente os jovens não obedecem nem seus pais, tão pouco professores, que diariamente travam uma “luta” em sala de aula, principalmente no fundamental II. Esse mal está atrapalhando e prejudicando o rendimento das aulas, pois os professores passam boa parte da aula tentando conseguir atenção dos alunos e comportamento da classe.

A maioria das escolas enfrentam diariamente esse dilema, e precisam urgentemente aprofundar os conhecimentos das causas disciplinares na sala de aula, enfatizando a importância dos professores e principalmente dos alunos frente a essa questão que vêm se agravando e ocorrendo corriqueiramente no âmbito escolar.

A escola é, indiscutivelmente, um foco de indisciplina, muitas vezes por sua organização interna, por seus sistemas de sanções, pela integração e união entre sua

equipe docente e administrativa, pelo estilo de autoridade exercida, mas sobre tudo pela ausência de clareza como encara a questão disciplina (ANTUNES, 2010, p.19).

A presente pesquisa tem como objetivo contemplar e participar sobre um crescente problema emergente nas escolas, tanto no âmbito escolar quanto nas salas de aula.

## **2. ESCOLA: PRINCÍPIOS E PRÁTICA, NÃO APENAS NO PAPEL, APLICANDO AS REGRAS NA PRÁTICA**

As escolas em geral investem pouco na formação ética dos seus segmentos, as vezes por conta do tempo tão sobrecarregado com projetos, PPP (Projeto Político Pedagógico), mais educação, senso, entre outros, o que acarreta falta de tempo para lançar um olhar ao seu público cada dia mais indisciplinado.

Na busca de soluções para resolver as constantes agressões verbais, e até mesmo físicas entre os alunos, o entra e sai de sala, a permanência nos corredores na troca de professores, a insistência em não querer retornar as salas após o intervalo, as humilhações, a falta de limites, o desrespeito com os funcionários e demais atores da escola e os palavrões. Só resta a escola recorrer as regras de controle e punição resolvendo paliativamente o problema enquanto isso a indisciplinada continua ocorrendo diariamente nas salas.

Diversos autores renomados na questão da indisciplinada, indicam a necessidade de que a escola ajude a formar pessoas que possam resolver seus conflitos, pautadas principalmente no respeito e princípios de valores, aos quais hoje em sala de aula quase não se visualiza mais.

O método parece simples para resolução de conflitos, não apenas na teoria se fazer uso da ética, mais diariamente dentro da escola buscar sempre e presar pela resolução respeitosa de conflitos, não perdendo sua autonomia.

A escola deve propiciar aos seus segmentos oportunidade de vez e voz, que as reuniões sejam pautadas no respeito, na ética e no consenso e bom senso.

É fundamental se sentir parte, porem entende-se que a escola e a casa do aluno são completamente diferentes, e que certos comportamentos aceitos pelos pais não necessariamente a escola também deve acatar. As salas de aula são conturbadas por conflitos e indisciplinada, se algo ocorre no âmbito escolar cabe ao núcleo gestor buscar junto com os segmentos e pais a resolução do problema.

Faz-se necessário a diferenciação entre autoridade e liberdade, sempre carregadas de predefinições e confusões por conta dos alunos não conseguirem distinguir entre as duas palavras, gerando indisciplina. Busca-se um equilíbrio bem tenso pois não se pode transgredir nem uma nem outro, e os alunos confundem e rotulam professores como chatos ou legais.

Muito interessante seria que autoridade e liberdade fossem aprendidos e não se separassem nunca. Outro saber necessário e que se deve respeitar é a autonomia do professor para resolver os conflitos. “O professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de esta respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência”. (FREIRE, 1996)

O chão da sala é um cenário vivo de interações, onde transitam valores, ideias e comportamentos diferentes.

A escola é um cenário permanente de conflitos (...) O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer. (Fernández Enguita, 1990a, p. 147).

Na sala sempre existe uma negociação entre professor e aluno, que por vezes é tensa e desgastante, a resistência ao cumprimento de regras é visível a cada dia nos alunos.

Neste contexto a escola, é um espaço de socialização, ética e operacionalização da educação, disciplina e valores que devem ultrapassar os muros da escola para a vida. A medida que se cobra do aluno respeito, cumprimento das normas, um bom desempenho escolar, a escola deve por si oferecer subsídios para tais práticas. O aluno aprende muito mais pelo exemplo, quando questionado merece ser ouvido e respeitado seu ponto de vista. Agindo dessa forma a escola ensina que a justiça, a boa conduta deve ser sempre desenvolvida no âmbito escolar. Se torna relevante que o aluno participe ativamente do processo de construção das regras, não as recebendo prontas e acabadas, mais sim podendo modificar e opinar sobre o que para ele é necessário ser cumprido dentro da escola, assim ele aprende a ser parte do grupo.

Na escola é preciso predominar a prevenção, não somente a intervenção feita depois do ocorrido, realizando ações preventivas voltadas para a transformação de interesse e desenvolvimento de recursos internos para suprimir a indisciplina. Segundo Aquino (1996, p.118)

O ponto a ser discutido é sobre qual disciplina estamos falando e sobre como ela pode adquirir um significado de ousadia, de criatividade, de inconformismo e de resistência. Percebam que não estou negando a necessidade da disciplina, mais quero coloca-la num plano secundário, para fortalecer aquilo que se coloca num plano anterior a ela, que é a aprendizagem e a relação que ela pode gerar com o saber.

Nesse sentido, quando a escola oportuniza de fato a integração do aluno na elaboração das regras e normas de comportamento ele transpõe a barreira que existe entre ele e a escola, e consegue se sentir parte desse ambiente outrora tão indiferente.

### **3. FATORES RELACIONADOS AO PROFESSOR**

O papel do professor é relevante não como figura central, mas como mediador educativo, criando juntamente com os alunos um ambiente de aprendizagem, estímulo e desafiador, para que dessa forma instigue o aluno a pensar e refletir sobre o conteúdo lecionado, e assim ocorra a aprendizagem significativa. Nesse sentido se faz necessário o diálogo significativo e respeitoso entre ambos, sendo inviável se o ambiente da sala de aula for uma desordem totalmente indisciplinado e sem regras.

O professor que vem ministra sua aula sem motivação, muitas vezes nem planeja as atividades que pretende desenvolver durante sua aula, pede apenas para os alunos fazerem a leitura. Desmotivando a turma e desencorajando os poucos que ainda esperam um pouco mais do professor. Como dessa forma obter bom rendimento da sala por achar que ali ninguém tem interesse em realmente aprender, o olhar do professor deve ser voltado para uma nova forma de convencer a turma da capacidade que cada um tem, e do potencial que podem desenvolver se realmente tiverem interesse em aprender. Cabe sim ao professor ter outro olhar aquela turma que os outros sempre rotulam como a que não consegue aprender nada.

A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir do seu papel evidenciado corretamente na ação em sala de aula que os alunos podem ter clareza quanto ao seu próprio papel, complementar o do professor. (AQUINO, 1998, p. 8)

Se o professor for descomprometido com seu trabalho se torna ainda mais difícil conseguir uma sala disciplinada, pois o ofício do docente exige negociação constante, e definição de relações e objetivos almejados na sala de aula, ao professor que não gosta da turma por achar que nenhum pretende aprender, generaliza e impede que os poucos que demonstram interesse e respeito passe a duvidar se realmente se faz necessário a atenção que



direcionam ao professor, o mesmo deve mediar e estimular os alunos a buscar compreender e entender o que está sendo ministrado na aula. Ao culminar a aula o professor deve ter conseguido êxito.

Mesa de professor é importante. Fundamental para apoiar a caixa de giz, diários de classe, livros e tudo mais. Cadeira não é importante. (ANTUNES,2010, p.28)

O professor deve estimular, desafiar para que assim ocorra a construção do conhecimento significativo para os alunos. Vasconcellos (2003,p .58 ) diz que:

O professor desempenha neste processo o papel de modelo, guia, referencia (seja para ser seguido ou contestado); mas os alunos podem aprender a lidar com o conhecimento também com os colegas. Uma coisa é o conhecimento “pronto”, sistematizado, outro, bem diferente, é este conhecimento em movimento, tencionado pelas questões da existência, sendo montado e desmontado (engenharia conceitual). Aprende-se a pensar, ou, se, quiserem, aprender-se a aprender.

O professor como organizador da sala de aula, desempenha o papel fundamental de contornar a indisciplina no momento que ministra sua aula. Na prevenção que se pode reconhecer o bom professor, o que de fato está preocupado com a aprendizagem e bom desempenho de seus alunos

A indisciplina vem sendo um fenômeno decorrente da própria complexidade do processo de ensino, os alunos já não sabem até onde podem chegar, e o descumprimento de regras os deixa livres para fazerem o que quiserem na sala de aula durante as aulas dos professores. É necessário que o professor estabeleça, presida e oriente seus alunos para que possam se nortear e não sufocem seu professor ou a si próprio, os valores assim precisam ser resgatados para que se possa ter um convívio entre colegas e professores enquanto pessoa de autoridade que exige e merece respeito.

O fenômeno indisciplinar não é novo, e adquiriu diversos graus de intensidade e gravidade, ela está intimamente ligada com práticas pedagógicas inadequadas e ultrapassadas que alguns professores persistem em presidir, o professor precisa rever e adequar-se as novas tecnologias.

#### **4. FAMÍLIA COMO MEDIADORA DA INDISCIPLINA NA ESCOLA**

Segundo Aquino (1996) a responsabilidade de comportamentos indisciplinados na educação é vinda da família, pois a família é o primeiro contexto de socialização da criança, nesse contexto existem os pais autoritários, que geram pouca comunicação com seus filhos e são menos afetuosos, rígidos e controladores restringem a criança e exigem muito de seus

filhos, sem explicar as razões pelas quais devem fazer isso ou aquilo, utilizam severas punições e restrições, se tornam estranhos aos filhos.

Os pais permissivos por sua vez utilizam do diálogo, solicitam opinião ao filho, mais os pais tem dificuldade de exercer controle sobre os filhos, por serem tolerantes no momento de birra, não conseguem impor limites ou normas para um bom convívio familiar, deixando a desejar na relação educação, e ficam a mercê da responsabilidades dos próprios filhos para fazerem seus horários, o que posteriormente causará dificuldade para aceitar regras e normas impostas pela sociedade.

Os pais democráticos, conseguem ter melhor equilíbrio para controlar e dirigir as ações dos filhos, impor limites, amadurecimento e independência, respeitam a necessidade e capacidade de cada filho, conseguem se comunicar e ser afetivos para com os seus, apresentam flexibilidade e compreendem os filhos, mais mesmo assim conseguem impor regras e limites de forma clara, com disciplina e respeito adequando as condições de cada criança.

As consequências de cada um destes estilos no comportamento das crianças são significativas, deixando-os futuramente tímidos, obedientes, com baixa autonomia ou auto-estima, que seguem orientações mais tem dificuldade de socialização. Já os filhos de pais permissivos tendem a ter dificuldade de obedecer regras e normas, tem comportamento imatura e impulsivo, são alegres e sociáveis. Com tudo os filhos de pais democráticos, possuem auto controle, são capazes de tomar iniciativa, tem auto-estima, valores que foram difundidos se interiorizaram, assumem a postura não por temor da sanção externa mais sim por conhecer e reconhecer a necessidade de obediência as normas e regras para se conviver em sociedade.

A influência da educação familiar é nítida e necessária para que se consiga um bom desempenho escolar, os traços da criança e do jovem durante seu desenvolvimento, vão sendo alterados pelos meios externos, ficando evidente que a família necessita impor limites e regras aos seus filhos, para que desde cedo consigam compreender o mundo que os cercam e exigem a postura e valores diferentes em cada espaço. O aluno ao chegar na escola traz consigo toda uma bagagem cultural familiar.

Para Chalita (2004, p. 17) “por melhor que seja uma escola, por mais bem preparado que estejam s professores, nunca vai suprir a carência deixada por uma família ausente. ” A família deve acompanhar de perto o desenvolvimento de seus filhos, pois a educação apenas por conta do Estado e da instituição não funciona. Ou pelo menos não vem dando bons resultados visto que os pais se ausentam e incubem a escola a suprir essa carência que eles

deixam, a instituição não consegue suprir por passa poucas horas com a criança/ jovem, mais também por não ser de seu ofício esse relacionamento familiar. Cabe a família buscar a melhor forma de sanar esse trauma.

Chalita (2004, p. 20) A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. Os filhos se espelham nos pais e os pais desenvolvendo a cumplicidade com os filhos. A família é uma instituição onde deve haver transparência, diálogo, ela deve ser o porto seguro, precisa assistir os filhos em todos os sentidos lhes garantindo pleno desenvolvimento físico e mental, para quando chegar a escola possa transparecer tudo que lhe foi repassado na sua família.

A instituição família e a instituição escola devem caminhar juntas, a escola como motivadora e incentivadora, incentivando os pais a serem participativos e presentes no contexto escolar, a família na escola agrega valores e os torna informados sobre o que está acontecendo na escola.

Segundo Chalita (2004, p. 136) “Mesmo inserido em um ambiente escolar, o aluno não deixa de lado suas características, suas peculiaridades individuais, que são marcas de riqueza humana que deve ser explorada em sala de aula. Cada um é singular, daí que qualquer tentativa de homogeneização do ensino se traduza em fracasso.”

A família cabe orientar o caminho, pois ele precisa de líderes que possam conduzi-lo a caminhos razoáveis de desenvolvimento pessoal, esse sim papel fundamental aos pais, sabe-se que o processo de aprendizagem é complexo e precisa de todos os atores envolvidos para que assim o aluno se sinta seguro para se desenvolver plenamente.

## **5. GESTÃO DE SALA DE AULA, ALIADA CONTRA A INDISCIPLINA**

A gestão de sala de aula abrange organizar os alunos, o espaço, o tempo e os materiais para o professor possa motivar a aprendizagem dos alunos. Entre várias atividades que se espera do professor em sala de aula, uma das mais relevante é a disciplina. “A aprendizagem em sala de aula requer ordem e, embora possa ser muito difícil, essa ordem é vital para a atividade educativa”.( WALTERS,2009, p. 22)

Os alunos costumam aceitar bem regras e sanções justas e admissíveis, quando entendem que o professor está preocupado com o desempenho deles. Não se deve aponta o aluno como exemplo negativo de disciplina, quando preciso for a advertência a faça em partícula e sempre explicar o por que da advertência. “ o segredo é validar constantemente o aluno”. (WALTERS, 2009, p. 31)

O aluno ao se sentir importante, tende a aceitar e melhorar o seu comportamento. Intimidar o aluno não acrescenta em nada, na aprendizagem. O aluno por vezes é tão privado de atenção que vai querer despertar até a atenção negativa por meio de um comportamento grosseiro. (WALTERS, 2009). Um meio que pode ser usado é o elogio em público, o professor deve utilizar desse artifício potente. Um caminho a seguir é corrigir em particular e elogiar publicamente, os elogios promovem a autoconfiança e a autonomia do aluno.

O que dava resultado hoje já não procede com mesmo resultado, por que o perfil dos alunos mudou muito, os professores precisam modificar seus métodos, pois em uma sala de aula existem vários alunos diferentes, reunidos em uma única sala. (WALTERS, 2009). Disciplina regularmente se torna hábito e assim se consegue um bom resultado, suprir algo que o aluno goste de fazer, o faz entender que regras e normas são necessárias. Os professores devem seguir orientações práticas, morais e legais para decidir a melhor forma de gerir sua sala de aula. Ensinar é mais do que transferir conteúdos para os alunos.

## CONCLUSÃO

A indisciplina continua a ser um dos maiores flagelos das escolas, afetando professores, alunos, núcleo gestor enfim todos os envolvidos no processo educativo. A resolução desse problema demanda tempo, esforço e dedicação, provoca stress, desânimo e cansaço, e por vezes não se consegue o objetivo almejado, sendo primordial compreender este fenômeno para tentar conviver com ele diariamente e se possível tentar resolver, ou pelo menos minimizar os efeitos causados no processo educacional dos alunos.

Devido à complexidade do tema e a intensidade com que os problemas de indisciplina têm sido vivenciados nas escolas, se faz preciso uma reflexão diferente, um novo olhar, focando na relação família e escola. O tema discutido entre os educadores em geral, por ser um obstáculo para os alunos na execução das suas atividades escolares, pois se torna difícil produzir no meio de tanto barulho e bagunça, de certo prejudica e muito o rendimento de alunos que pretendem aprender algo que lhe será justo e preciso no percurso de sua vida.

O intuito foi focar na família como crucial na formação dos alunos, onde deve-se busca promover da melhor forma possível a aprendizagem. Nesse espaço para pensar sobre o assunto e aprimora o conhecimento, poderá encontra possíveis possibilidades de soluções para o problema.

A escola não fica isenta de sua tarefa de educar no que se refere à disciplina sendo uma das metas a aprendizagem das posturas consideradas corretas na nossa sociedade.

As percepções dos atores envolvidos não são concordantes, um remete ao outro a causa de tamanha indisciplina, os fatores são múltiplos que podem desencadear a indisciplina, independente do âmbito que está inserido, pois os alunos desde cedo precisam compreender que regras são necessárias para que se possa conviver melhor em sociedade, a família por sua vez é a base do desenvolvimento social da criança, aquisição das regras é conquistada pelo estímulo do meio, o relacionamento com seus pais e com as outras pessoas, contribuem para a formação da personalidade.

Se faz necessário um maior trabalho integrado e constante entre a escola e a família, não apenas no momento em que há algum problema, para que não se torne desgastante, não possibilitando solução para as dificuldades encontradas, mas que a escola possa contar de forma efetiva com a família como parceira em todos os momentos.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, J. S. **Indisciplina na sala de aula: algumas variáveis de contexto. Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, v. 25, n. 1, p. 133-148, 1991.**
- ANTUNES, Celso. Professor bonzinho= aluno difícil: a questão da indisciplina na sala de aula. Petrópolis, RJ:vozes,2010. 63p
- AQUINO, J. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.
- AQUINO. J.G (Org.), **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 8ª ed. São Paulo: Summus,1996. 148p.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 1ª ed. São Paulo: gente, 2004. 263p.
- ENGUIA, Fernández, 1990, p.147 compreender e transformar o ensino 1990,a, p.147
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à aprendizagem educativa.** São Paulo: Paz e terra. 1996.
- GUIMARÃES,C.E. (1982) A disciplina no processo ensino-aprendizagem. São Paulo, Didática, v.18,pp.33-39. In.: AQUINO. J.G (Org.).,**Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 8ª ed. São Paulo: Summus,1996. 148p.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

André Leandro dos Santos Pereira  
Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
andre.leandro2019@gmail.com  
MSc. Romina Andrea de Arruda Mourão  
Docente do Centro Universitário Christus - Unichristus  
rominamourao@yahoo.com.br  
Dra. Germana Albuquerque Costa Zanotelli  
Docente do Centro Universitário Christus - Unichristus  
germanazanotelli@gmail.com

### **RESUMO**

O presente estudo sobre as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente. Nosso objetivo é analisar a relevância do estágio supervisionado para o desenvolvimento da formação docente. As bases metodológicas envolveram leituras de textos de teóricos de Pimenta (1999, 2004, 2006), Lima (2004, 2008), Freire (1996), Tardif e Lessard (2005), entre outros. Os resultados apontaram que a discussão teórica parte da dicotomia existente entre teoria e prática, que por sua vez, dificulta o desenvolvimento do estágio. Entretanto, nesta pesquisa utilizamos as narrativas de um estagiário do curso de pedagogia como elemento reflexivo – formativo de sua prática, onde compreendemos que na formação docente, o estágio contribui de forma eficaz na medida em que é desenvolvido como práxis, ressaltando a ação docente como pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Narrativas biográficas. Formação docente.**

### **INCIANDO NOSSA CONVERSA**

Dentre as mais variadas discussões existentes na contemporaneidade acerca da formação docente, esse trabalho pretende fazer uma rápida exposição de algumas reflexões sobre o estágio supervisionado e suas contribuições para a formação docente.

A escolha desse tema surgiu por conta de experiências vivenciadas no decorrer do curso de graduação, que nos fizeram pensar até que ponto o curso estaria preparando os futuros docentes. Esse itinerário nos fez reconhecer lacunas formativas existentes para o exercício do magistério, e assim, a necessidade de compreender o fazer docente.

Ao longo do tempo reduzimos o estágio como o momento prático do curso, cuja finalidade é aproximar o aluno da sua realidade prática. Todavia, esse cenário épico na formação docente vem sendo questionado, uma vez que, o campo de conhecimento busca superar sua tradicional redução à atividade prática e contribuir para melhorar qualitativamente sua formação.

Assim, por meio dos depoimentos, iremos contextualizar que o movimento de ir à escola campo de estágio, retornar a universidade, debater sobre as questões observadas, tem um propósito: ampliar as ações do futuro docente e criar condições para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade, habilidades e competências necessárias ao contexto de inserção do docente, bem como, corresponder às exigências do atual cenário educacional.

Diante de tais proposições, nos questionamos: como o estágio pode contribuir para o desenvolvimento da formação docente? Para responder a esta indagação apresentamos as narrativas (auto)biográficas de um estagiário do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Temos como objetivo analisar a relevância do estágio supervisionado para o desenvolvimento da formação docente. Para esse trabalho recorreremos aos estudos de Pimenta (1999, 2004, 2006), Lima (2004, 2008), Freire (1996), Tardif e Lessard (2005), entre outros.

O artigo é composto de duas sessões. A primeira intitulada *As contribuições do estágio supervisionado para o processo de formação docente*, apontamos o estágio supervisionado enquanto intervenção transformadora por problematizar a ação docente e dessa maneira, contribuir para a sua formação. A segunda sessão apresenta as *experiências construídas durante o estágio supervisionado: narrativas do participante da pesquisa*, onde esboçamos as contribuições do investigado acerca da problemática do estudo, finalizando o nosso trabalho com as considerações finais, onde apresentamos alguns achados da pesquisa e o impulso para continuar pesquisando sobre as narrativas construídas a partir do estágio supervisionado.

### **As contribuições do estágio supervisionado para o processo de formação docente**

Considerando o campo de desenvolvimento de formação docente, o estágio supervisionado, geralmente, é o primeiro momento que é proporcionado ao aluno como experiência profissional. Por isso, tornou-se uma atividade obrigatória que deve ser cumprida por todos os alunos dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas em geral, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), ao afirmar que para a formação do professor se faz necessário a prática docente, estabelecendo uma carga horária de trezentas horas para a sua aplicabilidade.

Tido como parte obrigatória para a integralização da formação docente, o estágio supervisionado, contribui para que seja proporcionado ao estudante uma aproximação a sua área de atuação, a fim de construir e significar a sua identidade profissional. A prática do

estágio supervisionado é o primeiro contato que o futuro professor terá com seu campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá construir futuras ações pedagógicas.

Dito isso, ressaltamos que o aluno estagiário passa por uma transição entre a teoria adquirida na Universidade e a aplicação desses conhecimentos no momento em que se insere como professor na sala de aula. Acontece que nesse processo formativo, os estudantes têm a possibilidade de analisar, investigar e interpretar a sua própria práxis, proporcionando-lhe vivências e experiências como suporte para sua atuação profissional.

Nessa perspectiva Pimenta (2012) considera que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. A autora defende uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade, a práxis. Além disso, contribui para a construção da identidade profissional.

A partir disso, podemos entender o estágio supervisionado como um campo de conhecimento, porque articula estudo, análise, problematizações, reflexões das práticas pedagógicas e institucionais, do trabalho docente e da relação entre os alunos do curso, professores orientadores, professores da escola e seus alunos, enfim, com todo o âmbito escolar.

Para Pimenta (2012), o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, favorecendo ao estagiário, conhecimentos necessários à formação e atuação docente. E neste espaço escolar podem vir a encontrar temáticas reflexivas que deem embasamento para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o seu fazer docente.

Outro pressuposto significativo, tendo por base a experiência feita enquanto estagiário, é o benefício que o estágio supervisionado proporciona ao formando, pois reconhece as necessidades de humanização do homem. Esse reconhecimento, como diz Saviani (2009), ocorre por que a educação pode ser considerada um meio de amenizar a situação desordenada do contexto social.

A escola por estar inserida nesse contexto, conduz os docentes ao encontro de dificuldades que os perpassam, como a burocratização e a operacionalidade que são empecilhos a sua prática. Todavia, o aluno estagiário tem a oportunidade de instrumentalizar e sistematizar essas dificuldades a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos no desenvolvimento da sua formação.

Esses campos de conhecimento constituem a estrutura curricular do curso de



graduação, fomentando ao futuro docente, momentos propícios para sistematizar os dados adquiridos e aplicá-los a atuação, a fim de enriquecer a identidade de professor e sua prática pedagógica, o ensino.

Porém, a partir da realidade vivenciada no decorrer da graduação, podemos diagnosticar que nem sempre o tempo destinado a cada disciplina corresponde adequadamente ao necessário para aprofundar sua temática e a sua relação com as demais disciplinas do curso. Conforme Garcia (2010) há uma fragmentação, uma descoordenação, entre os diferentes tipos de conhecimento, sendo que se apresentam isolados e desconexos, enfatizando os conteúdos disciplinares e pedagógicos.

Nessa perspectiva Tardif e Lessard (2014), afirmam que o fazer docente ocorre entre a unidade dos variados saberes que se relacionam entre si e compõem a sua atividade docente. Constatamos com essa perspectiva, que existe uma deficiência de interligar as diversas áreas de conhecimento, ou seja, de trabalhar as disciplinas de forma transversal.

Presenciamos este fato quando vamos para o estágio, pois reduz a atuação docente a um fazer bem-sucedido, que é avaliada a partir da entrega de um simples relatório ao final. Nas considerações feitas por Calderano (2012), há o risco que esse momento formativo venha a ser apenas mais um que compõe a estrutura curricular do curso de graduação.

Com isso, pode-se gerar o esquecimento do potencial formativo que é o estágio supervisionado na formação do docente. Todavia, a experiência com o estágio supervisionado vivido, adorna a oportunidade de reconhecer suas limitações enquanto docente e gera uma atitude crítica e reflexiva, ou seja, o formando assume o posicionamento de questionar a sua prática e ressignificá-la.

Assim, diante desse contexto que situa a formação do futuro docente, partimos da premissa que esse processo formativo promova, dando ênfase ao estágio supervisionado, uma intervenção transformadora capaz de problematizar a ação docente, ou melhor, do estagiário no desenvolvimento de sua prática de ensino, e assim, venha a questionar elementos que limitam o cumprimento da sua função educativa.

Com isso, a partir das experiências nos estágios realizados enquanto graduando, dar-se-á uma reflexão conjunta, quanto a identidade do professor, a organização da fundamentação teórica propícia para exercer a sua docência diante da complexidade do ambiente escolar, e de forma sintética, o processo que envolve ensinar e aprender. Além disso, o estágio não pode ser considerado apenas como mais uma disciplina curricular, pois como afirma Marques e Vasconcelos (2016), integra o campo de conhecimento do percurso formativo e deve ser um momento dialógico reflexivo na formação docente, na qual

conseguimos fazer a relação teórico prática com os processos formativos realizados no decorrer do curso de graduação.

### **Experiências construídas durante o estágio supervisionado: narrativas do participante da pesquisa**

Na participação de nossa pesquisa escolhemos um graduando do curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que participou da atividade de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, entretanto não vamos citar o seu nome para preservar a sua identidade e pelo comprometimento ético da pesquisa.

Inicialmente, o participante do presente estudo foi questionado sobre o que representaria em seu cerne, o estágio supervisionado para a construção da sua formação docente. Com essa indagação, o mesmo destacou que o estágio será mais um momento muito importante, pois é o local onde poderá experienciar a docência, uma vez que até então não teve nenhuma experiência com a mesma: “Acredito que baseado na experiência da orientadora de estágio, aprenderei bastante e melhorarei os meus conhecimentos”.

Conforme a arguição do graduando, fica fulgente que embora ainda não exerça a docência, o estagiário apresenta muitas expectativas positivas em relação ao estágio, acreditando que este será um momento ímpar e de grandes aportes para a construção da prática pedagógica, e principalmente para a solidificar a sua formação docente.

Nesse sentido, Pimenta (2004) aponta que os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores, têm por finalidade, permitir que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Nessa perspectiva, para Ibernón (2007), os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para serem receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Dando continuidade ao nosso estudo, indagamos acerca dos possíveis desafios que o graduando poderia encontrar em sala de aula durante o exercício do estágio. Nisso, o investigado apresentou que dentre as dificuldades, a maior é não fazer um planejamento que preencha o tempo todo e que aconteça uma lacuna onde não saiba o que fazer.

Dessa forma, corroboramos que para um estagiário a maior dificuldade relaciona-se ao planejamento que pode ser insuficiente para o tempo que fica em sala de aula. Assim, percebemos que as relações estabelecidas entre as professoras titulares da sala juntamente

com o estagiário será de grande contribuição e estabelecimento de relações que venham a desenvolver uma troca recíproca de conhecimentos e experiências. Nesse processo o estagiário tem a oportunidade de estabelecer saberes necessários a estruturar sua prática docente em sala de aula.

A partir desse entendimento, o estágio supervisionado não se limita apenas ao fazer, ele objetiva o estabelecimento de uma ação reflexiva que encontre na teoria o ponto de apoio para suas ações, passando assim, a ter uma atitude “teórico prática, comportando a investigação, interpretação, intervenção e reflexão da realidade escolar” (PIMENTA, 2002, p.153).

Outra indagação, que consideramos salutar destacar, diz respeito a possibilidade do estagiário perceber a unidade entre a teoria vista na academia com a prática em sala de aula. O entrevistado apresentou que considerando os muitos momentos que se desenvolve no estágio, fica evidente que há um distanciamento entre a teoria vista na Universidade com a prática construída em sala de aula. Conforme a fala do graduando, observamos que fica difícil unir teoria e prática devido às imprevisões diárias surgidas no decorrer da aula, o que requer mais atenção, praticidade, do que teoria. Entretanto, consideramos que existe a possibilidade de unir teoria e prática, pois os saberes construídos na academia são de suma importância para a formação da identidade e da prática pedagógica, até porque não existe teoria sem prática e vice-versa.

Sobre essa questão os teóricos afirmam que “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Esse deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade” (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 op. cit. PIMENTA, 2004, p.45). Para as autoras, ao contrário do que se pregava, o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente e remete ao aluno sentimentos diferenciados na expectativa do exercício da profissão.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem é continuado, contíguo e requer dos aprendizes reflexividade. Dessa forma, o futuro professor reconhece que ao ensinar também está aprendendo com os estudantes, isso por meio das relações estabelecidas em sala de aula. Daí a acuidade do estágio, pois, a sala de aula pode se tornar um lócus de práxis.

Por fim, é importante destacar que o momento do estágio supervisionado não resume-se simplesmente ao cumprimento de normas burocráticas da Universidade, e sim, esta atividade é constituída de observação, de reflexão e do exercício da docência, construindo ações enriquecedoras e significativas para a formação docente, tendo em vista ser a instituição de ensino um dos espaços de atuação deste profissional.

## Considerações Finais

A motivação inicial para elaboração deste trabalho foi analisar a relevância do estágio supervisionado para o desenvolvimento da formação docente, onde nos fizeram pensar até que ponto o curso estaria preparando os futuros docentes. Esse estudo nos fez caracterizar e constatar as lacunas formativas existentes para o exercício do magistério, e assim, a necessidade de compreender o fazer docente. Outras dimensões poderiam ter sido elencadas, mas constituiriam uma temática mais ampla, que não comportaria aqui fazê-lo.

Essa trajetória nos leva a perceber que o estágio possibilita a formação docente. O desafio é que em se tratando de estágio supervisionado, os estagiários necessitam compreender esse momento como oportuno para realizar uma pesquisa e reflexão de sua identidade, tendo a escola como lugar para analisar e construir a sua ação pedagógica.

Além disso, proporcionou uma reflexão acerca dos elementos que compuseram a reflexão teórica, a dicotomia entre a teoria e a prática, e a compreensão da sua indissociabilidade por meio da práxis. Assim, essas ponderações devem ser contínuas, pois paulatinamente vai constituindo a identidade docente. Isso tudo ocorre porque está ligada diretamente a experiência e a relação com o espaço escolar que vai sendo estabelecido no desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado.

Portanto, o estágio supervisionado contribui para a formação docente, no que se refere ao espaço para a reflexão sobre o ser professor, a sua identidade pessoal e coletiva, como a compreensão de seu papel no ensino e a função da educação para a sociedade, que é a sua transformação. Embora, encontrando os dilemas que vão desde a mecanicidade de natureza política e teórico metodológica, concordamos com Lima (2012), ao afirmar que é necessário que pensemos na condição como docentes na perspectiva de aprendiz da profissão, pois, estaremos continuamente sendo estagiários reflexivos de nossa própria prática.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

CALDERANO, M. Assunção. **O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular**: avaliação e proposições. Estudos em Avaliação Educacional, v. 23, n. 53, p.250-278, set./dez. 2012b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**. Volume 02 n. 03 ago.-dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. Rev. Diálogo Educ. v. 8, n. 23, p.195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente/Maria Socorro Lucena Lima; colaboradores Zuleide Ferraz Garcia... [et al.] - 4. Ed., revê ampl. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: liberlivro, 2012.

MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares. Formação de Professores: pesquisas, experiências e reflexões. Fortaleza: EdUece, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação do Professor: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Ver. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol. 14, n. 40, pp. 143-155.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA DOCUMENTAL

Maria Terla Silva Carneiro dos Santos, doutoranda em Educação (PPGE/UECE).  
terlasilvac@gmail.com

Antônio Germano Magalhães Jr, Doutor em Educação (PPGE/UECE).  
germano.junior@uece.br

### RESUMO

No âmbito das discussões acerca da importância da qualidade do ensino na educação básica, esta escrita teve como objetivo desvelar aspectos da formação de professores de uma escola pública cearense, cuja oferta de ensino se estende da educação infantil ao 1º ano do ensino fundamental. A escola selecionada como locus investigativo foi a EEIF Licínio de Moraes, localizada no distrito de Serrota, em Pentecoste/CE. A pesquisa foi realizada de acordo com as diretrizes da abordagem qualitativa, mediante o uso das técnicas de coleta de dados bibliográficos e documentais. A análise qualitativa realizada nas Fichas Funcionais dos professores da escola investigada nos permitiu concluir que nem todos possuem a formação acadêmica que a legislação vigente exige para o exercício da docência na educação infantil, expresso no Art. 62, da Lei de Diretrizes e Base da Educação n. 9.394, evidenciando, assim, um dos principais desafios à qualidade do ensino na educação infantil.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação infantil. Legislação educacional.

### 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante muito tempo, haja vista o entendimento de que era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. No Brasil, essa concepção foi alterada a partir da Constituição de 1988, quando a criança passou a ser objeto de políticas governamentais de caráter mais abrangente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que trouxeram uma nova concepção de infância: a criança como ser sujeito de direito (BRASIL, 1996).

No tocante aos aspectos legais, a legislação vigente (LDB n. 9.394, em sua 13ª versão) aponta que a educação infantil corresponde à primeira etapa da educação básica e tem como fim o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, tanto em seu aspecto físico, como psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Cientes das exigências legais, este escrito teve como objetivo desvelar aspectos da formação dos professores que atuam na educação infantil, na EEIF Licínio de Moraes,

localizada no distrito de Serrota, em Pentecoste/CE, tomando por base a análise qualitativa nas Fichas Funcionais desses profissionais. Elencamos como objetivos específicos: descrever as dimensões históricas e legais da educação infantil; apontar os aspectos legais e conceituais da formação de professores; analisar qualitativamente os dados presentes nas Fichas Funcionais dos professores investigados.

Referente aos aspectos metodológicos, escolhemos a abordagem de pesquisa qualitativa, pois entendemos como Bogdan e Biklen (1994) que na pesquisa qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis [...] privilegia [...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p.16). Dentre as abordagens qualitativas, recorreremos à análise documental e bibliográfica, tipo de pesquisa que toma por base materiais já existentes (GIL, 2002).

Na intenção de gerar entendimento sobre o texto, sistematizamos sua escrita em três partes: primeiramente nos reportamos às dimensões históricas e legais da educação infantil no Brasil; em seguida abordamos os aspectos legais referentes à formação de professores para a educação infantil; posteriormente, desvelamos aspectos da formação dos professores que atuam na educação infantil, na escola investigada.

## **2. EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS**

Seguindo as trilhas do percurso histórico da educação infantil no Brasil encontramos as primeiras tentativas de organização de creche e orfanatos numa perspectiva assistencialista, cujo intuito era de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.

Consoante os escritos de Paschoal e Machado (2009), durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram criadas instituições que tinham como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês.

Acompanhando essa trajetória histórica, encontramos, quase um século depois, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, unindo forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Foi nesse contexto (a partir das últimas décadas do século XX) que a criança passou a ser tomada como objeto de políticas governamentais de caráter mais abrangente, evidenciando, assim, uma nova concepção de infância: a criança como um “ser” de direito.

Nesse sentido, foi a partir da Constituição de 1988, que a educação infantil passou a ser um dever do Estado e direito da criança. (RAU, 2012).

Importa destacar, que além da Constituição Federal de 1988, outros documentos foram elaborados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trazendo uma nova concepção de infância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), que inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e formalizou a municipalização dessa etapa de ensino, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), evidenciando desse modo, um significativo avanço, uma vez que, tal aporte legal, propõe a configuração da creche e da pré-escola como um (primeiro) nível oficial da escolarização da criança, ou seja, como uma obrigação do Estado para com a educação infantil.

A preocupação com o atendimento a todas as crianças deu início a um processo de regulamentação e normatização no âmbito da legislação, e a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) e da aprovação recente da Lei n. 12.796 homologada em 04 de abril de 2013 que altera o Art. 4º da Lei 9.394/96, e prevê a educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade, ou seja, a obrigatoriedade de oferta desta etapa cuja competência é dos municípios, que deveriam, conforme a Lei, garantir vagas para a nova demanda.

Diante dos aspectos mencionados, é importante destacar as mudanças na perspectiva de educação infantil, que deixou de ser vista como assistencialista e passou a ser vista numa ótica que valoriza a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento; o professor passou a assumir um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo; a família tornou-se coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2010).

Tendo a educação infantil como finalidade a promoção do desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, (BRASIL, 2013), faz-se necessário pensar que as escolas de educação infantil devem ter uma estrutura física adequada e, profissionais qualificados para o atendimento dessas crianças onde elas possam conviver com seus pares e interagir com as pessoas adultas.



Cientes da importância da educação infantil como etapa primeira da educação básica, evidenciamos o fato de que esta etapa não pode ser mais considerada apenas como um lugar de cuidados básicos de higiene, mas deve-se considerar, principalmente, que cuidar e educar devem estar agregados conforme as orientações previstas no Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a).

### **3. ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em virtude da concepção de que o profissional só tinha que cuidar das crianças, a quantidade de professores com formação em nível fundamental era, até o final dos anos 1990, superior a 130 mil, conforme os dados do Ministério da Educação<sup>90</sup>. Isso pode ser explicado pelo fato de que a educação infantil, só recentemente, saiu do campo assistencial e foi para a área educacional. Desta feita, podemos julgar recente, também, a exigência de formação adequada para atuar nessa etapa da educação básica, haja vista o novo perfil exigido para esse profissional, que agora, tem que cuidar e educar.

Do ponto de vista legal, a LDB n. 9.394/96, é vista como a lei que desencadeou uma série de mudanças nos processos de formação inicial de professores da educação básica, especificamente, no que se refere aos níveis exigidos para a atuação docente. A lei previa, em sua primeira versão, que os professores da educação básica deveriam ter a formação em nível superior; embora, aceitasse a possibilidade de uma formação em nível médio, na modalidade normal para aqueles que atuariam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em sua 13ª versão (BRASIL, 2016), o texto permanece quase igual, a julgar pela permanência da modalidade normal como formação mínima ainda a ser aceita nas escolas de educação infantil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2016).

Referente à formação de professores para a educação infantil encontramos na documentação legal vigente a orientação de que a licenciatura em Pedagogia é um dos

---

<sup>90</sup> Conforme os dados do MEC, em 1999, havia 130.949 docentes com nível fundamental. Em 2009, o número foi para 12.480. Já os formados em nível médio eram 1.022.257 em 1999. Dez anos depois, havia 624.320 professores atuando com esta formação. Destes, 385.663 estavam em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental; portanto, com formação adequada para essas etapas do ensino, de acordo com o artigo 62 da LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34254-formacao-do-professor>. Acesso em 06/07/2018.

principais cursos de formação docente para atuar na educação básica, notadamente, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, é o lócus preferencial para a formação desses profissionais. (BRASIL, 2006).

Entretanto, nem sempre foi assim. De acordo com os estudos de Silva (2005), as profissionais que trabalhavam nas instituições tiveram trajetórias diferenciadas pelas funções desempenhadas, pelos conhecimentos requeridos, pelo público atendido, pelo status do trabalho desenvolvido e pela formação. Vieira (1999) nos ajuda nessa compreensão ao enfatizar:

Se para as creches, o profissional requerido vinha da área da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores, (mas, sobretudo, as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos. (1999, p. 33).

Portanto, entendemos com a respectiva autora, que os conhecimentos e a formação das profissionais da educação infantil foram se constituindo de formas diferenciadas: ora as profissionais de creche, que na prática, foram adquirindo conhecimentos sobre a criança pequena e criando um conjunto de práticas, com ênfase nos aspectos de higiene, saúde e comportamento; ora, as professoras das salas de jardim da infância ou pré-escolar, que com formação inicial para o magistério, trabalhavam com as crianças de cinco e seis anos com vistas à preparação para o processo de escolarização.

Desta feita, ao considerarmos o professor como o profissional responsável pela educação e o cuidado da criança pequena no âmbito da educação infantil, acreditamos que há, ainda, um desafio na qualificação desse profissional. Dada à complexidade dessa função, entendemos ser imprescindível que o profissional que atua nas escolas infantis deve possuir uma formação sólida e consistente, acompanhada de uma permanente e adequada atualização em serviço, como é o caso das formações continuadas que acontecem hoje nas escolas, promovidas pelas secretarias de educação.

#### **4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EEIF LICÍNIO DE MORAIS**

A escola Licínio de Moraes foi inaugurada em 22 de abril de 2007, momento marcado pela vigência do Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2011, que definiu, entre outras metas, a ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender, em dez anos, de 50% das crianças de zero a três anos e 80% para as de quatro e cinco anos,

portanto, sua criação tem relação direta com as reivindicações locais acerca da necessidade de uma instituição escolar voltada ao atendimento educacional das crianças nessa faixa etária.

A referida escola iniciou suas atividades com duzentos e quatorze (214) crianças, distribuídas entre a educação infantil e o ensino fundamental até a 4ª série, sendo cento e treze (113) na primeira modalidade e, cento e uma (101) na segunda. Seu corpo docente inicial contava com um total de oito professores, todos do sexo feminino. A gestão (uma diretora e uma coordenadora pedagógica), contava com o apoio de uma (01) secretária, três (03) vigias e quatro (04) auxiliares de serviços gerais (CEARÁ, 2013).

Atualmente, a escola oferta a educação infantil, organizada em turmas de Creche II, Creche III, Infantil IV e Infantil V e, a 1ª série do ensino fundamental, totalizando cento e trinta e sete (137) estudantes na educação infantil e cinquenta e três (53) estudantes na 1ª série do ensino fundamental, distribuídos nos turnos manhã e tarde; conta com uma gestão democrática (desde 2013, a gestão escolar atua em colaboração com o Conselho Escolar, cuja participação vai desde o aspecto financeiro à tomada de decisões); tem um quantitativo de funcionários maior que no início de suas atividades: hoje são quatorze (14) professores, três (03) auxiliares de docentes, nove (09) auxiliares de serviços gerais e quatro (04) vigias.

Em relação à formação inicial dos professores que atualmente exercem suas atividades na educação infantil, importa ressaltar que, de quatorze (14) professores, apenas dois (02) são formados em Licenciatura Plena em Pedagogia; três (03) são formados em Pedagogia em Regime Especial; duas (02) são formadas em Licenciatura Específica em Letras-Português; quatro (04) são formadas em Licenciatura Específica em História; três (03) estão cursando Pedagogia, portanto, a formação é, ainda, em nível médio (Ensino Médio e não, o curso de magistério em nível médio).

Um primeiro aspecto a ser observado é que a educação de crianças pequenas, conforme evidenciado pela pesquisadora Maria Isabel Bujes (2001) tem as suas especificidades. Em suas palavras:

[...] a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (BUJES, 2001, p. 16).

Nesse sentido, entendemos como Silva (2005) que o profissional docente que atua nessa etapa da educação infantil deve ter uma formação inicial que contemple aspectos referentes às crianças bem pequenas, com disciplinas que tratam de questões relativas ao trabalho educativo em creches e pré-escolas; à educação infantil como uma área específica do conhecimento, e que englobam um conjunto de teorias a respeito da educação das crianças de zero a cinco anos de idade (histórico, fundamentos, principais pensadores, concepções de criança e, de infância).

Face ao material encontrado acerca da formação dos professores que atuam na educação infantil, na EEIF Licínio de Moraes, acreditamos ser revelador desta problemática que envolve a educação infantil no país. A começar pela atuação de professores sem formação pedagógica (Ensino Médio regular e, não em curso de magistério de nível médio). Se considerarmos como Kishimoto (2005) que o curso de Licenciatura em Pedagogia, por mais que tenha sido reconhecido como um espaço para a formação de professores para a educação infantil, ainda se apresenta como um curso que não dá conta de formar o profissional para atuar nesta etapa da educação básica, que dirá os professores que são formados em Licenciatura Plena em História ou Letras-Português, cuja formação está voltada para o atendimento de crianças e adolescentes das últimas séries do ensino fundamental e médio.

Ademais, se tomarmos como referência o documento *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998b) na parte III, referente às orientações para os profissionais de Educação Infantil que lidam diretamente com as crianças ou atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas, estabeleceu que a formação do profissional desta etapa educativa deveria ser pautada nos seguintes princípios:

- 2.1. O docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma integrada da criança na faixa de zero a seis anos de idade;
- 2.2. Os docentes de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima a oferecida em nível médio (modalidade normal);
- 2.3. A formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil terá como fundamentos: (a) associação entre teorias e práticas; (b) conhecimento da realidade das creches e pré-escolas, visando à melhoria da qualidade do atendimento, e, (c) aproveitamento, de acordo com normas específicas, da formação e experiência anterior em instituições de educação;
- 2.4. O currículo da formação inicial do profissional de educação infantil deve: (a) contemplar conhecimentos científicos básicos para sua formação enquanto cidadão, conhecimentos necessários para a atuação docente e conhecimentos específicos para o trabalho com a criança pequena; (b) estruturar-se com base no processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional em formação; (c) levar em conta os valores e saberes desse profissional, produzidos a partir de sua classe social, etnia, religião, sexo, sua história de vida e de trabalho; e (d) incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do

educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino; 2.5. Formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira; 2.6. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento. (BRASIL, 1998b, p. 8).

Assim, ao tomarmos ciência dessas orientações, é válido ressaltar, que três (03) auxiliares de serviços gerais, com formação mínima no ensino médio regular, exercem atividades como auxiliares de docentes nas turmas de Creche II e Creche III, o que mereceu a nossa preocupação, haja vista, o nosso entendimento de que o trabalho desses profissionais, com duas pessoas na sala de aula (um professor e um auxiliar), é coletivo, ou seja, ambos são responsáveis pela criança, portanto, se faz necessário que a formação de todos os envolvidos no processo educacional infantil atenda aos requisitos mínimos exigidos na Lei.

Em relação à formação continuada, importa destacar, que de quatorze professores investigados, apenas quatro (04) possuem cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, sendo uma Especialização em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial, duas Especializações em Psicopedagogia e uma Especialização em Ensino de Geografia e História, evidenciando, assim, a fragilidade no aspecto formativo desses profissionais. Importa mencionar, também, que, dos quatro (04) professores cuja formação inicial é em Licenciatura Plena em História, três (03) estão cursando Pedagogia; e, as duas (02) professoras formadas em Letras-Português, também estão cursando Pedagogia, o que representa um significativo avanço em busca da qualidade do ensino na educação infantil.

Diante dessa realidade, e tendo em mente que o profissional de educação infantil deve ter um preparo especial (ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com criança pequena, como conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, linguagem, dentre outros), entendemos que a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil, na EEIF Licínio de Moraes, apresenta fragilidades, haja vista que a maioria (dos 14, apenas 02 são formados em Licenciatura Plena em Pedagogia), portanto, não possuem a formação adequada para lidar com a faixa etária correspondente à educação infantil.

Face ao exposto, podemos concluir que, no que se refere à formação de professores para a educação infantil, a instituição de uma legislação que respondesse a problemas históricos mereceu ressaltar; contudo, a realidade educativa da criança e a formação dos professores são tão complexas que ainda apresentam desafios para sua efetivação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o percurso histórico da legislação brasileira, percebemos que o caráter das ações destinadas às crianças foi mudando ao longo dos anos. A partir da LDB de 1996, a educação infantil passou à área da educação, correspondendo à primeira etapa da educação básica, o que representou um significativo avanço na superação de seu aspecto assistencialista. Alterações na legislação educacional, especificamente, a partir da Lei n. 12.796/2013, repercutiram em mudanças em relação à finalidade dessa etapa educativa, que passou a considerar, o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, tanto em seu aspecto físico, como psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No que diz respeito à formação dos profissionais para atuar nessa etapa da educação básica, encontramos na documentação legal registros de que até bem pouco tempo não se exigia formação em magistério para atuar em creches, em virtude da concepção de que o profissional só tinha que cuidar das crianças. A partir da LDB de 1996 é que se começou a exigir, preferencialmente, que essa a formação seja em nível superior, embora se admita, ainda, a modalidade normal, como formação mínima.

Desta feita, a análise bibliográfica e documental nos permitiu constatar, que em face da expansão da oferta na educação infantil no Brasil, a demanda por professores qualificados aumentou, repercutindo nos esforços em resolver os problemas relativos à formação inicial para o magistério nos níveis básicos de ensino, entretanto, acreditamos que há, ainda, um desafio na qualificação desses profissionais.

Constatamos ainda, mediante a análise qualitativa realizada nas fontes documentais selecionadas, como as Fichas Funcionais dos professores da escola EEIF Licínio de Moraes (em razão da sua importância como documento-referência em armazenamento de dados referentes à trajetória profissional e especialmente acadêmica desses profissionais) que nem todos os professores da escola investigada possuem a formação mínima adequada que a legislação vigente exige para o exercício da docência na educação infantil, evidenciando, assim, um dos principais desafios à qualidade do ensino na educação infantil.

Face ao exposto, acreditamos que o debate continua, haja vista a distância que há, ainda, entre o previsto na Lei e a consolidação desses aspectos legais na realidade vivida nas escolas públicas brasileiras de educação infantil, especificamente, na escola EEIF Licínio de Moraes, selecionada como lócus dessa investigação.

## 6. REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº. 9.394**, 13 ed. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796**, de 04 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Brasília, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CEARÁ, **Projeto Político-Pedagógico** da EEIF Licínio de Moraes, 2013.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. 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.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

SILVA, Anamaria Santana da. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 16, n. 2 (47), maio/ago. 2005.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação das políticas e da realidade do atendimento. In: **Revista Pro-Posições**, v.10, n. 01(28), março de 1999.

## FORMAÇÃO INICIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Francinalda Machado Stascxak - UECE - naldastascxak@gmail.com  
Petrônio Cavalcante - UNILAB - petronioprofessor3@gmail.com  
Ana Paula Praciano Nogueira Aquino - UECE – ana.paula.appna@gmail

### RESUMO

A elaboração do presente estudo teve o intrínseco desejo de ser útil às reflexões sobre a formação inicial docente, bem como dos avanços e limites que essa formação implica na prática pedagógica. Para tanto, o objetivo foi compreender as dificuldades e deliberações pedagógicas presentes na prática docente na realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, foram utilizados os recursos da pesquisa qualitativa, mediante aplicação de questionário realizada numa escola particular de Fortaleza. Os resultados apontaram que os programas para atender às demandas por formação ainda são incipientes. A meta 15 do PNE que visa, até 2024, formar em nível superior todos os professores que atuam na Educação Básica está distante. Concluímos que há a necessidade por políticas públicas que fomentem a formação inicial docente, tendo em vista a promoção de uma educação emancipadora, pertinente e profícua.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Políticas públicas de formação docente. Práticas pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Do latim *formatiōne*, a palavra formação significa ato ou efeito de formar. Conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade. Instrução. E em se tratando da formação de professores, nada mais pertinente do que unir esse conceito à essência de ser professor. O professor é o mediador do conhecimento, que se dá uma relação onde quem ensina aprende e quem aprende também ensina, sendo parte essencial do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

Diante disso, a pergunta central da investigação foi: quais as dificuldades e deliberações pedagógicas presentes na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Para responder a essa indagação, o objetivo geral da pesquisa foi compreender as dificuldades e deliberações pedagógicas presentes na prática docente na realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Subsidiada numa perspectiva qualitativa por contribuir na busca por significados dos fatos em análise possibilita compreender e interpretar as informações obtidas a partir das situações encontradas (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Dessa forma, a metodologia utilizada



neste trabalho foi viabilizada mediante aplicação de questionário elaborado sobre como as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental conduzem suas práticas a partir da formação obtida.

Como critério para inclusão dos sujeitos, observamos o seguinte: exercer a profissão de professora dos anos iniciais (1º ao 5º ano) na escola em estudo. O corpo docente que atua nos anos iniciais do ensino fundamental dispunha de sete professoras, dentre as quais, cinco se adequaram ao perfil e concordaram em responder ao questionário.

O campo de atuação da pesquisa foi fonte valiosa para que fossem analisadas as práticas pedagógicas, e principalmente, como as professoras encaminham suas inquietações vivenciadas diariamente. Tendo como suporte teórico as colocações de pesquisadores como Freire (1996), García (1990), Perrenoud (2000; 2001), Pimenta (2012), Saviani (2009), Tardif (2014), dentre outros.

O presente artigo está dividido em dois tópicos a fim de construir o caminho para análise do problema central da pesquisa, bem como para que se entenda acerca das características que compõem a identidade do professor.

## **CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

A discussão sobre a abertura e o interesse pela instrução popular começou a surgir nitidamente após a independência no Brasil. Saviani (2009) traz essa trajetória da formação de professores dividida em seis momentos, os quais serão abordados brevemente.

O primeiro deles é denominado Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), que destaca a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827. A partir da referida Lei e tendo por base o método mútuo<sup>91</sup> de ensino, foram criadas as primeiras Escolas Normais, a primeira delas em Niterói, estendendo-se por quase todo o país. Essas escolas seriam parâmetro de padronização das práticas educativas, formação e instrução profissional de novos mestres. Segundo Saviani (2009) “essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente”.

O segundo momento chamado de Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), representou uma nova etapa em que se destaca a reforma da instrução

---

<sup>91</sup> Método Lancaster também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, que pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decúria) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>>. Acesso em 30/07/2015.

pública do estado de São Paulo, conhecida como a Reforma Benjamin Constant ou ainda Reforma da Escola Normal, em que constavam todas as regulamentações acerca da formação de professores, da admissão no curso normal, das disciplinas a serem estudadas, entre outros aspectos. A reforma da Escola Normal deu-se na capital paulista, estendendo-se para as cidades do interior, sendo referência e modelo para todo o Brasil.

O terceiro momento nomeado como Organização dos Institutos de Educação (1932-1939). Nesse período aconteceu as Reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Saviani (2009, p. 145, grifo do autor), complementa que “a partir da reforma instituída pelo decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais”. A preocupação com a formação de professores para o secundário surgiu somente no início do século XIX a fim de criar uma universidade para formar esse profissional, mas que infelizmente não saíram do campo das ideias.

O quarto momento foi a Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971), em que o autor explicita sobre a elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporou-se à Universidade de São Paulo e o carioca incorporado à Universidade do Distrito Federal. Saviani (2009, p. 146) assegura que:

a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”.

Os dois primeiros anos formavam os docentes para ministrar as várias disciplinas que faziam parte do currículo da escola secundária, e os anos seguintes formavam os professores para atuar nas Escolas Normais.

O quinto momento retrata a realidade brasileira a partir do golpe militar de 1964<sup>92</sup>, denominado por Saviani como Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996), momento em que foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692 de 1971, que expressava todas as exigências da formação docente em relação às séries

---

<sup>92</sup> O Golpe de 1964, também conhecido como Golpe Civil-Militar de 1964, foi realizado pelas Forças Armadas do Brasil contra o então presidente João Goulart. Esse golpe contou com o apoio de uma parcela dos quadros civis do país e foi articulado entre 31 de março, quando se iniciou a rebelião militar, e 9 de abril, quando foi publicado o Ato Institucional nº 1 (AI-1). Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/golpe-de-64.htm>>. Acesso em: out. de 2015.

correspondentes de atuação dos professores. (BRASIL, 1971)

Simetricamente a essa disposição da lei, novos movimentos a partir de 1980 para que houvesse mudança ao que se refere à atribuição dos cursos de Pedagogia para a formação dos professores que atuarão na educação infantil e nas séries iniciais do ensino de 1º grau.

O sexto e último momento, nomeado Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006), mostra que com o fim do regime militar, o movimento que mobilizava educadores esperava que as falhas na formação docente sanassem com a criação da nova LDB n. 9.394/96, mas suas expectativas não corresponderam à realidade. Saviani (2009, p. 148) acrescenta que “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”, em que a nova Lei se teve uma tendência a nivelar os cursos abaixo do que se esperava.

Finalizando esse contexto histórico, constata-se uma série de mudanças introduzidas no processo de formação de professores. A parte pedagógica da formação docente passou de inexistente no seu início, a minimamente consistente, o que dá embasamento e preparação insuficiente aos educadores diante dos problemas enfrentados pela educação no Brasil.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E SABERES**

Formação é um termo bastante utilizado para definir um processo que acontece ao longo da vida. García (1999, p. 19) afirma que a formação pode ser entendida como:

[...] uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. [...] pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

A formação depende não só do próprio indivíduo, mas da interação realizada no contexto da sua aprendizagem com os pares. Tardif (2014, p. 16), compreende que “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”. Contudo o aperfeiçoamento pessoal e profissional depende das relações estabelecidas entre alunos e professores.

Corroborando com essa assertiva, Pimenta (2012), enumera três saberes da docência, quais sejam: da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. O que representa que a

identidade do professor se constitui a partir da reflexão da própria prática inspirada na prática de outrem, da aquisição dos conhecimentos específicos necessários, bem como na forma como os conhecimentos são aplicados. Haja vista que o papel clássico do educador é transformar informações em conhecimento a partir de metodologias eficientes.

Está clara a premissa de que o profissional da educação deve se preparar para exercer tal função, conhecer as técnicas, ter o domínio da ciência na qual se propõe é pertinente. Profissionalizar-se deve ser o ponto de partida e de chegada, pois ser professor é ser formador.

## **DADOS E DISCUSSÃO**

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi constituída a partir das questões elaboradas com o intuito de conhecer acerca dos saberes docentes adquiridos a partir da formação inicial. As respostas obtidas foram analisadas à luz do referencial teórico mencionado anteriormente.

Para essa observação foram entrevistadas cinco professoras do Ensino fundamental (1º ao 5º ano). Para tanto, as docentes foram inteiradas antecipadamente, e por fim de discrição, seus nomes foram omitidos, sendo chamada de Professora 1 - do 1º ano, Professora 2 - do 2º ano, Professora 3 - do 3º ano, Professora 4 - do 4º ano, Professora 5 - do 5º ano. O questionário foi organizado em quatro blocos de perguntas em que foram contemplados, nesta ordem: Identificação, Formação acadêmica, Trajetória profissional e Prática pedagógica.

Considerando o bloco Identificação, todos os sujeitos respondentes são do sexo feminino. O que nos faz perceber que a profissão docente ainda é, em grande parte, exercida por mulheres. De acordo com Louro (1997, p. 450) o magistério transformou-se em trabalho de mulher desde o final do século XIX, início do século XX. A razão do discurso respaldava-se na concepção de que as mulheres tinham inerentemente uma “inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadoras. (...) Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação”. Num cenário educacional totalmente masculino, pouco a pouco as mulheres foram assumindo o magistério a custa de inúmeros debates, embates e discussões. Hoje, porém, o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental é exercido, na sua grande maioria por mulheres.

Seguindo a pesquisa, o bloco referente à Formação Acadêmica, notou-se que duas professoras possuem Licenciatura em Letras, outras duas são formadas em Pedagogia e uma

professora não possui formação acadêmica, apenas com o pedagógico. Segundo dados do PNE, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, mostram que a porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior passou de 74,8 em 2013 para 78,3 em 2019. Ou seja, um ínfimo aumento de 3, 5 percentuais, o que significa que para atingir a meta de 100% em 2024, teriam que ser implementadas significativas políticas públicas de fomento à formação docente.

Uma atuação eficiente a fim de promover situações de aprendizagem efetivas depende, principalmente, da competência profissional ligada à formação acadêmica, onde as experiências vivenciadas pelos professores enquanto alunos possam ser ressignificadas na sua prática, o que possibilita lidar melhor com as questões complexas que se apresentam no cotidiano escolar. (Perrenoud, 2000; 2001).

Em relação à instituição quatro das interlocutoras responderam que se graduaram em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Um dado relevante para a pesquisa, pois vai ao encontro do fato de que este curso foi criado para atender e dar oportunidade aos professores leigos que não cursaram uma graduação.

Consta no artigo 211 da Constituição Federal, bem como no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N° 9.394/96 que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Artigo 87 da LDB merece atenção nessa análise, pois instituiu a “Década da Educação” a contar a partir da data de sua publicação. Com o intuito de atender ao número significativo de professores leigos, o Governo Federal criou e regulamentou o Fundef<sup>93</sup>, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, sendo destinada parte dos recursos para a incrementação da Educação Básica e, sobretudo, para atender às falhas existentes na parte da formação de professores. Com essa parceria foi criado o Curso de Pedagogia em Regime Especial, que no Estado do Ceará ficou ao encargo da Universidade Estadual Vale do Acaraú, onde o curso em questão teve um formato adaptado com carga horária reduzida.

---

<sup>93</sup> O FUNDEF foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. [...] A Lei n.º 9.424/96 faculta, até dezembro de 2001, a utilização de parte da parcela dos 60% dos recursos do FUNDEF na habilitação de professores leigos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>>. Acesso em: nov. de 2015.

Todas as professoras que participaram da pesquisa são polivalentes, ou seja, ministram as disciplinas da base curricular, com exceção das disciplinas de Inglês e de Informática. A polivalência ainda levanta discussões e há quem não acredite na sua eficácia. Ser professor polivalente é participar durante todo o ano da evolução de uma turma, é conhecer as particularidades dos alunos.

A definição à palavra polivalência encontra-se no Parecer nº 16/1999, que explicita que “[...] é o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo [...] de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins” (BRASIL, 1999). E dispõe ainda que a polivalência faz parte do “desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos”

No último bloco, a pesquisa contemplou a Prática pedagógica das professoras a fim de que pudessemos analisar o entendimento das suas atividades diárias. Sobre as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atividades, as respostas dadas referem-se “ao comportamento das crianças” ou “às dificuldades dos alunos em aprender a ler e a escrever”. Nesse contexto, Perrenoud (2000, p. 15), sugere a mobilização da competência de “conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos”. O que indica que as situações vivenciadas em sala de aula podem ser resolvidas a partir da reflexão das próprias situações à luz de referenciais teóricos.

A respeito de como a graduação contribuiu para a prática na sala de aula, as respostas não divergiram muito entre si, pois todas concordam que a competência profissional é o alicerce para a atuação docente. É notório que as competências profissionais do professor advêm principalmente da universidade, mas que deve ser devidamente complementada por outras formações contínuas (Perrenoud, 2001).

Em relação à teoria e à prática vivenciada na sala de aula, as professoras relataram que “a graduação ampliou os conhecimentos, favorecendo a prática docente”. O que reforça a ideia de que o que o educador aprende na graduação serve de embasamento para o trabalho desenvolvido em sala de aula. Para Freire (1996, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. E ainda complementa que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A prática reflexiva é uma ferramenta importante de transformação.

A última pergunta trata sobre como as professoras procuram solucionar seus problemas relacionados ao comportamento e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para as entrevistadas em questão a busca pela promoção da aprendizagem é unânime. Quanto a ensinar com comprometimento, Freire (1996, 43) comenta que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Desvelando, assim, que todas têm o mesmo interesse de ser para o aluno, educadoras comprometidas com o desenvolvimento das suas capacidades.

A observação dos dados apresentados, leva à conclusão de que a formação de professores ainda tem longo caminho a percorrer, tanto na forma de leis quanto na postura dos professores em formação e em exercício da sua profissão, pois a dinamicidade e complexidade que perfazem o cotidiano escolar estão inseridas num contexto de constantes alterações. Dessa forma, acredita-se que a mudança deva acontecer tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pela observação e estudo dos aspectos analisados, a pesquisa foi realizada com docentes que atuam no Ensino Fundamental de uma escola particular de Fortaleza. Pode-se, constatar que a formação inicial docente é satisfatória, pois oferece subsídios elementares para a atuação desses professores. Contudo os saberes necessários às práticas educativas ainda revelam falhas na sua formação.

O objetivo proposto inicialmente foi cumprido de maneira satisfatória, por ter sido idealizado com o intuito de saber acerca das principais dificuldades encontradas nas atribuições do ofício de professor, bem como conhecer acerca dos saberes necessários às práticas pedagógicas iniciais do ensino fundamental. Também foi proposta a busca pelo resgate da história da formação de professores no Brasil desde a implantação das primeiras Escolas Normais até a promulgação da LDB N° 9394/96.

A presente pesquisa revelou que nem todos os sujeitos em estudo possuem formação em nível superior, um dado um tanto expressivo no Brasil que indica que o nosso país ainda tem um longo caminho ao atendimento às demandas por formação docente, sendo este um tema que ainda necessita de discussões bem mais aprofundadas.

A busca pela formação do profissional que adote uma postura crítico-reflexiva pode deixar de ser utópica. O que possibilita o incentivo a outros pesquisadores a continuar

contribuindo para essa área que tem importância bem maior do que se costuma dar e requer mudanças estruturais no seu currículo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN. Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora - Portugal, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 5692, 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC. **Parecer n. 16/1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em: dez. de 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. PNE – **Plano Nacional de Educação**. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Disponível em: <  
<http://www.observatoriodopne.org.br/home/15/30/#a-plataforma>>. Acesso em: jun. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto Editora - Portugal, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary del (org). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradutora: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Tradutora: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## MONITORIA ACADÊMICA EM DIDÁTICA: VISÕES DE ESTUDANTES DA PEDAGOGIA

Maria Gislayne Borges Maia. URCA. [mariagislayneb@gmail.com](mailto:mariagislayneb@gmail.com)  
Cicera Sineide Dantas Rodrigues. URCA. [cicerasineide@hotmail.com](mailto:cicerasineide@hotmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar a percepção dos estudantes da turma de Didática II – Manhã, do 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, sobre os reflexos da monitoria acadêmica em seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que foi realizada primeiramente um levantamento bibliográfico, verificando trabalhos realizados sobre a temática. Para a pesquisa de campo, realizou-se a aplicação de um questionário semiestruturado com 4 perguntas acerca da Monitoria Acadêmica, com 10 alunos da referida turma. A partir da análise dos resultados foi possível compreender que os alunos consideram a experiência com um monitor em sala fecunda, somando à aprendizagem. De modo geral, os estudantes viram a monitoria como algo significativo por todo auxílio e conhecimentos trocados. Assim, pode-se concluir que a Monitoria Acadêmica reflete positivamente na trajetória dos envolvidos, sendo descrita como fundamental e indispensável pelos participantes da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação docente. Monitoria Acadêmica. Didática.

### INTRODUÇÃO

A Didática é uma área do conhecimento que visa compreender de forma crítica o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a disciplina de Didática II, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA) apresenta em sua ementa o objetivo de analisar os saberes de formação docente e os elementos teórico-práticos do planejamento e do processo ensino e aprendizagem, compreendendo a organização do trabalho didático-pedagógico na escola.

No ano de 2019, a referida disciplina incluiu em sua rotina a prática da monitoria acadêmica, com o projeto intitulado “Teoria e prática na disciplina de Didática: a monitoria em ação”, tendo por intuito ressaltar a importância da Didática como disciplina pedagógica que possibilita refletir criticamente sobre elementos do processo de ensino e aprendizagem, elaborados no movimento da sala de aula universitária, permeado por experiências e saberes marcantes na interação cotidiana entre professores e alunos.

Vale ressaltar que a monitoria acadêmica é um programa garantido pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) disposto em seu Art. 84 que “Os

discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.” (BRASIL, 1996).

Assim sendo, ao longo dos seis primeiros meses do ano de 2019 iniciou-se a vivência com a monitoria na disciplina de Didática II, ofertada ao quarto semestre do Curso de Pedagogia da URCA. Ao perceber a relevância desta experiência na formação profissional, vislumbrou-se a necessidade de analisar a percepção dos estudantes da turma sobre os reflexos da monitoria acadêmica em seu processo de aprendizagem – sendo este o objetivo geral desta pesquisa.

Ao vivenciar a experiência atuando como monitora acadêmica, pode-se observar que esta possibilita aprendizagens significativas para a formação de futuros docentes. Desse modo, a monitoria em Didática oportuniza ao estudante de Pedagogia em processo de formação profissional perceber com mais clareza a complexidade do ato de ensinar e, fortalecer o vínculo com esta área de atuação. Neste sentido, a aprendizagem de aspectos da Didática e da docência em ação são vislumbrados sistematicamente na monitoria.

Nesta direção, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos: a) identificar o entendimento dos alunos acerca das contribuições da monitoria para o processo de ensino e aprendizagem; b) perceber aspectos positivos e negativos da monitoria acadêmica na visão dos estudantes; c) listar críticas e sugestões da turma para melhorar as ações futuras da monitoria. Norteadando este trabalho, tem-se por problemática: a monitoria acadêmica é relevante para a formação dos estudantes envolvidos?

Alguns autores contribuíram com suas teorias para subsidiar as discussões aqui apresentadas, sendo eles Nunes (2007); Santos, Lins (2007) e Minayo (2002). E ainda se utilizou a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) como aparato legal.

Por considerar importante situar os passos que conduziram a realização desta pesquisa, serão apresentados a seguir os procedimentos metodológicos que foram utilizados. Possibilitando assim uma compreensão clara das etapas que foram seguidas com a finalidade de alcançar os objetivos e obter resposta para a problemática levantada anteriormente.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa por buscar aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas (MINAYO, 2002). Com base na pesquisa de campo, realizou-se inicialmente um levantamento bibliográfico, verificando trabalhos já realizados sobre a temática, lendo e fichando-os. Foi fundamental a leitura de

obras que abordam o presente tema pois ajudou no entendimento e possibilitou na discussão dos resultados.

Para a pesquisa de campo, realizou-se a aplicação de um questionário semiestruturado com 4 perguntas acerca da Monitoria Acadêmica, com 10 alunos da turma de Didática II – Manhã, do 4º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, em 2019. Buscou-se através das questões obter respostas que permitissem alcançar os objetivos propostos pelo trabalho.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A presente seção pretende refletir sobre a ação da monitoria acadêmica da disciplina de Didática II. Inicialmente será elencado as principais ações que foram desenvolvidas pela monitoria, ao longo da disciplina. Foi possível, ao decorrer do semestre, observar as atividades docentes realizadas em classe, possibilitando o entendimento da organização do trabalho pedagógico em uma sala de aula universitária.

A utilização de um diário de campo possibilitou registrar as principais discussões ocorridas durante as aulas. Além de ter contribuído com a construção desta pesquisa. Um dos debates importantes aconteceu com a realização da atividade pedagógica “GV e GO” (Grupo de Verbalização e Grupo de Observação – consiste em dividir a sala em dois grupos, enquanto um grupo verbaliza as ideias do livro, o outro observa para depois tecer seus comentários), resultando em ricos conhecimentos para a turma sobre o livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2003).

Outra atividade realizada pela monitora foi o auxílio prestado durante a elaboração do planejamento diário. Reunindo-se orientadora e monitora para planejarem as aulas, houve entre elas trocas de ideias, contribuições pedagógicas e aprendizagem de novas metodologias. Como foi o caso das “Tempestades Mentais” (provocar os alunos a falarem ideias que lhes vêm à mente a partir do tema proposto) utilizadas pela professora ao iniciar novas temáticas e a própria técnica do GV e GO, sendo ambas novidades para a monitora. O trabalho final proposto para a conclusão da disciplina foi a elaboração de Resumos Expandidos, podendo os educandos escolherem os temas a partir dos Núcleos Temáticos trabalhados durante o semestre. Enquanto realizavam suas pesquisas, alguns alunos procuraram a monitora para trocar diálogos, sendo possível ajudá-los e esclarecer dúvidas.

Também foi possibilitado à monitora realizar estudos orientados sobre as temáticas abordadas ao longo das aulas de Didática através de pesquisas, leituras e produção textual. Ou seja, somando as contribuições apresentadas ao longo deste estudo, a monitoria contribuiu

também com o fortalecimento dos quatro pilares da Universidade: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Ao falar sobre a Universidade e seus pilares, Nunes (2007) reitera que:

Ela não se faz somente de pesquisa, mas de quatro elementos que precisam estar equilibrados: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Apesar de ser comum salientarmos somente os três primeiros, a Universidade somente poderá desenvolver esses três se existir uma gestão das atividades e da burocracia que lhes dê sustentabilidade. (p. 48).

Considerando a relevância das ações descritas para a formação acadêmica da monitora, ponderou-se primordialmente saber como os estudantes da disciplina percebem a monitoria, se as contribuições da monitora foram positivas e o que pode ser feito para melhorar ações futuras. Entendo que refletir sobre as práticas realizadas é uma oportunidade de avaliar o desempenho do monitor, visto que:

O monitor também deve ser estimulado a realizar reflexão permanente sobre a ação e sobre a própria reflexão na ação, inclusive podendo-se empregar o uso de diários como forma de registro desse processo. A avaliação do desempenho do monitor pelo seu orientador, pelos outros monitores do curso/departamento e pelos próprios alunos da disciplina representariam valiosas contribuições na sua formação e na melhoria de sua atuação no programa. (NUNES, 2007, p. 55).

Ou seja, o intuito da reflexão a partir das visões dos estudantes assistidos pela monitoria é aprimorar as contribuições do projeto para com a disciplina, somando diretamente ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes matriculados e do próprio monitor, pois os diálogos e trocas ocorridos nos encontros contribuem significativamente para a aprendizagem de todos que estão envolvidos na ação.

Nessa perspectiva, o papel da monitoria na aprendizagem dos educandos foi descrito pelos estudantes da disciplina como sendo algo positivo. Eles elencaram alguns pontos que serão destacados ao longo desta reflexão. Os estudantes afirmaram não haver aspectos negativos referente ao convívio com o monitor durante o semestre. E em relação às críticas e sugestões, nada foi relatado pelos discentes.

Ao serem indagados se *“A monitoria acadêmica contribuiu de alguma forma para o seu processo de aprendizagem?”*, algumas das respostas obtidas foram:

Sim. Pois a monitora complementava o que era passado pela professora, reforçando as ideias e a nos ajudava a compreender melhor os conteúdos.” (aluno 1)

Sim, porque em muitos momentos a fala de outro acadêmico possibilitou a melhor compreensão dos conteúdos. (aluno 2)

Sim, porque um estudante que sabe a realidade da universidade a partir do olhar do aluno contribui mais, pois pode sugerir e dialogar com o professor sobre a prática educativa. (aluno 3)

Sem dúvidas! A monitoria acadêmica é indispensável por nos auxiliar, e ter mais perto quem nos entende, é indispensável. (aluno 4)

Analisando tais falas, compreende-se que os alunos consideram fecunda a experiência com um monitor em sala, somando à aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Contemplou-se nas interlocuções acima, de modo recorrente, que as contribuições de outro acadêmico para o processo de formação são consideradas importantes pelos educandos. O que nos remete a Nunes (2007), elucidando que:

O monitor é um aluno, participa da cultura própria dos alunos, que tem diferenças com a dos professores. A interação daquele com a formação dos alunos da disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor. (p. 53).

Santos e Lins (2007) afirmam que “O Programa de Monitoria é uma ação institucional consolidada que envolve professores e alunos na tentativa de se atingir os objetivos principais de uma instituição de ensino superior que é a produção, disseminação e aplicação do conhecimento.” (p. 59). Pode-se fazer uma ligação entre “produção, disseminação e aplicação do conhecimento” com “pesquisa, ensino e extensão”. Pois a pesquisa nada mais é que a produção do conhecimento, o ensino reflete em sua aplicação e a extensão na disseminação do conhecimento para além dos muros da Universidade.

Isto posto, diante das colaborações da monitoria acadêmica que foram perceptíveis através da ampliação dos saberes durante o período letivo e contempladas nas falas dos envolvidos com esta experiência, podemos afirmar a eficácia do Programa de Monitoria Acadêmica na disciplina de Didática II da URCA.

Os objetivos que conduziram a realização deste trabalho foram alcançados em parte, pois com a aplicação do questionário, obteve-se resultado para o objetivo geral e o primeiro específico. Porém, eles afirmaram não perceberem pontos negativos na atuação da monitoria, além de não terem críticas ou sugestões para práticas futuras.

Analisando as ações e os avanços dos estudantes ao longo do semestre, a monitora juntamente com sua orientadora, avaliaram qualitativamente o semestre. Emergiu desta avaliação um planejamento de ações e atividades pedagógicas com a finalidade de somarem a formação acadêmica dos futuros discentes, nos semestres vindouros.

## CONCLUSÃO

Conceber um trabalho sobre monitoria acadêmica visando enxergar quais as suas contribuições para a formação dos alunos que são contemplados com a atuação do monitor em sala, permite ver apenas um lado da moeda, quando na verdade existem outras partes que são afetados por esta experiência. A realização deste trabalho confirmou que a Monitoria Acadêmica reflete positivamente na formação do estudante (monitor) e dos demais estudantes. No final das contas, todos são enriquecidos com as aprendizagens decorrentes desta importante experiência de formação docente.

Com o estudo realizado, foi possível perceber que é fundamental o programa de monitoria acadêmica para o desenvolvimento profissional do educando, pois o ajudará a aprofundar-se teoricamente e o conduzirá diretamente a lidar com a relação teoria e prática. Ações de planejamento junto a orientadora, as atividades pedagógicas desenvolvidas, os estudos propiciados e as interações com os estudantes são essenciais para o êxito desta experiência. Acompanhar e conhecer a prática docente do professor universitário, mesmo ainda sendo estudante, exige preocupação e cuidado. Servindo também para reafirmar o interesse pela docência, por visualizar na prática como se dá o trabalho pedagógico do Magistério em uma Instituição de Ensino Superior.

Constatou-se ainda que é positivo para os alunos da sala terem um colega, que ainda é estudante, para orientar e ajudar quando precisam. De modo geral, os estudantes que contribuíram com este estudo viram a monitoria como algo significativo por conta de todo auxílio, atenção e conhecimentos trocados, tanto em sala, quanto em particular, quando precisaram. Assim, respondendo a problemática que norteou este estudo, pode-se concluir que a Monitoria Acadêmica é relevante para a formação docente pois reflete positivamente na trajetória dos envolvidos, sendo descrita como uma ação fundamental e indispensável pelos participantes da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria Acadêmica: espaço de formação. *In*: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros. (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros. (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

## OLHARES SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA

Diana Aguiar Salomão  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
diana\_salomao@hotmail.com

### RESUMO

O presente trabalho objetivou descrever as reflexões geradas durante os estudos realizados na disciplina “Olhares sobre Criança e Infância: filosofia, arte e corporeidade”, ofertada pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFC) no semestre 2019.1, e as contribuições das mesmas para o desenvolvimento profissional da autora. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa quanto ao seu objetivo. Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados, constitui um estudo bibliográfico (STUMPF, 2005), utilizando como fonte de dados alguns dos textos trabalhados na disciplina, sobre infância, devir-criança e educação (LEAL, 2004; KOHAN, 2004; LARROSA, 1999). As reflexões que emergem desse estudo reconhecem a disciplina como uma experiência formativa que oportunizou a ressignificação do processo de ensinar e aprender no âmbito da docência na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Infância. Criança. Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

*“(...) a poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens.”*

*(Manuel de Barros)*

Esse trabalho tem como objetivo descrever as reflexões geradas durante os estudos realizados na disciplina “Olhares sobre Criança e Infância: filosofia, arte e corporeidade”, ofertada pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED/UFC) no semestre 2019.1, e as contribuições das mesmas para o desenvolvimento profissional da autora.

Nessa disciplina tivemos a oportunidade de realizar estudos sobre infâncias, crianças e educação a partir de diferentes olhares. Os estudos realizados partiram de encontros da poética com os conteúdos teóricos, promovendo debates sobre as seguintes temáticas: devir-infância, experiências estéticas na infância, múltiplas linguagens artísticas da criança, relação entre corporeidade e infância e a importância dos vínculos, dos cuidados, da motricidade e das brincadeiras para o seu desenvolvimento infantil.

As discussões levantadas provocaram reflexões acerca das concepções de criança e infância, contemplando os impasses sobre o lugar ocupado pelas crianças na sociedade, os



diversos aspectos que permeiam as infâncias na contemporaneidade e as relações de diferenças entre adultos e crianças, que historicamente foram construídas através da perspectiva desenvolvimentista que concebe as crianças como seres que necessitam ser preenchidos de conhecimentos alheios e a infância como fase de preparação para a vida adulta.

Desse modo, os estudos foram conduzidos a partir da compreensão de infância e criança como uma construção histórico-social. Segundo Kramer (1999), as concepções de infância e criança são construções históricas que coexistem e expressam significados diversos por serem influenciadas pelas histórias, ideias, representações e valores de cada época.

As crianças nem sempre foram reconhecidas como cidadãs, como podemos perceber em nossas leis atuais e documentos oficiais<sup>94</sup>. Esse reconhecimento aconteceu através de muitas modificações econômicas e políticas na estrutura social, considerando o longo processo de evolução das concepções de família, infância e criança. Tais modificações seguiram as várias formas de organização da sociedade, considerando o contexto histórico de cada época (ARIËS, 1978; KUHLMANN, 1998).

Atualmente, vivenciamos uma pluralidade de perspectivas sobre as infâncias que favorecem amplos e diversificados debates sobre os processos de formação e desenvolvimento das crianças em relação as condições do mundo contemporâneo. No entanto, apesar das diversas áreas do conhecimento adotarem as crianças e suas infâncias como objeto de estudo, parecem não conseguir estabelecer um diálogo entre si, refletindo na produção de abordagens fragmentadas e totalitaristas que julgam saber, de antemão, o que as crianças são, do que precisam e o que é necessário fazer com elas em cada ano de suas vidas.

Esses tipos de abordagens trabalham na perspectiva de preparar as crianças para o futuro, projetando nelas os nossos desejos e projetos e também destinando-as a responsabilidade de resolver os problemas gerados por outras gerações. Diante disso, a disciplina discutiu a perspectiva de devir-criança proposta pela filosofia da educação, objetivando impulsionar nos alunos reflexões que possibilitassem a desconstrução da noção universalizante de criança e infância como um tempo cronológico marcado pela falta, característico de tais abordagens.

Assim, esse artigo busca apresentar como resultado principal as reflexões que favoreceram o reconhecimento das temáticas e debates vivenciados na disciplina para a

---

<sup>94</sup>Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, Plano Nacional de Educação – PNE/2014 e a Base Nacional Comum Curricular/2017.

formação e prática pedagógica da autora, considerando que essa disciplina me proporcionou compreender a infância, a criança e a educação de uma forma diferente das perspectivas e ciências já estudadas durante a formação inicial e continuada, sendo uma experiência marcante de aprendizagem profissional, pois me oportunizou avaliar e desconstruir conhecimentos concebidos como sólidos.

Desde a minha formação inicial, os estudos sobre o trabalho docente na Educação Infantil focalizaram-se prioritariamente nas perspectivas biologizantes e psicologizantes sobre a infância e a criança, e talvez por isso, essa disciplina foi essencial para me ajudar no desafio de conhecer e reconhecer as crianças e suas infâncias para além dessas perspectivas.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de um estudo assentado na abordagem qualitativa quanto ao seu objetivo, buscando descrever as percepções e concepções de um dos sujeitos inseridos no contexto de aprendizagem da disciplina “Olhares sobre Criança e Infância: filosofia, arte e corporeidade”, o que é apontado por Bogdan e Biklen (1994) como uma característica própria da pesquisa qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados, constitui um estudo bibliográfico (STUMPF, 2005), utilizando como fonte de dados alguns dos textos trabalhados na disciplina, sobre infância, devir-criança e educação (LEAL, 2004; KOHAN, 2004; LARROSA, 1999).

Segundo Lüdke e André (1986), a preocupação central da abordagem qualitativa é revelar a perspectiva dos participantes. Desse modo, esse estudo busca descrever as reflexões e as impressões pessoais da autora sobre algumas das temáticas abordadas na disciplina e as contribuições para a sua formação e prática pedagógica enquanto professora da Educação Infantil.

## **INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO**

*“Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida.”*

*(Bernardina Leal)*

A filosofia da educação interroga a universalização da infância a partir da multiplicidade de modos, contextos e realidades que as crianças vivem as suas próprias infâncias na sociedade contemporânea do capitalismo, consumismo, das desigualdades sociais e da diversidade étnica e cultural que demarca os espaços e as atuações dos sujeitos. Diante

desse contexto, a criança passou a ocupar um lugar na sociedade articulado ao sentido de progresso, sendo objeto de proteção e regulação social para garantir um futuro melhor para a sociedade.

Desse modo, é possível perceber que a concepção de infância que reverbera na formação dos discursos que sustentam a perspectiva de criança como o futuro da sociedade, é aquela concebida como uma etapa da vida que incorpora seu significado em função de sua projeção no tempo. Nesse sentido, de acordo com Kohan (2004, p. 53), “a infância é o material dos sonhos políticos a realizar e a educação é o instrumento para realizar tais sonhos”.

A educação moderna e a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1999, p. 193).

Nessa perspectiva, a criança deve e precisa ser educada para atender as demandas da sociedade, sendo a infância apenas uma condição biológica do ser humano, capturada pela escola moderna para melhor controlar e governar as crianças na intenção de atender seus anseios e concretizar seus sonhos e projetos.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas as suas necessidades, as suas características ou as suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 1999, p. 184).

Nesse sentido, Larrosa (1999) discute a atuação da sociedade moderna na busca constante de conhecer tudo aquilo que ainda não se sabe sobre as crianças e de dominar o que ainda há de selvagem nelas, e assim, continuam no caminho da falsa ideia de que já aprendemos como as crianças se desenvolvem e aprendem.

Para Larrosa (1999), a infância é um enigma e a criança é um ser enigmático. Muitas ciências e diferentes concepções desejam conhecê-las, desvendá-las e compreendê-las para

assim, poder cerceá-las, classificá-las e enquadrá-las utilizando a educação e mais precisamente a escola no exercício dessas tarefas.

A educação moderna e a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação e, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve ser produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 1999, p. 193).

Em contrapartida, o autor problematiza a compreensão sobre criança, infância e educação e nos convida a deixarmos a infância nos olhos e nos colocar em questão a partir de sua alteridade, sua diferença com a “*adultice*”, sendo a infância o outro.

“Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio” (LARROSA, 1999, p.184).

Desse modo, a infância não é proposta como objeto de estudo, e sim como algo que sempre nos escapa e acaba causando inquietação sobre aquilo que julgamos saber sobre ela. Por isso, há necessidade de escutar a infância através das experiências das crianças, pois só através da escuta atenta perceberemos a alteridade da infância e compreenderemos que as medidas dos nossos saberes e poderes não possuem a capacidade de capturá-la. Somente as crianças podem nos responder “o que a infância tem a nos dizer”. É preciso aprender com elas e juntos criar novas formas de compreensão da infância.

Diante de tais pressupostos, a filosofia da infância propõe o distanciamento da concepção de educação centrada no futuro e em direção ao mundo a ser fabricado a partir das crianças. Considera que a educação deve se preocupar não só com o ensinar, mas com o deixar aprender, assumindo o compromisso de valorizar os processos e seus detalhes, dando voz as infâncias e possibilitando experiências que abram espaço para a incerteza e o inesperado, ao invés de focar apenas nos resultados e buscar o controle de todas as experiências ao colocar a infância numa situação de submissão e reprodução da lógica produtivista que impera no cenário contemporâneo.

Com isso, a Educação Infantil precisa ser realmente um espaço no qual as crianças sejam percebidas como sujeitos de direitos e atores sociais dos seus processos de socialização e aprendizagem, rompendo de vez com práticas que focalizam as crianças como objetos passivos dos desejos e das metas de aprendizagem e desenvolvimento impostos pelos adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; (...) esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”  
(Paulo Freire).*

O presente trabalho objetivou descrever as reflexões geradas durante os estudos realizados na disciplina “Olhares sobre Criança e Infância: filosofia, arte e corporeidade” e as contribuições dessa experiência formativa para o desenvolvimento profissional da autora, pois favoreceu a criação e a recriação de sentidos para o ato de educar e cuidar de crianças. Nesse sentido, a disciplina oportunizou reflexões sobre diversas possibilidades de ensinar e aprender, rompendo com o pragmatismo e a instrumentalização das respostas prontas.

Os diálogos com os teóricos através da leitura e discussão dos textos me conduziram a um processo de desconstrução dos saberes sobre infância, criança e o papel do professor de Educação Infantil, e me desafiaram a rejeitar o desejo pelo domínio do processo de ensino e aprendizagem na minha atuação junto às crianças.

Esses diálogos com os autores através da leitura dos textos e das discussões coletivas entre os docentes e discentes durante a disciplina, fomentaram reflexões sobre a importante e difícil tarefa de assumir o papel de sujeito da experiência na relação ensino/aprendizagem e de aceitar a condição do não saber e do não poder no ofício de ser professora de crianças pequenas.

Essas reflexões me ajudaram a renunciar a vontade de saber e poder incorporado na minha identidade profissional desde a formação inicial, pois a maioria dos processos formativos que vivenciei tiveram como objetivo uma preparação profissional para que eu soubesse de antemão o que fazer com as crianças, o que ensiná-las e quais metas fazê-las alcançar, baseando-se numa perspectiva de criança como algo previsível e decifrável e numa pedagogia ansiosa e invasiva.

“Somente na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não possuímos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e

podemos deixar-nos transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo” (LARROSA, 1999, p.245).

Diante das discussões e reflexões apresentadas nesse trabalho e concordando com o pensamento de (Larrosa, 1999), podemos concluir que o aspecto essencial para ser um professor da primeira infância é o distanciamento da racionalidade, do poder cartesiano, dominador e homogeneizador, aproximando-se conseqüentemente da expressão simbólica, do encantamento e das diferentes linguagens das crianças. Só assim conheceremos as pedagogias que as crianças nos propõem e deixaremos elas serem. É isso que as crianças nos pedem.

Atualmente, na legislação brasileira, temos um terreno fértil de abordagens pedagógicas que concebem a criança como sujeito de direitos e ativa no seu processo de aprendizagem e socialização, mas as práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil e o currículo vivido nesses espaços educacionais não representa essa fertilização. Na busca pela superação dessa realidade e pela concretização de um currículo que transforme as relações entre as crianças, seus pares e os adultos, se faz necessário aprendermos a está com as crianças e conhecermos o valor da vida cotidiana.

Como professora da Educação Infantil, acredito que precisamos escutar as crianças e suas infâncias para assim fazermos uma leitura competente das suas necessidades e representar o sindicato delas em defesa de suas infâncias na luta contra todo tipo de controle e poder de um sistema que busca eliminar as infâncias e afogar as individualidades das crianças.

As crianças são portadoras do inédito, e por isso é necessário pensarmos num currículo para a Educação Infantil centrado nas experiências das crianças e não centrado na aquisição de conhecimentos que elas ainda não possuem. Um currículo que resgate a voz das crianças e não um currículo que as reduz, padronizando as relações entre adultos e crianças e definindo programas, objetivos e procedimentos que os professores devem seguir na efetivação do seu trabalho docente.

Devemos dar um imenso crédito ao potencial e ao poder que as crianças possuem. Devemos nos convencer de que as crianças, assim como nós, têm poderes mais vigorosos do que nos disseram que tinham, poderes que todos nós possuímos – nós e as crianças temos potencial ainda mais fortes do que acreditamos. Devemos entender como, sem ao menos perceber, fazemos tão pouco uso do potencial de energia que temos dentro de cada um de nós (MALAGUZZI, apud RINALDI, 2012, p. 107).

Penso ser possível fazer uma interlocução com o pensamento de Loris Malaguzzi e buscar nas experiências italianas com a Pedagogia da Relação e da Escuta, inspirações para

encarar o desafio de educar crianças em espaços educacionais. Nessa perspectiva, é preciso primeiramente que cada professor/adulto busque descobrir o potencial de energia que existe dentro de si, para a partir do encontro com esse potencial ser possível reformular as epistemologias de ensinar e aprender, do seu trabalho docente na Educação Infantil e do papel das crianças no processo educativo. Assim, sigo a minha caminhada docente, na busca de descobrir os meus potenciais e os de cada criança, revendo as minhas leituras de infância e meus conceitos sobre a vida adulta.

Por fim, ser discente na disciplina “Olhares sobre Criança e Infância: filosofia, arte e corporeidade” me proporcionou a percepção da importância de discutirmos o papel da infância na formação dos professores como estratégia para impulsionar mudanças nas práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil. Acredito ser essencial a reflexão sobre temas como autonomia, alteridade, devir-criança, estética e cultura para, aos poucos, conseguirmos abrir mão do que pensamos saber sobre infância e assim marcarmos os espaços educacionais com experiências que mobilizem interações e relações infantis com nós mesmos, com nossos pares e com as crianças. Portanto, suponho que para uma real construção de processos de ensino e aprendizagem em parceria com as crianças, é preciso escutá-las, sendo receptivos ao que elas podem nos surpreender em suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: Walter O. Kohan (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-30.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1999.
- KOHAN, W.O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: W.O. KOHAN (ed.), **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autentica, 1999. p. 183-198.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender; tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.



## PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: O ESTADO DA QUESTÃO

Lenice Sales de Moura  
Universidade Estadual do Ceará  
lenicessales@gmail.com  
Giovana Maria Belém Falcão  
Universidade Estadual do Ceará  
giovana.falcao@uece.br

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar o Estado da Questão (EQ), que buscou conhecer a produção acadêmica sobre a Formação por alternância. Utilizando descritores buscou-se mapear as teses, dissertações e artigos que versam sobre a formação por alternância. A pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, se deu no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Banco de Dados de Teses e Dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e na Biblioteca Virtual do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra). A análise evidenciou que poucos são os estudos empreendidos sobre o tema e nenhum estudo se propôs a entender a formação por alternância no ensino superior. A construção do Estado da Questão possibilitou evidenciar a relevância do estudo, que poderá contribuir com novas investigações e trazer elementos importantes para se pensar a formação por alternância.

**Palavra Chave:** Estado da Questão, Formação por Alternância, Pedagogia da Alternância.

### 1- Introdução

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino que tem se consolidado no Brasil nas escolas agrícolas, principalmente a partir dos anos 1990. Este modelo que oportuniza aos estudantes uma formação integral é resultado da luta de movimentos sociais e de outras entidades que almejam uma educação significativa, transformadora, atenta às reais necessidades e especificidades dos povos do campo. No ensino superior, os primeiros cursos que adotaram os princípios de tal Pedagogia foram os cursos de Pedagogia da Terra, desenvolvidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em parceria com Universidades Públicas, por meio do Programa Nacional da Reforma Agrária. O primeiro Curso da Pedagogia da Terra no Brasil foi ofertado pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, no ano de 1998. (COSTA; MONTEIRO, 2014).

A formação por alternância, portanto, é recente, além disso, as discussões em relação a formação do educador do campo não aconteceram na mesma velocidade das discussões que se empreenderam sobre a formação docente de modo geral. Somente em 2010 através Decreto Nº 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) é que essas discussões começaram a se consolidar e passa a se pensar de forma mais contundente a necessidade da formação de um profissional que vai atuar no desenvolvimento da Educação do Campo.

O que vem sendo estudado sobre a formação por alternância? Essa indagação nos moveu a identificar estudos que versam sobre essa temática. A investigação faz parte de um estudo mais amplo, da dissertação de mestrado que tem por objetivo maior, compreender os significados e sentidos produzidos por egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, do CSHNB/UFPI, sobre a formação por alternância. De modo particular, este trabalho tem por objetivo apresentar o Estado da Questão (EQ), que buscou conhecer a produção acadêmica sobre a Formação por alternância. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien o Estado da Questão:

É uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tempo de seu tema, objeto de sua investigação. É o modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. (NÓBREGA-THERRIEN;THERRIEN, p.34, 2010).

O desenvolvimento do Estado da questão se apresenta como importante atividade, pois aproxima o investigador do seu objeto de estudo, possibilitando ao pesquisador uma visão panorâmica do que já tem produzido sobre a temática investigada, norteando assim o objeto de estudo a um determinado contexto. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) afirma que

A finalidade do „estado da questão“ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-THERRIEN;THERRIEN, p.7, 2004).

As buscas realizadas se deram nas plataformas digitais, quando adentramos em teses, dissertações e artigos que auxiliassem no delineamento do objeto de investigação, revelando a contribuição original do estudo no campo científico. Realizar o EQ permite tecer reflexões acerca do tema e a partir do que já se tem produzido desenvolver uma pesquisa que venha a contribuir na construção de um conhecimento que seja relevante para comunidade científica sobre a Formação de Professores na Pedagogia da Alternância.

No próximo tópico, apresentamos o caminho metodológico trilhado para a consecução dos objetivos, na sequência, apresentamos os resultados encontrados e, por fim, trazemos algumas considerações finais.

## 2- METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa exige a escolha de uma trajetória a ser percorrida para alcançar os objetivos delineados. Nessa trajetória, a realidade dos sujeitos pesquisados e o rigor metodológico devem ser minuciosamente pensados. Este escrito toma como referência a pesquisa de cunho bibliográfico que vai “iluminar o caminho trilhado pelo pesquisador desde a definição do problema até a interpretação dos dados”, Mazzotti, (2002, p. 42). Buscamos apoio, ainda, numa perspectiva qualitativa por entender, conforme Minayo (1994), que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser quantificáveis.

Sendo assim as produções científicas na área da formação por alternância foram pesquisadas em três Bases de dados nacionais: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Banco de Dados de Teses e Dissertações, do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e a Biblioteca Virtual do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), por acreditamos serem plataformas que possuem produções científicas publicadas na área da educação e da Pedagogia da Alternância.

Para desenvolver esse Estado da Questão tomamos como categoria central “Pedagogia da Alternância” e partindo dessa foi possível traçar descritores, palavras chaves que nos levassem a encontrar trabalhos que viessem a se aproximar da temática que desejamos pesquisar. Os descritores utilizados na pesquisa para fontes de dados do Estado da Questão foram “formação de professores”, “formação docente”, “formação continuada” ora postos nas bases de dados, sozinhos e, em outros momentos associados. Através desses foi possível selecionar alguns trabalhos que estão relacionados com o objeto dessa pesquisa para posterior análise.

Quando se tentou usar um recorte temporal, ou seja, pegando os últimos dez anos de produção, em todas as bases pesquisadas o número de achado só tratava da Pedagogia da Alternância e não da Formação de professores, portanto para ter certeza da não existência de trabalhos científicos sobre a formação por Alternância é que não utilizamos recorte temporal. Sendo assim foi possível alguns achados. Os trabalhos encontrados são publicados no período de 2006 a 2018, fato que demonstra serem recentes os trabalhos produzidos sobre a temática investigada.

A posteriori, realizamos a leitura dos títulos e em seguida dos resumos, onde foi analisado somente o objeto da pesquisa que pretendemos desenvolver, a formação por Alternância. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos as teses, dissertações e artigos

divulgados em periódicos que revelaram consonância com o objeto de investigação de nosso interesse. Realizando, portanto, a leitura apenas dos resumos quando se tratava das teses e dissertações e o trabalho na íntegra quando se tratava de artigo.

### **3- RESULTADOS E DISCUSSÕES: ACHADOS E CONTRIBUIÇÕES NO PERCURSO FORMATIVO**

Pesquisar sobre esse tema foi processo desafiador, haja vista não termos encontrado trabalhos que tratassem diretamente do problema que pretendemos responder: formação de professores na perspectiva da Pedagogia da Alternância. No entanto, foi possível encontrar nessas bases de dados trabalhos que têm alguma relação com a temática investigada, o que nos permitirá discussões importantes sobre a formação por alternância e, assim, traçar estratégias para o desenvolvimento da pesquisa maior. Apresentamos a seguir os quadros com os descritores, resultados e os achados.

**Figura 1: Busca avançada através dos descritores 1 e 2 e o booleano AND.**

DESCRITOR 1	BOOLEANO	DESCRITOR 2	RESULTADOS	ACHADOS
Pedagogia da Alternância	AND	“Formações de Professores”	25	03
Pedagogia da Alternância	AND	Formação de professores	14	02
Pedagogia da Alternância	AND	Formação docente	42	03
Pedagogia da Alternância	AND	Formação Continuada	17	02
Pedagogia da Alternância	AND	Paulo Freire	29	02

Usando os descritores acima foi encontrado um número razoável de trabalhos, porém, muitos foram excluídos a partir da leitura dos títulos, pois não apresentavam nenhuma relação com o tema em estudo. Em outros trabalhos, foi feita a leitura dos resumos, para ter certeza absoluta de que o texto não tinha relação com o tema e em alguns trabalhos, foi necessário a leitura do trabalho completo e constatamos que também não traziam relação com o tema em estudo, portanto, foram excluídos. Esses descritores foram usados em todos os bancos de dados pesquisados.

#### **3.1- Portal Periódicos CAPES**

A busca realizada no Periódico CAPES, utilizando os descritores já citados anteriormente apontou para 8 (oito) trabalhos e dentre esses, alguns são repetidos. É importante ressaltar que dentro desse resultado todos os trabalhos se tratavam de artigos que tinham alguma relação com o objeto proposto na investigação.

Figura 2: Achados - Portal de Periódicos da Capes

ANO	AUTOR	TÍTULO
2017	MOCELIN, N. M.; BERNARTT, M. L.; TEIXEIRA, E. S.	TENSIONAMENTOS E VICISSITUDES ATUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PARANÁ
2014	SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da	VIDA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
2014	VERGUTZ, Cristina Luisa. Bencke; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda.	AS APRENDIZAGENS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
2017	ANDRADE, Fernanda Maria Coutinho de; SIMAS, Felipe Nogueira Bello; SILVA, Márcio Gomes da; BARRELLA Tatiana Pires	AGROECOLOGIA, PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO
2012	JESUS, José Novais de.	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O DEBATE DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS
2017	LUIZ, Miriã Lúcia; ALCÂNTARA, Regina Godinho de.	OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS ESTUDANTES DA LEC/UFES: UM OLHAR COM/PELOS CADERNOS DA REALIDADE
2016	MACHADO, Ilma Ferreira.	SABERES E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA DO CAMPO
2016	DETOGNI, Andreia Aparecida; ZANCANELLA, Yolanda.	CASA FAMILIAR RURAL DE CORONEL VIVIDA - PR: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Fonte: Elaboração própria

Dos trabalhos selecionados, todos têm alguma relação com a temática, porém nenhum deles trata especificamente do objeto de estudo dessa pesquisa: a formação de professores na perspectiva da Pedagogia da Alternância. O resultado revela o quanto ainda é incipiente a realização de estudos sobre a referida temática no processo de formação dos professores.

**Figura 3. Resultados da pesquisa no Periódico Capes**

DESCRITORES/VARIAÇÕES DE BUSCA	ACHADOS	RESULTADOS	REPETIDOS
Pedagogia da Alternância AND “Formações de Professores”	03	25	-
Pedagogia da Alternância AND Formação de professores	02	14	02
Pedagogia da Alternância AND Formação docente	03	42	02
Pedagogia da Alternância AND continuada	02	17	-
Pedagogia da Alternância AND Paulo Freire	02	29	-
TOTAL	12	127	04

Fonte: Elaboração própria.

A figura traz os resultados encontrados a partir das variações das buscas e filtros colocados. Obtivemos um número expressivo de resultados, no entanto, depois de feita a leitura dos títulos, muitos foram excluídos por não trazer nenhuma referência a temática investigada. No cruzamento dos descritores foram achados dois artigos iguais que se repetem nas variações dos descritores Pedagogia da Alternância AND Formação de Professores e na variação Pedagogia da Alternância AND Formação docentes. É importante destacar que o termo Pedagogia da Alternância se apresenta em todas as variações devido o objeto de estudo de essa pesquisa procurar investigar o uso dessa metodologia na formação de professores, portando para essa pesquisa só a formação de professores não nos interessa.

### 3.2- Banco de Dados de Teses e Dissertações do IBICT

Na busca nesta base de dados foram encontradas teses e dissertações, que tratavam da temática em si, porém nenhum desses trabalhos traz a discussão sobre o objeto específico da pesquisa a ser desenvolvida. Essa busca objetivava selecionar apenas os trabalhos que apresentassem em seu corpo, precisamente, o termo selecionado “Pedagogia da Alternância”. Na busca utilizando apenas o termo “Pedagogia da Alternância” encontramos 96 (noventa e seis) trabalhos, porém sendo essa a nossa temática geral, interessa saber sobre as produções já realizadas sobre a Formação de professores na Pedagogia da Alternância, e para se chegar a esse objetivo foi selecionada a variação em busca avançada. Foram acrescentados no termo principal as variações “formação de Professores” e “formação docente”.

Usando o descritor Pedagogia da Alternância e formação docente foram encontrados 44 (quarenta e quatro) trabalhos e dentre esses, a partir do título, somente 14 (quatorze) foram

selecionados para uma análise mais detalhada, pois em seus títulos trazia a Pedagogia da Alternância. Utilizando o descritor Pedagogia da Alternância e formação docente foram encontrados nessa plataforma 23 (vinte e três) trabalhos, que depois de uma análise dos títulos, apenas 7 (sete) trabalhos restaram para uma análise mais detalhada.

Através da leitura dos resumos foram selecionadas três dissertações que tratam da Pedagogia da Alternância como prática pedagógica, temática estudada nessa pesquisa.

**Figura 4: Achados no Banco de Dados de Teses e Dissertações do IBICT**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Tipo</b>
Andressa Paula Fadini de Sousa	Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo.	2014	UFV	Dissertação
Esther Vieira Brum de Souza	A formação inicial do professor de educação física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes.	2012	UNESP	Dissertação
Andreia Aparecida Detogni	Pedagogia da alternância e formação do jovem na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avanços, limites e desafios.	2017	Unioeste	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

### **3.3- Biblioteca Virtual do MST**

Optamos pela Biblioteca Virtual do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) pelo fato do movimento desenvolver suas atividades no campo e por fazer uso de uma metodologia que se aproxima da Pedagogia da Alternância. As escolas do MST tem uma metodologia (Pedagogia do MST) orientada por uma práxis que combina a teoria com a prática, priorizando os valores do homem do campo, sua cultura, sua condição social e sua realidade. Uma educação construída a partir da vivência dos sujeitos, pautada na reflexividade, buscando desvelar a realidade, romper barreiras, transformar vidas e diminuir as desigualdades sociais.

Nessa busca utilizamos como descritores as palavras “Pedagogia da Alternância”, tanto para teses e dissertações, quanto para artigos e ambas as categorias foram encontradas apenas dois trabalhos, um artigo e uma dissertação que traziam no título a Pedagogia da Alternância. Fizemos a leitura completa do artigo e da dissertação lemos apenas o resumo. Através da leitura do resumo da dissertação, percebemos que se trata de um trabalho que mostra como se dá a educação oferecida aos sujeitos do Campo e o distanciamento dessa educação da realidade desses sujeitos, aborda a Pedagogia da Alternância, como um modelo de educação, que aproxima o ensino da realidade vivenciada pelos povos do campo. O artigo fala da relevância da Pedagogia da Alternância no processo educativo e na consolidação da Educação do Campo nas escolas Agrícolas.

**Figura 6: Artigo e Dissertação selecionados da Biblioteca Virtual do MST**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Tipo</b>
José Novais de Jesus	A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás	2010	UFG	Artigo
Ângelo Rodrigues de Carvalho	A Pedagogia da Alternância no ensino técnico agrícola – a experiência do Pronera na escola agrotécnica federal de castanhal – estado do Pará;	2009	UFRRJ	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de Jesus (2010) trata da Pedagogia da Alternância como um método em construção, que apesar de não ser uma prática nova, ainda há muita dificuldade em compreender sua interferência na formação escolar.

Carvalho (2009) traz a Pedagogia da Alternância como um modelo de formação educacional que se opõe a esse modelo formal de Educação predominante no Estado do Pará. Portanto, veicula a Pedagogia da Alternância como referência no processo de formação educacional, humana, profissional e histórico-cultural dos educandos.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização do Estado da Questão contribuiu forma significativa para que pudéssemos mapear o que já vem sendo discutido a respeito da temática e o que ainda precisa ser debatido e estudado sobre a formação por alternância. A análise evidenciou que poucos



são os estudos empreendidos sobre o tema e nenhum estudo se propôs a entender a formação por alternância no ensino superior, revelando o ineditismo de nossa pesquisa de mestrado.

Através da leitura dos textos foi possível perceber como a Pedagogia da Alternância vem sendo discutida no que diz respeito a sua aplicabilidade, seu desenvolvimento enquanto metodologia de ensino em sala de aula e nas escolas Famílias Agrícola. No entanto, há uma lacuna no que diz respeito à formação dos professores por alternância e é partindo desse achado que pretendemos desenvolver nossa pesquisa, procurando compreender e esclarecer de que forma os professores vêm sendo formados em regime de alternância.

Neste sentido podemos afirmar que o desenvolvimento do Estado da Questão permitiu identificar investigações que se aproximam de nosso objeto de estudo. Mesmo não tendo encontrado nenhuma produção que tratasse diretamente do nosso tema, os trabalhos analisados foram de suma importância, nos fazendo refletir e dialogar com categorias de nosso estudo. Além disso, possibilitou evidenciar a relevância de nossa pesquisa, que poderá contribuir com novas investigações e trazer elementos importantes para se pensar a formação por alternância.

## 5- BIBLIOGRAFIA

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. **A "revisão de literatura" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno**. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria e TERRIEN, Jacques. *Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas*. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 6 30, jul./dez. 2004.

TERRIEN, J., & NÓBREGA-TERRIEN, S. "Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas". *Estudos em avaliação educacional*, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Publicado igualmente In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-TERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C.. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 33-51.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. e TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João batista de Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza, EdUECE, 2010.

## PROFISSÃO PROFESSOR: ENTRE A RESPONSABILIZAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO NA DOCÊNCIA

Francisca Kaline Oliveira Maia - Prefeitura Municipal de Fortaleza

kalineoliveiramaia@gmail.com

Sandy Lima Costa - Universidade Estadual do Ceará

sandynha-lc@hotmail.com

### RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa monográfica (MAIA, 2015) que busca compreender a realidade de trabalho dos professores do município de Morada Nova - CE à luz da valorização e responsabilização projetadas pela sociedade e Estado mediante as cobranças e políticas de responsabilização que interferem na atividade docente. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Sua concretização realizou-se mediante uma pesquisa de campo e a aplicação de questionários semiestruturados entre os segmentos: família, gestores e professores. A análise dos dados foi realizada a partir da discussão das categorias: valorização/desvalorização, responsabilização, e o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. A partir dos resultados obtidos, constatou-se divergência e compatibilidade de visões dos sujeitos entrevistados sobre a profissão docente e sua função. Conclui-se que o excesso de cobranças do Estado e sociedade incide negativamente na prática docente desses profissionais.

**Palavras-chave:** Professor. Responsabilização. Desvalorização.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa monográfica (MAIA, 2015), discorrendo uma discussão, com vistas à compreensão sobre a realidade do trabalho de professores do município de Morada Nova - Ceará, à luz da valorização e da responsabilização projetadas pela sociedade e Estado, mediante cobranças e políticas de responsabilização que interferem na atividade docente.

O trabalho docente é uma temática atual e que desperta frequentes debates por estar inserido num complexo de extrema relevância para a sociedade, que é a educação. Assim, o professor tem que acompanhar o movimento da sociedade para atender às demandas emergentes dos sujeitos, com vistas à sua preparação humana e profissional. Dessa forma, é imprescindível compreender os elementos que explicam as dualidades que envolvem a categoria profissional, resultando em novos rumos e exigências que vêm norteando a sua prática pedagógica.

É importante destacar que a docência não pode ser compreendida fora do contexto mais geral que vive a sociedade sob a vigência do sistema capitalista e de uma lógica social que vem ocasionando um desgaste na referida profissão. É evidente que a problemática vivida

pelos docentes advém de vários fatores que transcendem as instituições educativas, especialmente quando confrontamos a realidade de trabalho com a responsabilidade que a sociedade e o Estado atribuem frente aos resultados do sucesso e do fracasso da educação.

O debate acerca do processo de precarização vivenciado desde quando começou a se pensar na docência, é recorrente em pesquisas que tratam sobre a referida temática (GATTI, 2013; INFORSATO, 1996; LUDKE, BOING, 2004). Envolvem fatores de ordem econômica, de formação, valorização social, apoio pedagógico, estrutura escolar, modelo de gestão, ou seja, fatores micro e/ou macro da esfera educacional que incidem na prática pedagógica e consequentemente nos resultados da aprendizagem.

Pesquisar sobre a profissão professor não se justifica tão somente pela apresentação de sua relevância social, fato notório e indiscutível, especialmente no cenário contemporâneo, mas para ressaltar sob em que condições esta profissão está submetida, tendo em vista o grau de complexidade que vem se intensificando na profissão, mediante a responsabilidade da formação integral dos sujeitos, principalmente no que concerne ao contexto atual, em que a educação e os agentes educacionais sobrevivem, marcado por inúmeros desafios, lutas e incertezas.

Partindo do pressuposto que a carreira docente vem, ao longo da história, passando por sérios problemas e dificuldades, que o presente trabalho apresenta-se, com o objetivo de compreender a realidade de trabalho dos professores de um município do Estado do Ceará.

## **METODOLOGIA**

Como já mencionado anteriormente, as análises desenvolvidas neste texto decorrem de um recorte de uma pesquisa monográfica (MAIA, 2015). É válido destacar que no presente artigo, apresentamos dados e informações novas, no que concerne ao arcabouço teórico, com o intuito de aprimorar e atualizar o trabalho, tendo em vista sua relevância cada vez mais pertinente no contexto atual.

Para alcançar o objetivo proposto, no desenvolvimento desta investigação, foi realizada uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Sua concretização realizou-se mediante uma pesquisa de campo e a aplicação de questionários semiestruturados entre os segmentos: família, gestores e professores, restringindo-se, nesta última categoria, aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em exercício em um município do Estado do Ceará, Morada Nova, distante da capital, Fortaleza, cerca de 167 km.

O universo investigado compreende as escolas da rede pública municipal de ensino do referido município. No âmbito desse trabalho, foram escolhidas três escolas que melhor

representam a realidade educacional do município, visto que se situam em comunidades diferentes e contemplam, em seu atendimento ao público, a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, assim como educação especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os questionários aplicados contemplavam questões referentes aos conceitos de valorização/desvalorização, responsabilização, integração do professor na gestão da escola e sua expressão na visão desses agentes escolares, levando em consideração o contexto das reformas do Estado e da educação no Brasil.

Foram elencadas para a discussão e análise dos dados, as seguintes categorias: valorização/desvalorização, responsabilização, e, o programa PAIC. Estes termos foram compreendidos a partir das diferentes visões dos sujeitos da pesquisa, isto é, os agentes que constituem toda a comunidade escolar, com papéis específicos no processo de ensino-aprendizagem.

Para melhor fundamentar o presente trabalho, também foi realizado um estudo bibliográfico, com a contribuição de diferentes autores que discorrem sobre o tema em questão. Recorreu-se, portanto, aos estudos de: Nóvoa (1995); Farias e Bezerra (2011); Shiroma e Evangelista (2011), dentre outras bibliografias consultadas.

## **CONTEXTUALIZANDO SOBRE TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE, POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO POR RESULTADOS E PAIC**

Para início da discussão, é necessária uma breve e geral revisão histórica de momentos marcantes sobre a trajetória profissional docente e os papéis assumidos por esta categoria marcados pelo seu processo de formação e constituição, uma vez que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas actuais da profissão docente (presente)” (NÓVOA, 1995, p. 14).

Tal trajetória foi e ainda é, em nosso contexto atual, marcada por avanços e retrocessos, em meio a fortes contradições. Nesta perspectiva, a história da profissão docente deve ser entendida como um setor que está fortemente vinculado ao contexto histórico e social ao qual se insere e que tal profissão deve ser legalmente reconhecida sob responsabilidade do Estado enquanto uma necessidade do sistema de ensino, parte da política educacional. (FARIAS e BEZERRA, 2011).

O processo de industrialização, demarcado na década de 1930, trouxe novas exigências no campo educacional, afetando também o trabalho docente, uma vez que demandou a necessidade de uma formação para atender ao mercado que surgiram diante da

nova ordem social vigente marcada pelo capitalismo que ora se instalava. Não somente por este motivo, mas porque vislumbravam, no caminho educativo, uma maneira de a sociedade atingir seu desenvolvimento e os sujeitos maior ascensão social.

Decerto, à docência, enquanto profissão, sempre foi tratada nos dispositivos de lei ou em pautas de reivindicações e vem ao longo da história ganhando corpo e um caráter mais legítimo (FARIAS e BEZERRA, 2011). Assim, é possível concluir que, no momento passado ou atual, os docentes perpassam por uma formação mediada e regulamentada por políticas educacionais que nem sempre estarão em total consonância com os reais significados e objetivos da educação para a sociedade.

No decorrer dos últimos anos, nota-se uma grande importância sobre a eficiência nos sistemas de ensino, havendo um olhar mais criterioso sobre resultados qualitativos como referências para avaliar o trabalho pedagógico das escolas, em especial o trabalho dos docentes, bem como na formulação e aplicação de políticas voltadas para educação. Nesta direção, a partir da década de 1990 inicia uma reforma educacional que, como salienta Shiroma e Evangelista (2011), há a implantação do “movimento pela profissionalização” dos docentes, entendido como uma necessidade social para atender os resultados esperados da educação.

Todas essas pressões sobre os resultados estão sendo respondidas mediante implementação de Políticas de Responsabilização que atingem todo o sistema educativo, especialmente os professores, sujeitos mais cobrados como autores da eficiência do ensino ofertado. Para isso são criadas, além de um criterioso mecanismo de monitoramento, medidas compensatórias para estimular a eficiência do trabalho do professor, medidas tais que interferem na isonomia da categoria, promovendo certo enfraquecimento da categoria pelas disparidades de compensações e punições. Assim, o “professor torna-se vulnerável, seja pela avaliação nacional dos alunos, seja pela avaliação periódica de seu desempenho” [...] repercutindo também sobre “o movimento sindical docente” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142).

Nessa perspectiva, no que concerne ao Estado, pode ser evidenciado o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. O Programa é resultado de uma pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, em 2004, criado pela Assembleia Legislativa do Estado, cujo objetivo principal é efetivar a alfabetização das crianças no Estado até os sete anos de idade. Os objetivos acordados entre os professores no âmbito deste Programa tratam de estimular o compromisso de docentes alfabetizadores com a aprendizagem das crianças por meio de valorização e profissionalização, bem como rever os

planos de cargo, carreira e remuneração do magistério, priorizando suas competências a partir de critérios de desempenho. Ademais, são realizadas avaliações para aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho do docente.

O Programa se insere no cenário educacional do Estado como política pública, uma vez que reconhece o analfabetismo como uma problemática social e que demanda medidas prioritárias e efetivas à sua erradicação. Segundo o Programa, o professor é quem o operacionaliza, pois aplica em sala as orientações e os instrumentos para alfabetizar, no entanto, entende-se, com esta política, que o desempenho do professor nos anos iniciais não é satisfatório para a realidade educacional do Estado vigente, responsabilizando-o por resultados negativos.

Diante desta explanação sintética, no tópico seguinte iremos analisar os dados obtidos através de entrevistas com os agentes escolares: pais, diretores e professores. A discussão foi estruturada conforme tópicos que pretendem expressar a presença das categorias que guiam este trabalho: valorização/desvalorização; responsabilização; e, integração do professor na gestão da escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para início de nossas reflexões, é preciso compreender o que os agentes escolares entendem sobre ‘o que é ser professor’. Observamos, nos relatos, que não há uma concepção pronta e acabada sobre o que essa indagação, não havendo uma definição única do perfil desse profissional. Assim, define o diretor X quando salienta que:

é a pessoa que esteja mediando todo o processo de ensino aprendizagem, não é aquela pessoa que detém a verdade do conhecimento, mas aquela pessoa que consegue interagir o seu conhecimento com o conhecimento do aluno e que oportuniza um ambiente propício para que esse conhecimento venha pra eles de forma satisfatória [...] (DIRETOR X).

O professor é assim, responsável pelo ensino. Para a maioria dos docentes o ser professor resume-se na resposta da professora B, quando o define como “Pessoa que é útil para a sociedade, a humanidade, grande contribuinte para a construção dos futuros cidadãos de bem”. Especialmente na perspectiva do segmento sociedade, acrescenta-se que o professor ainda é entendido como o segundo “pai” ou “mãe” dos educandos, e a instituição escolar seria um segundo “lar”, onde as crianças irão receber uma educação que contemple a formação que deveria competir às famílias. Este posicionamento fica evidente na resposta de uma das mães entrevistadas, ao responder que ser professor é:

A pessoa que é a segunda mãe e o segundo pai, pra ser professor tem que respeitar o aluno, dar a ele a oportunidade de entender, ser paciente, nunca deixar de responder uma pergunta por que a escola é o segundo lar das crianças (MÃE C).

Conclui-se que, segundo os relatos, a gestão se expressa mais claramente sobre sua visão com relação ao professor enquanto profissional do ensino, já a sociedade percebe esses profissionais como pessoas responsabilizadas pela educação dos seus filhos, no sentido de atender suas necessidades, desvalorizando, assim, o trabalho enquanto profissional, concepção essa já enraizada em nossa sociedade (INFORSATO, 1996). Para os próprios professores, estes se referem a si próprios como pessoas centrais em uma situação de ensino.

Uma vez que nosso objeto de estudo era compreender também sobre a responsabilização creditada ao professor, fez-se necessário perceber o entendimento docente sobre o Programa PAIC. No âmbito da Gestão, percebe-se um posicionamento positivo quanto ao aprimoramento na prática pedagógica dos professores e dos resultados favoráveis na aprendizagem dos alunos. Reconhecem, no entanto, que o Programa modifica “a rotina escolar” e a “visão de trabalho” das instituições, atribuindo novas responsabilidades frente ao trabalho pedagógico.

Os docentes entrevistados relatam que gostam e consideram válidos os objetivos do Programa, mas que acarretou, segundo a professora F, uma considerável “mudança na metodologia de trabalho, trabalham intensamente”, assim teriam que dispor de tempo para se dedicar às intensas formações, bem como a construção de material didático para aplicar em sala. De modo geral, corroboram com a ideia que, embora o Programa seja bom, apresenta-se distante do contexto real dos alunos, o que ocasiona uma “frustração na profissão” devido às exigências impostas ao docente frente aos resultados (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011).

Por fim, no que concerne às condições de trabalho, os respondentes foram categóricos em reafirmar a desvalorização e a precarização da profissão. Vejamos os relatos:

O professor não é valorizado não, por tudo que ele passa na sala de aula, pois enfrenta muitas dificuldades, tem aluno que não respeita, hoje as criações não ajuda na educação dos filhos na escola, os pais tem que entender o ponto de vista dos professores e muitas vezes vem colocar para eles a responsabilidade que deveria ser dividida com eles [...] (MÃE D).

Desenvolver um trabalho educativo com crianças exige tempo, estrutura física, recursos financeiros e humanos, apoio pedagógico, material didático e uma série de outros elementos que se encontram no momento muito aquém do adequado (PROFESSORA E).

Aliado a estes elementos, os professores complementam a participação do Governo nesse contexto, afirmando um “abandono” nas responsabilidades de garantir qualidade de trabalho, salário, estrutura, transporte, valorização da carreira, formação, imposições e exigências sem o retorno devido. Também citados nas falas dos professores, e que de forma direta interfere no trabalho dos mesmos, são as relações estabelecidas entre os sujeitos escolares, principalmente da Gestão e Prefeitura para com os docentes. Essa ligação é

mediada pela Secretaria de Educação do município, definida como “politiqueira” pelos próprios professores. Segundo eles, isso afeta o envolvimento e a resolução de problemas dentro das escolas e, particularmente, individual dos professores, uma vez que afirmam que não há diálogo. Seja qual for o problema no âmbito escolar, há partidanismos e isso influi negativamente na comunicação e numa boa dinâmica educacional do município.

Evidencia-se assim que, a realidade do trabalho dos professores entrevistados, situados no município de Morada Nova, é marcada por desafios internos e externos, o que leva a responsabilização por resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, no entanto há a ausência de apoio dos agentes escolares nesse processo, acarretando no aprofundamento da precarização do trabalho docente (INFORSATO, 1996). Ratifica-se portanto que, ao mesmo tempo em que os professores são responsabilizados por resultados, é necessário um apoio e valorização do trabalho destes profissionais, com vistas a melhoria do mesmo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste estudo foi compreender a realidade do trabalho de professores do município de Morada Nova - Ceará, à luz da valorização e da responsabilização projetadas pela sociedade e pelo Estado, mediante cobranças e políticas de responsabilização que interferem na atividade docente.

As análises realizadas apontam esclarecimentos pertinentes sobre a profissão docente no município, revelando as impressões, as maneiras de perceber funções assumidas e o reconhecimento da importância desses profissionais, compreendidas a partir dos sujeitos escolares, sejam no âmbito externo ou mesmo interescolares, ressaltando elementos semelhantes e controversos nas perspectivas dos segmentos, desvelando, assim, o contexto real ao qual estão submetidos.

O entendimento sobre o professorado vislumbra uma questão que está enraizada na sua trajetória ao longo da história da profissão docente e que pode ser constatado nas análises de documentos e na legislação educacional, no que se refere à categoria, como o reconhecimento da profissão professor ocorrida tardiamente e da maneira depreciativa.

Mediante os relatos, é possível concluir que a responsabilização imposta aos docentes é expressa em cobranças, pressão e controle, uma vez que, atingir o melhor resultado na aprendizagem com os alunos já é, naturalmente, objetivo da prática desses profissionais. Assim, sobrecarregá-lo de formações e trabalhos extras incidirá negativamente em sua prática e autonomia.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIAS, I. S.; BEZERRA, J. E. B. A Profissão Docente no Discurso Governamental Cearense (1930-1964). In: JUNIOR, R. E. de P. V. et al (Orgs.). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza - CE: Edições UFC, 2011, v. Único, p. 417-440.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em> 11 mai. 2019.

INFORSATO, E. do C. Aspectos gerais da formação de professores. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. Ribeirão Preto, nº. 10 – 11, 1996.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e sociedade**, Campinas, v.25, n.89. p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MAIA, F. K. O. **Profissão Professor: Entre a Responsabilização e a Desvalorização: Uma Investigação na Rede Municipal de Morada Nova-ce**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Graduação em Pedagogia, Limoeiro do Norte, 2015.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 13-32.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e Responsabilização pelos Resultados: Atualizações nas Formas de Gestão de Professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

## **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Antonia Magna Martins Sousa – IFCE – magnaantoniasousa@gmail.com  
Maria de Lourdes da Silva Neta – IFCE – lourdes.neta@ifce.edu.br

### **RESUMO**

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional do professor visto que possibilita momentos de reflexão e investigação para a prática docente. A pesquisa tem por objetivo investigar a formação continuada de professores de Matemática no Programa Residência Pedagógica. O referencial teórico tem como embasamento estudos de Alarcão (2005), Brito (2005), Brasil (1996), dentre outros além do Projeto Institucional e o Subprojeto do IFCE-Campus Canindé. Com relação a metodologia adotamos a abordagem qualitativa a qual recorreu as técnicas de dados bibliográfica, documental analisando a formação continuada dos professores que realizam as atividades no Programa Residência Pedagógica. Dessa forma podemos perceber a relevância desse programa para os preceptores já que poderá possibilitar reflexão, análises e investigação da sua própria atuação na prática docente, pontuando as dificuldades e potencialidades mediante o programa e assim vinculando os aspectos teórico-prático.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Matemática. Programa Residência Pedagógica.

### **Introdução**

Nos dias atuais, devido as constantes mudanças científica, sociais, educacionais, econômicas e políticas nas quais estamos inseridos é um desafio manter atualizados os professores em exercício profissional, sendo necessário realizar ações de formação continuada.

A formação continuada se apresenta de forma essencial para os professores em exercício, uma vez que, necessitam se atualizarem para acompanhar os avanços da sociedade e com isso as mudanças no ensino de forma geral, além de proporcionar os mesmos momentos de reflexão e investigação da própria prática docente. Em consonância com Brito (2005), a reflexão possibilita ao professor compreender e analisar sobre sua ação docente na perspectiva de melhor sistematizar e operacional-lá.

A formação continuada permite ainda, desenvolver, a partir de uma postura crítica a percepção da ação pedagógica, e saberes relativos ao seu ofício. Quando falamos da prática docente reflexiva, nos referimos na necessidade de os professores serem emancipatórios e assim sendo capazes de analisar sua realidade social, tomando frente aos acontecimentos e desenvolver possibilidades de transformar.

Dessa forma todo tipo de ações de formação continuada é fundamental para o docente, e conseqüentemente para seu trabalho. Sendo assim, em 2018 surge o Programa Residência

Pedagógica uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores articulada aos demais Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual é vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O Programa Residência Pedagógica tem como foco maior os licenciandos, entretanto possibilita os professores das escolas parceiras um processo de formação para assim estar capacitados a receber os estudantes nas escolas. Desse modo os professores estarão acompanhando os discentes e repassando suas experiências, como também estarão aprendendo e assim podendo refletir sobre sua prática.

Na investigação objetivamos investigar a formação continuada de professores de Matemática no Programa Residência Pedagógica. Obtendo como questionamento: Como se sucedeu a formação dos professores de Matemática no Residência Pedagógica nos aspectos teóricos e documentais? Dessa forma faz-se necessário a busca constante pelo aperfeiçoamento e a constituição de conhecimentos pelos professores, visto que a formação continuada busca a transformação dos atores em sala de aula, e por isso está cada vez mais presente no âmbito da pesquisa educacional.

Neste aspecto entendemos que a formação continuada se torna indispensável, pois além de beneficiar os docentes, beneficia também os discentes para um ensino de qualidade. Possibilitando o docente a refletir sobre suas ações tanto em sala de aula como na comunidade escolar tornando essencial para o desenvolvimento profissional do professor. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo a qual recorreu as técnicas de coleta de dados bibliográfica, documental analisando a formação continuada dos professores de Matemática diante das atividades proposta no Programa Residência Pedagógica.

Para sistematizar as ideias o escrito foi subdividido em dois momentos, inicialmente abordando a Formação Continuada, e em seguida o Programa Residência Pedagógica (PRP) na Formação Continuada dos professores de Matemática.

### **Formação Continuada de Professores de Matemática**

A formação continuada é uma exigência da LBD 9394/96, em vigor, a partir de sua publicação no Diário Oficial da União, em 20 de dezembro de 1996. Dessa forma os professores precisam conhecer as leis que garantem seus direitos e deveres.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [...]

Pode-se perceber diante do artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica e em nível superior em curso de licenciatura plena, a importância destacada a formação dos futuros professores, como aos professores em exercício e a valorização dos profissionais de magistério, e dessa forma contribuindo para um ensino de qualidade.

Pelo aparato legal no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 destaca atenção à formação continuada, pela Lei 13.005/2014

**META 16** Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

De acordo com essa meta 16 do PNE, garantindo aos professores da educação básica uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades e demanda do sistema de ensino, visando à formação e a valorização do professor da educação básica. Portanto essa valorização aos professores, é importante já que os incentivam a buscarem práticas que ajudem a fortalecer a sua atuação profissional.

O termo formação continuada é utilizado para definir um conjunto de formação vividos por profissionais da educação a qual acontece paralelo ao exercício da docência

Atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de formação continuada. Porém, conhecer as novas teorias, estar ciente dos avanços na Ciência da Educação e poder discutir as tendências pedagógicas atuais, são conhecimentos que irão contribuir não somente na prática pedagógica em sala de aula do professor. (PERRENOUD, 1993, p. 200).

A teoria é vista como necessária para refletir sobre condições de acesso ao conhecimento, como um instrumento para observar a própria prática. Quando se deixa de ter uma formação frequente e sólida dificulta compreender os problemas que norteiam o espaço escolar. Diante do exposto os professores precisam refletir para assim poder buscar inovar e se apropriar de novas metodologias.

Na contemporaneidade há professores que ensinam Matemática por meio de uma abordagem oralizada, com suporte de recursos didáticos como quadro, giz, papel lápis e livros. No entanto há docentes que buscam inovar sua prática pedagógica, inserindo em seu repertório ações que visam melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Promovendo um ensino mais dinâmico e instigando a atenção dos estudantes para os conteúdos matemáticos (LOPES, 2014). Em conformidade Moran (2009) salienta a necessidade dos professores escolherem metodologias ou estratégias que favoreçam a aprendizagem dos discentes

respeitando as especificidades de cada um de acordo com as características do contexto e realidade na qual está inserido.

Zibetti (1999) ressalta a importância da participação de professores em processos de investigação curricular visto no seu próprio desenvolvimento profissional e prático, para assim superar a dicotômica que há entre os pensam e os que executam, tais profissionais teriam a oportunidade de se colocarem como produtores de conhecimento visando na melhoria da prática pedagógica.

Desse modo, os professores que atuam no magistério durante anos precisam refletir sobre suas práticas vinculando aos aspectos teóricos. Do ponto de vista de Wengzynski e Tozetto (2012), a formação continuada contribui de forma relevante para o desenvolvimento e o conhecimento profissional do professor, que um dos objetivos é facilitar a capacidade de refletir sobre sua própria prática.

Contudo, a formação continuada proporciona aos professores a reflexão e a investigação da sua prática cotidiana como base nos autores citados neste referido trabalho. Desse modo, a proposta do Programa Residência Pedagógica possibilita aos preceptores uma formação continuada contemplando a reflexão sobre os aspectos teórico-práticos e a oportunidade de contribuir para a formação dos discentes.

### **Programa Residência Pedagógica**

A proposta do Residência Pedagógica na área da educação iniciou-se no ano de 2007 pelo então Senador Marco Maciel que propôs um Projeto de Lei do Senado Federal (PLS) 2276 na qual apresentou uma proposta de modalidade de estágio, denominando Residência Educacional.

No entanto o que consta no documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), o Projeto Residência Educacional foi analisado em uma audiência pública no dia 15/04/2009, pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC) não dando continuidade na pauta no congresso. Apesar de ter sido elogiado essa iniciativa pelos representantes citados acima a implementação do PLS 227/07, dependeria uma fonte de financiamento de bolsas de estudos aos professores e residentes.

Entretanto, no ano de 2012 um projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT) adaptado ao PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE) em 2007, a reformulação de Maggi, pelo Projeto de Lei (PLS) nº 284/12 apresentou a denominação de Residência Pedagógica. Dessa forma, foi instituída a portaria Nº 38, em fevereiro de 2018 o Programa Residência

Pedagógica. Por conseguinte, em junho de 2018, foi lançado o edital nº 06/2018 com o propósito de aproximar os ambientes formativos Universidade e escola, além de fortalecer os aspectos teórico-prático. No referido programa tem-se como membros: Coordenador Institucional, que coordenará o projeto institucional de Residência Pedagógica, Docente Orientador, que orientará o residente ambos da Instituição de Ensino Superior (IES), Preceptor, que acompanhará o residente na escola-campo da Educação Básica e os Residentes, que são os licenciando, os mesmos passam por uma seleção por meio do edital nº 06/2018 (BRASIL 2018).

Para tanto, os preceptores (professores) que acompanharam os residentes (licenciando), passam por um processo de formação para qual estarão preparados a receber os residentes na escola-campo. Desse modo o Projeto Institucional referente a formação continuada dos preceptores, será semipresencial com o objetivo fomentar nos preceptores e docentes orientadores a se aprofundar nas bases teórico-metodológicas e na organização do trabalho pedagógico. Conta com duração de 60 horas/aula, sendo 12 horas presenciais e 48 horas a distância, com a seguinte temática proposta Ceará (2018).

Vale ressaltar quão a importância do preceptor no âmbito da formação desses residentes, visto que terá sob sua responsabilidade a prática de repensar/reorganizar maneiras didático-pedagógicas com determinados objetivos e metas, e os incentivando a refletir no processo formativo, além dos conceitos e valores da escola-campo e o curso de licenciatura a qual está vinculado. Por consequência podendo refletir acerca de suas ações e prática pedagógicas tanto em sala de aula como na escola de modo geral. Segundo Alarcão,

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (2005, p. 176)

Nessa perspectiva o docente como um profissional reflexivo atua além da transmissão dos conteúdos, desenvolvendo um diálogo entre os estudantes, professores e o ambiente escolar, assim sendo capaz de refletir sua própria prática, afrontando suas ações e julgando aquilo que acredita está correto na sua atuação como profissional.

Acerca do núcleo de Matemática em relação a formação continuada dos preceptores, destacamos a apresentação dos residentes e a proposta do programa, além de outras informações que foram repassadas mediante as atividades que foram desenvolvidas pelos

residentes e acompanhadas pelos preceptores Canindé (2018). Desse modo um processo de formação é um elemento essencial para uma reflexão sobre a prática pedagógica, por conseguinte na constituição dos saberes docentes proporcionando a troca experiências, além disto contribuindo para o processo de aprendizagem no ensino.

Destarte, todo profissional necessita conhecer novas teorias para fazer parte do seu desenvolvimento profissional, entretanto não basta, se deixam de possibilitar o professor relaciona-las com o conhecimento prático advindos do seu cotidiano. Ao falar da relação teoria e prática, Pimenta (2005), afirma que o saber docente é constituído pela prática, como também alimentados pelas teorias da educação e da ciência. Desse modo a teoria tem um papel importante na formação dos docentes, no qual dotando os sujeitos de diversas opiniões para uma ação contextualizada, proporcionando perspectiva de análises para que os professores entendam vários contextos.

É notório a necessidade de investimentos e incentivos na formação continuada de professores. Tardif (2005) garante que é preciso espaços para o docente refletir sobre sua prática em um movimento de ação-reflexão-ação bem como, promover uma maior integração entre a formação que se realiza na universidade e a prática das escolas. Corroborando, com o autor os professores necessitam dessas ações de formação continuada 'para poder refletir sobre suas práticas, e dessa maneira conseguir mudar a realidade da qual está inserido.

### **Considerações Finais**

Destarte, a formação continuada de professores se apresenta como um processo promissor capaz de gerar mudanças, tanto para o desenvolvimento profissional quanto para o ensino-aprendizagem do docente, bem como refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

Na formação ofertada pelo PRP juntamente com a docente orientadora tiveram conhecimento da proposta do Programa, bem como, gestão em sala de aula, troca de experiências entre os preceptores e docentes orientadores, leituras reflexivas e assim estando a par de suas funções, também nesse período ponderam refletir sobre suas as ações e como se posicionariam diante dos residentes.

Dessa forma podemos perceber a relevância do PRP para os preceptores já que poderá possibilitar reflexão análises e investigação da sua própria atuação na prática docente, pontuando as dificuldades e potencialidades mediante o programa e assim vinculando os aspectos teórico-prático e de certo modo estarão preparando, auxiliando e contribuindo para a

formação desses futuros docentes. Contudo, tanto o Projeto Institucional como o subprojeto estão indicando ações destinadas a formação continuada desses profissionais.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Acessado em 26 abr. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. EDITAL Nº 6/2018. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de Lei No 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Projeto de Lei No 284, de 2012 sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel.

BRITO, A, E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, PI. n. 12, p. 45-52, jan./jun., 2005.

CANINDÉ, Programa Residência Pedagógica, edital Capes nº 06/2018, Subprojeto do Curso Licenciatura em Matemática, 2018.

CEARÁ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Projeto Institucional Programa Residência Pedagógica (PRP). Articulação Entre Teoria e Prática na Formação Docente Nos Cursos de Licenciatura do IFCE. Edital Capes nº 06/2018, Fortaleza-Ceará, 2018.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. 4a Ed., Campinas, SP: Papirus, 2009.

PERRENOUD, Philipp. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. 2014.



130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

TARDIF, Maurice. et al. O trabalho docente. São Paulo: Vozes, 2005.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012.

ZIBETTI, M. L. T. Analisando a prática pedagógica: uma experiência de formação de professores na educação infantil. 158p. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).

## SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA

Nathália Araújo Carneiro  
Universidade Estadual do Ceará-(UECE).  
nathalia.araujo@aluno.uece.br  
Rachel Rachelley Matos Monteiro  
Universidade Estadual do Ceará-(UECE).  
rachel.monteiro@aluno.uece.br  
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro  
Universidade Estadual do Ceará-(UECE).  
renata.russo@uece.br

### RESUMO

O presente artigo situa-se na área de formação de professores e é resultado das discussões realizadas no grupo de estudo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). A temática formação de professores tem como problemática o percurso formativo que envolve a constituição dos saberes docentes, as formações inicial e continuada consolidadas no desenvolvimento profissional docente. Este estudo teve como objetivo compreender a formação continuada dos professores do curso de ciências biológicas com habilitação em licenciatura. A metodologia foi de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica utilizando o método de estudo de caso único. A pesquisa teve como suporte os fundamentos teóricos de Imbernón (2000, 2010), Tardif (2002), dentre outros. Concluímos que há necessidade de pensarmos sobre nossa formação, em especial a formação continuada dos professores que reverbera as noções de saberes na organização e sistematização do “fazer-se docente”.

**Palavras-Chave:** Saberes. Formação Continuada. Ciências Biológicas.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo situa-se na área de formação de professores, resultado das discussões realizadas no grupo de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). O debate sobre formação de professores nos cursos de licenciaturas se posiciona como uma ação contínua de questionamentos e buscas de conhecimentos sobre a profissionalização e o fazer-se docente. Desse modo, a investigação se apresenta como pertinente ao refletirmos sobre a formação docente; os elementos teóricos e práticos, tendo como problemática o percurso formativo que envolve a constituição dos saberes docentes, as formações iniciais e continuada consolidadas no desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, entende-se a formação como um processo contínuo, percebendo os

repertórios de conhecimentos que imbricam à constituição de saberes e práticas que nos formam professores. De acordo com Farias *et al* (2014, p. 73): “É sobretudo, durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho”. Assim, os saberes docentes se referem a um conjunto de conhecimentos necessários à prática docente, situados e contextualizados com sentidos e significados para docência universitária. Na concepção de Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e os formadores mobilizam diversos saberes em suas práticas. Gauthier *et al* (2013, p. 28) afirmam que “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Assim, ao questionarmos sobre os caminhos formativos e a constituição dos saberes dos professores dos cursos de licenciaturas, presumimos compreender a atividade pedagógica tendo como foco central as dimensões epistemológicas de ensinar e aprender. Diante da problemática acerca dos saberes e da formação continuada dos professores, apontamos o seguinte questionamento: Como se constitui as formações inicial e continuada dos professores do curso de ciências biológicas da FAEC? Partindo desse questionamento, o estudo teve como objetivo compreender a formação continuada dos professores do curso de ciências biológicas de uma instituição de ensino superior público cearense.

Esta pesquisa se justificou pelas possíveis contribuições epistemológicas para a formação continuada dos professores, principalmente, para o curso de Ciências Biológicas na perspectiva de provocar reflexões sobre a constituição dos saberes docentes e sua relevância para o exercício do magistério. Entendendo-se que as instituições de ensino superior são um *locus* formativo na contribuição da formação de professores do estado do Ceará e a Faculdade de Educação de Crateús- FAEC como pioneira da formação de professores no Sertão de Cratéus.

A escolha dessa Universidade deve-se a sua relevância institucional, contribuindo na formação de professores que atendem a rede de Educação Básica nos últimos 43 anos, possuindo cursos de licenciatura que são ofertados em todo o estado do Ceará, distribuído nos municípios de Itapipoca, Limoeiro do Norte, Crateús, Iguatu, Quixadá, Mombaça e Tauá. O critério de escolha do Curso de Ciências Biológicas se justificou por ser o curso de licenciatura com uma referência para atuação na educação básica de Crateús, que colabora para a qualificação profissional docente indo ao encontro do objetivo do curso, que estabelece: “contribuir para que a Universidade Estadual do Ceará cumpra a sua missão de produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais, para promover o

desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida na região Nordeste” (UECE, 2007, p.20).

A metodologia foi de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, utilizando o método de estudo de caso único com a coleta e análise de dados documentais. A pesquisa foi realizada em uma universidade pública localizada no município de Crateús do estado do Ceará. O estudo teve suporte os fundamentos teóricos de Gauthier *et al* (2013), Tardif (2002), Imbernón (2010), dentre outros.

O texto foi estruturado nas seguintes seções: inicialmente, apresentamos a introdução exemplificando as discussões sobre o estudo em apreço. Em seguida, a metodologia abordou os elementos teórico-metodológicos que descreveram os procedimentos da pesquisa. Adiante, exibiu uma discussão sobre os dados extraídos do currículo *lattes*. Posteriormente, caracterizamos o Curso de Ciências Biológicas da UECE/FAEC com destaque para a articulação da formação continuada do corpo docente. Por último, as conclusões e referências desse estudo.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nessa seção apresentamos os aspectos metodológicos da investigação que foi de abordagem qualitativa com o objetivo de atender a complexidade do fenômeno que cercou nosso estudo. Essa abordagem proporciona ao pesquisador a busca de novos conhecimentos científicos, possibilitando uma produção crítica e reflexiva e contribuindo para a interpretação de fatos e fenômenos sociais, segundo Minayo (2011, p. 16): “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”.

O método de pesquisa foi o estudo de caso único utilizando as técnicas de coleta os documentos do curso vigente e o currículo *lattes* dos sujeitos da pesquisa. De acordo com a interpretação de Yin (2015, p. 32), o Estudo de Caso único “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Os dados utilizados tiveram como base o documento que analisa o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas (2007), com o intuito de proporcionar informações que foram pertinentes à organização, à estrutura e ao funcionamento do curso em estudo. O PPC apresenta como se deu a fundação da Faculdade de Educação de Crateús-FAEC e do curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas, informações essas que foram indispensáveis para a análise e os resultados. Além disso, os Currículos *Lattes* dos professores do curso foram utilizados nessa investigação, usando como indicadores as seguintes categorias: formação inicial e formação continuada.

Nesse sentido, nossa escolha por esse curso e por essa unidade deu-se a partir da necessidade da continuação de suprir nossas indagações profissionais que podem ter implicações na formação continuada dos professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Curso de Ciências Biológicas e a formação dos professores

Os cursos de licenciatura contribuem diretamente para a formação inicial de professores no cenário brasileiro a partir da consolidação de um arcabouço teórico e técnico especializado, configurando-se como espaço privilegiado de mobilização e socialização da produção da ciência e para o desenvolvimento profissional. À vista disso, com a criação do Curso de Pedagogia em Crateús, em 1983, inserido em um prédio provisório cedido pela prefeitura, sendo denominada Faculdade de Educação e Letras de Crateús, no ano de 1984 o curso foi reconhecido e, assim, foi criada a Faculdade de Educação de Crateús - FAEC, sendo uma das unidades interioranas da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Apenas no ano de 2000, foi criado o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas tendo seu início em 2002, trazendo como objetivo, segundo o Projeto Pedagógico do Curso:

[...] formar profissionais capacitados para atuar na área de ensino, atendendo às necessidades emergentes de professores de Biologia no Ensino Médio e Ciências no Ensino Fundamental no município de Crateús e região circunvizinha (Ararendá, Catunda, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga e Tamboril). (UECE, 2007, p.5).

Desfrutando do resultado da colaboração entre a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado do Ceará (SECITECE), teve como um dos princípios expressos também no PPC, a intenção de contribuir com a formação de professores para o ensino fundamental e médio nas áreas interioranas, visando profissionais preparados para o ensino nas áreas da matemática, física, química e biologia.

No âmbito da UECE, atualmente o curso de Ciências Biológicas funciona nas seguintes unidades, conforme o Quadro abaixo:

**Quadro 1- O curso de Ciências Biológicas-UECE**

CENTRO/FACULDADE	CIDADE
Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região do Inhamus-CECITEC	Tauá
Faculdade de Educação de Crateús-FAEC	Crateús
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC	Quixadá
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM	Limoeiro do Norte

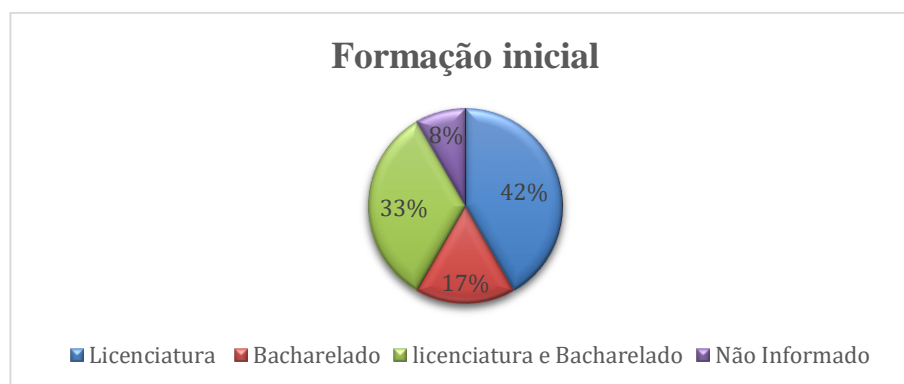
Faculdade de Educação de Itapipoca- FACEDI	Itapipoca
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu-FECLI	Iguatu
Centro de Ciências da Saúde- CCS	Fortaleza/Campus do Itaperi

Fonte: Elaboração das autoras.

Diante dos dados acima, percebemos em quais unidades, do interior e da capital do estado do Ceará, a UECE oferta o curso de Ciências Biológicas. Nesse sentido, a instituição deve primar em subsidiar ou contemplar a formação dos professores que atuam nos cursos de licenciatura, essa preocupação apresenta-se no Projeto Pedagógico do Curso da FAEC (2007).

Portanto, no intuito de apresentar a formação inicial dos professores, temos o gráfico a seguir:

**Gráfico 1: Formação Inicial dos Professores do Curso de Ciências Biológicas (FAEC)**



Fonte: Elaboração das autoras.

Analisando os dados, interpretamos que a porcentagem da formação inicial dos professores está dividida em: 42% em licenciatura, 17% em bacharelado, 33% em licenciatura e bacharelado e 8% não foi informado. Identificamos que entre os doze professores, apenas 17% possuem bacharelado, podendo haver uma preocupação em suprir as necessidades da profissão na formação continuada, contribuindo para a consolidação dos conhecimentos e saberes pedagógicos mobilizados no seu “fazer-se docente”.

Apresentamos o Gráfico 2, que tem como objetivo elucidar as formações dos professores nos cursos de *lato e strictu sensu* nas áreas de educação, de ensino e demais áreas afins.

**Gráfico 2: Formação dos professores na Pós-graduação Ciências Biológicas-  
FAEC.**



Fonte: Elaboração das autoras.

Observando o gráfico, constatamos que os professores possuem pós-graduação: 42% em educação, 8% em ensino, 42% em outra área e 8% não identificados. Entendemos que os cursos de licenciatura e de formação continuada podem possibilitar conhecimentos pedagógicos e teórico-metodológicos para contribuir com a prática docente e com o desenvolvimento profissional. Assim, identificamos no corpo docente do curso de Ciências Biológicas da FAEC que 42% dos professores não possuem sua formação continuada voltada para a área da educação e do ensino e os 17% que possuem bacharelado também possuem formação na pós-graduação em áreas afins. Esses dados podem evidenciar uma lacuna dos saberes necessários à prática de ensino, contemplados nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação que detêm em sua essência um conjunto de conhecimentos advindos do processo formativo. Dessa forma, Ribeiro, Monteiro e Magalhães Junior (2017, p. 38), afirmam que

[...] as disciplinas eminentemente pedagógicas vêm fortalecer a relevância da articulação da teoria e prática, legitimada na formação da docência no ensino superior sustentada nos saberes docentes necessários à uma prática reflexiva que possam desenvolver e construir atividades que promovam o conhecimento e a aprendizagem no processo formativo.

Assim, de posse dos gráficos 1 e 2 e dos posicionamentos dos autores, percebemos as fomentações de conhecimentos no curso de formação inicial e a necessidade de reflexão na formação continuada dos docentes universitários.

### **Os saberes docentes e a formação continuada.**

A formação de professores tem como foco colaborar na articulação dos conhecimentos e na competência da relação saberes e ação docente. Nesse contexto, a formação docente deve intencional um constante aperfeiçoamento teórico-prático, onde

signifique pensar sobre a ação e na transformação para uma prática transformada e contextualizada. Esse movimento pode ser materializado na formação inicial que se constitui como uma sistematização e produção dos conhecimentos e do processo de ensino e aprendizagem. Essa prática precisa ser superada em busca de novas discussões e formações, sendo assim, o pontapé inicial da contínua busca de alinhamento profissional. Conforme Garcia (1999, p.27) “não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”, que se dá por uma consciente iniciativa tanto dos docentes como das instituições de ensino, reforçando a importância da formação complementar para acompanhar as mudanças sociais e aperfeiçoar as competências e habilidades pessoais e profissionais já adquiridas, tendo assim uma ação qualificada para o local onde o docente está inserido.

Nessa perspectiva, corroborando com Tardif (2002) afirmamos que os saberes docentes se constituem em: *disciplinares, curriculares, experienciais e provenientes da formação profissional*, que estão interligados entre si e estabelecem uma relação com o corpo docente. Definem-se em, respectivamente, saberes constituídos a partir das discussões onde integram-se à prática docente tanto na formação inicial como continuada; saberes curriculares apresentados em forma de programas escolares; saberes provenientes de experiência de trabalho e saberes garantidos pelas instituições de formação de professores.

O professor como mediador do conteúdo a ser ensinado, deve apresentar familiaridade com os saberes citados acima e saber manuseá-los em seu benefício e de seus alunos. Sendo assim, entendendo a formação docente como ininterrupta, Imbernón (2000, p.17) alega que “a formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa [...]”, cada espaço de ensino há sua individualidade e necessidades, a formação inicial não preenche todas as lacunas no exercício da docência. Destarte, inferimos ao conceito epistemológico a necessidade formativa ser instituída como um processo contínuo, acompanhando as inovações pedagógicas e tendências educacionais, buscando o aperfeiçoamento dos saberes docentes mobilizados nas práticas de ensino.

Desse modo, procurando conceituar formação contínua e continuada, Lima (2001, p.11) situa a primeira “[...] no horizonte da formação do professor como sujeito histórico, dirigente da construção emancipadora do homem, possibilitando condições para que o profissional do magistério interfira na sociedade, na qualidade de trabalhador e educador”. Dialogando com Imbernón (2010, p.115), define a segunda como “toda intervenção que



provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício” Diante disso, conceituamos formação contínua e continuada como o percurso profissional e pessoal do professor, onde há uma constante atualização e expansão de seus saberes e práticas, resultando na sua profissionalização e identidade docente podendo, assim, interferir para o progresso da sociedade.

## CONCLUSÕES

Consideramos as implicações da formação de professores em cenário brasileiro, em especial no estado do Ceará, contribuindo para o ensino e a fomentação das discussões pertinentes da instrução e saberes dos professores. Portanto, esse trabalho atingiu o objetivo de “*compreender a formação continuada dos professores do curso de ciências biológicas no curso de licenciatura do ensino superior*”, percebendo as possibilidades formativas e caminhos da formação de professores.

Desse modo, as formações inicial e continuada dos professores proporcionam condições pedagógicas que contribuem para o aprendizado nas dimensões teórico-práticas necessárias à construção de um profissional reflexivo capaz de contribuir com uma educação de qualidade para todos.

Concluimos que há necessidade de pensarmos sobre nossa formação, em especial a formação continuada dos professores que reverbera as noções de saberes na organização e sistematização do “fazer-se docente”. Possibilitando uma consciência profissional, onde há uma constante superação de si e de sua prática, corroborando para o desenvolvimento da profissão na sociedade.

## REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4 ed., nova ortografia – Brasília: Liber Livro, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont; MORTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. 169f. Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. Docência universitária no curso de licenciatura em Letras: relação entre saberes, formação e disciplinas pedagógicas. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, CE, v. 6, n. 2, jul/dez, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Crateús: UECE, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira

Doutorando em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC)

ivanilobezerra@yahoo.com.br

Luisiane Frota Correia Lima Ramalho

Doutoranda em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC)

luisianefrota@hotmail.com

Luiz Botelho Albuquerque

Professor Associado II da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)

luizbotelho@ufc.br

### RESUMO

O presente artigo apresenta aspectos teóricos de epistemologias que buscam refletir sobre a relevância de se levar em conta a trajetória de vida dos sujeitos nos processos de formação docente. Para tanto, utilizamos as contribuições teóricas de Bourdieu (2011, 2005, 1996, 1994, 1980), Lani-Bayle (2008) e Nóvoa (2010), mais especificamente, para nos ajudarem nesse empreendimento e por acreditarmos que a reflexão das relações entre o conceito de *habitus* e a prática docente poderá possibilitar a compreensão de saberes e ações advindas da trajetória de vida de professores, das suas experiências no campo social e conseqüentemente na sua formação. Os resultados apontam que as categorias teóricas e metodológicas apresentadas podem contribuir significativamente nos processos de formação de professores, uma vez que permitem a esses profissionais refletirem sobre a trajetória de suas vidas e tomarem consciência dos desafios presentes em seu cotidiano profissional, bem como lhes possibilitarão melhor planejarem o futuro.

**Palavras-chave:** *Habitus*. História de vida. Formação docente.

### INTRODUÇÃO

A possibilidade de considerarmos a metodologia das Histórias de vida como estratégia formativa ao levar em consideração a trajetória do professor e compreendermos o quanto o *habitus* docente influencia e pode definir sua atuação docente, foi o argumento principal que nos mobilizou a escrever o presente artigo, que tem como objetivo apresentar aspectos teóricos de epistemologias que buscam refletir sobre a relevância de se levar em conta a trajetória de vida dos sujeitos nos processos de formação docente.

Nesse sentido, esta escrita está organizada em três seções. A primeira busca compreender o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu (2011, 2005, 1996, 1994, 1980) e sua

significação à prática docente. Nas seções seguintes, apresentamos um breve panorama do surgimento e abrangência das Histórias de Vida como abordagem da pesquisa em educação, especialmente na formação docente, por meio das contribuições de Martine Lani-Bayle (2008) e António Nóvoa (2010). Por último, nas considerações finais, destacamos a relevância desse trabalho no que tange a pensar sobre melhorias no processo de formação docente.

### **1. O conceito de *habitus* e sua significação à prática docente**

A reflexão das relações entre o conceito de *habitus* e a prática docente poderá possibilitar a compreensão de saberes e ações advindas da trajetória de vida de professores, das suas experiências nos campos sociais e conseqüentemente na sua formação quanto professor. Inicialmente, consideramos a base teórica de Pierre Bourdieu (1930-2002) que desenvolveu suas pesquisas enquanto professor na Faculdade de Letras em Argel, Argélia, e sobre a sociedade cabila onde expôs as relações sociais, especialmente como a colonização interfere nas estruturas sociais. A compreensão dos conceitos de *habitus*, campo e capital de Bourdieu tornam-se fundamentais para refletirmos o *habitus* docente, o capital e espaço social elementos imbricados na construção da figura do professor e seu exercício docente.

O conceito de *habitus* para Bourdieu refere-se às estruturas cognitivas incorporadas no sujeito e que orientam suas ações, são esquemas geradores de práticas sociais. O *habitus* se constitui das ideias, das ações, das atitudes que orientam as práticas deste sujeito, agente. *Habitus* é definido por Bourdieu como uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada” (2011, p. 164). O *habitus*, ao mesmo tempo que estrutura, determina e gera os caminhos e práticas de maneira inconsciente do agente, também estrutura suas próprias percepções dessas práticas. O *habitus* é construído ao longo do tempo, no decorrer da história dos agentes pelas suas vivências sociais.

Ao trazermos para o contexto da prática docente o conceito de *habitus* buscamos compreender posturas e ações, o modo de agir dos professores que são produtos das influências culturais, sociais advindos dos elementos e contextos de sua formação, a compreensão da trajetória docente. Para isso, também recorreremos a outro conceito de Bourdieu, a noção de campo, um espaço simbólico onde os agentes se relacionam e ocupam posições diferentes “de maneira geral, o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do *habitus*); ou, em outros termos, ao sistema de separações diferenciais [...] A cada classe de posições

corresponde uma classe de *habitus*” (BOURDIEU, 1996, p. 21). No campo ocorrem disputas, “para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo” (BOURDIEU, 1980, p. 89). O espaço social para Bourdieu é um espaço de relações humanas onde se formam e se constituem as forças sociais.

No campo ocorrem disputas sociais a partir do lugar de poder que cada agente ocupa ou da coletividade dos agentes. Ao apreciar os espaços sociais considera-se o contexto, como os agentes se mobilizam e promovem mudanças conforme os capitais acumulados e seus interesses. São nos espaços sociais estruturados que se formam os comportamentos e atitudes que nem sempre são conscientes e intencionados. No mesmo espaço social, campo, onde os interesses podem ser comuns o *habitus* conduz atitudes e posicionamentos, Nesta condição, Bourdieu afirma que “o *habitus* produz práticas, que na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador” (1994, p.65).

A organização do campo pelo *habitus*, portanto, pode ser definida pelo conhecimento e atitudes dos agentes. A constituição do *habitus* no campo se processa como uma formação pedagógica, um condicionamento. Uma formação, um processo de aprendizagem que ocorre desde o nascimento dos agentes recebendo influências sociais e culturais. Assim, compreendemos que o *habitus* é consequência de ações exercidas no campo pelos próprios agentes. Deste modo, para Bourdieu:

A teoria da ação que proponho (com a noção de *habitus*) implica dizer que a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo” (1996, p. 164)

Os meios e modos assimilados contribuem na adequação, na incorporação de valores e de costumes que conduzem e orientam de acordo com as normas sociais o modo de agir e de ser dos agentes.

A possibilidade de considerarmos a metodologia da história de vida, a trajetória do professor e compreendermos o quanto o *habitus* docente influencia e pode definir sua atuação docente, nos interessa ao investigarmos a formação docente visto que ele é gerador de ações sociais, de práticas docentes. Conforme afirma Bourdieu, “enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (1994, p. 76). Percebemos, portanto, que as

experiências, os saberes edificados e incorporados no campo da docência revelam-se e conduzem a prática pedagógica dos professores.

Ao considerarmos o saber histórico e social dos professores poderemos entender as suas formas de ensinar que poderá ser revelada através de uma narrativa autobiográfica, uma autoanálise da constituição de seu *habitus*, de seus interesses docentes que também podem ter sido modificados no decorrer do tempo, por suas próprias experiências e pelas mudanças sociais. Para Martine Lani-Bayle a concepção para uma pesquisa biográfica está ligada as Ciências Humanas, Sociais e da Educação. A pesquisadora mostra que a gênese do indivíduo também evoca a cultura, uma cultura social, como ator que constrói a história e também descreve suas narrativas.

Lani-Bayle mostra que as primeiras pesquisas que apresentaram a visão dos atores sociais na Sociologia realizaram metodologias qualitativas por volta dos anos 1960. Mas foi a partir dos anos 1980 que a abordagem passou a ser frequentemente utilizada, ou seja, encontrou uma condição que protagoniza o indivíduo. É o que veremos na seção seguinte.

## **2. As Histórias de vida como abordagem de pesquisa em educação.**

Lani-Bayle (2008, p. 298) apresenta o conceito de Histórias de Vida, com base em Gaston Pineau, como a “produção de sentidos a partir de fatos temporais vividos”. Sua utilização como corrente de pesquisa e de reflexão se deu, inicialmente na sociologia, conforme mencionado anteriormente e somente depois foi utilizado no campo educacional, notadamente na formação docente.

O seu surgimento se dá no final do século XIX quando se observa certa autonomia das ciências humanas em relação às exatas. Foi na Alemanha que Wilhelm Diltey colocou as bases epistemológicas do método biográfico ou histórias de vida. Foram relevantes para o método de pesquisa nascente, os primeiros estudos da Escola de Chicago, ainda na primeira metade do século XX, com os escritos de Thomas e Znaniecki no ano de 1918 sobre os camponeses poloneses.

Entre os anos de 1930 a 1970 a pesquisa biográfica, ainda em estágio inicial, passou por um período batizado por seus estudiosos como “lixeria da História”, por não haver um uso acentuado de seus métodos de pesquisa. Contudo, são desse período importantes estudos com Histórias de Vida, por exemplo, na Itália com Franco Ferraroti nos anos 1950, no México com Oscar Lewis, em 1961, e na mesma época na França com Daniel Bertaux.

É somente a partir da década de 1980 que o método das Histórias de Vida retorna ao campo da sociologia com foco na subjetividade dos sujeitos por meio da quebra da

hegemonia dos modelos de causalidade determinista das concepções funcionalistas, marxistas e estruturalistas em voga até a década anterior (JOSSO, 2010). Dito de outro modo, a metodologia das Histórias de Vida foi possível diante do rompimento da História única (das elites, dos “grandes homens”, de viés positivista) e o desenvolvimento das abordagens humanistas e perspectivas dialéticas. É também desse período que as Histórias de Vida começam a se sobressair nas pesquisas em educação, notadamente na educação de adultos e no campo de sua formação.

Os pioneiros do novo movimento de investigação, dos quais destacamos Gaston Pineau (Universidade de Montreal); Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra), António Nóvoa e Mathias Finger (Universidade de Lisboa), entre outros, estabeleceram em seus estudos o foco no sujeito que aprende, em sua pessoa e na singularidade de sua vida. Para tanto, esses intelectuais se serviram de outras ciências como a antropologia, a sociologia e a psicologia, apenas para citar algumas, para fundamentar seus pressupostos. Pressupostos estes que giravam em torno da “construção de sentido aos fatos temporais vividos pessoalmente.” (PINEAU, 2006, p. 333), conforme assinalado anteriormente.

Neste sentido, as Histórias de Vida e Formação procuram dar voz aos sujeitos, considerados o centro dos estudos e as relações que estes estabelecem com o mundo social nos quais estão inseridos por meio de suas narrativas (auto)biográficas, estabelecendo assim uma metodologia de pesquisa-ação, onde “a pessoa é simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (NÓVOA, 2010, p. 23).

Nóvoa (2010, p. 116), afirma ainda que a “formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.” Assim, entendemos que a formação não se processa de forma exteriorizada e distante da vida dos sujeitos, mas que estes ao refletirem sobre os seus processos formativos (nos caminhos percorridos no passado) poderão tomar consciência dos desafios do presente e melhor projetarem o futuro. É neste sentido que a abordagem biográfica nos processos formativos de professores poderá contribuir para esse processo de ‘olhar para si’, impregnando de sentido as escolhas realizadas ao longo das trajetórias de vida dos sujeitos.

## **2.1. As contribuições de Martine Lani-Bayle**

A fim de que possamos compreender como os fatores históricos e sociais se relacionam e estão ligados aos contextos multigeracionais de formação e de processos de

desenvolvimento ao longo da vida, conceitos como geracionalidade, transmissão transgeracional, intergeracional são introduzidos e utilizados. Entretanto, tais termos são conceituados numa condição não de descrição, mas de argumentação e relato de como tais conceitos se processam.

Lani-Bayle (2008, p. 303) apresenta essa conceituação e ao mesmo tempo exemplificação ao apresentar três etapas de como se poderá descrever ou mesmo narrar os fatos. Neste momento, compreendemos que registrar ou mesmo narrar os fatos configuram um processo de formação e as etapas apresentadas pela autora demonstram o entrelaçamento, a interrelação entre o fato em si, suas relações externas e internas. Um processo cronológico pessoal, temporal/atemporal e psíquico.

Uma história relatada não é só reveladora de fatos, mas de “laços sociais” (2008, p. 305). Partindo desta concepção os conceitos de trans/intergeracional podem ser utilizados e a partir deles podemos compreender que as relações pessoais e temporais se fundem em um só contexto.

Diante da perspectiva apresentada pela autora, de que “cada um constrói sua própria ficção” (2008, p. 311), na qual também podemos renomear não apenas por história, mas por cultura. Remetemo-nos a Clifford Geertz quando usa a imagem de uma teia de significados onde o indivíduo tece e na qual está suspenso (GEERTZ, 1973) para conceituar cultura. Podemos perceber tal ideia quando “tomamos consciência que somos produzidos pelo que (por aqueles) produzimos (nós somos o produto de nossas obras de vida) e não mais, ou não somente, por aqueles que nos produziram” (2008, p. 313). Tais concepções da professora Lani-Bayle mostram-se relevantes para ampliarmos os horizontes do conhecimento no que tange a questão da transmissão cultural de valores, crenças e histórias das famílias (genealogias) e da comunidade.

Diante desta perspectiva os processos formativos de professores podem apresentar disposições de autoconsciência e mesmo de autoconstrução um processo reflexivo de conduta para construção e formação de novo *habitus*. Consideramos a necessidade da construção da cientificidade dos saberes, da desnaturalização e imposições históricas que possam ser compreendidas como determinantes na perpetuação de *habitus*. Conforme afirma Bourdieu em sua obra ‘Esboço de autoanálise’, “reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas indagações, seus sofrimentos etc. nos meus e poder extrair dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem” (2005, p. 135). E para Lani-Bayle,



uma vez a pessoa reintegrada em sua história, reconhecida através da realidade de sua vivência sensorial, emocional e cotidiana, ela pode assim encontrar *nela* os vestígios de seus predecessores (sobretudo, no sentido psíquico e simbólico) para poder existir melhor *fora* deles. É a partir de tais bases que é possível, a cada um, construir sua própria ficção [...] a pessoa poderá ocupar em uma linhagem e em uma cultura social, o lugar que ela fará seu (2008, p. 311).

Tal exercício reflexivo abrange uma dimensão cognitiva da subjetividade, buscamos assim, aprofundar saberes e estratégias didáticas a serem empreendidas na prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos os conceitos de *habitus*, campo e capital de Bourdieu consideramos relevante para refletirmos o *habitus* docente, os capitais adquiridos e o espaço social como elementos ligados na construção, na formação da figura do professor e de seu exercício docente, bem como as epistemologias trazidas pelas Histórias de Vida, com foco na reflexividade e subjetividade.

Diante de tudo o que foi apresentado, acreditamos que as categorias teóricas e metodológicas apresentadas, mesmo que de forma panorâmica, podem contribuir significativamente nos processos de formação de professores, uma vez que permitem a esses profissionais a reflexão sobre a trajetória de suas vidas e a tomada de consciência dos desafios presentes em seu cotidiano profissional, bem como lhes possibilitarão melhor planejarem o futuro.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: a crítica social do julgamento**. 2ª Edição Revista. Tradução de Daniela da Kern. Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2011.

\_\_\_\_\_. **Esboço da teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu/Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Tradução de Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras. 2005

\_\_\_\_\_. **O que falar quer dizer**. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1980.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: Sobre a teoria ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 11ª Edição. Campinas: Papyrus, 1996.

GEERTZ, Clifford. **Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture.** The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books. P. 3-39. 1973

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2 ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LANI-BAYLE, Martine. **Histórias de Vida: Transmissão Intergeracional e Formação.** In: PASSEGGI, Maria Conceição (Org). Tendências da Pesquisa (auto) biográfica. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, p. 297-316. 2008.

NÓVOA, António. 2010. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 157-187.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa.** v. 32, nº 2, mai/ago. 2006

## DE FISIOTERAPEUTA A PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: NARRATIVAS DE PERCURSOS PROFISSIONAIS

Romina Andrea de Arruda Mourão  
Docente do Centro Universitário Christus - Unichristus  
rominamourao@yahoo.com.br  
André Leandro dos Santos Pereira  
Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
andre.leandro2019@gmail.com  
Germana Albuquerque Costa Zanotelli  
Docente do Centro Universitário Christus - Unichristus  
germanazanotelli@gmail.com

### RESUMO

O artigo é fruto da pesquisa que leva em consideração a vida, a história e a memória de profissionais fisioterapeutas que agora se depararam como docentes do ensino superior. O período de realização dessa investigação ocorreu de janeiro a junho de 2019. A questão norteadora foi: como as narrativas dos profissionais da saúde que se tornaram docentes universitários contribuem para a formação e autoformação? O objetivo foi investigar a trajetória profissional de fisioterapeutas que se tornaram professores universitários, sob o olhar de duas professoras de uma instituição privada. Nos estudos bibliográficos destacam-se: Zabalza (2004), Isaia e Bolzan (2008), Franco (2012), Pimenta e Anastasiou (2008). Os relatos narrativos nos instigaram à continuar na busca de educadores que se encontram inseridos na área da saúde e nesse sentido, têm o desafio de constituir sua identidade docente. Nesta pesquisa utilizamos as narrativas dos docentes como elemento reflexivo – formativo de sua prática.

**Palavras-Chave:** Professor Universitário. Narrativa Histórica. Construção da Identidade.

### Introdução

A experiência é tida como essencial para a formação integral do profissional, considerando que cada vez mais são requisitados desse profissional habilidades, conhecimento teórico-prático e competências pertinentes a sua área de atuação. Nesse cenário surgem divergentes discussões sobre o trabalho profissional, e sobretudo, quando esse profissional acaba por transitar de um campo da saúde para a sala de aula.

Neste sentido, a presente pesquisa foi realizada levando em consideração a vida, a história e a memória de profissionais fisioterapeutas que agora se depararam como educadores em uma instituição de ensino superior. O período de realização dessa investigação ocorreu no

período de janeiro a junho de 2019, objetivando refletir as trajetórias de profissionais da saúde que ao longo da vida vão se conhecendo e definindo suas identidades como educadores.

A reflexão surge a partir do questionamento: como as narrativas dos profissionais da saúde que se tornaram docentes universitários contribuem para a formação e autoformação dos docentes fisioterapeutas? Desse modo, o objetivo foi investigar a trajetória profissional de fisioterapeutas que se tornaram professores universitários, sob o olhar de duas professoras de uma instituição privada.

Portanto, um esboço de trajetórias de vida se faz por meio de várias conversas, na qual os sujeitos buscam na memória fragmentos desse percurso, que ao serem rememorados as fazem sentir o reconhecimento e o empenho necessário para conquistar e desenvolver o trabalho formativo e autoformativo de novos profissionais da saúde de forma humanizada e comprometida com a educação.

Para o desenvolvimento desse trabalho, o nosso percurso metodológico nos despertou para discutirmos sobre a importância de pesquisar a narrativa de vida, bem como a necessidade de sairmos da zona de conforto em busca de variadas informações e fatos que nos proporcionem compreender a educação como uma realidade vivida por pessoas, que trazem consigo uma significativa contribuição social para o lugar onde atuam.

Esse trabalho tem uma abordagem qualitativa, cuja metodologia utilizada foi a história oral. Como coleta de dados utilizamos um roteiro flexível que nos oportunizou a aproximação, o registro das trajetórias de vida e também profissional, e outros acontecimentos do percurso compreendido entre o exercício profissional em fisioterapia até a atuação no magistério superior. Para esse fim, estabelecemos diálogos sobre a formação do fisioterapeuta, o docente fisioterapeuta, os desafios da formação da identidade docente. Para esse trabalho recorreremos aos estudos de Zabalza (2004), Isaia e Bolzan (2008), Franco (2012) e Pimenta e Anastasiou (2008).

O presente artigo é composto de três sessões. Na sessão intitulada *A formação do fisioterapeuta e o desafio da docência*, refletimos sobre a constituição da profissão e seu ingresso na docência. Em *O docente fisioterapeuta e a construção da pedagogia universitária*, buscamos apontar a realidade da narrativa onde o profissional da saúde defronta-se como docente e encontra os desafios que perpassam seu trabalho no magistério superior. E por fim, a última sessão *O fisioterapeuta e a construção da identidade docente*, considera a identidade enquanto elemento constituído de contextos sejam eles, históricos, sociais, culturais e também aqueles próprios referentes ao como e onde se dá a efetivação do

fazer profissional. E por fim, as *Considerações finais* onde apresentamos algumas ponderações que foram efetivadas com base na análise dos dados apresentados.

### **A formação do fisioterapeuta e o desafio da docência**

A fim de compreendermos como se dá a formação do fisioterapeuta, inicialmente na perspectiva técnica e reabilitadora, incursionaremos em suas bases históricas profissionais.

As especializações na área da medicina começaram a surgir no século XIX, na Europa. Somente a partir do século XX é que a trajetória da profissão no mundo estabeleceu-se. Marcos como, a industrialização, as epidemias de poliomielite e as duas grandes guerras mundiais, afirmaram a fisioterapia enquanto profissão. O avanço da industrialização exigiu formas de trabalho que priorizavam a produção e o lucro, desconsiderando as condições de saúde do trabalhador em detrimento da busca pelo capital. As epidemias de poliomielite deixaram severas sequelas entre aqueles por ela acometidos.

E ainda, os embates durante as grandes guerras resultaram em homens mutilados e incapacitados. Tais fatores consolidaram a fisioterapia como uma profissão necessária para o tratamento do sujeito acometido de uma lesão, deficiência ou incapacidade, levando a necessidade de investimento em pessoal qualificado, bem como em conhecimentos e técnicas voltadas para a reabilitação.

Ao refletirmos acerca da condição de um profissional assim formado e sua atuação na docência, compreendemos as reais dificuldades que enfrenta ao exercê-la, uma vez que configura-se como processo contínuo a partir das vivências que se materializam por meio do ensino e da pesquisa ao longo da sua trajetória. Sabemos que a docência, enquanto atividade profissional, exige preparação específica bem como desenvolvimento de habilidades e competências próprias de seu fazer. Zabalza (2004) considera o ensino uma tarefa complexa, pois exige consistência de conhecimento de conteúdos e também da capacidade de sua abordagem através de estratégias metodológicas, levando os professores a exercerem o papel de mediadores e construtores de conhecimentos do domínio específico e pedagógico.

### **O docente fisioterapeuta e a construção da pedagogia universitária**

A política de democratização do ensino superior que fora se consolidando no país ao longo do tempo, desde a reforma universitária em 1968 aos programas de governos nas últimas décadas, possibilitou o aumento significativo do número de Instituições de Ensino Superior, com isso, deparamo-nos com o surgimento de docentes advindos de licenciaturas ou bacharelados, em suas áreas específicas, cuja problemática para o desenvolvimento de sua

atuação apresenta-se por não terem constituído ou terem cursado atividades ou disciplinas que os preparassem, pedagogicamente, para atuar na educação superior.

Como o processo formativo inicial não se configura fator suficiente para responder às demandas da docência universitária, vemos a pedagogia universitária em construção no âmbito das IES, tendo esses sujeitos como protagonistas de um campo em construção cuja formação para a docência necessita ocorrer permanentemente e em serviço.

De acordo com Isaia e Bolzan (2008), a docência superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles.

Destarte, pensamos que a pedagogia, enquanto ciência prática da educação, apresenta subsídios teórico-práticos que possibilitam a esse professor a construção de um ambiente permeado por ações facilitadoras do ensino para a aprendizagem, perfazendo-se, no entanto, fundamento. Com isso recorreremos a Franco (2012) ao afirmar que:

[...] na ausência do fundamento pedagógico, a prática docente também carecerá de significado; alunos e professores, em processo de ensino, distantes da razão pedagógica, também se farão e se constituirão em torno de atividades que não constroem sentidos e não impulsionam para a participação (p.41).

Desse modo, faz-se necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência. Isaia e Bolzan (2008, p. 50) afirmam que esse investimento requer o envolvimento de atividades e valores concernentes a seis aspectos, sendo o último voltado para o desenvolvimento humano e profissional do aluno, configurando, segundo as autoras, a pedagogia universitária. A saber:

a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento desse sujeito como pessoa e profissional, constituindo, desse modo, uma pedagogia própria para esse nível de ensino, o que chamamos de pedagogia universitária. (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 50).

O docente fisioterapeuta teve sua graduação pautada em uma racionalidade técnica que, embora tenha cursado mestrado e doutorado, esses cursos proporcionaram-lhes conhecimentos pertinentes à trajetória voltada para a pesquisa acadêmica, deixando lacunas no preenchimento do espaço referente ao método de ensino.

### **O fisioterapeuta e a construção da identidade docente**

Por constituir-se profissão, a docência requer a elaboração de saberes específicos para seu exercício. É na construção permanente dos saberes da docência que ocorre o desenvolvimento da identidade profissional do professor. E, ainda, os elementos que constituem a identidade docente surgem por meio das experiências do professor enquanto sujeito de sua história.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), o termo “identidade” pressupõe características particulares de alguém, ou seja, o que me diferencia do outro e, ainda, que é algo em constante construção, ou seja, é inacabado. Segundo as autoras:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p.77).

Assim, pensamos ainda que a construção da identidade docente não se apresenta de maneira estática, mostra-se em um processo individual e coletivo. Para Pimenta e Anastasiou (2008), não se configura processo “imutável”; ocorre ao longo da trajetória profissional.

Pensamos ser por meio de uma teia de relações que os professores fisioterapeutas estabelecem suas concepções e seus saberes acerca da profissão docente, sendo esse processo mediado pelas ressignificações que envolvem os aspectos da interação do eu professor e do eu com o outro. Um movimento contínuo de construção e reconstrução da sua identidade profissional vai solidificando-se, à medida que os docentes se deparam com questionamentos acerca de seu fazer, bem como das reflexões suscitadas a partir da prática docente e do papel da universidade na sociedade.

Desse modo percebemos como se dá o movimento da aprendizagem da docência e suas repercussões na prática docente até o relevo da identidade profissional deste fisioterapeuta na educação superior. A socialização dos sujeitos da pesquisa nos ajudam a compreender que a identidade de alguns dos seus professores contribuíram para a construção e atuação docente. Vejamos:

Alguns modelos me chamavam a atenção para segui-los ou não. Uns eram extremamente humanos, seu conhecimento técnico era sobreposto por sua humanização, enquanto outros professores passavam uma imagem oposta, e

agiam tecnicamente, sem nada de humanização, o que atualmente tento não constituir na minha imagem como docente (Professor fisioterapeuta 1).

A opção pela docência não era algo que almejava inicialmente. Meu interesse para ser docente surgiu pelo incentivo de um professor da graduação que incentiva a turma para tornarem-se professores, pois achava que seríamos capazes de exercer a docência por acreditar que a nossa formação correspondia as necessidades que deveriam ter um professor. (Professor fisioterapeuta 2).

O professor fisioterapeuta 2 apresenta com suas palavras um pensamento semelhante ao anterior, ajudando-nos a compreender que a identidade profissional se constrói tendo base no significado social da profissão; e sobretudo da revisão constante das significações sociais da profissão e da revisão das tradições que foram se constituindo ao longo das experiências formativas.

Assim, ensinar e aprender começa a ser construído enquanto identidade docente a partir das experiências anteriores à docência, que possibilitam a aprendizagem. Por isso, Tardif (2002) apresenta que, “o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários para a realização do trabalho docente” (p. 20). Todavia, muitos professores já sabem, antes de ensinar oficialmente pela sua história escolar anterior.

A prática enquanto constructo de identidade mostrou uma realidade além daquela abordada durante a formação, o que levou os profissionais indagados a ressignificarem suas ações a partir de formações continuadas e saberes que são acumulados com a experiência profissional. Diante disso concordamos com Pimenta e Lima (2004), quando afirmam que o movimento de formação pressupõe um movimento dialético, onde há a construção do novo conhecimento, a partir da superação do já conhecido, onde há a negação e paralelamente a incorporação do novo conhecimento.

Esse constructo nos leva a perceber que a narrativa da realidade da construção da identidade do professor, exige que ele possa compreender os aspectos relativos a sua prática, assim como seus determinantes, o que se configura, a nosso ver, essencial. Assim, à luz da relação teoria e prática, a identidade se constitui de forma a tornar perspectivas narrativas de seus contextos sejam eles, históricos, sociais, culturais e também aqueles próprios referentes ao como e onde se dá a efetivação do fazer profissional fisioterapeuta e sua inserção na docência.

## **Considerações Finais**



O objetivo da pesquisa foi investigar a trajetória profissional de fisioterapeutas que se tornaram professores universitários, sob o olhar de duas professoras de uma instituição privada. As memórias revividas pelas professoras, resultam em fragmentos do percurso da história da educação, de um esboço de trajetórias de vida, na qual, os sujeitos buscam na memória fragmentos desse percurso no comprometimento necessário para conquistar e desenvolver o trabalho formativo e autoformativo de novos profissionais da saúde de forma humanizada e envolvida com a educação.

Assim, nos oportunizou compreender um pouco mais sobre desafios que permeiam a educação até os dias atuais e os verdadeiros problemas que enfrentam o fisioterapeuta ao inserir-se na academia para atuar como docente formador de outros fisioterapeutas, pois ao exercê-la o docente acaba por configura-se numa ação contínua de experiências que se consolidam por meio do ensino e da pesquisa ao longo da sua trajetória. Sabemos que a docência, enquanto atividade profissional, exige preparação específica bem como desenvolvimento de habilidades e competências próprias de seu fazer.

No estágio da história narrada pelas professoras vieram à tona as mais remotas memórias onde tivemos a oportunidade de armazenar e perceber a acuidade do trabalho e do esforço de educadoras no desenvolvimento de sua atuação, formação e autoformação. Assim, como muitos que ainda permanecem nesse caleidoscópio da história educacional, consideramos importantíssima a história, onde percebemos a trajetória que se dá de um profissional da saúde para a realidade da sala de aula, ao se deparar como docente.

Nessa conversa histórica com as investigadas tivemos acesso a histórias que para muitos era desconhecida e que continua para tantos outros. Descobrimos durante essa incursão na memória das professoras que faz-se necessário que as mesmas, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência. Esse investimento requer implicação em atividades e valores concernentes a aspectos, que se voltem para o incremento humano e profissional do aluno, configurando, a pedagogia universitária.

Assim a construção da identidade docente não se apresenta de maneira estagnada, mas mostra-se em um processo individual e coletivo, onde os elementos que a constituem passam a existir por meio das experiências, vivências e práticas desse professor enquanto sujeito de sua história. Retomando a prática enquanto momento de contato com a sua realidade de forma dialógica, surgindo aspectos importantes em sua atuação que não se restrinjam a atendimentos de doentes, mas, formando sujeitos de forma integral. Assim, se não tivermos essa sensibilidade de ir em busca de novas investigações acerca da transição de profissionais da

saúde para a realidade da sala de aula, essas memórias serão fragilizadas e esquecidas ao longo do tempo.

Ao dialogar durante esse tempo com as professoras, percebemos que essa construção nos leva a perceber que a narrativa da realidade da construção da identidade do professor, exige que ele possa compreender os aspectos concernentes a sua prática, assim como seus determinantes, o que se configura a nosso ver, relevante. De tal modo, à luz da relação teoria e prática, a identidade se constitui de forma a tornar perspectivas narrativas de seus contextos sejam eles, históricos, sociais, culturais e também aqueles próprios referentes ao como e onde se dá a concretização do peripetuar profissional fisioterapeuta e sua inserção como professor.

Todo esse contexto nos motiva para o fato de que outras pesquisas poderão surgir, a exemplo do necessário aprofundamento sobre o papel e da formação desses profissionais da saúde que ao longo de sua trajetória de vida acabam por tornarem-se professores formadores de novos profissionais da saúde, e que para isso, exigem deles esforços despendidos para formarem-se como professores e construir a sua identidade docente, tudo isso, sem o arbítrio de afirmarmos que estão certos ou errados, mas, que estão construindo a história de serem professores.

### **Referências Bibliográficas**

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. Linhas críticas. Brasília, 8001 Vol.14, Nº26, jan.-jun, 2008, pp.25-42.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M.A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM LICENCIATURAS DA URCA: NARRATIVAS DISCENTES

Ana Paula Alves da Silva (URCA)  
Anaalvessilva097@gmail.com  
Josefa Clarice Vieira de Lima (URCA)  
claricelima1998@gmail.com  
Cicera Sineide Dantas Rodrigues (URCA)  
cicerasineide@hotmail.com

### RESUMO

A temática central deste estudo é a docência universitária. Nesse sentido, objetiva analisar as narrativas discentes acerca da docência universitária e de práticas pedagógicas significativas desenvolvidas em licenciaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA). Assim, responde a seguinte questão: Qual a visão de estudantes acerca da docência universitária e que práticas pedagógicas consideram significativas em licenciaturas da URCA? O estudo se orienta pela abordagem qualitativa de pesquisa, com uso da pesquisa de campo. A investigação se encontra em fase inicial. A fundamentação teórica corresponde a primeira etapa, tendo como referencial básico autores como Soares e Cunha (2010); Rodrigues (2016); Therrien (2012) e outros. Os procedimentos metodológicos se constituem de questionário semiestruturado e entrevista narrativa para conhecer a visão dos estudantes acerca da docência universitária e das práticas pedagógicas desenvolvidas. A pesquisa está em andamento e pretende fortalecer estudos já existentes acerca da docência universitária.

**Palavras-chave:** Docência Universitária. Formação de professores. Narrativas discentes.

### 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda aspectos ligados à formação e ao trabalho pedagógico do professor do ensino superior. Sendo assim, vincula-se ao campo da pedagogia universitária, entendida como “campo de pesquisa, prática e formação, que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores e estudantes da educação superior” (SOARES & CUNHA, 2010, p. 09).

Diante da importância de fortalecer as pesquisas no campo da docência universitária, a investigação que propomos buscará respostas para o seguinte problema: Qual a visão de estudantes acerca da docência universitária e que práticas pedagógicas consideram significativas em licenciaturas da URCA<sup>95</sup>?

---

<sup>95</sup> A Universidade Regional do Cariri – URCA é uma instituição de ensino superior estadual pública. Sua sede é localizada na cidade de Crato. Possuindo também outros *campi* nas cidades de Juazeiro do Norte, Iguatu, Campos Sales e Missão Velha.

Dessa forma, a investigação tem como principal objeto de estudo à docência universitária em cursos de licenciatura, focalizando as perspectivas discentes acerca de práticas pedagógicas significativas desenvolvidas por professores de licenciaturas da URCA. Tendo como objetivo geral: Analisar as narrativas discentes acerca da docência universitária e de práticas pedagógicas significativas desenvolvidas em licenciaturas da URCA.

Vale ressaltar que, a investigação em tela revitaliza resultados da pesquisa de Iniciação Científica que realizamos sobre a temática da docência universitária na URCA, no período de dois anos (2017 a 2019). O estudo sublinhou as principais potencialidades e os desafios do magistério superior nesta Instituição de Ensino Superior (IES), de acordo com narrativas de professores formadores atuantes em 12 licenciaturas, distribuídas no Campus Pimenta (Crato) e Crajubar (Juazeiro do Norte), sendo um representante de cada uma das seguintes licenciaturas da URCA: Biologia, Educação Física, Pedagogia, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras, Artes Visuais, Teatro, Física, Matemática e Química.

Nas análises tecidas, com base nas narrativas dos entrevistados, foram identificados desafios no campo estrutural, pedagógico e político, assim listados: A) *Estruturais*- falta de espaço físico para orientação e salas de aula; escassez de equipamentos tecnológicos; baixo investimento em pesquisa. B) *Pedagógicos*- Solidão pedagógica; inexistência de espaços de formação contínua na instituição; desvalorização da licenciatura pelos estudantes; dificuldade de organização do tempo de leitura pelos alunos; Universidade marcada pelo ensino tradicional. C) *Políticos*- descompromisso governamental com o ensino público; inexistência de políticas públicas específicas para a formação pedagógica dos docentes universitários; descaracterização da dimensão pedagógica; desvalorização política do ensino e do profissional que o exerce.

Das potencialidades da profissão, foi realçado: o gosto pela docência; a possibilidade de aprender na interação com os alunos; a oportunidade de acompanhar a evolução do estudante a cada semestre; o fato de, algumas vezes, encontrar alunos motivados com o curso e com a profissão, além da possibilidade de ver, em certas ocasiões, a realização profissional de alunos egressos. Além destes achados, as análises apontaram ainda categorias emergentes referentes à iniciação à docência universitária, bem como concepções dos entrevistados acerca do que é ser professor formador de professores.

Sobre a iniciação à docência universitária, os relatos revelaram a existência de dificuldades significativas, sobretudo, no campo pedagógico, devido, a ausência desta formação na trajetória formativa anterior dos professores. Deste modo, a aprendizagem da docência universitária dos entrevistados teve a prática como a principal fonte. Em relação ao

ser professor formador, os dados analisados permitiram constatar que os entrevistados reconhecem o seu compromisso de formar novos professores. Para eles, isto é gratificante, apesar de ser uma tarefa desafiadora e de grande responsabilidade.

Os resultados do estudo mencionado nos instigaram a refletir sobre o tema da docência universitária na ótica dos discentes. Sendo assim, na pesquisa em andamento, a discussão sobre a docência universitária será elaborada, principalmente, a partir da perspectiva de estudantes das licenciaturas, enfatizando elementos que permitam vislumbrar como estes sujeitos são afetados positivamente por práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores formadores. É importante pensar como estas práticas contribuem para a constituição da identidade docente destes alunos, no sentido de munir esse profissional com saberes e conhecimentos que promovam uma Didática emancipatória.

Sob esta ótica, a Didática compreende o ato pedagógico como prática social, reconhecendo a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, envolto por dimensões humanas, técnicas e políticas (CANDAUI, 2004).

A seguir apresentamos os procedimentos metodológicos a serem utilizados em cada uma das etapas da pesquisa.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As bases metodológicas do estudo em pauta tecem fios interpretativos, humanos, sensíveis, criativos, éticos e estéticos sobre os fenômenos investigados. Nesta compreensão, utilizaremos a abordagem qualitativa, sobretudo, por sua natureza aberta que permite ao pesquisador se aventurar a utilizar métodos que desvelem os significados e os sentidos entranhados nas práticas sociais dos sujeitos.

A abordagem qualitativa e o paradigma hermenêutico potencializam o entendimento de que o estudo do fenômeno educativo vai além do simples manejo de técnicas e métodos prescritivos, geralmente dispostos em manuais que mais parecem receitas de métodos naturalmente preestabelecidos com pretensões equivocadas e questionáveis de orientar o passo a passo de como fazer uma pesquisa corretamente para chegar a uma verdade total e definitiva (RODRIGUES, 2016).

No que se refere às técnicas investigativas, ressaltamos que o levantamento bibliográfico sobre a temática constituiu a etapa inicial da pesquisa, servindo de base para prosseguirmos com a pesquisa de campo mediante a utilização de questionário para identificação dos sujeitos da pesquisa, para posteriormente a utilização da entrevista narrativa

como técnica central, a fim de promover a escuta dos relatos dos sujeitos acerca de aspectos da sua trajetória de formação universitária.

A pesquisa de campo será realizada em diferentes licenciaturas da Universidade Regional do Cariri-URCA, situadas nos Campi: Pimenta (Crato) e Crajubar (Juazeiro do Norte). Nestes campi, identificamos 12 licenciaturas, distribuídas nos centros a seguir: Centro de Artes– CARTES (Artes Visuais e Teatro); Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS (Educação Física, Ciências Biológicas e Química Biológica); Centro de Ciências e Tecnologias – CCT (Ciências com habilitação em Matemática; Física); Centro de Educação – CED (Pedagogia); Centro de Humanidades- CH (Ciências Sociais, Geografia, História, Letras).

No primeiro momento da pesquisa de campo, serão aplicados questionários semiestruturados com alunos do último semestre de cada uma das licenciaturas elencadas. As informações obtidas servirão como fonte para selecionar os participantes da entrevista narrativa, segundo momento da pesquisa. Na seleção desta amostra, priorizaremos os discentes que já atuam na docência da Educação Básica, considerando os que estão a mais tempo nesta função. Este critério é importante por permitir conhecer as percepções dos discentes acerca de como as aprendizagens obtidas no curso reverberam na sua prática docente, possibilitando uma leitura sobre a promoção da relação teoria e prática na formação profissional vivenciada por eles na licenciatura. Além disso, será considerada a adesão voluntária ao estudo em foco.

Sendo assim, com base nos critérios estabelecidos, após análise dos dados dos questionários aplicados, selecionaremos um discente de cada um dos doze cursos para participar da entrevista narrativa, composta por tópicos abertos que contemplarão os objetivos definidos neste estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constituirá documento importante a ser utilizado neste momento.

Os dados produzidos empiricamente serão agrupados e interpretados teoricamente à luz da técnica da Análise Textual Discursiva - ATD. Em termos conceituais, a ATD é definida como

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se de um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas [...]. (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 41).

A Análise Textual Discursiva se organiza em torno de um movimento marcado por três instantes principais, definidos como: Unitarização, Categorização e Metatexto. Na verdade, a ATD é um “processo analítico integrante do conjunto de metodologias de natureza qualitativa que analisam produções textuais em suas variadas expressões linguísticas, sejam elas escritas ou não”. (RODRIGUES, 2016, p. 88)

Vale ressaltar ainda que no desenrolar da pesquisa de campo adotaremos uma atitude de escuta sensível (BARBIER, 1998), atenta e cuidadosa com os significados atribuídos pelos discentes as experiências e aprendizagens pedagógicas vivenciadas por eles no processo de “ser” e “estar sendo” aluno da licenciatura, ao mesmo tempo em que atuam como docentes do ensino básico.

Neste intento, a todo instante buscaremos manter uma relação dialética entre os dados produzidos e as conseqüentes interpretações emergentes deste processo. Isso é o que substancialmente dará sentido as análises e achados a serem tecidos em nossa caminhada investigativa.

Diante do exposto, alguns dos resultados esperados ao final deste estudo serão apresentados no tópico subsequente.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa sobre a docência universitária nos permitiu pensar que não é possível, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, médio, superior ou em qualquer outra modalidade de ensino, pensar o professor apenas como transmissor de conteúdos. A dimensão pedagógica e didática se torna imprescindível nesse processo. Por isso, neste estudo, buscaremos, com base nas falas dos estudantes, fortalecer as discussões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores formadores.

Decerto, “o trabalho do educador, profissional de aprendizagem, decorre de uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico”. (THERRIEN, 2012, p. 112).

Nesta compreensão, as bases da relação pedagógica sob o viés de um projeto educativo emancipatório não podem perder de vista a interação ética e dialógica entre os sujeitos da ação educativa. O componente pedagógico da prática docente é o que faz com que o trabalho do professor esteja voltado para “produzir aprendizagens que interferem na identidade do educando” (THERRIEN, 2012, p. 115), transformando a matéria de ensino em algo vivo e dinâmico, dialeticamente articulado à realidade social e as vivências daqueles que fazem parte do processo de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, o debate acerca da importância dos processos pedagógicos como dimensões fundamentais do trabalho docente tem suporte ainda na compreensão de que o professor é um contínuo aprendiz (LIMA, 2001). De fato, ele é um profissional que tem o princípio do inacabamento como essência constitutiva, logo, encontra-se sempre aberto para aprender, ao mesmo tempo em que, cumpre a sua função de ensinar.

A incompletude docente é uma qualidade que deve aliar aprendizagens práticas a um projeto de formação intencional e sistemático, que permita aos docentes a reflexão teórica sobre seu trabalho, tendo em vista a busca de saídas colaborativas para pensar o ensino sob bases didático-pedagógicas cientificamente consolidadas individual, coletiva, institucional e socialmente.

Sob esta ótica, almejamos com a execução desta pesquisa alcançar resultados que abordarão diversos campos, considerando que a pedagogia universitária aborda diversas áreas tais como o meio acadêmico, profissional e institucional.

Sendo assim, dos *Impactos acadêmicos* pretendemos: I. Possibilitar a internalização de disposições do campo científico na formação profissional de estudantes da graduação que participam de atividades de Iniciação Científica; II. Proporcionar a escuta de perspectivas discentes sobre práticas pedagógicas significativas desenvolvidas em licenciaturas da URCA; e III. Divulgar os resultados produzidos em eventos da região e em outras localidades.

Em relação aos *Impactos profissionais*, buscaremos através desta pesquisa: I. Valorizar as práticas pedagógicas positivas desenvolvidas por professores formadores em nossa IES; II. Revitalizar e dar continuidade a pesquisa já elaborada sobre a docência universitária na perspectiva de professores, ampliando para a escuta da perspectiva dos discentes; e III. Promover aprendizagens e o amadurecimento intelectual dos pesquisadores sobre a temática.

Os demais resultados esperados se referem aos *Impactos Institucionais*: I. Fortalecer os estudos sobre a docência universitária, ampliando este debate na URCA; II. Revigorar a consolidação de espaços de formação continuada para os docentes da URCA; e III. Ampliar a compreensão da importância dos saberes pedagógicos para a prática docente destes profissionais.

Os pontos citados acima são apenas os resultados esperados, pois, sabemos que quando se trata de ciências humanas o estudo pode se deparar com inúmeras variáveis ao longo do percurso, podendo resultar em categorias não pensadas a priori e assim gerando também novas possibilidades de resultados.



Deste modo, no tópico seguinte apresentamos algumas considerações referentes ao estudo que se encontra em desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado trata-se de um projeto que se desenvolve com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC- URCA) e o Fundo Estadual de Combate a Pobreza (FUNCAP). A mesma se encontra em fase inicial e, portanto, não dispomos no momento de resultados oriundos da pesquisa de campo.

Por outro lado, com vistas ao desenvolvimento da temática e o alcance dos objetivos traçados anteriormente, podemos afirmar que os resultados que pretendemos obter ao final do estudo certamente fortalecerão pesquisas já existentes acerca da pedagogia universitária.

Para tanto, discutir a docência universitária à luz de concepções e experiências de estudantes das licenciaturas é algo relevante, pois, de certo modo, eles são os principais afetados pela docência desenvolvida na Universidade. Decerto, o papel do professor formador transcende o ensino dos conteúdos, pois múltiplos saberes da docência são incorporados pelos alunos na relação com a sua prática docente. Consequentemente, estas aprendizagens se refletirão em suas práticas de professores nas escolas de Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária: narrativas de professores formadores**. 2016. 258 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

\_\_\_\_\_. et.al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.46, n.162, p.966-983, out./dez. 2016. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/325/showToc>> Acesso em: 12 dez. 2016.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Didática e Docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP, Papyrus, 2012

## DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DA CRECHE

Rosalina Rocha Araújo Moraes – UFC  
rosalina28@gmail.com

Maria Valonia da Silva Xavier – PMF  
valonixavier@hotmail.com

Lorenza de Paula Dourado Lopes – PMF  
lorenzadourado@hotmail.com

### RESUMO

A documentação pedagógica, discutida por muitas abordagens teóricas sobre educação infantil e popularizada pela pedagogia malaguzziana, constitui o tema desse artigo que foca seu interesse no contexto da creche. Objetiva promover reflexões sobre a relevância da documentação pedagógica na creche enquanto meio de favorecimento da reflexão docente e autoformação. Resultado de pesquisa teórica esse escrito se referencia em estudos sobre formação docente e educação infantil, dando ênfase à literatura relacionada à abordagem mallaguzziana. Apresenta discussão conceitual sobre documentação pedagógica, situando-a como um processo dinâmico que promove a visibilidade da criança e possibilita a reflexão de professoras de creche sobre a própria prática, constituindo-se em ação autoformativa, fomentando, portanto um processo de formação permanente.

**Palavras-chave:** Documentação pedagógica. Formação docente. Creche.

### INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica se apresenta como um aspecto de fundamental importância para a consolidação de um atendimento educacional qualitativo na creche. No âmbito da educação infantil muitos autores têm pesquisado o tema (PINAZZA; FOCHI, 2018; ALTIMIR, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019; GANDINI; GOLDHABER, 2002; GONTIJO, 2011), o que evidencia não se tratar de um assunto novo propriamente. Todavia, em muitos contextos essa é uma prática inexistente ou desvalorizada, fato incoerente com os preceitos de uma pedagogia centrada na criança. Perpetuam-se assim, modelos educacionais fomentados pela lógica e pelo discurso hegemônicos adultrocentrados que menospreziam a potência da criança e insistem em práticas engessadas, memorísticas e pouco lúdicas, inadequadas à participação da criança, ao seu desenvolvimento integral e à sua aprendizagem.

Em pesquisa com professoras Aikawa e Costa (2015, p. 953) constatam uma compreensão de que “[...] a criança precisa ser moldada e [...] esculpida no modelo idealizado pela professora que, por sua vez, implicitamente, compreende a criança como incompleta ou inadequada aos padrões sociais”. É um entendimento guiado pela ideia de falta, incapacidade, incompletude, imperfeição, inferioridade da criança em relação ao adulto. Trata-se de uma lógica platônica que, segundo Kohan (2003), refere-se à infância como uma possibilidade. Ser

imperfeito e incompleto a criança, porém, pode vir a ser o governante da *Pólis*. É pelo seu devir e não pelo que é, efetivamente, que precisa ser educado. Essas concepções parecem ter resistido ao largo de séculos e reeditadas de tempos em tempos.

A partir dessas premissas caminhamos no arenoso terreno do debate sobre educação infantil, defendendo a documentação pedagógica como ação docente necessária à visibilidade e reconhecimento da criança, do professor e das experiências educativas. Experiências distintas com a educação infantil têm nos ensinado que essas práticas não estão presentes no cotidiano de muitas das escolas infantis<sup>96</sup>. Situamo-nos, especificamente no contexto da creche e voltamos nosso olhar à professora<sup>97</sup> que ali atua. Nesse contexto, a docência carece de uma atenção peculiar por ser seu público muito específico.

No Brasil, quando se trata da formação docente inicial, a formação de professores para a educação infantil, e de modo especial para a creche, é inexistente. Entendemos, portanto que, a prática é o espaço, por excelência de formação desse profissional. Neste sentido o artigo se propõe a discutir a importância da documentação pedagógica para a formação permanente de professoras de creche. Empreendemos uma pesquisa teórica “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50) e apoiada em bibliografia sobre formação permanente e sobre a pedagogia mallaguzziana, referência mundial em documentação pedagógica. A partir do ideário de autores que discutem esses dois eixos buscamos apreender e refletir sobre a relevância da documentação pedagógica para a docência na creche.

## 1 DOCUMENTO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Documentar não é uma atividade nova entre nós. Ousamos afirmar que as práticas de documentação nascem com a humanidade. Em uma perspectiva conceitual ampla e flexível como a da *História Nova*, a noção de documento se amplia enormemente (LE GOFF, 2005) passando a abarcar toda espécie de registro que contenha informações, vestígios da ação do homem (MORAES, 2009).

Neste sentido, a História testemunha práticas de documentação há milhares de anos. Exemplo disso é a arte rupestre, cujos registros mais antigos aceitos atualmente datam se encontram na França e datam de trinta mil anos a.C. (MELO VAZ, 2005). Esse tipo de manifestação estética está “[...] intimamente ligada às experiências cotidianas daqueles que as produziram” (MELO VAZ, 2005, p. LXXXVII). Neste sentido, são representações gráficas de

---

<sup>96</sup> Entendemos por “escolas infantis”, qualquer instituição educacional voltada ao atendimento de crianças.

<sup>97</sup> Adotaremos o termo no feminino em função da predominância de mulheres nessa atividade profissional.

ações humanas, portanto, documentos que testemunham a vida humana em tempos muito remotos.

De maneira geral todo documento possui estreita relação com a memória. Isso não é diferente quando se trata da documentação pedagógica, que tem como uma das finalidades, segundo Horn e Silva (2011), a preservação de memórias no tempo e no espaço do acontecimento. Desse modo visibilizam-se as experiências vivenciadas por crianças e professora, possibilitando-lhes rever, reconstruir e dar novos significados ao vivido no contexto escolar.

Documentar significa “provar, ratificar, comunicar algo que considera importante ou significativo. Deixar as marcas de um percurso de experiências e aprendizagens.” (GALARDINI; IOZZELLI, 2017, p.88). Para isso, a professora da creche pode lançar mão de várias estratégias, recursos e metodologias, pois a documentação pedagógica é abrangente e diversa. Como indica Altimir (2017), acervos de imagens, desenhos, histórias, palavras, ideias, obras de crianças e adultos e outras produções resultantes das vivências nas instituições são tipologias de documentos. Estes, selecionados, organizados e sistematizados levam uma mensagem ao leitor.

Essa mensagem nos leva a outra importante característica da documentação pedagógica: sua dimensão comunicativa. Dir-se-ia, que o *status* de documentação está subordinado à efetividade da comunicação. Essa comunicação é direcionada não só às crianças e à comunidade escolar, mas às famílias e comunidade do entorno. É importante salientar que os registros não falam por si. Para se fazerem compreender esses documentos necessitam de uma narrativa que nasce da observação e escuta atenta da professora. A observação e a escuta docente são atitudes fundamentais para na prática de documentar, que na percepção de Pinazza e Fochi (2018) é condição imprescindível para a construção de uma memória educativa que evidencia a construção do conhecimento infantil. Essa concepção se ancora na perspectiva de uma pedagogia participativa e que tem como pressuposto a potência infantil.

Por meio da escuta cuidadosa a professora chega a registros mais fieis que fomentam a avaliação da criança, outra função, entre muitas que a documentação possui. Todavia, como alerta Alves (2017), avaliar não é o objetivo prioritário da documentação. Seu propósito vai muito além. A documentação pedagógica é processual e envolve distintos registros relacionados “[...] à comunicação com as famílias das crianças, à história construída pelo grupo e à formação profissional dos educadores quando analisam o próprio fazer

pedagógico.”. (ALVES, 2017, p. 42, grifo nosso). Aqui chegamos ao ponto de maior interesse desse texto: a confluência entre documentação pedagógica e formação docente.

## **2 REFLEXÃO DOCENTE AUTOFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO PERMANENTE**

Quando se discute formação de professores precisamos ter claro que essa é uma seara multifacetada. De modo geral pode-se classificar a formação em dois eixos: formação inicial, ou seja, aquela considerada a mínima necessária para o exercício da docência; e, os processos formativos que ocorrem após essa formação de base. A formação inicial pode variar de um a outro contexto. No Brasil, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece como formação mínima para o exercício docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996). Já em relação à formação posterior à inicial identificam-se diversas abordagens teórico-conceituais. Neste artigo adotamos a ideia de formação permanente na perspectiva de Imbernón (2006). A documentação pedagógica enquanto processo que favorece a reflexão docente coaduna com a proposta de formação permanente que tem como um de seus eixos a reflexão teórico-prática do professor sobre sua própria ação docente (IMBERNÓN, 2006, p. 48).

Tendo a autorreflexão como uma de suas asserções, a formação permanente defende um processo formativo docente que está para além da técnica. Uma formação cuja base deve ser “[...] a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2006, p. 49).

A docência na creche possui um volume de conhecimentos acumulados muito menor que aquele produzido sobre a docência em geral. Isso torna o processo de autoavaliação docente e de atualização teórico-prática de extrema relevância para se construir uma docência afinada com as especificidades do bebê e da criança bem pequena. Ao que nos parece, a documentação pedagógica cumpre bem esse papel. A troca entre pares que ocorre no compartilhamento de experiências constitui espaço-tempo precioso de formação e autoformação para professoras no âmbito da creche.

Esse processo formativo é coletivo e individual o que lhe dá mais robustez. É coletivo por ser desenvolvido entre pares. Alves (2017) pontua que as práticas de registro são pensadas, vivenciadas, reinventadas pelos professores que compartilham e refletem junto a seus pares. Essa parceria é cultivada em todos os momentos do processo, seja nas discussões,

seleção e/ou organização do material coletado para que se torne compreensível aos demais participantes da comunidade escolar, sejam eles, crianças, professores, familiares ou pessoas da comunidade. Pensamos que na creche, o conhecimento da experiência do outro pode levar a professora a escutar e a olhar para si e para suas práticas, envolvendo-se nesse movimento autorreflexivo e autoformativo que faz parte da formação permanente. A autoformação é também individual porque se relaciona à subjetividade docente. Esse caráter subjetivo está atrelado às concepções do indivíduo que documenta. São as concepções do professor ou professora que guiam seu olhar. Portanto, cada profissional vai avaliar o que documentar, refletir e se apropriar dessas reflexões em suas práticas de maneira distinta.

Entremeadada por momentos coletivos e individuais, a prática de documentação pedagógica é carregada de disponibilidade e de dinamismo da professora. Gontijo (2011, p. 121, grifos nossos) investe nessa discussão e chama a atenção para o potencial reflexivo da documentação apontando possibilidades para a docente “[...] analisar, refletir e compartilhar interpretações sobre as crianças e a maneira como aprendem”. É no processo reflexivo, e mais que isso, autorreflexivo que está assentada a formação permanente. Imbernón (2006, p. 49) salienta que “a orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes ao professor”. Portanto, para que a avaliação e a reflexão sobre a própria prática docente sejam efetivas, a professora da creche precisa ter clareza de suas concepções teórico-filosóficas, pois como argumentam Horn e Silva (2011, p. 141) ao documentarmos “as escolhas que fazemos para mostrar o que acontece aos outros e a nós mesmos muitas vezes estão envolvidas por concepções [...]”.

Com isso queremos provocar a reflexão sobre a impossibilidade, por exemplo, de um professor de convicções tradicionais avaliar e refletir sobre suas práticas em um contexto de educação democrática, participativa, comprometida com a criança. Se suas concepções não coadunam com as do contexto em que ele está inserido, é necessário, antes de tudo cuidar desse aspecto. Por isso, há uma necessidade imanente à formação permanente de “[...] que os valores e concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente” (INBERNÓN, 2006, p. 49).

Entendemos que esse contínuo processo questionador desloca o professor de uma zona de conforto. É nessa zona de desconforto e incômodo que nos parece, a reflexão ganha mais significado. Pensamos que essa zona de desconforto pode ser criada pela análise da documentação pedagógica. Neste sentido, concordamos com Mazzoli (2005, p. 39) apud Horn e Silva (2011, p. 141) que enfatiza a documentação “[...] como um espaço para o pensar, como

possibilidade para reapropriar-se do valor pedagógico que deve orientar o próprio projeto educativo e reconsiderá-lo à luz do cotidiano, pois torna-se um instrumento importante da autoformação profissional”.

A documentação pedagógica possui como um princípio básico o protagonismo docente e nesse aspecto dialoga harmonicamente com a autoformação. Mas qual a relevância do protagonismo para a docência? Poderíamos elencar muitas, mas fiquemos com a percepção de Teixeira (2011, p. 95) que ao se fazer protagonista de sua trajetória profissional o professor se motiva e investe na construção de propostas educativas “[...] buscando, desenvolver ações significativas ao contexto de sua atuação, num processo de ressignificação dos atos que produz, através de uma consciência crítica sobre O ‘ser professor’ na complexidade educacional que se presentifica na sociedade”. Essa complexidade atribuída pela autora ao contexto educacional tende a se acentuar em contextos de educação de crianças pequenas, como a creche, pois nesses ambientes ainda há muito que se construir em termos de identidade docente e institucional; e, de práticas que atendam, verdadeiramente aos interesses dos bebês e crianças.

A documentação enquanto esse espaço de protagonismo não apenas docente, mas também infantil, fértil terreno para reflexões pedagógicas pode, desde que bem conduzida, contribuir de forma decisiva para a formação permanente das professoras em atuação na creche. Todavia, é importante estarmos atentos para que a documentação no ambiente da creche não se constitua em mais uma ação mecânica, burocrática, embrutecida a tornar o cotidiano das crianças mais desinteressante e o dos professores mais enfadonho. Afinal, como alertam Fochi, Piva e Focesi (2016, p. 168) muitas vezes “[...]tal abordagem é compreendida como sinônimo de portfólios, sequências fotográficas, pareceres, avaliação ou, simplesmente, como compilação de registros. Esses produtos todos fazem parte da documentação, todavia, seu sentido é muito mais amplo e profundo.

Essa é uma ideia corroborada por Alves (2017) quando afirma que a documentação pedagógica não é uma mera coleta de dados, tão pouco um registro meramente burocrático feito de forma mecânica por imposição de pressões e cobranças externas. Ela precisa estar conectada com o interesse e a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

A participação e o protagonismo da criança, preceitos que estão na base de uma educação infantil democrática, são de suma relevância à documentação pedagógica. Para Oliveira-Formosinho (2019), insigne defensora da participação infantil na escola, a documentação pedagógica corrobora para que os profissionais reflitam sobre a prática pedagógica, bem como desafia o professor a pensar sobre os direitos das crianças e a relação



que mantém com elas. Neste sentido é oportuno questionar: essa é uma relação vertical ou horizontal? Quem está realmente no centro do processo educativo? Que espaço de participação tem a criança? Sua participação reverbera nas decisões ou predomina a visão do adulto? São questionamentos que, entre tantos, podem levar o/a docente a um processo autorreflexivo.

Gandini e Goldhaber (2002) apontam a documentação pedagógica como um procedimento eficaz para a ampliação do conhecimento. Consideramos que as reflexões promovidas a partir dessas práticas compõem esse cenário de ampliação de conhecimentos. Todavia, para que se alcance esses êxitos é preciso que a documentação seja cuidadosa. Como alertam Gandini e Goldhaber (2002) a documentação não pode ser concebida como uma simples seleção de dados que deverá ser realizada de forma distante, objetiva e descontextualizada.

A prática da documentação pedagógica exige intencionalidade/objetivo, conhecimento, interesse e sensibilidade para a observação, a escuta e o registro de diferentes formas do trabalho desenvolvido, assim como a reflexão sobre esses registros, a fim de compreender a criança, suas linguagens, sua lógica de pensamento, seus interesses, sua representação do mundo e sua forma de aprender.

Sem que haja dúvidas sobre a relevância do cultivo de práticas de documentação pedagógica na educação infantil e na creche, de modo especial, não desconhecemos, porém, que ainda permanecem muitos entraves a serem superados para sua efetivação no contexto educacional brasileiro. Essa problemática é aventada por Alves (2017, p. 43) quando aborda as limitações enfrentadas por professores brasileiros, “[...] tais como: a falta de tempo para registrar as observações, as insuficiências na formação, a precariedade e até ausência de recursos” para efetivarem as práticas de documentação pedagógica. O autor pontua ainda, o agravamento desse quadro em função do número excessivo de crianças nas turmas. Todavia, tendo claro que essa é uma função do professor, é preciso agir com “[...] intencionalidade e seriedade, sem, no entanto, perder de vista a luta por melhores condições de trabalho”.

Portanto, apesar dos desafios, a documentação pedagógica precisa encontrar um ninho seguro nos contextos das escolas infantis, pois se faz imprescindível aos processos de construção e apropriação de conhecimentos; compartilhamento de informações; visibilização das crianças e de suas culturas; avaliação da aprendizagem; reflexão e autoavaliação docente, constituindo-se elemento fundamental da formação permanente do professor.

## CONCLUSÕES

Seguimos para o fechamento desse texto na certeza de que a documentação pedagógica pode contribuir para a reflexão/ formação de professoras de creche que, a partir do frequente e cíclico processo investigativo (observar, registrar, refletir), poderá perceber seu percurso como autoras, protagonistas, construtoras de sua própria prática. Desse modo aponta para possibilidades de construção de um novo olhar sobre as aprendizagens infantis. Olhar este, que privilegie os processos, a construção das crianças e não apenas aos produtos. A supervalorização do produto costuma ser tendência frequente nas escolas que os definirem esse como seu foco invisibilizam as crianças e seus processos de construção do saber/ser. Nessa caminhada, potencialmente formativa e transformadora, é necessário que se opere uma mudança de concepções. Neste sentido, quando se trata do contexto da creche, é urgente que questionemos acerca dos conceitos de criança, infância, escola e conhecimento que são ali cultivados.

A documentação pedagógica, na perspectiva tratada aqui anda de mãos dadas com uma ideia de criança potente, protagonista, participante, ativa. Nesse contexto a infância precisa ser entendida como um tempo de vivências genuínas cujos significados e objetivos estão em si mesmas. É incoerente conceber a infância do modo que a escola o faz, na maioria das vezes: como uma fase pouco evoluída em que a criança pouco sábia e pouco capaz se prepara para a vida adulta que seria uma fase mais evoluída.

Entendemos que concepções não se modificam facilmente, pois estão permeados de crenças e valores fortemente entranhados em nós. Todavia, acreditamos que pouco a pouco podemos ir desconstruindo antigas ideias e práticas pedagógicas. Essas mudanças se anunciam como possibilidades através da documentação pedagógica que tem fomentado uma caminhada formativa tímida, mas de fundamental importância, em instituições educacionais infantis brasileiras. Compreendemos que para se alcançar êxito há uma necessidade de compreensão clara da professora acerca dessa abordagem sobre documentação pedagógica. Pensamos que, este artigo cumpre essa função como vetor dessa proposta e provocador de reflexões sobre o fazer docente e a necessidade de cuidado com a formação permanente de docentes em atuação em creches.

## REFERÊNCIAS

AIKAWA, Monica Silva; COSTA, Lucinete Gadelha da. Concepções docentes sobre educação infantil. In: **Anais do XII EDUCERE**. Curitiba, Paraná, 2015.

ALTIMIR, David. **Escutar para documentar**. In MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ALVES, Deise Luci. **Observação e registro: possibilidades e reflexões para professores de creche**. Bauru: UNESP, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 11 mai. 2019.

FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Froisi; FOCESI, Luciane Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2016.

GALARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. **Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância** In MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. **Dois reflexões sobre a documentação**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. *Bambini*. A abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Flávia Lamounier. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 8, nº 10, p. 119-134, jan./jun. 2011.

HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.136-145, jul./dez. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

LE GOFF, Jacques. **A história Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MELO VAZ, Ludmília Justino de. Memória da pedra talhada: arte rupestre de Niquelândia – GO. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo. Organização do ensino e do magistério: o alvorecer do século XX no Ceará. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Tradução: Alexandre Salvaterra, Mônica Appezato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019.

PINAZZA, Mônica Appezato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2011.

## EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR E DO TUTOR.

Mayara Alves Loiola Pacheco  
Universidade Estadual do Ceará-UECE.  
E-mail: mayara.loiola@aluno.uece.br  
Rachel Rachelley Matos Monteiro  
Universidade Estadual do Ceará-UECE.  
E-mail: rachel.monteiro@aluno.uece.br  
Antônio Germano Magalhães Júnior  
Universidade Estadual do Ceará-UECE.  
E-mail: germano.junior@uece.br

### RESUMO

A Educação a Distância é uma modalidade de educação que se utilizando de tecnologias de informação e comunicação que ultrapassa obstáculos na conquista do conhecimento. Nesse artigo tivemos como objetivo discutir as especificidades da modalidade à distância, levando em consideração o papel do professor e do tutor e as características de atuação nessa modalidade de ensino. Como fundamentos teóricos nos embasamos nos escritos de: Magalhães Junior, Cavalcante e Silva Neta (2015), Masetto (2000) e Kenski (2004). A metodologia utilizada para realização da pesquisa foi a bibliográfica, onde entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Identificamos que com a EaD cria-se a possibilidade do aprendizado sem fronteiras em diversos níveis para um grande número de pessoas, nesse processo professores e tutores exercessem funções distintas no acompanhamento pedagógico do curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância. Professor. Tutor.

### Introdução

A territorialidade brasileira e o aumento da exigência do mercado de trabalho por pessoas qualificadas vêm contribuindo para que cada vez mais pessoas se interessem pela modalidade de educação a distância. Antes de ingressar em um curso nessa modalidade deve-se considerar os perfis dos participantes, para que os mesmos tenham as características desejadas para entrar neste tipo de programa com características de auto estudo. É necessário que os alunos tenham autonomia nesta modalidade de ensino, assim como um domínio básico das habilidades para utilizar os recursos das TICs. Embora muito tenha evoluído nesta área, o curso de educação a distância se destina a um “indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem”. (BELLONI, 2001, p. 6).

O abandono dos estudos nos cursos na modalidade a distância representa um problema a ser enfrentado atualmente nas instituições que ofertam cursos em EaD. Esse fenômeno tem afetado tanto a instituição docente como seus alunos, pois, por um lado constituem um potente indicador de ineficiência institucional e por outro, uma frustração de expectativas de pessoas que buscam a modalidade de EaD e se decepcionam com a

aprendizagem recebida. As frustrações dos alunos na EaD podem estar motivadas por vários fatores: ausência de auxílio ou de resposta rápida por parte de tutores ou colegas, instruções ambíguas no curso, problemas técnicos, aceitabilidade do modelo pedagógico aos estilos cognitivos e características pessoais dos alunos.

A modalidade a distância tem ganhado espaço e novas abordagens têm surgido em decorrência da utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação a distância no processo de produção de cursos, pois com o avanço das mídias digitais e da expansão da Internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interatividade e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados.

A educação a distância se apresenta na esfera pedagógica como mais uma opção metodológica, que traz consigo características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem a planeja, desenvolve e avalia, implicando inclusive na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem, isto porque o processo de ensino e aprendizagem que ocorrem no processo educativo a distância possuem características distintas das identificadas na educação presencial. Nesse artigo buscamos responder a seguinte questão: Como ocorre o acompanhamento de um curso em EaD a partir da definição das atribuições de professores e tutores?

O acompanhamento de cursos a distância tem se mostrado um grande desafio para as equipes que trabalham com esta modalidade de ensino, instigando a busca por novas formas de acompanhar da melhor maneira possível o aprendizado dos alunos que fazem uso dessa modalidade. Esse trabalho tem como objetivo discutir as especificidades da modalidade à distância, levando em consideração o papel do professor e do tutor. E as especificidades de atuação na modalidade de educação a distância. Construindo assim uma dualidade na responsabilidade de cada função dentro do ensino. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), “[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

O papel exercido pelo professor nessa modalidade é diferente do exercido no ensino presencial, na EaD o professor é visto como orientador, facilitador, no processo de ensino aprendizagem. Temos ainda a presença do tutor, profissional que trabalha diretamente com o acompanhamento sistemático das ações dos educandos. O aluno por sua vez deve assumir

uma postura ativa diante da sua aprendizagem, organizando e disciplinando o seu tempo de estudo. Mesmo ocupando espaços diferentes, a comunicação entre docentes e discentes na EaD é necessária para atingir um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

## **1 O papel do professor e do tutor no acompanhamento de um curso em EaD**

A Educação a Distância é uma modalidade de educação que se utilizando de tecnologias de informação e comunicação que ultrapassa obstáculos na conquista do conhecimento. Através da evolução das TIC's, principalmente, da popularização da internet, é possível ter acesso a informações de forma rápida e simples, facilitando o processo de aprendizagem. O avanço da tecnologia proporcionou um crescimento da EaD, contribuindo para a difusão da informação entre os alunos, possibilitando que o conhecimento esteja sempre disponível. As tecnologias utilizadas na EaD favorecem o ambiente de ensino, à medida que vão favorecendo a interação entre professores e alunos no ambiente de estudo virtual.

Paulo Freire (1985), em sua conhecida fala nos diz que ninguém educa ninguém, a gente se educa na relação mediatizada pelo mundo, onde professor e aluno são sujeitos do processo, mediadores, um do aprendizado do outro. A mediação pedagógica é concebida como uma ação intencional de desenvolvimento, no sentido de promover a pessoa, desenvolvê-la, estimulá-la a se assumir como sujeito, do processo de aprendizagem. É pedagógica, quando o outro se torna sujeito na relação.

Em EaD existem dois profissionais específicos responsáveis pelo acompanhamento do curso, o professor e o tutor, dependendo do modelo adotado esses têm contato direto com os alunos e são responsáveis por tirar as dúvidas e avaliar a participação dos discentes. Quando existe a necessidade de conceituar tutoria na EaD, encontram-se múltiplas definições em razão dos diferentes papéis e perfis que podem assumir os professores tutores em atividades semipresenciais ou totalmente a distância. Segundo Magalhães Junior, Cavalcante e Silva Neta (2015) a definição de tutoria está diretamente associada às funções atribuídas à ação do referido profissional. Encontramos na literatura pesquisas que tratam da temática tutoria na EaD a indistinção entre o papel e perfil do tutor e do professor. Entendemos que são sujeitos distintos em um processo que em alguns momentos podem transgredir o trabalho um do outro, em especial, o papel do tutor com o do professor. Dessa forma, algumas instituições de ensino podem requerer determinadas ações semelhantes entre os sujeitos. Não estamos declarando aqui que deve existir uma separação na organização do ensino entre os profissionais, mas sim um diálogo entre os papéis e valorização de cada função durante a

modalidade de educação a distância, entendendo, pois, cada profissional possuem características específicas de atuação.

Antes de realizar definições dos profissionais anteriormente citados, devemos esclarecer que, dependendo do modelo da gestão utilizado, os papéis e perfis de tutores e professores podem se confundir, se diferenciar ou mesmo serem os mesmos.

O papel do tutor pode ser de apoiar o trabalho do docente, é responsável pelo acompanhamento e comunicação sistemática com os alunos e de ser o elo da relação professor, curso e aluno. Esse profissional precisa ter dinamismo, criticidade, capacidade de interagir e propor interações, assertividade com as novas tecnologias de informação e comunicação. O tutor é:

[...] um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21).

Segundo Magalhães Júnior, Cavalcante e Silva Neta (2015) podemos compreender a ação tutorial reconhecendo o tutor como responsável pela mediação pedagógica na constituição do conhecimento dos educandos. Encontramos em bibliografias pertinentes ao assunto EaD, o termo duplo docente-tutor. Assim, percebemos que há uma dualidade na execução do trabalho na modalidade, em alguns casos o tutor assumindo o papel de professor.

A EaD tem mostrado que não basta o professor conhecer dominar o conteúdo objeto de estudo, é essencial ter clareza da sua intencionalidade e, ao mesmo tempo, ter habilidade para estimular o aluno na busca de respostas e de novas questões, levando-o a desenvolver o pensamento crítico, seu julgamento e sua autonomia. Parece que isto demanda, tanto do professor como do aluno, abertura e entusiasmo para aprender. O trabalho do professor passa a ser um elemento imprescindível para o sucesso do processo de aprendizagem. Afinal, ressalta Oliveira (2003):

[...] as TICs não mudam necessariamente a relação pedagógica. Elas tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para dar suporte a uma visão emancipadora, aberta, interativa, participativa. Nesse caso, transgredir a relação está mais na mente das pessoas do que nos recursos tecnológicos, embora sejam inegáveis suas potencialidades pedagógicas (OLIVEIRA, 2003, p.43).

Segundo Magalhães Júnior, Cavalcante e Silva Neta (2015) todo planejamento da disciplina em que o professor será o responsável deve ter sua participação efetiva, não somente como especialista no assunto, mas como educador, devidamente formado e constituído de experiências necessárias para auxiliar na aprendizagem dos estudantes.



Segundo Masetto (2000), a mediação pedagógica significa a atitude, o comportamento do docente como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, que contribui ativamente para que o discente concretize seus objetivos. O tutor é um elemento importante, pois vincula os discentes aos cursos, além de incentivá-los, possibilita um *feedback* acadêmico e pedagógico do processo. O tutor deve ter conhecimento suficiente da disciplina ministrada e domínio das técnicas para o desenvolvimento da ação tutorial.

O tutor e o professor são formadores, estão trabalhando conjuntamente objetivando formar da melhor maneira possível alguém que se coloca na condição de educando. São formadores com papéis e perfis distintos. Se quisermos educandos “dominando” o que estudam, precisamos de professores competentes, conhecedores dos conteúdos que ensinam, e tutores que acompanhem e auxiliem no processo formativo (MAGALHÃES JÚNIOR, CAVALCANTE, SILVA NETA, 2015).

Kenski (2004), afirma que o docente que desejar melhorar suas competências profissionais e metodológicas de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem; consciente de que sua atuação jamais será substituída pela máquina, apenas foi ampliado seu campo de ação.

Na EaD a aprendizagem é mediada, na sua maior parte, pelos materiais instrucionais, em conjunto com a metodologia de sua elaboração. Mas, essa mediação complementa-se com o apoio tutorial. Com isso, o trabalho em conjunto, cooperativo, de aprender a aprender, fundamental nesse século de avanços tecnológicos, até então inimagináveis, vem ao encontro das necessidades dos alunos, na busca da construção do conhecimento a partir da autoaprendizagem. Neste ambiente, o tutor desempenha o papel de um professor, mas um professor cada vez mais fomentador e articulador de mediações.

### **3 Crítica na EaD: a Portaria nº1.428**

Com o surgimento das tecnologias digitais, a sociedade contemporânea desenvolve uma nova relação entre tecnologia e vida social, denominada por Lemos (2002) e outros de *cibercultura*. A *cibercultura* configura uma nova forma de lidar com a escrita, e, logo, com o conhecimento, pois até ser impresso o produto cultural e os textos podem ser indefinidamente alterados e transformados permanecendo na imaterialidade da página virtual (AMARAL, 2002). Lévy (1999, p. 17) define cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e

intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Dentro desse contexto social e cultural, a educação on-line ganha destaque, sendo reconhecida como um “novo ambiente comunicacional que surge a partir da interconexão mundial de computadores” (SILVA, 2003). Quando se fala em educação *on-line*, estamos falando de uma modalidade de ensino-aprendizagem que substitui o contato presencial entre professor e aluno, possibilitando, além da flexibilização temporal e geográfica, a criação e a manutenção de um novo espaço linguístico no processo educacional. Assim, entendendo a modalidade de educação a distância como uma necessidade dos discentes como da instituição de acesso aqueles que buscam o ensino e por algum motivo não podem estar no ensino presencial. E dessa forma, há uma necessidade de pensar sobre a organização dessa modalidade, como também nas perspectivas mercantilistas do ensino que percebe a EaD como uma possibilidade de lucro e baixo custos nas instituições de ensino. Principalmente, ao destacarmos a Portaria nº1.428 publicada no Diário Oficial da União em dezembro de 2018, situando que os cursos de graduação presenciais poderão se forem cabíveis e estarem dentro da normatização ofertar 40% de disciplinas na modalidade EaD. Revogando a Portaria anterior de até 20%.

Uma reflexão interessante sobre essa Portaria é a expansão da EaD e a utilização dessas em até cursos presenciais, entendendo, o fundamento da necessidade da criação dessa modalidade de ensino, que é romper o tempo e o espaço entre o professor e o aluno; o conhecimento e a aprendizagem. Dessa forma, há uma necessidade de pensarmos os porquês do recurso da EaD. Será a utilização desse método como o “mais interessante” de aprendizagem? Ou será o custeio benefício dessa modalidade nos cursos?

Principalmente, pensando o papel do professor e do tutor nessa expansão. Entendemos também que há uma organização e delimitações dos cursos para serem realizados essa expansão de 40%, mas que existe uma necessidade de estarmos atento com as dualidades dessa organização. E destaca que no Art 7º

Art. 7º A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line. (BRASIL, 2018, p.59).

Dessa forma, a EaD caracteriza-se pelo método tutorial de ensino-aprendizado, onde o professor atua propiciando, mesmo sem estar ao lado do aluno, o suporte necessário para que o mesmo possa gerir seu processo de aprendizado. Assim, a figura do tutor se associa a um papel de apoio e não a de transmissão de conhecimentos.

A atual sociedade da informação demanda mudanças significativas na educação, como a substituição da transmissão unidirecional de informação pela troca interativa entre os sujeitos da aprendizagem, bem como a concepção de uma educação continuada e centrada no aluno. A educação *on-line* constitui uma interessante oportunidade para o necessário deslocamento do ensino. Assim, o objetivo do processo de aprendizagem *on-line* é a ampliação da cultura democrática de aprendizagem em espaços além dos presenciais, como o ciberespaço — Internet, implementando uma linguagem de comunicação entre professores e alunos capaz que promover os processos democráticos, seja na produção de conhecimentos e da cultura, seja na própria vida, entendida em sua dimensão político-existencial e espiritual. O desenvolvimento destes ambientes de aprendizagem virtuais, como ferramentas da educação *on-line*, traz novos desafios inadiáveis como o aprimoramento das técnicas e a democratização destes novos procedimentos educacionais.

### **Considerações finais**

Por tudo que foi exposto anteriormente, podemos dizer que a educação a distância é uma modalidade de ensino e aprendizagem interessante, pois pode igualar as oportunidades de acesso ao saber, ao conhecer e fomenta a educação permanente. Cria-se a possibilidade do aprendizado sem fronteiras e em diversos níveis para um grande número de interessados, independente do espaço e tempo.

Ao tutor cabe reforçar dependendo do modelo adotado de cada instituição, os processos de autoaprendizagem do aluno, familiarizá-lo com a metodologia do curso, com o material didático, auxiliá-lo no planejamento de seu estudo, acompanhando-o na busca da superação de suas dificuldades e orientando-o na resolução de dúvidas. E ao professor cabe a participação ativa no planejamento da disciplina que ministra, não somente como especialista no assunto, mas como profissional devidamente formado dotado das experiências necessárias para auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

Outro fator a considerar é que essa modalidade de educação favorece o desenvolvimento da autonomia do discente em seu processo de aprendizagem, pois lhe dá condições de gerenciar com responsabilidade e liberdade seus estudos e pesquisas enquanto

recebe material de qualidade e orientações precisas às suas dúvidas e questionamentos. Essa autonomia, por sua vez, eleva a autoestima e propicia condições de se perceber capaz de realizações de níveis pessoal e coletivo.

A formação de alunos críticos e reflexivos parte de uma relação dialógica que se estabelece entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, compreendemos que o espaço virtual permite, mesmo sem a interação face a face, a possibilidade de abertura para essa prática crítica-reflexiva.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. **Organização e Armazenamento de Conteúdo Instrucional no Ambiente AdaptWeb Utilizando XML**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGC, UFRGS, 2002.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 1.428, De 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251). Acesso em: 10 jun. 2019.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2004.
- LEMONS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; CAVALCANTE, M. M. D.; SILVA NETA, M. L.; **Especialização em EaD: tutoria em Educação a Distância**. Ceará: EdUece, 2015.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na Transição paradigmática**. Campinas: Papyrus, 2003.
- SILVA, M. **Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e on-line**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003.

## ENSINO JURÍDICO NOS PPGDs EM DIREITO DA REGIÃO NORDESTE

Felipe dos Reis Barroso<sup>98</sup>  
Tatiana Maria Ribeiro Silva<sup>99</sup>  
Paulo Victor Falcão<sup>100</sup>

**SUMÁRIO:** 1 Introdução. 2 Os cursos de Direito após a Constituição Federal de 1988. 3 Resultados. 4 Considerações Finais. 5 Referências.

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo identificar e estudar aspectos de dissertações e teses produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Direito da região Nordeste que abordam o tema ensino jurídico. Buscou-se saber o que está sendo produzido sobre o tema, em nível de mestrado e doutorado na região, por meio de pesquisa bibliográfica/documental realizada nos sítios eletrônicos da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como nos repositórios institucionais específicos de cada PPGD. Como resultado, pode-se constatar que o tema ainda é pouco abordado pelos programas pesquisados, demandando aprofundamento pelos docentes e discentes envolvidos.

**Palavras-chave:** Ensino Jurídico. Educação. PPGD.

### 1 Introdução

Os primeiros cursos de Direito no país foram criados ainda no Brasil Império pelo imperador Dom Pedro I, por meio da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, sendo um em Olinda e outro em São Paulo. A referida legislação regulava todo o conjunto necessário para o funcionamento dos cursos, desde os requisitos para matrícula até a quantidade e atuação dos porteiros.

Para Rodrigues (1987, p. 21), a criação dos cursos de Direito no Brasil e a evolução do ensino jurídico, se deram a partir da necessidade de obter-se, para além da independência política, independência cultural “como forma de consolidar o processo de emancipação” do país.

---

<sup>98</sup> Mestre em Administração (*International Business*) pela DePaul University (Chicago, EUA, 1992); aluno especial do PPGE/UECE, nível de doutorado (2019); advogado; professor e coordenador-adjunto no curso de Direito do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7), Fortaleza – CE. barroso@uni7.edu.br.

<sup>99</sup> Mestra pelo Programa da Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, (2014); doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UECE (2018); docente da UECE, Campus Quixadá; professora formadora do PARFOR. tatiana.ribeiro@uece.br

<sup>100</sup> Graduando em Direito pelo Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7), Fortaleza – CE. falcaopaulovictor@gmail.com.

Todavia, faz o alerta de que esse não era o objetivo único para criação dos cursos, estando subjacentes dois importantes interesses para as classes dominantes da época:

Ao lado da função política a que serviam, os cursos jurídicos tinham uma outra finalidade básica: propiciar aos grandes senhores latifundiários do Império a oportunidade de fornecerem a seus filhos o ensino superior, sem que para tal estes tivessem que se deslocar para o além-mar.

Permitia também, desta forma, o ensino jurídico, o controle do Estado pela elite econômica do país. Os bacharéis oriundos dos cursos jurídicos eram ao mesmo tempo oriundos da elite nacional econômica. E eram eles as pessoas preparadas para assumirem os cargos superiores da burocracia do Estado Nacional. (1987, p. 22).

Segundo Nascimento (2016, p. 25), os bacharéis formados nos cursos de Olinda e São Paulo, após a obtenção do diploma, muito mais pelo viés elitista dos egressos do que pela qualidade da formação adquirida, já estavam habilitados para o exercício da advocacia, não dependendo, portanto, de qualquer exame ou teste de aptidão, situação que teria perdurado “até o advento da Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963, que estabelece [...] a necessidade de aprovação no Exame de Ordem ou a realização de estágio profissional”. (2016, p. 27)

Nascimento chama atenção, ainda, para um fato marcante na evolução do ensino jurídico no país, que foi a criação das faculdades livres<sup>101</sup>, já no período Republicano, retirando o monopólio do ensino do Direito das capitais de São Paulo e Pernambuco, “facilitando a vida de muitos, além de induzir o progresso social e cultural do país”. (2016, p. 26)

Esse crescimento desordenado dos cursos de Direito se agrava ao longo dos tempos, principalmente “no contexto da dinâmica de expansão quantitativa iniciada a partir da década de 90”. (VAL, HOPSTEIN, 2009, p. 168).

## **2 OS CURSOS DE DIREITO APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

Como bem pontuado por Nascimento (2016, p. 79), “o Brasil adotou uma estrutura regulatória que compreende um complexo universo normativo, de diferentes níveis hierárquicos”. A partir da promulgação da Constituição de 1988, com a expressa previsão em seus artigos 207 e 209 dos princípios da autonomia universitária, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como com a fixação das normas básicas de participação do setor privado na oferta de cursos de ensino superior, possibilitou-se um significativo crescimento da educação de nível superior.

---

<sup>101</sup> Instituições particulares que podiam funcionar regularmente, sob a supervisão do Governo, gozando de todos os privilégios e garantias das faculdades públicas federais. (NASCIMENTO, 2016, p. 26)

Já no âmbito infraconstitucional foi editada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, possibilitando a diversificação e ampliação do ensino no país

Nesse contexto a LDB também delegou competências em matéria educacional, gerando diversos órgãos descentralizados responsáveis pela criação e manutenção das diretrizes curriculares inerentes a cada curso de graduação, posteriormente definidas e especificadas por meio do Decreto nº 9.235/2017.

Nesse sentido, atribuiu ao Poder Público a função de regular a Educação Superior por meio de diversos atos permissivos, tais quais o credenciamento e recredenciamento de instituições superiores, autorização e reconhecimento dos cursos ofertados, dentre outros, conforme estabelecem os arts. 46 da LDB e 10 do Decreto 9.235/2017.

Recentemente, numa busca de ampla mudança e reestruturação do ensino jurídico, foi editada a Resolução CNE/CES nº 5 de 2018, que estabelece novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito, focada numa formação humanística de desenvolvimento de habilidades e competências.

As novas diretrizes surgem com a tentativa de mudança e rompimento com o dogmatismo do ensino do passado, numa tarefa de aproximar os cursos de Direito da realidade social e mudar a sistemática de ensino e aprendizado, possibilitando uma nova formação jurídica, que seja pautada em “problematizar criticamente ao invés de sistematizar positivamente”. (MELLO, MARTINS, 2019, p. 39)

No que pesem todas as reformas ocorridas no modelo de ensino do Direito, permanece atual a crise quantitativa, somando-se a essa uma conseqüente crise qualitativa. A abertura e o reconhecimento de novos cursos ficaram condicionados a questões políticas e financeiras, pouco importando a qualidade do ensino ou a qualidade dos futuros juristas que serão formados.

Num país que já conta com mais de um milhão de advogados, em 24 anos deu-se um crescimento de mais de 800% no número de vagas ofertadas pelos cursos de Direito no país, passando de 165 faculdades em 1995 para 1.562 em 2019. (GIESELER, 2019, *online*)

Segundo Gieseler, “de 2018 até o último dia 10 de abril deste ano, foram criadas 52 mil novas vagas em faculdades de Direito no país [...]. Com isso, o número de vagas foi elevado em 20%, totalizando 313 mil [...]”. (2019, *online*)

Esse crescimento fica claro quando se analisam os dados colhidos em 2017 no último Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Neste ano, o país contava com 2.447 instituições de

ensino, públicas e privadas, onde 923 ofertavam o curso de Direito, oferecendo um total de 260.928 vagas.

A região Nordeste, ainda de acordo com os dados do estudo mencionado acima, totalizava 212 instituições de ensino que ofertavam o curso de Direito, contabilizando um total de 48.912 vagas oferecidas e com um total de 191.325 matrículas realizadas, sendo o Estado da Bahia o maior em quantidade de cursos e oferta de vagas, e o Estado de Sergipe o que menos oferta.

**Quadro 2 – Instituições, número de cursos, matrículas e vagas ofertadas pelos cursos de Direito na região Nordeste**

UF	Número de Instituições que oferecem o Curso	Número de Cursos	Matrículas	Vagas Oferecidas
Alagoas	18	19	11.916	3.313
Bahia	54	64	43.133	12.694
Ceará	25	27	28.568	5.352
Maranhão	18	22	19.095	4.662
Paraíba	18	20	17.154	4.847
Pernambuco	37	38	31.824	8.846
Piauí	20	27	17.357	3.492
Rio Grande do Norte	13	17	11.419	3.430
Sergipe	9	12	10.859	2.276

**Fonte:** dados do censo elaborado pelo INEP (2017).

Nesse sentido, diante do quadro que ainda hoje existe, é fundamental tentar entender aspectos do ensino jurídico, como se apresentava em seu contexto anterior e, principalmente, como se revela hodiernamente, para busca de soluções efetivas tanto para o problema do ensino quanto para o problema da formação dos novos juristas.

Parte-se, portanto, dos ensinamentos de Freire (1996, p. 12), para perceber que esse conceito de ensino tradicional já não mais faz sentido, na verdade, deve se possibilitar que o aluno rompa com a ideia de ser apenas sujeito passivo nessa relação de ensino, apenas esperando receber o conhecimento pronto e acabado, e passe a se reconhecer como peça fundamental cujo papel é participar ativamente na formação dos saberes.

### 3 RESULTADOS

Partindo da ideia geral de que é fundamental, antes de tratar de qualquer tema, conhecê-lo em sua maior amplitude possível, e da ideia específica de que o ensino jurídico é pensado, principalmente, nas pós-graduações, buscou-se saber o que está sendo produzido sobre o tema, em nível de mestrado e doutorado, nas IES do Nordeste.

Pesquisou-se no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o mês de maio/2019, por



meio de diversas combinações de palavras-chave, todavia não foi encontrado qualquer trabalho que tratasse do tema abordado no presente artigo.

Serviu de suporte o trabalho produzido por Figueiredo (2017), do qual foi possível extrair a ideia central da pesquisa e os caminhos a serem percorridos para sua realização.

O presente trabalho buscou identificar e reunir as dissertações e teses que tratassem do tema Ensino Jurídico, no âmbito dos programas de pós-graduação em Direito na região Nordeste.

Inicialmente, necessário identificar quais os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*<sup>102</sup> em Direito (PPGD's) existentes no Nordeste, informação encontrada no sítio eletrônico da CAPES (<https://capes.gov.br/pt/cursos-recomendados>):

**Quadro 4 – Estados e Universidades com mestrado e/ou doutorado em Direito reconhecidos pelo Ministério da Educação**

UF	UNIVERSIDADES
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas Centro Universitário Faculdade Guanambi
Bahia	Universidade Católica de Salvador Universidade Federal da Bahia Universidade Salvador Centro Universitário Christus
Ceará	Centro Universitário 7 de Setembro Universidade de Fortaleza Universidade Federal do Ceará
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão
Paraíba	Centro Universitário de João Pessoa Universidade Federal da Paraíba Faculdade Damas
Pernambuco	Universidade Católica de Pernambuco Universidade Federal de Pernambuco
Piauí	Universidade Federal do Piauí
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Universidade Federal Rural do Semiárido
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe Universidade Tiradentes

Atualmente, segundo dados obtidos através de consulta à Plataforma Sucupira da CAPES<sup>103</sup>, a região Nordeste possui um total de 1.683 estudantes matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, dividindo-se em 1.297 alunos de mestrado e 386 de doutorado.

Desse modo, seguiu-se com pesquisa bibliográfica/documental realizada nos sítios eletrônicos da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem

<sup>102</sup> “As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996)”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-graduacao>. Acesso em: 25 jun. 2019.

<sup>103</sup> <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf#>

como nos repositórios institucionais específicos de cada PPGD, utilizando-se como termo de busca as palavras-chave “ensino jurídico” e “ensino do direito”.

A reunião dos trabalhos se realizou durante todo o mês de maio/2019, tendo como critérios de inclusão: a) trazer uma das palavras-chave mencionados acima no título do trabalho; b) ter sido produzido dentro de algum dos PPGD’s nordestinos; e c) possuir resumo disponível à época da consulta. Conseqüentemente, foram excluídos os resultados que não atendessem, cumulativamente, estes parâmetros.

Como resultado foram obtidos 15 trabalhos, dos quais 13 são dissertações de mestrado e 2 são teses de doutorado, que versam sobre o Ensino Jurídico e foram produzidos nos programas de pós-graduação em Direito no Nordeste.

**Quadro 5 – Estados e Universidades x Quantidade de trabalhos**

UF	UNIVERSIDADES	DISSERTAÇÕES	TESES
Bahia	Universidade Federal da Bahia	3	1
	Universidade Salvador	1	0
Ceará	Universidade de Fortaleza	6	0
	Universidade Federal do Ceará	2	0
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba	1	0
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	0	1

**Fonte:** pesquisa do autor

Passa-se, nesse momento, a uma breve análise dos trabalhos encontrados na pesquisa.

No Estado da Bahia localizaram-se quatro dissertações e uma tese:

- O Ensino Jurídico No Brasil: uma crítica à luz da análise do discurso*, dissertação defendida em 2013, na Universidade Federal da Bahia, pela autora Daniella Santos Magalhães.
- Ensino Jurídico e a Transdisciplinaridade como método do Direito Animal*, dissertação defendida em 2018, na Universidade Federal da Bahia, pelo autor Álvaro de Azevedo Alves Brito.
- Autonomia do Direito Ambiental: necessidade da sua obrigatoriedade no Ensino Jurídico brasileiro ante a sociedade de risco*, dissertação defendida em 2011, na Universidade Federal da Bahia, pela autora Juliana Campos de Oliveira.
- Política pública educacional na área do Direito: a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem jurídico a partir da abordagem dialógica com a arte*, dissertação defendida em 2018, na Universidade Salvador, pela autora Marcella Pinto Almeida.
- Direito Animal e Ensino Jurídico: formação e autonomia de um saber pós-humanista*, tese defendida em 2013, na Universidade Federal da Bahia, pelo autor Tagore Trajano de Almeida Silva.

No Ceará concentrou-se a maior parte dos trabalhos, com oito dissertações:

- f) *A humanização do ensino jurídico no Brasil: a experiência do escritório de prática jurídica da Universidade de Fortaleza*, dissertação defendida em 2008, na Universidade de Fortaleza, pela autora Ana Geórgia Santos Donato Alves.
- g) *Acesso democrático à justiça com base no ensino jurídico da mediação*, dissertação defendida em 2014, na Universidade de Fortaleza, pela autora Ana Carolina Farias Almeida da Costa.
- h) *O ensino jurídico no Brasil e o acesso à justiça através dos núcleos de prática jurídica*, dissertação defendida em 2013, na Universidade de Fortaleza, pela autora Kelly Cristina Vieira de Sousa.
- i) *A formação do jurista na prudência como desafio do ensino jurídico*, dissertação defendida em 2017, na Universidade de Fortaleza, pelo autor Rafael Veras Castro Melo.
- j) *Método Disney: uma proposta de inovação para a didática de ensino jurídico*, dissertação defendida em 2018, na Universidade de Fortaleza, pelo autor Mário de Quesado Miranda Bezerra.
- k) *O direito à educação, a qualidade do ensino jurídico e o acesso à justiça*, dissertação defendida em 2007, na Universidade Federal do Ceará, pela autora Roberta Teles Cardoso.
- l) *Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da escola de direito de São Paulo*, dissertação defendida em 2018, na Universidade Federal do Ceará, pela autora Stephane Hilda Barbosa Lima.

No Estado da Paraíba houve uma dissertação:

- m) *Educação em Direitos Humanos no Ensino Jurídico na UFPB*, dissertação defendida em 2013, na Universidade Federal da Paraíba, pela autora Maria José Soares Bechade.

No Rio Grande do Norte encontrou-se uma tese:

- n) *Ensino do Direito no Brasil: da Constituição da Colonialidade a uma educação jurídica emancipatória*, tese defendida em 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelo autor André Luiz de Lima.

#### 4 Considerações Finais

Pelo resultado da pesquisa é possível fazer algumas constatações e suscitar alguns questionamentos.

No decorrer da pesquisa, percebeu-se que existe também alguma produção sobre o tema nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE's), que, se considerada, faria número, mas não causaria grandes impactos em termos quantitativos.

No que pese a existência de instituições com cursos de mestrado e doutorado com décadas de existência, como é o caso da UFPE com início em 1972, da UFBA e da UFC com

início em 1975, boa parte das que figuram na pesquisa tem início recente, não possuindo, ainda, nenhum tipo de produção.

Entretanto, ainda que com as considerações acima, preocupa que vinte instituições de ensino, nos nove estados que compõem a região Nordeste do Brasil, que ofertam mestrado e doutorado em seus programas de pós-graduação, tenham produzido nesse meio apenas vinte e três trabalhos sobre ensino jurídico.

Indaga-se, portanto:

- Qual a relevância e o grau de importância de se abordar o ensino jurídico nos PPGD's?
- Se relevante e de grande importância, por que se produz tão pouco sobre o ensino jurídico no âmbito dos PPGD's?
- Existe algum entrave para produção desse tema nos PPGD's? Se sim, qual é e como superá-lo.

## 5 Referências

BRASIL. Carta de Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro. Palácio do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 2º de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 10 de abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2019.

FIGUEIREDO, J. B. A. **A produção do conhecimento em Educação Ambiental no Nordeste**: Pesquisa em Educação Ambiental no Nordeste e Pesquisa Dialógica.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/autonomia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

GIESELER, Maurício. A fatura da irresponsabilidade de décadas do MEC chegou!. **Blog Exame da Ordem**. Brasília, 17 jun. 2019. Disponível em: [https://blogexamedeordem.com.br/a-culpa-e-do-mec?utm\\_source=pushnews&utm\\_medium=pushnotification](https://blogexamedeordem.com.br/a-culpa-e-do-mec?utm_source=pushnews&utm_medium=pushnotification). Acesso em: 18 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MELLO, Cleyson de Moraes; MARTINS, Vanderlei. **Ensino Jurídico:** Concepção Pedagógica na Pós-Modernidade, Panorama Estratégico, Projeto Pedagógico, Metodologia Científica, Avaliação e Taxonomia de Bloom, Metodologias Ativas. Rio de Janeiro: Processo, 2019.

NASCIMENTO, Tarcizo Roberto do. **O marco regulatório da educação jurídica brasileira e a redefinição do papel interventor**. Brasília: Tipográfica, 2016.

RODRIGUES, Horácio Wanderley (Org.). **Ensino Jurídico para quem?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAffdYAG/ensino-juridico-que-m-horacio-wanderley-rodrigues>. Acesso em: 25 abr. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **O Ensino Jurídico de Graduação no Brasil Contemporâneo:** Análise e Perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho. 1987. Orientador: Luís Alberto Warat. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1987. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75379/91697.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 abr. 2019.

## A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO À FORMAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Nária Teixeira – Universidade Estadual do Ceará<sup>104</sup>  
maria.naria@aluno.uece.br

Neiva Daiane Cordeiro Gomes – Universidade Estadual do Ceará<sup>105</sup>  
neivinha09@gmail.com

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo – Universidade Estadual do Ceará<sup>106</sup>  
[helena.marinho@uece.br](mailto:helena.marinho@uece.br)

### Resumo

A intenção em desenvolver este estudo parte da necessidade de destacar o quão é importante debater sobre o currículo e sua construção na primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil –, além de ser importante para a formação pessoal e social de cada indivíduo. Elencou-se como objetivo geral analisar os principais conceitos de currículo na Educação Infantil, relacionando-os aos estudos de teóricos do currículo, tendo como objetivos específicos: compreender a intencionalidade do currículo escolar, articulando formação, sociedade, escola e teorias curriculares, e conhecer os conceitos teóricos nos documentos basilares sobre o currículo. A metodologia de estudo foi de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico os estudos de Brasil (1998, 2017), Fochi (2015), Macedo (2012), Sacristán (2000) e Silva (2010). Mediante os estudos desenvolvidos durante a pesquisa, destaca-se que o currículo é permeado de significados, principalmente no âmbito educacional.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Formação social.

### Introdução

Falar sobre currículo na educação é necessário, principalmente quando colocamos em discussão os conceitos de currículo no âmbito educativo. Desse modo, percebe-se que o currículo aborda questões relacionadas a comportamentos didáticos, políticos, administrativos do campo educativo, orientando os docentes a evoluir nas diferentes práticas de ensino e abrangendo as especificidades do âmbito educativo.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o currículo na Educação Infantil funciona como suporte, proporcionando aos docentes a possibilidade de repensarem suas práticas e o desenvolvimento da criança. Macedo (2012) revela que a escola é o lugar onde os conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e apreendidos, isto é, todo conhecimento externo absorvido pelo aluno pode fazer dele um sujeito preparado para

---

<sup>104</sup> Discente do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (Facedi) integrada à Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>105</sup> Discente do curso de licenciatura em Pedagogia da Facedi integrada à UECE.

<sup>106</sup> Professora da UECE.

a vida social. Ademais, é importante também compreender que o currículo proporciona ao educando um conjunto de conhecimentos e valores para que ele se desenvolva tanto no âmbito educativo como no social.

No seu estudo sobre currículo na Educação Infantil, Santos (2018, p. 7) ressalta que:

[...] ao interagirem entre si, assim como nas relações que estabelecem com os adultos, as crianças vão se apropriando de modo interpretativo de conhecimentos culturais e passam a articulá-los num processo de produção simbólica pelo qual ocorre uma aprendizagem social.

Desse modo, é importante que os conteúdos de ensino desenvolvidos pelo professor da Educação Infantil devam estar relacionados à forma como são trabalhados com as crianças, ou seja, “[...] produzir conhecimento com as crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiência e assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora” (FOCHI, 2015, p. 227). É necessário que o docente busque se aproximar do planejamento didático das atividades curriculares que se situam no espaço educativo, desde as atividades de rotina, e que inclua ainda os cuidados e as brincadeiras, bem como as atividades de registro e avaliação.

O estudo teve como objetivo geral analisar os principais conceitos de currículo na Educação Infantil, relacionando-os aos estudos de teóricos do currículo. Desse modo, a pesquisa pautou-se nestes objetivos específicos: compreender a intencionalidade do currículo escolar, articulando formação, sociedade, escola e teorias curriculares, e conhecer os conceitos teóricos nos documentos basilares sobre o currículo. É inegável compreender que o currículo escolar proporciona ao corpo docente um conjunto de conhecimentos e habilidades que lhe ajuda a sistematizar e planejar práticas educativas de modo a desenvolver a aprendizagem do estudante.

Segundo Sacristán (2000), quando se define um currículo, descreve-se a concretização das funções da própria escola, isto é, não se relatam somente questões que envolvem apenas conteúdos, mas assuntos que abrangem a relação professor e aluno. Além disso, pode-se dizer que o mesmo busca intercalar dentro e fora do âmbito escolar questionamentos referentes a assuntos sociais, passando por debates que tenham temáticas sobre questões raciais, étnicas, de gênero, entre outras.

É notório que o currículo no ambiente educativo propicia ao docente em sua prática reflexões acerca de suas ações educativas, contribuindo em sua autocrítica e autorrenovação; “[...] o currículo só se materializa no ensino, momento em que os alunos e professores vivenciam experiências nas quais constroem e reconstroem conhecimentos e saberes”

(MOREIRA, 2003, p. 82). Nessa esteira, torna-se evidente que o currículo é um elemento norteador de práticas educativas que proporcionam ao docente compreensão dos diferentes níveis de ensino.

### **As nuances dos conceitos e aspectos do currículo na Educação Infantil**

É importante frisar que o currículo no âmbito educativo norteia o professor a articular propostas pedagógicas que visem à formação pessoal e social do indivíduo. Nesse sentido, vale ressaltar que os professores, em suas práticas educativas, buscam sempre fazer dialogar conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo formativo com aspectos contidos dentro do currículo escolar.

Diante disso, Silva (2010) destaca que o currículo busca sempre o resultado mais amplo de conhecimentos e saberes, sendo visto como um processo de racionalização de resultados educacionais. Em outros termos, o currículo passou a ser um processo industrial e administrativo no âmbito educativo.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) aponta que o currículo na Educação Infantil “[...] visa à instrumentalização da ação do professor, destacando os âmbitos de experiência essenciais que devem servir de referência para a prática educativa” (BRASIL, 1998, p. 45). Nessa perspectiva, observa-se que a educação cria possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes faixas etárias.

Desse modo, vale destacar a importância de desenvolver atividades voltadas para a faixa etária de cada criança, levando sempre em consideração a sua especificidade. Assim, é importante que o conteúdo desenvolvido em sala de aula pelo professor da Educação Infantil propicie que a criança tenha um contato ativo com atividades, além de lhe permitir explorar o espaço físico da sala de aula, isto é, a criança, explorando o espaço físico, construirá sua própria autonomia, atribuindo sentido à realidade.

No entanto, o currículo está em constante mudança nas escolas; um dos fatores para essa mudança é a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem a finalidade de fazer com que a criança faça parte do processo de seu aprendizado, não apenas de ensinamentos fragmentados, mas de um ensino integral, pensando a criança na sua totalidade, uma prática que vem mudando as práticas de ensino na primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil compreende o intervalo de desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade, sendo de 0 a 3 anos ofertada em creche e de 4 a 5 anos ofertada em pré-escola, com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As creches e as pré-escolas são espaços de aprendizagem que visam



desenvolver os conhecimentos absorvidos pela criança no convívio familiar, no intuito de relacioná-los e articulá-los com os conhecimentos adquiridos pelos estudantes no começo de sua vida formativo-escolar. Essas instituições são lugares que desempenham um importante papel social e que favorecem experiências para que as crianças se desenvolvam e possam conviver melhor em seu âmbito social.

Conforme pontua a BNCC, “[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (BRASIL, 2017, p. 32). Significa que o contato entre instituição de ensino e núcleo familiar é necessário, principalmente quando se trata da educação de crianças com idade de 0 a 5 anos.

Nessa perspectiva, Barbosa e Richter (2015, p. 192) asseveram que “[...] Conviver entre pares e também entre crianças com diferentes idades intensifica possibilidades de encontros, de exploração do mundo e de compreensão de outros pontos de vista”. De fato, a parceria entre núcleo familiar e instituição de ensino é importante para o desenvolvimento educacional da criança. Sabe-se que a Educação Infantil é a fase na qual desenvolve estímulos que visam construir sua identidade pessoal e social.

O currículo escolar da Educação Infantil é estruturado pela BNCC em cinco campos de experiência, que são: eu, outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Desse modo, cada campo de experiência citado traz consigo características diferentes que são importantes para o desenvolvimento da criança, ou seja, funcionam como um guia por meio do qual a criança aprende a relacionar os saberes e os conhecimentos da vida cotidiana.

Ademais, os campos de experiência da BNCC podem auxiliar o professor a elaborar e planejar atividades com conteúdos adequados para que a criança possa ter o máximo de conhecimentos e informações apropriados para a sua evolução. Nessa perspectiva, considera-se que as atividades, as interações e as brincadeiras desenvolvidas pelo professor da Educação Infantil são essenciais para que o sujeito continue ampliando seu nível de conhecimento para além da sala de aula, conforme aponta a citação adiante:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. (BRASIL, 2017, p. 39).

Observa-se, assim, a relevância que assumem as atividades curriculares desenvolvidas pelo professor, de sorte a propiciar a articulação dos campos de experiência

com os ambientes escolares e familiares da criança. Em outras palavras, um leque de possibilidades para o docente desenvolver atividades que sejam relevantes para o desenvolvimento educacional do aluno de maneira integral e humana.

Todavia, faz-se imperioso destacar a importância de se investir na qualificação do professor, sobretudo daquele que atua principalmente na Educação Infantil, ofertando formação continuada, por conseguinte, contribuindo na qualidade do ensino. Sabe-se que ainda existem muitos docentes trabalhando na Educação Infantil que não têm formação adequada para preparar a criança para a vida social, por isso há:

[...] a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 39).

É fundamental compreender que o professor precisa sempre reorganizar os conhecimentos que foram adquiridos durante todo o percurso de sua formação e que procure continuamente formação continuada para aprimorar seu nível de saberes. “Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de Educação Infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (BRASIL, 1998, p. 41).

Vale ressaltar que a docência é uma profissão em constante mudança. Dessa forma, para que ocorra uma aquisição de conhecimentos, é consideravelmente importante para os alunos que os docentes busquem os espaços formativos, bem como que promovam contribuições significantes para esse processo, tendo em vista que as ações formativas desenvolvidas nos espaços de formação são promovidas mediante diálogos entre os docentes, ocorrendo, assim, uma troca de saberes e de experiências.

É notório que, ao adentrar no âmbito educativo, passa a ser exigido do professor um nível de competência que abranja as dimensões: ética, técnica, política e estética (RIOS, 2001), a fim de se trabalhar com as crianças, sobretudo as da Educação Infantil. Além disso, ao desenvolver o seu trabalho docente, é importante que o educador tenha uma bagagem de conteúdos básicos em diferentes áreas de ensino, pois facilitará que a criança possa desenvolver suas capacidades e competências para o seu desenvolvimento na vida escolar e social.

Sob essa óptica, vale destacar que a prática pedagógica do professor da Educação Infantil deve seguir os parâmetros curriculares exigidos pela instituição de ensino. É necessário compreender também o quanto é importante que o docente tenha domínio de

saberes entre a teoria e a prática da Educação Infantil, o que é fundamental para que ele seja capaz de articular as questões curriculares consideradas essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A partir dessas informações elencadas, pode-se dizer que “[...] o currículo é entendido como artefato que ao mesmo tempo traz para a escola elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 101). Ou seja, ele passa a exercer um controle social, possibilitando ao educando compreender as informações do mundo externo, vinculando elementos da cultura e da sociedade contemporânea com o âmbito educativo. Desse modo, “[...] passa a ser visto como ocupando uma posição central nos processos de identidade social, de representação, de regulação moral” (VEIGA-NETO, 2003, p. 101).

Assim, é patente a relevância que o currículo tem para o funcionamento tanto pedagógico como estrutural de uma instituição de ensino, pois faz menção aos fatos que ocorrem na sociedade direcionados aos aspectos formativos que são desenvolvidos dentro do contexto escolar. Nessa conjuntura, a criança começa a se perceber como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem da escola, pois percebe que as atividades formativas escolares estão ligadas ao seu contexto social.

Percebe-se que o currículo nas creches e pré-escolas têm o poder de organizar o trabalho do educador e ao mesmo tempo orientar o docente no conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer do processo educativo da criança. Nessa perspectiva, “[...] o currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes” (SANTOS, 2018, p. 4). Desse modo, é importante que o professor busque sempre observar o aluno, além de levar em consideração os conhecimentos trazidos pelo indivíduo, sendo primordial para que obtenha progresso na busca de novos conhecimentos.

O currículo na Educação Infantil tem o poder de mudar a visão da criança sobre determinados pontos de vista relacionados ao meio social no qual está inserida; por conseguinte, observa-se também que o currículo auxilia o professor sobre o que ensinar e quando ensinar. Além disso, é importante frisar que o currículo proporciona à criança níveis de conhecimentos mais amplos.

Assim, para que ocorra aprendizagem, é necessário que o professor saiba articular e organizar estratégias de ensino e aprendizagem que visem despertar na criança o interesse de buscar novos conhecimentos. Além disso, é necessário que as atividades desenvolvidas pelo professor não sejam articuladas apenas na sala de aula, que sejam desenvolvidas atividades

em que a criança explore também o ambiente externo da sala, mantendo, assim, contato com a natureza e o meio social.

A partir dos estudos realizados nas fontes respaldadas para fundamentar a pesquisa, foi possível compreender que o currículo na Educação Infantil funciona como elemento norteador que visa melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, proporcionando aos professores propostas pedagógicas viáveis para o desenvolvimento educacional do indivíduo. Em síntese, o currículo permite ao docente organizar, planejar e articular suas práticas pedagógicas e acompanhar o desenvolvimento intelectual e social da criança.

### **Metodologia**

A metodologia teve amparo nas fontes escritas, portanto se consolidou como uma pesquisa qualitativa, explicativa e de abordagem bibliográfica, destacando autores como: Brasil (1998, 2017), Fochi (2015), Macedo (2012), Sacristán (2000) e Silva (2010). Minayo (2009, p. 21) destaca que:

[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Há de se considerar o raciocínio da autora, bem como sua relevância de compreender a pesquisa qualitativa como sendo um tipo de pesquisa muito usado para identificar e analisar questões. Em virtude disso, envolve comportamentos e percepções de um contexto social específico. Nesse sentido, Gil (2008, p. 28) ressalta que a pesquisa explicativa “[...] mais aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas”. Ou seja, é uma pesquisa que necessita de dedicação do pesquisador no seu objeto de pesquisa.

### **Considerações finais**

Ao realizar a pesquisa, percebeu-se a relevância do currículo no âmbito educativo e profissional do educador, pois auxilia o docente a organizar e planejar o processo de ensino e aprendizagem do educando. É importante salientar ainda que o currículo proporciona aos professores e às crianças saberes que são essenciais no crescimento educacional e social. Além disso, foi perceptível que o currículo é importante no âmbito educativo, pois

proporciona ao corpo docente da escola alternativas educacionais que propiciam às crianças o máximo de conhecimento intelectual, motor e sociocultural.

Portanto, enfatiza-se aqui que o currículo para as crianças da Educação Infantil viabiliza uma ação mediadora visando à qualidade do ensino e da aprendizagem, dando importância às condições específicas de cada criança e garantindo o que preconizam os documentos legais e oficiais, tendo no centro do planejamento a criança como ponto de partida e de chegada para a prática pedagógica. Além disso, faz-se mister que esse currículo se preocupe com o educar, com o cuidar, com as interações e com as brincadeiras, de modo que as crianças possam ter uma educação de qualidade e o seu direito garantido.

## Referências

- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (Org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (Org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-332.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus 2003.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, S. V. S. Currículo da Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-32, 2018.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2003. p. 59-102.

## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA BIOLOGIA PARA A PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE

Mayara Falcão Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
mayarafalcav@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar publicações existentes sobre os temas sustentabilidade e ensino de biologia para poder verificar de que forma o ensino da biologia pode contribuir com a construção de uma sociedade mais sustentável. A metodologia utilizada no estudo foi a revisão de literatura sendo esta análise dividida em três etapas: pré-análise, apuração do material e ajuste dos resultados obtidos. Sustentabilidade é um termo relativamente recente e é tema de estudo de muitos autores. A expressão “desenvolvimento sustentável” é abordada em diversos livros, artigos e na legislação educacional do nosso país. As investigações mostram que a biologia e a sustentabilidade possuem uma correlação e que podem ser trabalhados juntos para que seja possível alcançar o propósito de transformar a sociedade de uma maneira positiva.

**Palavras-chave:** Sustentável. Educação. Biologia.

### INTRODUÇÃO

Hoje, com as informações vindas de vários meios de comunicação, muito se ouve falar sobre sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável, mas o que de fato significam essas palavras e por qual motivo elas são tão importantes, talvez poucas pessoas saibam explicar, o que muitos ainda conseguem identificar é em que contexto esses termos estão inseridos, que é o contexto ambiental.

Ao falarmos de meio ambiente ou de seres vivos, é comum lembrarmos as aulas de biologia, pois na escola as disciplinas possuem uma definição característica e no caso da disciplina de biologia sua definição é “o estudo da vida”. Partindo desse princípio, os alunos sabem que irão estudar tudo o que tem vida, seja animal, vegetal, ou seres microscópicos. Outro ponto estudado por eles nessa ciência é a relação existente entre os seres vivos e o ambiente onde vivem, o que conhecemos como ecologia.

O objetivo deste estudo é mostrar a importância que o ensino da biologia tem para auxiliar na promoção da sustentabilidade, visto que com essa matéria é possível aprender sobre os seres vivos e as relações deles entre si e com o meio, o que é uma base para o pensamento sustentável.

A proteção ao meio ambiente já é algo previsto na Constituição da República, porém é preciso que esse assunto seja visto com mais atenção nas salas de aula para que seja possível garantirmos um futuro com mais qualidade de vida para as próximas gerações.

Ao longo deste trabalho, irei discorrer sobre assuntos que envolvem educação e meio ambiente e também mostrar o que outros autores pensam sobre essa possibilidade de vivermos em um mundo mais sustentável.

## **METODOLOGIA**

A apuração do conteúdo sobre a temática abordada neste artigo iniciou-se com um levantamento geral em livros e artigos publicados em revistas eletrônicas na área de educação, meio ambiente e sustentabilidade. O levantamento sobre sustentabilidade abrangeu principalmente os seguintes livros: Para Pensar o Desenvolvimento Sustentável; Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas; e Educação Ambiental e Sustentabilidade III. Já a sondagem sobre educação incluiu principalmente os livros Educação e Mudança e Práticas de Ensino de Biologia.

A escolha desses livros foi determinada pelo fato de apresentarem autores considerados como referência no assunto abordado. Também foi analisada a legislação vigente sobre o ensino de biologia. A seleção dos livros usados foi feita exclusivamente na biblioteca central da Universidade Estadual do Ceará e para garantir que o conteúdo tratasse preferencialmente a temática da sustentabilidade e do ensino de biologia, adotaram-se alguns critérios na busca como, por exemplo, possuir a palavra sustentabilidade, ensino e biologia no título ou no resumo.

O estudo foi dividido em três partes: pré-análise, apuração do material e ajuste dos resultados obtidos. Na fase de pré-análise foi feita uma leitura superficial para estabelecer o primeiro contato com os textos a fim de conhecê-los. Após a leitura o material foi separado de acordo com o tema central abordado em cada livro. Por fim foi feita a apuração dos resultados que foram transcritos na íntegra e as interpretações e inferências foram complementadas.

## **PARA ENTENDER A SUSTENTABILIDADE**

Sustentabilidade ou, para muitos, desenvolvimento sustentável, é um termo que foi definido pelas Nações Unidas em 1987 que se entende como o desenvolvimento que satisfaz às necessidades correntes sem impedir que as gerações futuras satisfaçam suas próprias necessidades.



Esse pensamento está em constante amadurecimento devido à condição de grande devastação em que se encontra o planeta, como afirma Aguiar (1993), mostrando que é cada vez mais necessário pensarmos em formas de protegê-lo.

Ninguém duvida, hoje, que os grandes ecossistemas estão, como nunca estiveram antes, dramaticamente ameaçados, contudo, as características desse fenômeno, embora tenham origens comuns, apresentam em cada país, traços próprios – e seus efeitos talvez sejam mais devastadores nas áreas subdesenvolvidas do planeta. (AGUIAR, 1993, p. 122)

O mundo está em constante transformação, principalmente no século em que vivemos em decorrência das ações da ciência e da tecnologia e isso provoca dúvidas nas pessoas. É preciso em formas de transformarmos nossa sociedade sob novos valores que não sejam somente aqueles ligados aos bens retirados da natureza. (BUARQUE, 1993).

Hoje entendemos que o problema da insustentabilidade do planeta parte do modelo de produção capitalista que usa nossos recursos naturais na produção de insumos sem se preocupar com as gerações futuras, que pode ser seguinte trecho:

Ao analisarmos as bases que edificam a nossa sociedade no momento histórico atual, percebemos que o modelo de produção desenvolvimentista capitalista transformou todas as substâncias, sejam elas vivas ou não vivas, em artigos vendíveis na sua procura desenfreada por lucro, transformando nosso planeta no “reino do dinheiro” [...] Em suas ações predatórias, eles aniquilam a natureza para acumular riqueza, transformando o mundo todo em recursos naturais e seus servos em recursos humanos. (FEITOSA; FEITOSA, 2011, p.271)

O capitalismo é um sistema econômico presente o mundo inteiro e muito difícil, pra não dizer impossível, de ser substituído por outra forma de se produzir bens e serviços, então é primordial pensarmos em outras formas de protegermos o planeta mesmo que continuemos a usar seus recursos.

Para entender a sustentabilidade, devemos olhar para o passado, vermos como eram as civilizações antigas e como as mudanças afetaram nossa forma de nos relacionarmos com a natureza:

Os assentamentos humanos eram, no passado, pequenos e sustentavelmente alicerçados nos ecossistemas e ciclos materiais biogeoquímicos do planeta. A sociedade industrial de nossos dias está organizada de tal forma que sua produção material está longe de ser sustentável na escala atual, e menos ainda em uma escala global expandida. [...] A conclusão é de que o problema estratégico é encontrar um metabolismo sustentável para a sociedade industrial e reconstruí-la nessa conformidade. (ERIKSSON, 1997, p. 95)

Baseado nisso podemos entrar no tema ecologia, pois esse conteúdo surge como uma forma de conscientizar as pessoas que almejam uma mudança no nosso modo de vida para que seja possível termos qualidade de vida no futuro, como afirma Leitão (1993), ou seja, a ecologia será nossa “porta de entrada” para o tema sustentabilidade em sala de aula:

A proposta ecológica viria a introduzir limites que se impõem a qualquer forma atual de sistema político-econômico, exigindo o restabelecimento do equilíbrio entre as práticas sociais e a preservação da natureza, além de justiça social como forma de enfrentamento da degradação ambiental. Com isso, o pensamento ambientalista abre possibilidades para a discussão de novas alternativas de desenvolvimento disponíveis a humanidade e as sociedades contemporâneas. (LEITÃO, 1993, p.158)

O desenvolvimento sustentável é um tema que pode, e deve, ser abordado em sala de aula por todos os professores de todas as disciplinas, mas vejo na Biologia uma maior oportunidade de aprofundar esse assunto abordando o conteúdo previsto no currículo juntamente com situações do nosso cotidiano e que são de extrema importância para nós.

## **DAS NORMAS À EXECUÇÃO**

### **Constituição e Bases legais**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, do Capítulo que fala sobre o Meio Ambiente, afirma que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Este mesmo Capítulo afirma que o Poder Público deve “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, porém as medidas adotadas pelo governo para que os ecossistemas sejam de fato preservados não são tão eficazes.

Além da constituição, outros aparatos legais abordam o tema educação e meio ambiente como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – que são os documentos que compõem a grade curricular da instituição de ensino servindo como base para nortear as atividades em sala de aula. Para este trabalho iremos focar nos PCN do ensino médio que, após a reforma, dividiu o conhecimento em áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e PCN

O trabalho irá enfatizar a disciplina de Biologia, porém, em Ciências da Natureza, estão incluídas as disciplinas de Física, Química e Matemática. Nessa área do conhecimento, como um todo, a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento de estratégias de

trabalho centradas na solução de problemas é finalidade da área, para que seja possível aproximar o aluno do trabalho de investigação científica. Ou seja, nesse campo será necessária a compreensão dos conhecimentos científicos para explicar de que forma o mundo funciona e como planejar ações capazes de transformar nossa realidade (BRASIL, 2000).

## **ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS**

### **PCN – Biologia**

Os Parâmetros Curriculares para Biologia iniciam seu texto falando que essa disciplina visa estudar a vida em toda sua diversidade de manifestações e também explica que um sistema vivo é fruto de uma interação entre seus elementos constituintes e da interação entre esse sistema e o seu meio, o que nos remete à ideia de ecologia.

Em outro parágrafo, o texto traz a informação que o conhecimento de Biologia deve auxiliar no julgamento de questões polêmicas relativas ao respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa intervenção humana no ambiente, isso está relacionado ao desenvolvimento sustentável, esse respeito à dinâmica dos ecossistemas e dos organismos.

As competências e habilidades que serão desenvolvidas em Biologia são divididas em três pontos: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. No último ponto temos as seguintes competências e habilidades:

- Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos.
- Identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados a aspectos biológicos.
- Reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente.
- Julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente.
- Identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2000, p.21)

Ou seja, a temática da sustentabilidade é uma questão cultural e por mais difícil que seja, ela deve ser trabalhada de forma intensa em sala de aula para que seja possível mudarmos certos hábitos e criarmos outros novos, capazes de trazerem mudanças significativas para o nosso planeta.

### **PCN – Meio Ambiente**

O tema Meio ambiente é considerado um assunto transversal por transpassar toda a prática educacional, independente de disciplina, e a sustentabilidade também está inserida nesses Parâmetros Curriculares.

No texto é abordado a questão da crise ecológica e da dimensão em que ela se apresenta chegando a falar da impossibilidade de se promover um desenvolvimento sustentável e que a saída para isso é desenvolver pesquisas e ações para garantir minimamente uma qualidade de vida no planeta, porém, para se assegurar a sustentabilidade, é preciso uma grande transformação na sociedade e no sistema econômico vigente.

Ainda nos PCN de Meio Ambiente são dadas algumas noções básicas para ajudar os professores em sala de aula. Fala-se da dificuldade em conceituar certos termos como desenvolvimento sustentável, por exemplo, porém existem três noções centrais que são apresentadas como referência: meio ambiente, sustentabilidade e diversidade.

O debate em torno do conceito de desenvolvimento sustentável, apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) como sendo a “melhoria da qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas”, trouxe à tona essa outra terminologia. Optou-se pelo termo “sustentabilidade”, pois muitos consideram a ideia de desenvolvimento sustentável ambígua, permitindo interpretações contraditórias. (BRASIL, 1997, p.177)

Para sustentabilidade, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – Pnuma – afirma que uma sociedade sustentável é uma sociedade que vive em harmonia com nove princípios interligados, são eles: Respeitar e cuidar da comunidade dos seres vivos; Melhorar a qualidade da vida humana; Conservar a vitalidade e a diversidade do Planeta Terra; Minimizar o esgotamento de recursos não-renováveis; Permanecer nos limites de capacidade de suporte do planeta Terra; Modificar atitudes e práticas pessoais; Permitir que as comunidades cuidem de seu próprio ambiente; Gerar uma estrutura nacional para a integração de desenvolvimento e conservação; Constituir uma aliança global.

### **EM SALA DE AULA**

A educação é uma das formas de transformarmos a nossa realidade, ou seja, se sabemos que o planeta em que vivemos passa por problemas, devemos educar nossos jovens para que eles sejam os atores dessa mudança, mas primeiro é preciso que eles tenham consciência da situação em que o planeta se encontra. Quando entendemos nossa realidade, podemos levantar hipóteses e criar soluções para os problemas, essa é uma das formas de se

posicionar em sala de aula, sempre instigando os alunos a encontrarem soluções para os problemas (FREIRE, 1993).

No livro *Educação e Mudança*, de Paulo Freire (1993), temos uma definição de sociedade em transição:

Enquanto estas concepções se envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procuram a plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair. Esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade. Mas como esta não morre, os novos valores começam a buscar plenitude. (FREIRE, 1993, p.33)

A partir dessa breve definição podemos compreender que nossa sociedade está em transição e que a mudança é possível se partimos do conhecimento da nossa sociedade atual e dos problemas que ela apresenta. E ainda segundo Paulo Freire (1993) o professor não atua no processo de mudança em si, e sim em um domínio mais amplo onde a mudança é uma das dimensões.

O professor de Biologia deve incorporar-se ao processo de ensino tanto na discussão de princípios biológicos necessários para que se possa compreender os problemas ambientais, quanto como membros de uma equipe interdisciplinar para discutir medidas de proteção ao meio ambiente e essa interação não se dá apenas na escola, mas também na comunidade (KRASILCHIK, 1983).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se conseguir, de fato, uma mudança na cultura que proporcione um avanço no pensamento sustentável é preciso pensar em como atuar em sala de aula, que estratégias se têm e até que ponto professores estão dispostos a fazer a sua parte.

Essa mudança é possível e acredita-se que todos os professores, principalmente os de Biologia, têm grande responsabilidade sobre as ações que poderão causar essa mudança, sobretudo trazendo sempre o assunto para o debate quando abordarem temas como ecologia, biodiversidade, ciclos biogeoquímicos e outros temas tratados durante a disciplina que apresentam relação direta com a sustentabilidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. Crise social e meio ambiente: elementos de uma mesma problemática. In: BURSZTYN, Marcel (Org.) **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, p. 115-128, 1993.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 6 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 6 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em 6 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em 6 de fevereiro de 2019.

BUARQUE, Cristóvam. O pensamento em um mundo Terceiro Mundo. In: BURSZTYN, Marcel (Org.) **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, p. 57 - 101, 1993.

ERIKSSON, Karl Erik. Ciência para o desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTE, Clóvis (Org.) **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, p. 93 - 103, 1997.

FEITOSA, Raphael Alves; FEITOSA, Viviane Alves de Oliveira. Educação ambiental e o intelectual transformador. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes (Org.) **Educação ambiental e sustentabilidade III**. Fortaleza: Edições UFC, p. 271 - 284, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Harbra, 1983.

LEITÃO, Pedro. Ambiental desenvolvimentismo: ideário nacional brasileiro dos anos 90. In: BURSZTYN, Marcel (Org.) **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, p. 146 - 161, 1993.

NAÇÕES UNIDAS. **Report of the World Commission on Environment and Development**. 1987. Disponível em <<http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm>>. Acesso em 6 de fevereiro de 2019.

## DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A LDB: PRESSUPOSTOS A CONSIDERAR

Thaís de Sousa Florêncio-UECE  
thaissousaf@hotmail.com  
Maria Marina Dias Cavalcante-UECE  
maria.marina@uece.br  
Lenice Sales de Moura-UECE  
lenicessales@gmail.com

### RESUMO

Este artigo traz à tona reflexões sobre as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças nos dias atuais. Com o objetivo de refletir sobre a Educação Infantil e sua relação com o desenvolvimento da criança, em especial sob o aspecto intelectual, realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo, com a utilização de instrumentais como: observação direta do contexto escolar numa escola da zona norte do estado do Ceará e entrevista com 6 (seis) professores da Educação Infantil. Apoiou-se teoricamente de forma mais eletiva em alguns estudos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, em especial sobre a formação dos docentes e a LDB. O resultado da investigação nos sinaliza que o fato de o professor ter tomado consciência de seu papel e de ter acesso a novos conceitos acadêmicos relativos ao desenvolvimento da criança contribuiu bastante para que os estudos sobre educação infantil, saia do campo das teorias e entre no campo da prática.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Desenvolvimento da inteligência. Aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Na infância se desenvolvem muitas das capacidades que regerão a vida adulta. Daí se origina forte interesse em compreender como ocorre esse desenvolvimento e a formação da inteligência infantil, afinal, o assunto se mostra necessário quando falamos da condução e do tratamento da criança dentro de seu círculo de convivência, inclusive na escola.

Por este motivo, muito contribuiu o estudo de pesquisadores, psicólogos, neurocientistas, biólogos, etc. Dentre os vários estudos elaborados sobre o desenvolvimento da inteligência, destaca-se a teoria de Jean Piaget, biólogo suíço, que desenvolveu vasta pesquisa na área.

A forma de olhar a inteligência como uma multiplicidade, contribuiu no meio educacional para a compreensão do desempenho dos alunos nas diversas áreas do ensino, fazendo do professor e da escola instrumentos aptos a contribuir para o bom desenvolvimento das capacidades que tem o aluno, entendendo que estas não são dadas por alguém em especial, muito menos originadas do nada, mas que envolve todo um contexto de oportunidades e construções interativas.

Busca-se com este trabalho compreender como se tem observado a questão do desenvolvimento da criança a partir da educação infantil. Ou seja, nos perguntamos se a nossa

escola encontra-se sensibilizada e preparada para lidar com essa questão de forma mais ampliada do que tradicionalmente o faz. Como os novos conhecimentos na área educacional abordando o desenvolvimento infantil, em especial, a capacidade intelectual, impactaram as práticas escolares para o atendimento das crianças?

Para ampliarmos essa discussão, além do estudo bibliográfico realizado sobre a temática de nosso interesse, procuramos examinar, *in loco*, a atuação de uma escola de nossa região – norte do estado do Ceará -, em particular, sua forma de trabalhar levando em conta o desempenho intelectual das crianças.

O artigo segue apresentando os levantamentos documentais e literários sobre os temas interligados com a questão em estudo, depois o percurso metodológico, com os resultados e discussões da pesquisa de campo e, por fim, as considerações finais.

## **2. SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A educação infantil é entendida como uma etapa da educação básica, que abrange creches e pré-escolas, atendendo crianças até os cinco anos de idade. Nessa fase formam-se as bases para as séries posteriores, uma vez que é uma fase em que a criança recebe estímulos por meio de brincadeiras, jogos, interações com outras crianças e com os próprios professores.

A importância da educação infantil vem sendo reconhecida nos últimos anos, seja pela atuação dos profissionais e estudiosos que procuram expor a sua relevância, seja pela atuação do poder público, ou mesmo a evolução história e cultural como um todo, como é o caso da expansão da mão de obra feminina que levou muitas mães a não terem onde deixar seus filhos menores, gerando a necessidade de criação de instituições que pudessem cuidar dessas crianças.

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerados os seus diversos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, é o que nos fala a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Art. 29). Para que este objetivo em especial seja alcançado é preciso levar em consideração primeiramente os mecanismos que garantem esse direito e posteriormente as políticas que o coloquem em prática.

### **2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO**

Ao longo da evolução histórica da educação infantil, o Estado tentou assegurar este direito de forma cada vez mais efetiva. Tentativas essas que começam nos textos das Constituições desde a República, embora inicialmente de cunho mais assistencial, e se seguiu



até a culminação da Constituição de 1988, que dedicou um título inteiro ao tema educação e trata em seu art. 208, inciso IV da educação infantil da seguinte maneira:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:  
(...)  
IV – educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Apesar da previsão constitucional a respeito da educação infantil ter sido um passo relevante no reconhecimento da sua importância e assegurar esse direito aos cidadãos, são as leis infraconstitucionais, de teor mais específico que merecem atenção.

Já no estatuto da criança e do adolescente encontramos artigo que reafirma o que foi dito na Constituição, como reflexo de políticas e conferências internacionais que visam garantir o direito de acesso à escola da criança e do adolescente.

Porém o grande destaque é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sancionada em 1996. Através dela a educação infantil ganhou delimitação e assim pode-se aplicar de forma incisiva os direitos já especificados pela Constituição.

A lei diferencia creches e pré-escolas segundo o critério da faixa etária, em que as creches atendem crianças até os três anos de idade, enquanto as pré-escolas atendem crianças dos quatro aos seis anos.

É ainda através da LDB que a educação infantil ganha dimensão realmente fiel a sua importância, fazendo com que esta seja vista como uma etapa da educação básica e não apenas como uma alternativa assistencial do Estado para com cidadãos que não tem onde deixar seus filhos enquanto trabalham. Isso muda, então, a forma do atendimento da criança nas instituições, deixando de ser uma medida preventiva e compensatória contra males sociais para se constituir como parte essencial da formação de uma sociedade democrática, pois na mesma linha legislativa, a LDB define as especificidades da educação das crianças: a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29).

Mais adiante uma nova lei altera o artigo que diminuiu a organização da Educação Infantil, sendo agora composta por crianças de zero a cinco anos de idade. Na conquista da lei, Carneiro (2010) revela que:

[...] a Educação infantil saiu do casulo da pura assistência social da criança e passou a ser tratada como um fator educacional posto no rol dos deveres do estado e dos direitos das crianças e das famílias. Daí o seu caráter legal de serviço educacional institucionalizado sob a forma de creches e pré-escolas. (CARNEIRO, 2010, p. 227).

O reconhecimento legal da educação infantil como maneira de inicialização da formação de crianças abriu portas para implantação de modelos de ensino, estudos, pesquisas, formação de profissionais, etc., visando melhorar a atuação das escolas e dos profissionais, uma vez que a educação infantil passou a compor a educação básica e desse modo atende às diretrizes postas pela União.

## 2.2 FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Ao se falar da educação infantil não podemos deixar de observar a estrutura que dá suporte a implantação dos modelos de educação, como é a escola em seu aspecto físico, o corpo docente, as diretrizes educacionais, os recursos de ensino utilizados, a formação dos profissionais, etc. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando analisamos o modelo ideal de ensino para crianças em creches e pré-escolas, porém um nos chama maior atenção pelo fato de ser um direcionador da aprendizagem: a formação dos docentes.

A formação profissional está ligada primeiramente aos cursos de ensino superior, uma vez que a LBD exige essa formação, em seu art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A lei traz a previsão de que os cursos de licenciatura são parte da formação mínima da formação do professor, admitido por isso que a educação continuada deve ser considerada além do básico da graduação em si. Nesse sentido, Carneiro defende que:

A formação do professor constitui aspecto angular da educação básica. O ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e laborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico (CARNEIRO, 2012, p.457).

Na educação infantil deve haver priorização do ensino criativo, com a criança aprendendo através de brincadeiras, jogos educativos, brinquedos lúdicos. Esses são instrumentos inerentes à essência da infância. Os docentes que ingressam na educação infantil devem estar preparados para esse tipo diferenciado de ensino. A preparação ocorre muito mais quando o professor começa a ter a experiência de sala de aula do que propriamente o ensino teórico. Por esse motivo, muito relevante são as ações que põem os futuros docentes em contato com as creches e pré-escolas, com outros profissionais, com as crianças, o cotidiano escolar. São os estágios, programas e projetos educacionais dentro das

universidades que aproximam a teoria da prática, servindo de complemento e suprimindo necessidades (SALGADO, 1993).

A formação profissional vai além do básico do ensino. Os professores devem estar orientados para identificar as características de seus alunos, a fim de despertar suas capacidades. Devem ser orientados ainda a identificar sinais que sirvam de indicadores para qualquer aspecto fora do esperado, para que sejam tomadas providências adequadas.

Muitas vezes o ensino superior inicial não é suficiente para dar suporte a todas as necessidades da educação infantil. Nota-se que o ensino superior inicial é apenas a base da formação, já que é nas especializações, ou pós-graduações que os professores têm a chance de aprofundar alguns conhecimentos explorados de forma ampla na graduação.

É preciso incentivar o aprimoramento destes profissionais, e principalmente tornar acessível às especializações, levá-las aos professores, coordenadores, e demais membros do corpo escolar ligados à educação infantil.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

Após a síntese realizada a partir dos estudos teóricos na perspectiva dos autores selecionados para a discussão sobre a educação infantil e o desenvolvimento da inteligência na criança, acima referendados, partimos para a pesquisa de campo que consistiu na observação de uma experiência pedagógica numa escola infantil de uma cidade da zona norte do estado do Ceará sob a perspectiva da temática em questão e posterior aplicação de entrevista junto a 6 (seis) professores de uma creche do município de Frecheirinha.

As observações e entrevistas junto à escola e professores foram realizadas em novembro de 2013. Realizou-se entrevista com 6 (seis) professoras de um total de 12 (doze), em que foram selecionadas dando-se preferência àquelas que se formaram em instituições de ensino superior diferentes, a fim de analisar suas visões a respeito da educação infantil. Entrevistamos 2 (duas) professoras de cada infantil (Infantil III, Infantil IV e Infantil V). A entrevista foi feita através das perguntas propostas diretamente aos professores, ao passo que as respectivas respostas eram anotadas juntamente com outras informações dadas além das respostas em si.

#### **3.1 A ESCOLA ESTUDADA**

A escola que deu suporte a pesquisa foi a Creche Inês Edite Pontes<sup>1</sup>. A escola foi fundada por volta da década de 1980 com o objetivo de servir de estrutura à escola infantil

municipal. A educação infantil é atribuída aos municípios pela Constituição Federal (Art. 211) que usou da divisão de competência a fim de zelar pela especificidade:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio

A partir da institucionalização desta lei então, o município foi incumbido do dever de instituir e cuidar do bom funcionamento das escolas que recebem alunos de 0 a 15 anos.

A creche Inês Edite Pontes recebe alunos com idade escolar de dois anos e seis meses de idade até os cinco anos, abrangendo do Infantil III ao Infantil V. A escola atende atualmente a cento e noventa e cinco crianças, funcionando nos turnos da manhã e da tarde.

#### **4. RESULTADOS DA PESQUISA NA ESCOLA**

Observou-se na escola, através da visita *in loco*, a presença de itens que são essenciais à prática educativa dentro da educação infantil, tais como um espaço físico que permite aos alunos a expansão de suas capacidades físicas, movimentos e dinâmicas de interações recreativas na hora do intervalo e eventos sociais em certas datas comemorativas, quando se reúnem em coletividade.

Segundo os dados coletados, a escola possui outros recursos que devem ser observados em uma escola de educação infantil como é o caso de jogos e brinquedo lúdicos, porém estes ainda em escala inferior ao necessário para atender a demanda dos alunos. Estes materiais ficam guardados no armário, fora do alcance das crianças e são utilizados no horário de aula uma vez por semana no dia de atividades lúdicas, em que as professoras orientam os jogos e as brincadeiras, e diariamente no horário do intervalo as professores distribuem os brinquedos para as crianças.

Através desses jogos e dos brinquedos a criança desenvolve suas habilidades, desenvolve a capacidade criativa e imaginativa, seu contado com esses instrumentos faz com que se torne hábil a manipular objetos e o próprio corpo, amadurecendo a coordenação motora e os sentidos em geral. Esses instrumentos proporcionam, de forma simples, os

contatos necessários ao desenvolvimento infantil. Desse modo, Leontiev (1998, p.127) diz que o brinquedo:

É a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Os jogos e brincadeiras devem fazer parte de todo o processo educativo, uma vez que contribuem não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o desenvolvimento mental e social da criança. Através de jogos coletivos e brinquedos, a criança desenvolve sua criatividade, capacidade de interação com os demais, habilidades sensoriais, etc.

Além dos brinquedos, ao serem indagados se trabalham com as crianças com atividades em grupo, tipo dança e teatro, os professores entrevistados responderam afirmativamente. Justificaram que “essas atividades são estimuladas por entenderem que elas desenvolvem a coordenação motora e a interação com o meio social”.

Os professores disseram ter como referencial as orientações curriculares para educação Infantil elaborada pelo município, em uma ação integrada com os demais entes estatais, Estado e União. Afirmaram que as atividades são diferenciadas conforme a idade dos alunos. Os alunos do infantil III, por exemplo, lidam com atividades mais simples como brincadeiras e hora da acolhida. Já os alunos do infantil IV trabalham com atividades mais complexas, como contagem dos colegas, calendário, hora da estória. Quanto aos alunos do infantil V, estes trabalham com caça letras e palavras, conto e reconto de história, pintura e leitura de cartilha, ou seja, atividades ainda mais avançadas. As atividades são variadas e mudam em grau de complexidade conforme a idade dos alunos. Cada série desempenha sua função já pensando no trabalho que será realizado nas séries posteriores.

O papel do professor é fundamental, como aquele que direciona e conduz as experiências dos alunos. Sobre isso, os professores entrevistados têm consciência de sua atuação na sala de aula, como alicerce da educação básica, assim confirmaram em suas falas que “por meio das atividades ministradas por eles, a criança terá mais oportunidade de desenvolver suas várias capacidades”.

Dessa maneira, um professor capacitado é uma peça importante no progresso da educação infantil. A partir da formação específica do professor podemos crer que este atuará de maneira a contribuir, por meio de seu trabalho, com a aprendizagem de seus educandos.

Através da pesquisa identificou-se que os professores da instituição estudada possuem nível superior, com formação pedagógica. A formação em nível superior, embora importante, não se mostra suficiente, segundo os próprios profissionais, pois o trabalho com criança

requer aprimoramento constante e principalmente a inovação, a criatividade do professor. Por esse motivo, através de encontros mensais a prefeitura tenta trazer até à escola e seus profissionais, capacitações, encontros pedagógicos, onde se busca debater as perspectivas da educação infantil. Porém, além dessas formações já oferecidas pela própria instituição pública, o professor precisa procurar outros tipos de formação continuada. Alguns professores procuram os cursos de especialização, porém ainda é minoria, muito embora todos tenham considerado importante o aprimoramento constante.

Outro ponto ainda com relação à formação do professor diz respeito à prática de sala de aula. Eles afirmam que através da formação em pedagogia, aprenderam sobre as práticas pedagógicas, como as atividades lúdicas, didática aplicada, temas socioculturais, etc., que fazem uso atualmente dentro da sala de aula, e que essas práticas surtem efeitos quando postas em atividade com compromisso. Segundo eles, na universidade aprenderam muito, mas alguns afirmam que “sentiram dificuldade no começo com relação à adaptação da prática de sala de aula, uma vez que a formação inicial não trabalhou bem esse aspecto”.

Pode-se verificar que, como já afirmado anteriormente, as ações que visam o contato dos futuros docentes com as creches e pré-escolas, com outros profissionais, com as crianças, o cotidiano escolar são essenciais para a formação do professor da educação infantil.

Nesse ponto, todos os professores entrevistados têm opiniões convergentes sobre suas próprias formações e as perspectivas atuais e futura da educação infantil. Todos foram unânimes quando falaram que a educação infantil atingiu um grau de importância bem considerável nos últimos tempos.

Ser professor é uma tarefa complexa e exige formação adequada além de constante cuidado na atuação profissional, uma vez que têm nas mãos as ferramentas que vão nortear o desenvolvimento do aluno e a maneira de utilizá-las é de sua responsabilidade.

Considerar a importância da Educação Infantil no processo de formação da criança requer compreender que uma de suas tarefas é estimular a criança a criar símbolos, bem como se sustenta como uma proposta para favorecer o vínculo com o ambiente a ser explorado e a imaginação, ou melhor, a desenvolver sua inteligência.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento infantil depende do próprio meio para sua construção, graças às trocas entre organismo e o meio. Através dos estudos foi possível identificar como a criança desenvolve suas habilidades e que fatores contribuem para isso.

Como a escola estudada dispõe de recursos pedagógicos como os jogos e outros materiais, os professores podem se utilizar desses artifícios para implantar suas práticas pedagógicas e estimularem às crianças a aprenderem, de forma ativa e construtivamente a utilizar suas possibilidades para superar desafios e adaptarem-se ao mundo à sua volta, segundo Piaget, ou a expressarem suas variadas formas de inteligência, como nos fala Gardner.

Através do espaço físico, as atividades de recreação são possíveis, através do acesso aos jogos, brinquedos e atividades lúdicas, é possível que a criança aprenda ao mesmo tempo em que brinca. E através da formação profissional de qualidade, o professor se torna capaz de ser agente de mudança e de estruturação da base de ensino.

Pode-se perceber que o período pré-operatório dentro da escola é aquele que lança bases aos demais, é um período importante, pois a criança vai ter seus primeiros contatos com a escola, os primeiros contatos com pessoas fora do seu convívio social até então, com seus pais, etc. Nesse período a criança vai ter mais experiências por outros meios fora aqueles que já são de seu conhecimento, e vai ter a capacidade de desenvolver as inteligências múltiplas que Gardner nos fala.

Percebe-se que ainda muito é preciso ser feito em termos de estrutura física das creches e pré-escolas, da formação continuada do professor, da interação e o compromisso dos pais de alunos, melhoria das condições de trabalho a fim de que a criança receba o acompanhamento escolar inicial necessário para alcançar sucessos em sua formação integral e em especial, no desenvolvimento de sua capacidade intelectual nos anos da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

AULT, Ruth L. **Desenvolvimento Cognitivo da Criança: A Teoria de Piaget e a abordagem de processo.** 1ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15/11/2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** (Lei nº 9.394, de 20/12/1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17/11/2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 20 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FLAVELL, John H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget.** 3ed, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1988.

GARDNER, H. **As Múltiplas Inteligências.** Petrópolis: Rio de Janeiro (editora), 1996.

GARDNER. H. **Mentes que Mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas mentes e as mentes dos outros. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2005.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

MORO, Maria Lúcia Faria. **Aprendizagem Operatória**: A Interação Social da Criança. Curitiba: Cortez. 1987.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. Et al. **A criança e o seu Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIAGET, J. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Jornal de pesquisa em Ensino de Ciências, Nova York, n. 2, v. 3, p. 176-86, 1964.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

SALGADO, João Amílcar. **Potencial e riscos do estágio curricular**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ESTÁGIOS, Anais do 52º Encontro Estadual de Estágios: Os estágios e o processo de construção da ética e a cidadania, “o desafio da ação”. Curitiba. UFPR/Coord. Geral de Estágios, 1993. 169 p.



## **DIRETOR DE TURMA E FAMÍLIA: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA**

Gilmar Pereira Costa  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
gpc\_pedcult@hotmail.com  
Getuliana Sousa Colares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
getucolares@hotmail.com  
Wendel Melo Andrade  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
professorwendelmelo@gmail.com

### **RESUMO**

É de amplo conhecimento que tem sido um grande entrave ao sucesso escolar o afastamento da família em relação à escola. Desta forma, cabe a esta instituição promover estratégias que criem ou reforcem este vínculo, determinante para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. O presente artigo versa sobre a relação entre as duas instituições aludidas, tendo como objetivo conhecer a articulação família-escola na perspectiva do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), política educacional em execução no Estado do Ceará desde 2008. O trabalho apresenta como delineamento a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. Os resultados mostram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores diretores de turma e demais segmentos que compõem a escola contribuem para uma maior participação da família na escola, no entanto esta premissa ainda precisa de intensificação, no sentido de que a família esteja mais presente efetivamente, sem a necessidade de adentrar em tal espaço mediante convite ou qualquer outra formalidade.

**Palavras-chave:** Diretor de Turma. Família. Escola.

### **INTRODUÇÃO**

A presença da família na escola é tida como uma grande preocupação por parte dos estudiosos da área da educação, sendo muitas vezes encarada como entrave ao sucesso escolar. Neste sentido, este artigo apresenta como objetivo central conhecer a articulação família-escola na perspectiva do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), política educacional em desenvolvimento no Estado do Ceará desde o ano de 2008.

O trabalho está organizado em três pontos: o primeiro versa sobre a historicidade da ideia de família, perpassando os distintos cenários históricos; o segundo, sobre a conceituação e caracterização do PPDT, construto cearense baseado na experiência portuguesa, e o terceiro aborda as práticas pedagógicas existentes dentro do referido projeto, as quais coadunam com o fortalecimento da relação família-escola.

A principal contribuição deste trabalho consiste em ser ele oriundo das reflexões sistematizadas ao longo da nossa experiência como professores da educação básica, nas redes municipal e estadual de ensino, bem como atuando como pesquisadores comprometidos com as causas da educação pública de boa qualidade.

Com as reflexões aqui presentes, acreditamos estar contribuindo para a ampliação dos olhares dos sujeitos envolvidos diretamente com a esfera da educação, revisitando uma questão que não é recente no debate educacional, mas que permanece atual, dada a sua presença na cotidianidade da escola pública e as formas como se apresenta na realidade.

## **FAMÍLIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**

Entendemos que refletir sobre a família não é tarefa simples e carece de imersão na historicidade de uma instituição que por si só se assume como múltipla, plural. Não se pode incorrer no equívoco de discutir a instituição familiar tomando como base somente o contexto contemporâneo, sem considerar que ela apresenta uma história complexa, perpassada pelos condicionantes dos distintos momentos históricos e, assim, precisa ser analisada tomando como base suas modificações ao longo dos tempos.

Como instituição social, a família é inserida em uma tensão entre as esferas pública e privada e, assim, adquire significações distintas, de acordo com o que perpassa cada um dos cenários que permeiam a historicidade familiar. Desta maneira, temos que, conforme Centa e Elsen (1999, p. 15) afirmam, na comunidade primitiva:

[...] os povos praticavam o heterismo, o que impossibilitava o estabelecimento da linhagem paterna, conferindo a mulher/mãe o título de única progenitora conhecida, fato pelo qual a mulher gozava de grande apreço, respeito e detinha o domínio absoluto do clã (ginecocracia) até a instituição da monogamia. A gens baseava-se no matriarcado, em que a mulher exercia atividades importantes na produção de bens de consumo, sobrevivência da reprodução de seres humanos para a ocupação territorial e perpetuação da espécie (CENTA; ELSESEN, 1999, p. 15).

Fatores como a domesticação dos animais, a criação do gado, que desencadearam a acumulação e riquezas pelo homem, fizeram-no assumir posições sociais tidas como superiores às das mulheres, o que, no cerne da família, deu origem a uma sobreposição do direito paterno sobre o materno, diferentemente de outrora. É nesse âmbito que surge a família patriarcal, ancorada na monogamia e na entrega ao poder do homem. Como vemos em Centa e Elsen (1999), tal postura reservava à mulher o papel de mãe dos filhos legítimos e herdeiros, cabendo a ela funções como governar a casa e vigiar as escravas.

É ainda de acordo com Centa e Elsen (1999) que vemos que no contexto da modernidade, especialmente no século XVIII, o público foi assumido pelo Estado e o privado, desta forma, adquiriu notoriedade, evidenciando o familiar. No cenário moderno, os papéis sexuais foram progressivamente se diferenciando, o que socialmente gerou uma oposição de domínios: ao homem, é destinado o espaço público e à mulher, o privado.

A invasão do Estado no seio familiar, efetivada pela via da reforma social ocorrida no século XIX, agiu como garantia da permanência da atuação da mulher no espaço privado. No entanto, no início do século XX, começou nos Estados Unidos o movimento feminista individualista, o qual defende a revalorização dos papéis da mulher na sociedade, tendo em vista a equidade entre os gêneros.

No que tange à família na contemporaneidade, vemos que cada vez mais as barreiras entre o público e o privado têm sido superadas, o que acarreta a percepção de que as mulheres estão avançando na conquista de espaços de atuação os mais diversificados possíveis. Podemos dizer que é plausível identificar uma tentativa de superação do patriarcado, o que apresenta forte contribuição dos movimentos sociais, especialmente os ligados à luta feminista.

A família brasileira ainda se baseia no ideário patriarcal, porém é necessário compreender que o modelo ideal, expresso pela noção de família nuclear, amparada em valores tradicionais e na concepção de que só é família se for constituída por pai, mãe e filhos coexiste com outros tipos de constituição familiar, sendo todos dignos de respeito e passíveis de direitos. Estamos nos referindo às famílias monoparentais, multiparentais, homoparentais, homoafetivas, etc.

## **DIRETOR DE TURMA: CONHECENDO UMA POLÍTICA EDUCACIONAL**

O Projeto Professor Diretor de Turma, conhecido no Estado do Ceará pela sigla PPDT, foi implantado nesta unidade da federação no ano de 2008, configurando-se como uma política de governo desenvolvida há mais de uma década. É inspirado na experiência portuguesa, efetivada pelo país europeu desde a década de 1970 e tem como mote a necessidade de desmassificação do ensino, das relações dos professores com seus alunos, da escola com a família e do processo de ensino e aprendizagem.

A ideia de trazer o projeto e adaptar as suas bases à educação cearense surgiu no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), promovido pela seção da entidade no Ceará, em 2007, quando a Prof.<sup>a</sup> Haidé Eunice Gonçalves Ferreira Leite apresentou um relato de experiência que fez com que gestores de três municípios cearenses (Canindé, Eusébio e Madalena) implantassem o projeto na forma de piloto, sendo acompanhados por dois anos pela pesquisadora portuguesa.

Progressivamente, o projeto revelou bons resultados, fazendo com que a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) implantasse inicialmente nas escolas

profissionais e depois abrangesse a implantação, mediante adesão, às demais tipologias de escolas de ensino médio de sua jurisdição.

O Professor Diretor de Turma (PDT) é um docente que leciona uma disciplina específica e também exerce o cargo de “Diretor de Turma”, assumindo funções como o acompanhamento pormenorizado dos alunos (cognitiva, comportamental e afetivamente), promoção de um clima escolar favorável à aprendizagem dos educandos e favorece a abertura à aproximação das famílias, tida como empecilho em muitas realidades escolares.

De acordo com Roldão (2007, p. 8), no exercício de suas funções, o diretor de turma atua junto aos diversos interlocutores que permeiam a escola, como: educandos, educadores, gestores, famílias e encarregados de educação, porém a autora ressalta que a ação junto a educandos e encarregados de educação tende a prevalecer sobre a que ele desenvolve com os demais professores, o que carece de ser evitado.

A literatura portuguesa é bastante ampla e versa sobre a capacidade do diretor de turma em mobilizar três relações essenciais à dinâmica da escola e da aprendizagem: docência-gestão, escola-família e professor-aluno. Como fio condutor de tais relações, o Diretor de Turma coordena um grupo de professores, sendo ao mesmo tempo elemento constitutivo da gestão escolar. No caso específico do Ceará, o PPDT atua diretamente atrelado à gestão, sendo parceiro no acompanhamento à frequência dos alunos, rendimento e sucesso escolar.

Importa assertar que o Diretor de Turma efetivado nas escolas cearenses, sejam elas regulares, profissionais ou em tempo integral, apresenta particularidades e algumas aproximações com a política portuguesa que serviu de inspiração à política pública educacional desenhada no Ceará, única federação do país a ter em seu interior uma iniciativa com as suas características, as quais, conforme vemos em pesquisas como as de Leite (2015), Lima (2017) e Costa (2019), repercutem diretamente no cotidiano escolar.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO DIRETOR DE TURMA E SEUS NEXOS COM A FAMÍLIA**

O Projeto Professor Diretor de Turma é composto por 06 (seis) práticas pedagógicas, as quais são desenvolvidas por meio de procedimentos e instrumentais de natureza pedagógica, apresentando relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: Dossiê de Turma, Mapeamento de Sala, Conselho de Turma, Atendimento Individual do Aluno, Atendimento aos Pais ou Responsáveis e Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Dentre as práticas elencadas, identificamos que em 04

(quatro) diretamente há ações em que a família é convidada a participar mais ativamente na vida acadêmica dos educandos: Dossiê de Turma, Conselho de Turma, atendimento individual ao aluno e atendimento aos pais ou responsáveis. Discorreremos sobre elas abaixo.

O *Dossiê de Turma* é o conjunto de instrumentos que, compilados, permite à escola agir pedagogicamente sobre as diferentes realidades vivenciadas pelos educandos. Deve ser acessível a todos os professores no sentido de apropriarem-se dele para intervir, de forma individualizada. Sua construção e análise se dá processualmente, no decorrer do ano letivo. Importa salientar que o dossiê é importante para conferir consistência ao atendimento às famílias pela escola, haja vista que nele deve estar expressa toda a vida do aluno na escola.

Como resultados práticos de sua utilização, Nunes (2013) assinala: conhecimento pormenorizado de cada aluno e de cada turma, pela totalidade da escola, acerca de seus aspectos familiares, acadêmicos, socioeconômicos e culturais; favorecimento aos professores da possibilidade de planejar suas aulas de acordo com as necessidades e especificidades de cada turma; otimização das ações do projeto, possibilitando um acompanhamento (monitoramento) e avaliação do percurso da turma, em questões relevantes como infrequência, desempenho, evasão, abandono escolar e comportamento.

O *Conselho de Turma* é um organismo colegiado de natureza consultiva, discursiva e deliberativa sobre a dinâmica de classe. É presidido pelo PDT e possui autonomia diante da unidade escolar. Pauta-se na lógica da representatividade democrática e, por tal motivo, é integrado por representantes do núcleo gestor, corpo docente, corpo discente, pais e encarregados de educação e, quando possível, da comunidade do entorno escolar. Reúne-se, pelo menos, 04 vezes ao ano, sendo uma reunião a cada bimestre, para discutir sobre a dinâmica da turma e elaborar estratégias de intervenção na aprendizagem.

No que tange os seus resultados práticos, o Conselho de Turma:

- Humaniza o ensino, visando garantir a permanência, o sucesso nas aprendizagens e a formação do cidadão.
- Favorece a articulação entre professores, núcleo gestor, alunos, pais e responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho à realidade de cada turma.
- Oportuniza a avaliação do fazer pedagógico dos docentes, pelos alunos, estimulando os professores a refletirem sobre as possibilidades de melhoria de suas aulas.
- Torna a sala de aula uma experiência gratificante, a partir da sinergia de toda a comunidade escolar, que se une com o objetivo de proporcionar uma educação que vise a excelência (NUNES, 2013, p. 04).

As reuniões bimestrais de Conselho de Turma são espaços de dialogicidade e encaminhamentos que só fazem sentido se forem permeadas por seriedade e compromisso

com o saber-fazer pedagógico. Assim, devem ser preparadas em consonância com as necessidades da turma e atentando à necessidade de intervenção surgidas a partir da realidade.

O *atendimento individual ao aluno* constitui uma ação pedagógica que personaliza e diversifica as relações de ensino-aprendizagem, visando a permanência do aluno na escola, o desenvolvimento de competências inter e intrapessoal e a melhoria de seu desempenho acadêmico, pautando-se no entendimento de que cada aluno possui uma individualidade, que aprende em tempo e ritmo diferente dos demais que estão inseridos em uma mesma sala de aula.

Nunes (2013, p. 08) assevera que o Diretor de Turma organiza atendimentos individualizados para assistir aos alunos em suas dificuldades, conferindo-lhes e/ou pactuando com eles condições para que as superem. O autor afirma que:

Atender ao aluno de maneira personalizada significa, portanto, promover uma educação com a capacidade de olhar para todos e para cada um ao mesmo tempo ou, ainda, acompanhar aqueles que avançam sozinhos, refletindo sobre o que se pode fazer para que avancem ainda mais, e aqueles que apresentam mais dificuldades, fornecendo-lhes as condições para que se interessem, criem e utilizem suas várias competências (NUNES, 2013, p. 08).

Com relação ao *atendimento aos pais ou responsáveis*, trata-se de uma importante ação do Projeto Professor Diretor de Turma, que convida a família a se engajar na formação do aluno, acompanhando a sua vida escolar com efetividade. A parceria deve resultar na construção de um ambiente acolhedor e afetivo, tendo como consequências positivas a melhoria no comportamento dos alunos, elevação nos seus resultados de aprendizagem e redução nos níveis de infrequência e abandono escolar.

Consideramos que tal prática pedagógica:

- Favorece a articulação entre a família e a escola, estabelecendo e incentivando a implementação de mecanismos de estreitamento entre esses segmentos, como meio de fortalecer o sucesso escolar.
- Orienta as famílias quanto às suas responsabilidades no acompanhamento à vida escolar dos filhos, fazendo-a se sentir bem mais integrante no processo.
- Cria para os pais ou responsáveis um ambiente mais acolhedor e afetivo, a partir dos atendimentos pelo professor diretor de turma, que conhece, especificamente, as características e a realidade dos alunos e de suas famílias.
- Utiliza mecanismos e estratégias de acompanhamento escolar que contribuem para a melhoria do comportamento dos estudantes, a elevação dos rendimentos de aprendizagem e a redução das taxas de infrequência e abandono escolar (NUNES, 2013, p. 05).

O autor sinaliza na obra referendada que é necessário que o PDT se aproprie das bases conceituais do projeto para agir em consonância com seus pressupostos. É necessário ainda contar com o apoio da gestão da escola e da entidade regional da SEDUC no que tange ao investimento em formação continuada dos diretores de turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo traz à tona a discussão sobre o binômio família-escola, valendo-se da experiência do Projeto Professor Diretor de Turma, implantado no Ceará em 2008 e em funcionamento há mais de uma década em nossa Política Educacional. A elaboração deste trabalho, de cunho bibliográfico, permitiu a compreensão de que, mesmo o citado projeto contribuindo para uma aproximação entre as duas instituições, é necessária a intensificação desta parceria em todos os momentos educativos de proponente da escola.

As práticas pedagógicas do PPDT que apresentam clara intencionalidade e envolvimento com o trabalho de convite à participação da família na escola são bastante significativas, mas a instituição escolar precisa recorrer a outras iniciativas que potencializem esta parceria, como a qualificação das reuniões de pais que ocorrem a cada bimestre e a criação de uma cultura de participação que desenvolva nos pais a mentalidade de estar na escola sem necessitar do estabelecimento de um contato formal, uma solicitação.

Uma questão crucial de ser considerada é a de que as famílias sofreram modificações ao longo dos tempos e, para uma aproximação da escola com ela, é demandante que haja o conhecimento e respeito às diferentes constituições familiares, sobretudo no sentido de compreendê-las em suas diversidades. A família na contemporaneidade é tida como complexa e, portanto, carece que a vejamos com olhos sensíveis e acolhedores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CENTA, M. de L.; ELSEN, I. Reflexões sobre a evolução histórica da família. **Fam. Saúde Desenv.**, Curitiba, v. 1, n. 1/2, p. 15-20, jan./dez. 1999.

COSTA, G. P. **O Projeto Professor Diretor de Turma e a gestão pedagógica das escolas estaduais de educação profissional do Sertão dos Inhamuns**. 2019. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

LEITE, M. C. da S. R. **A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio**. 2015. 215f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LIMA, V. B. de. **Professor Diretor de Turma: um estudo entre Brasil e Portugal acerca de uma política educativa do estado do Ceará**. 2017. 252f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NUNES, J. C. A. **Práticas Pedagógicas do Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: [s.n.], 2013.

ROLDÃO, M. do C. O Diretor de Turma e a gestão curricular. In: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP). **Cadernos de Organização e Administração Educacional: A Turma como Unidade de Análise**. Portugal: CIEP, 2007.



## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS DE SANEAMENTO BÁSICO EM FORTALEZA-CE

Luiz Ricardo Guimarães Rezende de Oliveira- Uniasselvi  
luizricardoguimaraes@gmail.com  
Erineuda do Amaral Soares- UECE  
erineuda.soares@aluno.uece.br

### RESUMO

Reporta-se à trajetória histórica da Educação Ambiental, referindo-se a algumas disposições legais sobre saúde, educação e meio ambiente, confrontando-as com a realidade do saneamento básico em duas comunidades periféricas na cidade de Fortaleza/CE – São Cristóvão e Campo Estrela. O artigo configura uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo principal é discutir com as comunidades acerca da importância da Educação Ambiental no contexto contemporâneo, sensibilizando-as sobre a preservação e conservação do meio ambiente. Demandou-se o desenvolvimento da *Árvore de Problemas* como técnica de recolha dos indicadores, com vistas a que fossem identificados pelos moradores as causas e efeitos dos problemas ambientais vivenciados pelos componentes do universo pesquisado. Concluiu-se que o fornecimento do sistema de saneamento básico no espaço urbano das comunidades sob exame é realizado, mas é algo ainda ineficiente. Este fator é agravado, geralmente, pelo alto índice de desigualdade social, ocasionado por falta de conhecimento, bem como pela violência e a pobreza extrema.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Saneamento Básico. Comunidades Locais.

### 1 INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, os seres humanos buscaram estabelecer outras modalidades de vida, ocasionando, assim, interferências na natureza, de modo que pudessem melhor aproveitá-la. Este fato ocasionou, contudo, o aparecimento de outras técnicas para suprir as necessidades da população, estas decorrentes do consumo e da produção (SANTOS; FARIA, 2004).

Estas modificações ocasionaram influxos em todo o Globo, no qual o ambiente natural foi alvo de interferências antrópicas que se tornaram graves problemas ambientais. Estes, a seu turno, intensificaram a escassez dos recursos naturais, de sorte que, em consequência, se demanda a implantação de políticas públicas para a proteção e preservação ambiental, objetivando salvaguardar a sustentabilidade da Terra (SANTOS; SILVA, 2017).

Estas mudanças no meio, em sua maioria com sinal negativo, resultam de um desenvolvimento desordenado da urbanização, dando ensejo a precariedades nos serviços

públicos, ressaltando-se o desinteresse das populações afetadas, que não procuram meios de modificar tais circunstâncias (CARDOSO, 2011).

O saneamento básico, atualmente, é ponto fundamental para o desenvolvimento social e ambiental de um país, haja vista que está interligado à saúde e ao bem-estar da população. Com a míngua desses serviços, a população mais afetada se concentra em regiões periféricas das metrópoles, refletindo consideravelmente no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios.

Segundo o Capítulo VI, artigo 225 da Constituição Federal de 1988, todos os brasileiros têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo para as hodiernas e futuras gerações.

Desse modo, o saneamento básico é um direito assegurado pela atual Carta Magna, e também recebe amparo da Lei nº 11445/2007, que o define como o conjunto de infraestruturas e instalações operacionais de abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza e drenagem urbanas, manejos de resíduos e de águas pluviais.

Experimentos realizados pelo Instituto Trata Brasil ressaltam que o País enfrenta grandes problemas de saúde pública por falta de saneamento básico, como é o caso do alto índice de disenterias todos os anos. A Lei 11.445/2007, entretanto, ordena que os municípios elaborem um Plano Municipal de Saneamento Básico (PMSB), onde devem oferecer um diagnóstico da atual situação, contendo objetivos e metas de curto, médio e longo prazo, para a universalização dos sistemas, além de conter programas, projetos e ações capazes de atingir as metas dos planos plurianuais.

A Educação Ambiental foi oficializada pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e, por seu intermédio, estabeleceu-se sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino formal da Educação pátria. Seu marco histórico, pois, reside na mencionada lei, resultante de uma série de debates e diálogos entre ambientalistas, educadores e Governo (BRASIL, 1999).

A Educação, obviamente, é de essencial relevância e deve ser trabalhado emergencialmente, pois sobra compreensível o fato que, em grande parte, os problemas ambientais vivenciados estão interligados aos modos inadequados do ser humano, muitos destes fomentados pelos estilos consumistas da sociedade capitalista, o que contribui com os estragos antrópicos desnecessários e pouco responsáveis dos recursos naturais (CARVALHO, 2006).

Com efeito, o escrito sob relato é de relevante monta, pois estimula a percepção dos poderes público e comunitário para a necessidade da intensificação de trabalhos direcionados à Educação Ambiental e Social no âmbito das comunidades examinadas. Convém evidenciar, também, por oportuno, que ela promove um despertar no que concerne à conjunção de problemas ambientais locais, buscando o desenvolvimento sustentável da região. Sendo assim, propõem-se atividades a serem desenvolvidas no âmbito escolar com os jovens e também com as associações comunitárias, intensificando a ideia de que a EA cada vez mais resulta indispensável para impulsionar as mudanças necessárias a fim de alterar dos hábitos da comunidade atual.

## **2 QUESTÕES AMBIENTAIS NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

A urbanização em Fortaleza tornou-se mais acentuada desde a metade do século XIX. O fluxo migratório de famílias que se dirigiam à Capital cearense em busca de melhores condições de vida aumentava diariamente. A nascente metrópole indicava sinais acentuados de crescimento populacional, ocasionando o surgimento de problemas estruturais na Urbe, principalmente para a população de baixa renda, pois era na periferia que as consequências da falta de planejamento urbano surgiam com maior intensidade.

O desenvolvimento de áreas habitáveis, contudo, em Fortaleza, começou desordenadamente, originando, assim, apropriações não regulares, dando ensejo a descasos sociais e ambientais para sua população. Nas comunidades do São Cristóvão e Campo Estrela que constituem o campo deste trabalho, não sucedeu diferente.

A comunidade Campo Estrela está localizada no bairro Jangurussu, nas proximidades dos bairros Messejana e Barroso. As principais vias de acesso são as avenidas Castelo de Castro (limite oeste) e Presidente Costa e Silva (limite norte). Os limites sul e leste têm como fator de condução o leito do riacho/lagoa das Pedras e seu entorno, onde existem habitações precárias e/ou em áreas de risco, podendo ser demarcados ao sul pela avenida do Contorno Leste e, ao leste, pela rua Gilberto Carvalho.

Já a comunidade São Cristóvão localiza-se ao noroeste do bairro Conjunto São Cristóvão, e, conforme relato das lideranças comunitárias, a área hoje denominada de Lotes Urbanizáveis começou sua história social em 1997, tendo proximidade com os bairros Passaré, Barroso e José Walter. Está situada ao oeste da avenida Castelo de Castro, ao norte da avenida do Contorno Sul, ao leste da avenida Gutenberg Braun e ao oeste da rua 111.

Segundo os moradores mais antigos da área, o enredo histórico de apropriação das áreas do São Cristóvão e Campo Estrela iniciou-se nos anos de 1990, por meio de ocupação

feita por famílias advindas de outra ocupação, também localizada nas proximidades. A princípio, a ocupação deu-se com cerca 300 famílias, cujo número, em um ano, se alçou a setecentas. No início, eram espaços medindo 21 m<sup>2</sup>, abrigando o que se pode chamar de sala, banheiro e uma pequena cozinha.

As famílias chegaram à área de maneira natural e peculiar. Em sua maioria, vieram por meio de parentes e amigos que estavam devidamente instalados ou, até mesmo, ao utilizarem um transporte coletivo que passava pelas proximidades, observavam e tomavam conhecimento sobre a invasão. Instigados pelo alto preço dos aluguéis, o desemprego e a oportunidade de terem um chão para construir a própria moradia, decidiram ocupar a região.

Em novembro de 2003, foram entregues 88 terrenos às famílias identificadas pelo Distrito de Assistência Social ligado à Secretaria Executiva Regional – SER VI, disposta a assumir o projeto por meio da autoconstrução. Em abril de 2004, 55 glebas foram entregues, totalizando 143 terrenos. Já a iluminação e o abastecimento de água foram solicitados em fevereiro e abril de 2007, por intermédio do Distrito de Assistência Social. O Distrito e as lideranças realizaram a medição dos lotes, porém muitas famílias não conseguiram construir seus imóveis em sistemas de mutirão ou mesmo por iniciativa individual.

De tal maneira, as edificações nas comunidades São Cristóvão e Campo Estrela aconteceram por meio de um crescimento populacional espontâneo, por uma população que fluía em busca de um lugar para fixar moradia e possibilidades de sobrevivência em meio às adversidades sociais. Os primeiros habitantes ocuparam “ilegalmente” o lugar. Suas moradias foram construídas com recursos precários e desprovidas de infraestrutura. Era a alternativa de habitação ante a falta de acesso ao mercado legal da produção de lugares de residência.

Com o decorrer do tempo, era notório o fato de que os problemas ambientais e sociais iam se intensificando, principalmente pela grande concentração populacional que a cada ano aumentava em virtude da facilidade de obter um espaço e, com isso, a escassez de infraestrutura crescia de acordo com o aumento da concentração de imigrantes. Estas ocupações irregulares, perto de rios, riachos e pântanos, proporcionam o agravamento das condições sanitárias e de habitabilidade, em influxos determinantes em suas estruturas sociais, urbanas e ambientais.

A aprovação da Política Nacional de Habitação (PNH), em 2004, trouxe verdadeiras expectativas e mudanças para as famílias que necessitavam de ações do Governo para acesso à moradia digna. Seus objetivos, princípios, diretrizes e componentes privilegiam diversos projetos e intervenções em larga escala neste setor. Toda ação direta de intervenção socio-estrutural realizada pelo Poder Público, no entanto, impõe transformações significativas na

rotina de vida das comunidades assistidas, seja na alteração das características físicas e sociais impostas pelo reassentamento ou pela mudança do padrão de moradia mediante urbanização e melhorias habitacionais na própria comunidade.

Aflorou, então, a importância de desenvolver melhorias urbanísticas, ambientais e sociais na região, buscando objetivos claros de proporcionar a maximização na qualidade de vida das pessoas, garantindo acesso a moradias dignas, à cidade e aos direitos de acesso aos serviços públicos de qualidade.

Desde o ano de 2015, o Governo Municipal de Fortaleza executa obras nestas duas comunidades, priorizando melhorias habitacionais e de saneamento. Foram trabalhos como edificações de unidades e melhorias habitacionais, regularização fundiária, urbanização das áreas, construção de áreas de lazer e esporte, requalificação ambiental, projetos de iluminação pública, pavimentação, meio-fio e sarjetas, saneamento básico e projeto de trabalho social.

Sabendo-se da aplicação de melhorias nestas duas comunidades, e com a preocupação relativa aos hábitos equivocados que a população vivia, bem como em razão dos perigos que a falta de saneamento básico pode ocasionar na saúde desses moradores, decidiu-se auxiliá-los com o emprego da Educação Ambiental, a melhor opção para conscientizá-los da necessidade de cuidado maior com o meio onde vivem. Esta metodologia foi realizada por intermédio de encontros com alguns moradores, abordando as experiências vividas e as perspectivas para os próximos anos.

### **3 METODOLOGIA**

Este é um trabalho de campo, de teor qualitativo, cuja principal técnica de coleta de dados foi a produção da *Árvore de Problemas* (SOUZA, 2010). Realizaram-se três encontros, com líderes comunitários, escolas e agentes de saúde, a fim de identificar as maiores dificuldades, em relação ao meio ambiente e à falta de saneamento básico, ainda enfrentados na comunidade, com vistas a identificar, também, os mais atingidos e soluções para mitigar tal estado de coisas no referente à falta de conscientização ambiental.

Nesses momentos, evidenciou-se que, para o diálogo ser alinhado, seria importante intensificar a discussão sobre saneamento básico, quando se identificou o fato de que a população está em decurso de recebimento destas melhorias, mas ainda não possui o exato conhecimento do que vem a ser, qual a importância de água tratada, esgotamento sanitário, drenagem urbana e coleta de resíduos sólidos para a sua saúde.

Com todos os esclarecimentos realizados, foi aberto espaço a fim de os moradores relatarem o seu cotidiano e proporem soluções para os tais descasos. Segundo eles, o ponto

destacado foi a falta de conscientização relativamente ao lixo, cujo descarte é realizado em lotes não urbanizados, acumulados nas vias e até mesmo na lagoa da comunidade do Campo Estrela. A inadvertência relativamente ao lixo foi identificada como o maior problema vivenciado, em razão da falta de conhecimento dos problemas ensejados pela inadequada destinação dos resíduos.

Durante a reunião, foram ouvidas as queixas dos beneficiários com relação às demandas e anseios da comunidade sobre a Educação Ambiental. Alguns dos representantes da comunidade, durante a sessão, relataram sobre a rejeição indevida do lixo ao redor da lagoa, que fica próxima à comunidade.

Com efeito, é importante identificar e selecionar os gargalos, com as suas causas e consequências, com o fim de focar nas razões principais, pois elas garantirão que, se não resolvido, o embarço será minimizado. O foco nas consequências do problema apenas marcou a sua resolução. Daí a importância aplicativa da metodologia *Árvore de Problemas*, que tem como fulcro a definição do que é causa e do que é consequência de um obstáculo (SOUZA, 2010).

*Ex-expositis*, entre as metodologias mais interessantes no desenvolvimento deste trabalho está a mencionada *Árvore de Problemas*, posta em pauta e relatada pelos moradores. Pediu-se que a desenhassem e, nas folhas, fossem descritos os problemas, de acordo com seu ponto de vista, e também sobre as causas ambientais da comunidade (CORAL *et al.*, 2009).

Paralelamente, o desenho da *Árvore* é classificado como um dos principais meios gerenciais para suscitar os óbices que os moradores enfrentam na comunidade, que são a falta de acesso ao conhecimento sobre a importância do saneamento básico e a relevância de se intensificar da Educação Ambiental.

Não obstante sua repercussão elevada, o desenho da *Árvore* é um meio simples, fácil de ser utilizado e denota vantagens em relação a outras metodologias, principalmente em razão do fácil manuseio, pelo fato de se adequar aos diversos ambientes da comunidade, contextos e áreas de atuação, além de oferecer melhor desempenho na identificação da causa-raiz, fundamental para qualquer método de solução de problemas (ORIBE, 2012).

Nos encontros, e com o recurso desta dinâmica, identificou-se o fato de que uma das maiores complicações encontradas pelos moradores repousa na falta de consciência em relação a saneamento básico, sendo este um ponto negativo que se intensifica a cada momento na vida destes moradores.

Em seu enfoque, a *Árvore de Problemas* auxilia na determinação do foco da intervenção, podendo ser definida como uma metáfora, em que mostra a situação-problema,

representada pelo tronco, ao passo que as principais causas estão nas raízes. Entrementes, os efeitos negativos que ela provoca aos beneficiários são configurados nos galhos e folhas. A metáfora da *árvore* auxilia a visualização das fases de elaboração desses recursos, embora não se utilize sua representação gráfica, da *árvore* propriamente dita, pois sua estruturação se dá por meio de um organograma (BUVINICH, 1999).

Foi realizada em todas as reuniões uma dinâmica, de acordo com Buvnich (1999, p. 58), tendo-se buscado desenvolver a *Árvore de Problemas*, de maneira que esta representasse graficamente a situação vista como um impedimento, e identificar todas as causas e efeitos para os moradores das comunidades de São Cristóvão e Campo Estrela.

#### 4 RESULTADO E DISCUSSÕES

Analisando as *árvores* elaboradas, identificou-se o relato de um morador, no qual enfatiza que este trabalho, além de permitir uma análise apurada sobre os diversos pontos que o permeiam, garante a motivação para os trabalhos coletivos, pois agora, com um objetivo a ser alcançado, o esforço necessário faz sentido. “Este engajamento é essencial na busca pelos resultados”. A moradora informou que, em sua comunidade, maior empecilho a enfrentar constitui a falta de conscientização dos moradores em relação à importância do saneamento básico, pois o seu ponto impeditivo central é a falta de saneamento na comunidade, onde resultam as manifestações com um excesso de lixo no local e esgoto a céu aberto.

Com isso, outra habitante expressa que o esgoto, passando ao lado de sua residência, corre a céu aberto em algumas vias, e que alguns moradores deixam o lixo jogado na rua, o qual, em períodos chuvosos, escoar para a lagoa. Esta ação tem por finalidade configurar um panorama de problemas o mais completo possível, para servir de fundamento ao segundo passo, envolvendo a elaboração da *Árvore de Objetivos*.

Em suma, explicou-se a cada beneficiário sobre a função de um conceito educacional sobre a preservação do meio ambiente. Os moradores parabenizaram o primeiro autor desde escrito e, juntos, identificaram a importância que essa tarefa tem, em sua função de despertar a comunidade para o interesse de acesso a outros serviços e capacitações. Com efeito, tem destaque a proposta de trazer a Educação Ambiental até as comunidades periféricas, sendo essas demandas de responsabilidade das políticas públicas de atuação no desenvolvimento social e urbano das cidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modo de remate, exprime-se que, nas visitas e reuniões realizadas, pode-se identificar o fato de que a Educação Ambiental é o caminho para o desenvolvimento do saneamento básico e melhoria na qualidade de vida dos moradores das comunidades do São Cristóvão e Campo Estrela.

Verificou-se que os trabalhos nas escolas devem ser mais intensificados, e não trabalhados apenas em datas específicas, como é feito atualmente. Sugere-se que a Educação Ambiental seja adotada como disciplina curricular obrigatória em todas as redes de ensino, porquanto, para que o desenvolvimento social do Brasil ocorra, precisa-se desenvolver a qualidade de vida dos seus moradores, e esta, por sua vez, se vincula ao entendimento correto e exato acerca de incrementar o saneamento básico.

De acordo com as reuniões e em parceria com os moradores, concluiu-se que o fornecimento do sistema de saneamento básico no espaço urbano das duas comunidades é efetivado, mas é algo ainda ineficiente, fator que resta agravado, geralmente, pelo alto índice de desigualdade social, ocasionado por comodismo, falta de conhecimento, violência e índices de pobreza altíssimos.

Neste sentido, o aspecto ambiental urbano não há de ser, portanto, estudado desvinculado dos pontos sociais decorrentes das razões de acumulação capitalista. Em virtude dos adensamentos populacionais característicos das grandes cidades brasileiras, intensificam-se os entraves sociais, econômicos, políticos e ambientais marcados pelas desigualdades sociais em curso na paisagem urbana. É na cidade, sobretudo, nas metrópoles, onde os problemas de degradação ambiental se tornam mais agudos, e se identifica o maior distanciamento do Ser humano em relação à Natureza.

A Educação Ambiental há que se movimentar pelos exercícios e relações sociais em constante transformação, para que se instituem práticas e estreitamentos sociais concretos, visto que é a ação material do sujeito mediante o conhecimento teórico que promove as transformações no local, na comunidade, no País, no Mundo e, assim sendo, ela tem a função precípua de mediar a transformação da sociedade, na medida em que informa, edifica e propaga conhecimento assentado na práxis.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Guilherme da Rocha; FERREIRA, Arian Bechara. O saneamento ambiental no Brasil: cenário atual e perspectivas. In: **BNDES 60 anos: perspectivas setoriais**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2012.



ARAÚJO, Ana Maria Matos. O processo de metropolização em Fortaleza: uma interpretação pela migração. **Rev. Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales**. ISSN 1138-9788, n° 94, agosto de 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente, **Lei n. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)>. Acesso em: 09 de Junho de 2018.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente, **Lei n. 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm)>. Acesso em: 11 de Junho de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Saneamento básico (Plansab)**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.217** de 21 de junho de 2010, que regulamenta a Lei nº 11.445/2007, que estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7217.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7217.htm)>. Acesso em: 20 de Julho de 2018.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Habitação. **Política Nacional de Habitação**. Brasília, 5 nov. 2004.86p.

CARVALHO, M. M.; RABECHINI, R. Jr. **Construindo competências para gerenciar projetos: teoria e casos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CORAL, E.; OGLIARI, A.; ABREU, A. F. (Orgs.). **Gestão integrada da inovação: estratégia, organização e desenvolvimento de produtos**. São Paulo: Atlas, 2009.

CUBA, Marcos Antônio. Educação Ambiental nas escolas. **ECCOM**, v. 1, n.2, p.23-31, jul./dez., 2010.

DIAS, Genebaldo. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DOS SANTOS, Mauricleia Soares. **Atual política nacional de habitação: garantia de direito**. II Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA. São Luiz/MA, 2005.

GONZALES, Luciana Thais Villa; REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Educação Ambiental na comunidade: uma proposta de pesquisa-ação. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 18, p. 379-398, jan./jun. 2007.

HOMANS, George C. Behaviorismo e pós-behaviorismo. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: UNESP, 1999.

JACOBI, P. Meio ambiente e sustentabilidade. *In O Município no século XXI: cenários e perspectivas*. São Paulo: Fundação Prefeito Faria Lima –Cepam, 1999,p. 175-183.

ORIBE, C. Y. Diagrama de Árvore: a ferramenta para os tempos atuais. **Banas Qualidade**. São Paulo: Editora EPSE, n.142, pp.78-82, 2004.

SNIS – SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO. **Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgoto – 2014**. Brasília, 2016.

SOUZA, Maria Salete de. Meio ambiente urbano e saneamento básico. **Mercator** – Revista de Geografia da UFC. Ano 01, número 01, 2002.

SOUZA, B. C. C. Gestão da mudança e da inovação: árvore de problemas como ferramenta para avaliação do impacto da mudança. **Revista de Ciências Gerenciais**. São Paulo, v. 14, n.19, p.1- 18, 2010.

## EDUCAÇÃO E O PROJETO DE FORMAÇÃO NA NAÇÃO BRASILEIRA NA ATUALIDADE

Antonia Josilene Pinheiro Rocha  
ajpoclone@gmail.com  
Centro Universitário Christus  
Zilma Nunes de Melo  
znilma@yahoo.com.br  
Escola Prof<sup>a</sup> Luísa Teodoro Vieira

### RESUMO

O artigo apresenta um estudo descritivo e analítico do Plano Nacional da Educação (PNE) do Brasil, mediante contextualização histórica, legislativa e crítica. O ensaio culmina sua análise com questionamentos cuja finalidade é promover a reflexão e o debate no contexto educacional brasileiro.

**Palavras-chaves:** Educação. Plano Nacional da Educação. Legislação.

### INTRODUÇÃO

O estudo relata as prerrogativas relativas à educação brasileira para formação da nação na atualidade, mediante a Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências para o decênio 2011-2020.

Para entender o PNE torna-se necessário realizar uma breve contextualização da educação brasileira neste terceiro milênio. O redimensionamento da educação brasileira se assenta na Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional (LDB) nº 9.394/96. Ressalta-se, porém, que para o estabelecimento do PNE para a vigência relativa ao período 2011-2020 a LDB teve que ser redimensionada em face das reivindicações que emergiram da sociedade civil, mediante as demandas dos segmentos educativos, trabalhistas, empresariais, das associações de classe e as demandas inerentes a globalização científica, tecnológica e humanística que norteiam a mundialização dos saberes e conhecimentos mediante a educação.

Em face do novo delineamento da educação nacional prescritas nas disposições transitórias preconizadas na LDB que expressa o compromisso do governo em relação às diversas metas reivindicadas nacionalmente é que este estudo se fundamenta através de uma pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e legislação relativa à educação brasileira que ensejou o Plano Nacional da Educação Brasileira.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, bibliográfica e descritiva, uma vez que oferecem uma visão mais detalhando do objeto pesquisado. A pesquisa qualitativa busca compreender uma forma de explorar e perceber como atribui sentido aos problemas sociais ou humanos, localizando observador no mundo, não o considerando meramente como observatório de dados, mas, além disso, propiciando um espaço para novas questões. A pesquisa exploratória descritiva visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito, descrevendo e explorando uma situação (POUPART et al, 2008).

Segundo Rey (1998, p.42), a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, à verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas idéias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

## **RESSIGNIFICANDO O PNE BRASILEIRO MEDIANTE A LDB Nº. 9.394/1996**

Para estabelecer as diretrizes do PNE da educação brasileira, tornou-se necessário redimensionar a LDB de 1996, mediante disposições transitórias inerentes as reivindicações nacionais e as recomendações da conferência de Jomtiem sobre Educação para Todos no Ano Internacional de Alfabetização, em 1990, na Tailândia, tendo com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. As disposições transitórias instituídas modificaram artigos, parágrafos, incisos e alíneas que foram regulamentados por intermédio de leis que alteram: - a idade de acesso a educação básica que passa ser quatro anos de idade cronológica (Lei nº. 11.700/2008), a composição dos níveis escolares em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Inúmeras são as leis que regulamentam a LDB a guisa de exemplo cita-se: matrícula dos menores de seis anos de idade (Lei nº. 11.114/2005); oferta ensino médio gratuito a todos que demandarem (Lei nº. 12.061/2009); educação profissional e tecnológica (Lei nº. 11.741/2008), entre outras leis pertinentes a efetivação da educação nacional. (BRASIL, 2012).

Em face da reformulação, criaram-se várias estratégias e metas para estabelecer normas institucionais visando a um novo rumo na educação brasileira. Foram elaboradas, em

um primeiro momento, algumas reformas educacionais que não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira. O artigo 1º da Lei nº. 10.172/2001 prescreve que “fica aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. (BRASIL, 2001).

O PNE 2011-2020 tem como objetivos fundamentais: - a elevação global do nível de escolaridade da população; - a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; - a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e, - democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

As diretrizes educacionais prescritas no PNE são: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão. Essas diretrizes devem ser operacionalizadas mediante 20 metas a serem cumpridas até 2020.

Cada meta é acompanhada de estratégias para que se atinjam os objetivos delimitados. Algumas determinações já foram previstas em leis aprovadas, no entanto assevera que: pelo menos 20% das metas tratem diretamente da valorização e formação dos profissionais do magistério. Entre elas a garantia de que todos os sistemas de ensino elaborem planos de carreira no prazo de dois anos, que todos os professores da educação básica tenham nível superior e metade deles formação continuada com pós-graduação - com a previsão de licenças para qualificação. O PNE ainda determina que o rendimento médio do profissional da educação não seja inferior ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente.

Ademais, o plano inclui metas de acesso à educação infantil e aos ensinos médio e superior. Ele reafirma a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) aprovada e determina a universalização da pré-escola até 2016 e acrescenta que 50% das crianças de até 3 anos devam ter acesso à creche até 2020, patamar que já estava apontado no atual PNE, mas não foi atingido. Hoje, esse atendimento é inferior a 20% da população infantil.

No ensino superior, o PNE estabelece que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam matriculados nesta etapa - hoje esse percentual é inferior a 15%, longe da meta de 30% que

havia sido estabelecida no plano aprovado em 2001. Considerando toda a população, a taxa de matrícula deverá atingir 50% até 2020. No ensino técnico, a matrícula deverá ser duplicada. O plano também determina que se atinja a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Outra meta é que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade e o analfabetismo na população com mais de 15 anos erradicado até o fim da década - essa última também já estava prevista no PNE em vigor, mas a taxa ainda é de 9,7%. A educação em tempo integral deverá ser oferecida em 50% das escolas públicas e os cargos de direção ocupados mediante critérios técnicos e mérito. Hoje é comum que os diretores sejam indicações políticas das secretarias de educação.

O documento também incluiu as metas de crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que funciona como um termômetro da qualidade da educação. Até 2021, o País deverá atingir média 6 em uma escala de 0 a 10; em 2009 a nota foi 4,6. O PNE estabelece a meta de investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) na área.

Embora haja vários problemas estruturais na educação no Brasil, o PNE trouxe um avanço significativo à educação profissional, que ganhou nova configuração (MANFREDI, 2003, p. 79). Se antes eram incipientes e se dedicavam ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros, agora expressam redes de escolas dirigidas para essa “nova” sociedade que desponta como sendo industrializada, sob as diretrizes impostas pelo capital, organizadas pelo Governo Federal e Governos Estaduais.

## **ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PRESCRITAS NO PNE**

As estratégias preconizadas no PNE são: Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com peculiaridades locais;

- Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas;
- Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infra-estrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola;
- Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação;

- Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil;
- Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos;
- Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais; -respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de educação infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada;
- Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil.

## **EMPREENDER NA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

No âmbito da educação formula-se, portanto, a tese da educação como instrumento de desenvolvimento social e, para tanto, o ponto de partida está na educação integral. No entender de Prebisch (1963), a educação enquanto um elemento dinâmico do processo de desenvolvimento, não se limita ao campo estrito da economia, mas alcança todo o horizonte da sociedade. Deste ponto de vista, a primeira expressão tangível da política redistributiva da renda deverá começar pelo investimento social nos recursos humanos e pela efetiva oportunidade de acesso a educação. Sob o influxo dessa concepção de Educação, passa-se então a admitir a idéia de planejamento impondo dessa forma ao Estado funções complexas.

## **CONCLUSÃO**

À luz destas considerações, a finalidade deste artigo é contribuir para a discussão em torno das seguintes questões: como se desenvolve neste momento histórico a relação entre educação e desenvolvimento numa sociedade marcada pela exacerbada concentração de renda e sem ruptura de sua estrutura social? Qual o papel que cabe ao Estado brasileiro face à evolução do capitalismo em sua fase monopolista e sua relação com a Educação?

Neste sentido, é desafiante observar na sociedade brasileira que os postulados constitucionais que garantem a educação como um bem da civilização indispensável para a cidadania não são concretizados, tendo este impasse alcançado o século XXI. Em face desta debilidade crônica do Estado Brasileiro, questiona-se: como ultrapassar os obstáculos estruturais que tornam inatingível a universalização de uma escola pública de qualidade?

Diante do atual cenário político que se apresenta no Brasil, é necessário termos perspectivas históricas para enfrentá-lo, a fim de que se possa contribuir, na qualidade de educadores e pesquisadores, para que se abram às novas gerações infinitas possibilidades que viabilizem a sua inserção no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso: 01 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001:** aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso: 01 jul. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

PREBISCH, Raúl. **Dinâmica do desenvolvimento latino-americano.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v.10, n.2, p.32-52, 1998.



## ENEM vs VESTIBULAR: DISPUTAS DE SIGNIFICADOS

Francisco José Balduino da Silva  
Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE  
professorbalduino@gmail.com  
Márcia Frota Fernandes  
Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE  
marcia.ffrota@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir as disputas de significados que buscam construir em volta do ENEM uma identidade de reformulador curricular para o Ensino Médio capaz de garantir a qualidade da educação ofertada. Traçamos nossa análise a partir da discussão antagônica entre ENEM e vestibulares, realizada para o enaltecimento do Exame, bem como a análise da cultura performática em volta do Exame. Podemos perceber o ENEM como espaço híbrido, sendo apresentado como inovador curricular e comportamental para o Ensino Médio, contudo sua associação à cultura de performatividade o faz estabelecer manutenções com comportamentos já vivenciados sob influência dos vestibulares, como enaltecimento do ensino com foco em resultados mensuráveis, limitação curricular a conteúdos de processos seletivos e pressões sobre o currículo escolar.

**Palavras-chave:** Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vestibular. Performatividade.

### INTRODUÇÃO

Ao falarmos de currículo para o Ensino Médio, o senso comum nos leva a pensar na ideia de organização sequencial de conteúdos a serem vistos no decorrer do ano letivo. Essa noção segue uma linhagem histórica ligada à epistemologia do currículo que remonta ao século XVII em Glasgow, quando temos o registro da ideia de currículo como a organização de conhecimentos a serem repassados aos estudantes (LOPES; MACEDO, 2011; GOODSON, 1995) e por sinal como apontam Lopes e Macedo (2011), se há um ponto em comum entre diversas formas de se pensar o currículo é a ideia de organização prévia, como forma a dar cabo ao processo educativo.

Contudo ao observarmos a vasta produção acadêmica sobre o tema e os espaços híbridos de análise curricular (LOPES, 2005) formado por uma miscelânea teórica que disputam espaços de significação para o tema, vemos que o currículo é algo além da distribuição temporal dos conhecimentos selecionados, sendo ele um espaço de disputas de práticas de poder e sentidos, sem essência própria mas construído discursivamente, portanto, o próprio sentido do currículo é forjado a partir do discurso (LOPES; MACEDO, 2011), distanciando-se da ideia de fixação dos sentidos, o currículo assim não é uma entidade possuidora de essência própria pronta a ser estudada e entendida em si, nos alertando

Goodson sobre “o perigo de se aceitar como fato consumado ou pressuposto o que já foi alcançado. Nada mais distante da verdade!” (GOODSON, 1995, p. 39) aceitar a essencialidade dos saberes organizados por via do currículo, capaz de orientar a fixação de identidades.

A ideia de fixação das identidades por via do currículo nos parece distante das condições apresentadas na pós-modernidade<sup>107</sup>, que vem se distanciando da formação una de identidades, afastando-se dos ideais iluministas de racionalidade que configurariam a formação dos sujeitos (LYOTARD, 2009), colocando em pauta novas reivindicações que compõem indivíduos multiculturais, nessa perspectiva optamos por nos alinhar à análise pós-estrutural que nos proporciona um afastamento dos “pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 775), desta forma não concebemos haver condições de se alcançar uma essência do conhecimento por via do currículo.

Sendo assim, a ideia repassada oficialmente nos documentos sobre o ENEM como orientador curricular nos é percebida como uma construção discursiva de significados, negociando com diferentes interesses a montagem de uma ideia a ser construída de forma a legitimarem o ENEM como política pública de currículo. Essa construção de significados para o ENEM dá-se por via discursiva, sendo que o discurso “[...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

Ao afirmarmos que a orientação curricular por via do ENEM é uma construção discursiva observamos o discurso não como uma tradução do que se manifesta, mas uma construção de poder, apresentando formas de interpretar a realidade, criando forças de verdade em torno do Exame, uma vez que o “[...] discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos.” (CORAZZA, 2001, p. 10), selecionando e descartando concepções de currículo.

## ANTAGONISMOS E AFIRMAÇÕES

<sup>107</sup> Ao trabalharmos com a condição pós-moderna de Lyotard (2009) nos referimos a uma condição de vida marcada pelo fim da centralidade do conhecimento que se legitimava em processos de metanarrativas e passa a se constituir em jogos de disputas de poder, juntamente com o fim das identidades centradas. O que não implica no uso da teoria pós-moderna que trabalha com o efêmero e caótico apresentando a indeterminação e fragmentação como pontos de suas análises (LOPES, 2013), o que não fazemos em nosso trabalho, ao alinharmos nossa discussão com o pós-estruturalismo entendemos que a realidade é construída discursivamente, com contingências contextuais que mesmo que precárias são delimitadas para que possam nos proporcionar pontos de análises.

Entre as tentativas de formar um pensamento hegemônico para o ENEM temos o sistema de exclusão, estabelecendo diferenças capazes de apresentarem-se como pontos antagônicos a serem superados com o novo Exame, em um movimento binário de oposições, estabelecendo hierarquia de valores a partir da desconstrução de um para a afirmação de outro (PETERS, 2000), buscando nesse jogo discursivo de diferenças estabelecer os limites contingenciais do que é o novo ENEM em detrimento do vestibular, mostrando o que é o novo a partir das diferenças (LACLAU; MOUFFE, 2015) em relação ao vestibular.

O Ministério da Educação (MEC) ao propor a unificação do processo de seleção de ingresso às Instituições de Ensino Superior (IES), argumentava que tal ação poderia possibilitar a “[...] reestruturação de currículos no ensino médio [...]” (BRASIL, 2009a), admitindo assim a orientação curricular do Ensino Médio direcionado a atender demandas conteudistas dos vestibulares (BRASIL, 2009a). Como Fonseca já apontara em 2007, “[...] as orientações que constam dos programas dos concursos vestibulares, induzem os procedimentos dos professores do Ensino Médio em seu trabalho na sala de aula.” (FONSECA, 2007, p. 83). Desta feita o Ensino Médio apresentava-se como uma fase anterior ao Ensino Superior, atuando como etapa preparatória para os vestibulares massificados “[...] em face da atração exercida pela educação superior e pela função propedêutica que passa a ser exigida [...]” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 236) da Escola Básica.

Entendendo os processos seletivos de ingresso às IES como orientadores curriculares acreditava-se que o ENEM como prova de alcance nacional atingindo um número maior de estudantes sinalizaria orientações curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2009a). Assim o governo agiria por via do Exame, buscando repercussões no currículo escolar dos três últimos anos da Educação Básica.

Neste processo de substituição dos vestibulares pelo ENEM percebemos disputas de significados, onde para o novo Exame se fazer legítimo há de diminuir o que seria seu antagonista, no caso os vestibulares. Neste movimento passou-se a denominar os processos de seleção para ingresso nas IES de “vestibular tradicional” (BRASIL, 2009a). Para defender o ENEM o MEC montou um discurso de negação do vestibular, afirmando em 2009 que “[...] o vestibular nos moldes de hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos [...]” (BRASIL, 2009b).

Enquanto os vestibulares eram ligados ao ensino conteudista e vazio de conhecimentos significativos para os estudantes, o ENEM, de acordo com Fernando Haddad Ministro da Educação em 2009, se apresentava como uma mudança, não “[...] para esvaziar o

ensino médio, mas para abordar os conteúdos privilegiando a capacidade de raciocínio do aluno e não o decoreba.” (BRASIL, 2009c).

A mudança proposta era atuar como incitador da reformulação curricular, devendo este tornar-se mais próximo e significativo para os alunos (BRASIL, 2009a). Neste movimento de afirmação do ENEM como elemento que traria grandes mudanças para o currículo do Ensino Médio podemos ver espaços de disputas onde os reformuladores do Exame buscaram criar significados em volta da prova, de forma a legitimá-la a partir do discurso.

O currículo, como afirma Lopes e Macedo (2011), é uma prática de poder e de significados, nesta disputa de sentidos, o chamado vestibular tradicional foi caracterizado como conteudista, suas questões foram tidas como pautadas na memorização mecânica de determinados saberes e sem interligação com o mundo em constante transformação, enquanto o ENEM, chamado em 2009 de “Novo ENEM”, foi apresentado como contextualizado, um elemento de valorização da capacidade dos estudantes de adaptarem-se às situações problemas levantadas pelas questões da prova.

O ENEM desta feita atuaria na legitimação dos saberes curriculares a serem trabalhados no Ensino Médio, oferecendo, como aponta Goodson (1995), uma espécie de roteiro a ser trabalhado pela retórica legitimadora da escola, oficializando os saberes. Neste movimento o ENEM fortaleceu seu discurso oficial da valorização do trabalho com questões pautadas em competências e habilidades, se propondo a trazer para o Ensino Médio um novo desenho curricular que o distanciaria do conteudíssimo e o aproximaria do ensino contextualizado, necessário para a formação de cidadãos em um mundo em constante transformação.

Essas competências e habilidades foram entendidas pelo MEC como conhecimentos essenciais a serem apreendidos pelos estudantes, e foram organizadas na Matriz de Referência do ENEM, “[...] de modo a consagrar o papel do Exame de orientar a melhoria do Ensino Médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior [...]” (BRASIL, 2013). Ligando-se a leitura e contextualização das questões da prova o que o MEC buscava afastar à abordagem dos conteúdos da repetição e memorização que afirmava acompanhar as questões de vestibulares.

A ideia do ENEM era qualificar o Ensino Médio em prol da qualidade educacional por via do currículo organizado a partir da Matriz de Referência do Exame.

A Matriz de Referência consubstancia evolução importante na forma de avaliação dos estudantes e orientação sobre os conteúdos cujo aprendizado se espera no

Ensino Médio. Ela se pauta por habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino. (BRASIL, 2009c).

Apesar da ideia de qualificação curricular por via da Matriz de Referência, o que vimos acontecer foi uma relação propagandeada entre a qualificação do currículo escolar ligada aos resultados alcançados pelos alunos submetidos ao Exame, passando o ENEM a atuar como legitimador da qualidade do currículo organizado pelas instituições e redes de ensino em dinâmicas de performatividade tal qual já era exercida pelos mesmos vestibulares que o Exame buscava superar.

### **DISCURSOS SOBRE O ENEM: PERFORMATIVIDADE MANTIDA**

O currículo escolar passou a ser entendido e propagado socialmente como de qualidade mediante os resultados alcançados no ENEM pelos alunos, montando, de acordo com Ball, uma cultura de performatividade, onde a performatividade é

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543).

A performatividade via ENEM teve expansão com a Portaria INEP 109/09, ao instituir a divulgação da média por escola alcançada no Exame, criando um meio de comparação entre as instituições e redes de ensino, auxiliando no fortalecimento de uma cultura pautada na performance dos alunos como legitimadora da qualidade educacional, como apresentam Lopes e López (2010)

É por meio da performatividade e da responsabilidade (*accountability*) que serviços sociais como a educação são padronizados, calculados, qualificados e comparados, em uma dinâmica na qual os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101, grifo das autoras).

A performatividade como apontada por Ball (2005) serve de comparações e exposição, atuando como parâmetro de produtividade e rendimento, validando a qualidade organizacional e individual dos agentes envolvidos no processo educativo (BALL, 2010). A legitimidade dos resultados individuais como representativos dos sistemas de ensino leva os profissionais a agirem sobre o indivíduo, buscando implicações nos sistemas, como forma de manter a funcionalidade das redes de ensino. (LOPES; LÓPEZ, 2010).

Como discutido por Lopes e López (2010), na política de performatividade o conhecimento liga-se à lógica de troca, passando a ser visto como mercadoria, sobressaindo o

valor de uso, legitimado por meio de desempenhos visíveis nas avaliações. Os professores, por sua vez, apresentam propostas curriculares capazes de projetar identidades docentes de performatividade, avaliando os currículos mediante as aproximações com as propostas de avaliação, que passam a serem prescritivas. Dessa forma, entendemos o currículo, como uma “[...] prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41), configurando-se como um espaço de construção social, marcado pelas disputas de significados para a formação do discurso hegemônico em volta do currículo.

Nesta disputa de significados, vemos a qualificação do currículo, avaliada mediante a performance de estudantes submetidos ao ENEM, situação essa já vivenciada no trabalho com foco nos vestibulares, neste movimento as organizações escolares passaram a ocupar posições de mercado, que podem ser entendidas a partir da perspectiva de Ball (2009) como uma contextualização social de múltiplos fatores responsáveis por construir uma dinâmica de hierarquização social das escolas.

Visando galgar colocações de mercado melhores de forma a legitimarem a sua qualidade quanto serviço público, o que temos a partir da cultura de performatividade é a aproximação do currículo ao ensino, buscando garantir melhores resultados no Exame. Segundo Macedo a ligação entre currículo e ensino acaba por realizar uma redução do “currículo ao conhecimento e da educação ao domínio de saberes socialmente organizados.” (MACEDO, 2012, p. 722). Nesta redução segundo Macedo (2012) os conhecimentos são objetificados, tornando-se uma listagem de objetivos e competências previamente selecionados atendendo a uma função pautada no “[...] valor de troca no mercado social [...]” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 100), sendo legitimado mediante as possíveis vantagens que possam propiciar aos candidatos do ENEM durante a realização da prova.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ENEM assim foi construído discursivamente como “[...] catalisador de mudanças curriculares e que, paradoxalmente, denuncia o *vestibular* tradicional pela mesma racionalidade: a de orientar o currículo do ensino médio [...]” (ROCHA; RAVALLEC, 2014, p. 2000, grifo das autoras) tornando-se um espaço híbrido, configurando-se como fusão de elementos entre o vestibular e o ENEM, “[...] sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma [...]” (HALL, 1997, p. 19), tornando-se impossível de se reduzir a uma só face, desta feita vemos o quanto o discurso antagonista montado entre ENEM e vestibular apresenta-se frágil, uma vez que “[...] o antagonismo é o fracasso da diferença: neste sentido,

ele se situa nos limites da linguagem e só pode existir como interrupção desta - ou seja, como metáfora [...]” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 202). Podemos perceber isso nos comportamentos advindos dos resultados do ENEM como elementos que chancelam a qualidade educacional levando as escolas a manterem as práticas performáticas já conhecidas quando do trabalho com os vestibulares.

A reformulação do ENEM em 2009 tinha entre seus objetivos a democratização do acesso ao ensino superior e a reformulação curricular para o Ensino Médio, mas manteve-se atrelada ao discurso meritocrático. A ampliação de temas a serem trabalhados pelo ENEM levaria docentes a terem maior espaço de discussões em salas de aulas, porém, a cultura da performatividade tendeu a guiar o trabalho educativo como forma de assegurar a visibilidade performática que determinará posicionamentos de mercado (BALL, 2009).

A construção da hierarquia escolar não se dispõe a entender a escola como boa ou ruim em seus processos, mas, seguindo a lógica de Ball (2009) constrói classificações estabelecidas socialmente perante a colocação das escolas no mercado de interdependência social, neste caso interligando os resultados alcançados no ENEM, construindo dinâmicas de responsabilização da escola e professores sobre os resultados obtidos individualmente por alunos, bem como as médias escolares. Na construção do posicionamento de mercado das escolas temos uma política pública de avaliação sendo ressignificada socialmente e no ambiente escolar, formando posicionamentos de mercado responsáveis por estabelecer socialmente a qualidade educacional das instituições, o que por consequência reflete no trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismos e performatividade. **Cadernos de pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BALL, Stephen J.; MAROY, Christian. Schools' Logics of Action as Mediation and Compromise between Internal Dynamics and External Constraints and Pressures. **A Journal of Comparative and International Education**, v.39, n. 1, p. 99-112, 2009.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. v. 35, n. 2. Rio Grande do Sul, p. 37-55, 2010. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. 2009a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=768-propostanovovestibular1-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-propostanovovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 maio 2017

BRASIL. Perguntas frequentes - Novo Enem. *In: Ministério da Educação*. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33105>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Comitê do novo Enem aprova matriz de habilidades para prova de outubro. *In: Ministério da Educação*. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/13419-comite-de-governanca-do-novo-enem-aprova-matriz-de-habilidades-para-prova-de-outubro>. Acesso em 18 jul. 2018.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: relatório pedagógico 2009-2010. Brasília: O Instituto, 2013.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Vestibular na contramão. *In: Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 2, n. 27. Rio de Janeiro, 2007, p. 81-83.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2. p. 15-46, 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 29 out. 2018.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 5. n. 2. p. 50-64, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**. v. 26, n. 01. Belo Horizonte, p. 89-110, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.



LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação ensino. *In: Cadernos de pesquisa*. v.42, n147, p. 716-737, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, Ana Angelita da; RAVALLEC, Carmem Teresa Gabriel. Enem nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1993 - 2018, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21677>. Acesso em 26 jul. 2018.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**. v. 12, n. 3. p. 772-787, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>. Acesso em 18 jul. 2018.

## **A EJA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: INCLUSÃO E RESSOCIALIZAÇÃO.**

Maria Janaína Rabelo Lopes (FECLESC/UECE)

janainarabelo82@gmail.com

Nara Lucia Gomes Lima (FECESC/UECE)

nara13gomes@hotmail.com

Danusa Mendes Almeida (FECLESC/UECE)

danusa.mendes@uece.br

### **RESUMO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema penitenciário tem o intuito de proporcionar escolarização aqueles que não tiveram a oportunidade de cursar na idade própria. É um direito constitucional garantido por lei para pessoas que estão privadas de liberdade, jovens e adultos em situação de cárcere. Este trabalho apresenta como objetivo geral analisar a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário do estado do Ceará como instrumento no processo de ressocialização do detento. Para tanto, utilizou-se a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa revelam que a EJA tem proporcionado oportunidade de escolarização e inclusão social. Além de formação humana e formação para o trabalho. No entanto, é necessária uma política pública contínua que proporcione não apenas a oferta de escolarização no interior do presídio, mas também uma educação reflexiva, crítica, problematizadora. Uma educação que seja humanizadora.

**Palavras – chave:** EJA. Sistema Penitenciário. Ressocialização.

### **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos níveis de ensino fundamental e médio na idade própria (LDB 9394/96, Art. 37). Para muitos, representa a oportunidade de inserção tanto na vida escolar quanto na formação profissional. No Brasil, a educação de pessoas adultas existe desde o século XVI, mas a garantia do direito a EJA no sistema penitenciário só foi possível a partir da Lei de Execuções Penais nº 7.210/84, assinada em julho de 1984. Um dos objetivos dessa lei é promover educação e ressocialização da população carcerária. Desse modo, o artigo apresentado trata de um estudo preliminar acerca da educação no contexto das leis e políticas públicas que visam atender e garantir escolarização no sistema penitenciário.

Na tentativa de proporcionar condições para a integração social do indivíduo internado e/ou condenado a Lei de Execuções Penais busca não apenas punir, mas garantir que o indivíduo tenha acesso ao ensino formal nos presídios brasileiros com objetivo de inclusão e ressocialização. Sendo a educação de jovens e adultos uma oportunidade de formação humana e profissional.

Os internos ao serem privados de liberdade são conseqüentemente privados dos direitos enquanto cidadãos, ou seja, são marginalizados e excluídos da sociedade. Diante disso, pergunta-se: Sendo a cadeia um ambiente social de exclusão, a educação como caminho de inclusão realmente é eficiente? Ela é capaz de transformar a vida do detento? De que forma o preso pode ser ressocializado?

Para estabelecer o processo de desenvolvimento metodológico dessa investigação utilizou-se a pesquisa: (1) Qualitativa, por permitir através de o método indutivo descrever, explicar e analisar o fenômeno estudado; (2) Bibliográfica, por prover o levantamento do referencial teórico e análise das categorias temáticas estudadas; (3) Documental, por consentir uma análise da legislação pertinente à educação no sistema penitenciário (SAKAMOTO, SILVEIRA, 2014). Os dados apresentados foram coletados no período de outubro de 2018 a agosto de 2019.

Assim, tivemos como objetivo geral analisar a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário como um instrumento do processo de ressocialização do detento. Para tanto, procuramos entender as leis que garantem a educação de jovens e adultos no sistema penitenciário; identificar as dificuldades e desafios do processo de ensino em uma penitenciária; refletir de que maneira a educação oferecida no interior do sistema penitenciário promove a ressocialização dos sujeitos em cárcere.

## **O DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A Educação de Jovens e Adultos tornou-se modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96. Desde então, o Estado passa a ofertar uma educação diferenciada para aqueles que por algum motivo no passado tiveram que interromper seu processo de escolarização e encontrava-se em situação de analfabetismo ou com pouca escolarização.

No Brasil a educação para pessoas adultas existe desde o período Colonial, notoriamente a partir do ano de 1549 com a vinda dos padres jesuítas. Segundo Saviani (2013) os jesuítas vieram com a missão de catequisar os povos indígenas com objetivo político – religioso, ou seja, a educação de adultos tinha o intuito apenas de proporcionar conhecimento básico da leitura, escrita e cálculo. Não tinha uma política continua de escolarização destinada à formação humana e formação para o trabalho.

A necessidade de escolarizar pessoas jovens e adultas só ficou evidente a partir da expansão da sociedade capitalista em decorrência do crescimento industrial do século XIX. A

produção industrial em larga escala provocou a demanda por mão de obra qualificada. O setor industrial necessitava de pessoas qualificadas para manusear as máquinas, organizar e manter a produção.

O elevado índice de pessoas com baixa escolaridade andava na contra mão do progresso sócio econômico. A ausência de pessoas qualificadas no país levou o setor industrial a importar mão de obra estrangeira, principalmente profissionais do ramo da engenharia civil, conseqüentemente aumentando o custo com a contratação de mão de obra especializada.

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 00).

Nas décadas de 1940, 1950 e início de 1960 os movimentos a favor da educação de adultos influenciaram os estados e municípios a criarem uma infraestrutura para atender à educação de jovens e adultos. É nesse contexto que crescem as campanhas e programas no campo da educação de adultos, destacando-se: O Movimento de Educação de Base; O Movimento de Cultura Popular do Recife; Os Centros Populares de Cultura; A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; O Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do educador Paulo Freire.

Os movimentos populares defendiam a democratização de oportunidades de escolarização básica para pessoas adultas, assim como representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado (HADDAD; DI PIERRO 2000).

Programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL e o Supletivo foram relevantes no contexto das políticas educacionais, tendo em vista, terem contribuído para a ampliação da oferta de escolarização destinada aos jovens e adultos. Contudo, no campo da educação de jovens e adultos, a Constituição Federal de 1988 é o marco legal que consagra o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade. A partir de então, o Estado passa a concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo (HADDAD; DI PIERRO 2000).

Com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988 o direito a educação para todos passa a ser pauta de luta dos movimentos sociais. Nesse sentido, A educação, passa a ser direito de todos e dever do Estado e da família, visando proporcionar desenvolvimento intelectual da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No Capítulo III da CF de 1988, Art. 208, seção I, fica estabelecida a responsabilidade do Estado quanto à oferta de escolarização para jovens e adultos, ao afirmar que:

I - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Portanto, o direito a Educação de Jovens e Adultos passa a ser assegurado na legislação brasileira. Sendo de responsabilidade de o estado brasileiro cumprir os princípios da:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (CF de 1988).

Outro ganho no campo das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 que estrutura e organiza a EJA como modalidade de ensino. Assim, o estado passa a garantir matrícula na rede pública de ensino para àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensino fundamental e médio na idade própria.

## A EJA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO CEARÁ

A EJA é ofertada em unidades prisionais e assim como em qualquer outro ambiente ela traz resultados transformadores. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) em parceria com a Secretaria de Justiça (SEJUS) buscam garantir a oferta do ensino formal no cárcere assim como garante a Lei de Execuções Penais nº 7.210/84, que é uma lei que garante o ensino nas unidades prisionais.

A organização do ensino no cárcere compreende todas as etapas da educação básica, da alfabetização ao ensino médio. As avaliações são feitas externamente através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para as Pessoas Privadas de Liberdade – (Encceja PPL). Ao concluir o ensino médio os detentos podem fazer o Exame Nacional do Ensino Médio para as pessoas privadas de liberdade (ENEM-PPL). Caso conclua o ensino médio e seja aprovado no vestibular de alguma universidade, a autorização para cursarem fica por conta do Poder Judiciário e a Secretaria da Administração Penitenciária auxilia a família na documentação necessária para matrícula.

Em 2019, aproximadamente trinta detentos e egressos do sistema penitenciário conseguiram aprovação em universidades públicas ou privadas através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e também através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Entre os cursos escolhidos estão: Direito, Rede de computadores, Agronomia entre outros cursos. A preparação se dá através de parceria entre a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) e da Secretaria de Educação (SEDUC).

Para o secretário Mauro Albuquerque, atual Secretário da Administração Penitenciária do Estado do Ceará a meta é elevar esses números até 2020. Com os detentos focados no ensino a possibilidade de ressocialização torna-se mais próxima, uma vez que, o detento vai encontrar caminhos além do crime.

De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) as cadeias públicas do Estado do Ceará atualmente estão em sua grande maioria com um número maior de detentos que sua capacidade, gerando assim a superlotação e atraindo um clima de tensão, medo e impossibilitando a ressocialização daquele indivíduo. Boa parte das unidades prisionais não oferta efetivamente aos internos o que a Lei de Execuções Penais (LEP) visa garantir.

Um dos direitos que a LEP busca garantir ao detento é o direito a educação, o que está previsto na seção V, nos artigos 17 e 18 que diz que:

**Art. 17.** A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a

formação profissional do preso e do internado.  
**Art. 18.** O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Não somente a LEP, mas a própria Constituição Federal muitas vezes torna-se esquecida quando se fala dos direitos que cada cidadão possui independente de quem seja ou de qual situação está.

**Art. 6.** São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Isso não significa que os direitos das pessoas privadas de liberdade sejam negados em todas as penitenciárias, mas em decorrência de fatores como a superlotação, falta de políticas públicas efetivas e a precariedade nas unidades de reclusão muitas vezes esses direitos, assim como a liberdade do indivíduo torna-se um sonho distante.

Quando se fala em educação no sistema penitenciário logo é comum ver julgamentos como se aquilo fosse privilégio, mas como foi citada, anteriormente a educação é um direito de todos, e isso é mais um direito garantido por lei que infelizmente tem sido negado em alguns casos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que afirma que,

**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a educação no sistema penitenciário busca garantir o direito a cidadania e preparar o indivíduo para o mercado de trabalho proporcionando-lhe formação humana e profissional. A possibilidade de estudar no interior do presídio representa para muitos a oportunidade de recuperar o tempo perdido e retornar ao convívio social tendo uma nova perspectiva de vida.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º, fica explícito quanto ao dever do Estado na oferta de educação para jovens e adultos ao afirmar o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”.

A educação no sistema penitenciário não é privilégio, mas um direito a cidadania. É talvez a única oportunidade para a ressocialização e inclusão desses sujeitos no mundo do trabalho e na vida social. Como dever do Estado, a educação deve ser garantida a todos independente de cor, raça, idade, sexo e situação que se encontra.

É uma afirmação que para muitos pode ser espantosa, pois acerca da ressocialização do indivíduo privado de liberdade ainda existe muitos tabus tais como: acreditar que estar ali foi uma escolha do mesmo, e que o indivíduo deve ser rigidamente castigado para pagar por seus atos infratores.

A possibilidade de ressocialização é um paradoxo, tendo em vista, que muitos detentos afirmam ter o desejo de voltar a viver tranquilamente em sociedade e bem distantes do crime, porém não podem fazer essa escolha, pois caso decidam isso, estarão mortos. Portanto, “nem sempre o detento faz a escolha de reincidir no crime, em muitos casos a única alternativa para permanecerem vivos é retornar para a criminalidade”<sup>108</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA no sistema penitenciário representa para muitos a oportunidade de ter acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para àqueles que não concluíram seu processo de escolarização na idade própria. Representa a oportunidade de obter escolarização e qualificação para o trabalho, e de ressocialização.

Diferentemente dos níveis e etapas de educação, a EJA como modalidade de ensino apresenta características adequadas às reais necessidades e disponibilidades dos sujeitos, garantindo lhes as condições de acesso e permanência na escola. Com metodologia de ensino própria, a EJA tenta incluir os sujeitos na realidade escolar respeitando o tempo de aprendizagem de cada um, e o espaço onde acontece o processo de ensino. Portanto, exige uma formação pedagógica e docente diferenciada, uma formação que atenda as particularidades dos sujeitos envolvidos.

No caso da EJA no sistema penitenciário, os internos ao serem privados de liberdade são conseqüentemente privados dos direitos enquanto cidadãos, ou seja, são marginalizados e excluídos da sociedade. Sendo a cadeia um ambiente social de exclusão, a educação como caminho de inclusão só acontece se existir uma política educacional no sistema penitenciário efetiva por parte do estado, e se houver real interesse do preso em se ressocializar. A educação por se só não é capaz de mudar ninguém. É preciso que haja uma educação transformadora, emancipatória, crítica e reflexiva. Que seja transformadora.

---

<sup>108</sup> Fala de uma professora que atuou na EJA do sistema penitenciário da cidade de Ocara no ano de 2008.



Portanto, não basta apenas ofertar educação no interior do presídio, é necessário que haja uma política educacional contínua de escolarização para jovens e adultos, e uma prática pedagógica transformadora. Uma educação diferenciada e problematizadora.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL, Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. 1996. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. Ceará: 2018

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei de Execuções Penais. Lei 7210, de 11 de julho de 1984, Brasília: Imprensa Oficial, 1984.

BRITO, Célia Machado de (et al). **Pedagogia: Educação de Jovens e Adultos**. Fortaleza: UECE: Imprima Conosco. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADDOTI, Moacir; ROMÃO, José e (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

HADDAD, Sergio; Di Pierro, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. 2000.

JAYME, B. S. Santiago e Tatiana Feitosa. **A educação nas prisões**. Brasília. 43 n. 171 jul./set. 2006.

LOPES, Haroldo. **O jovem e a violência**. São Paulo: Elevação, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4º ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de iniciação científica**. Coleção Cadernos de Comunicação. São Paulo: Paulus. 2014.

## AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFISSIONAL DO AEE

Islaneide Karla da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; isaneidekarla@hotmail.com

Leidiane Nogueira dos Santos Duarte

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Leidianenogueirauern@gmail.com

Heryson Raisthen Viana Alves

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mcharyson@hotmail.com

### RESUMO

O trabalho apresentado busca expor discussões pedagógicas de uma profissional que atua no atendimento educacional especializado (AEE), tendo como finalidade identificar o papel desse profissional na sala de recursos multifuncional (SRM). A pesquisa em tela vem partir de uma análise bibliográfica e documental, trazendo suas considerações e suas respectivas ideias, que contribuíram, de maneira significativa, para compreendermos melhor a relação desse profissional dentro desse espaço, aplicamos também uma entrevista semiestruturada, de cunho qualitativo. A pesquisa surgiu a partir da disciplina Procedimentos de intervenção nas Práticas Pedagógicas, no 8º período, do curso de Pedagogia da UERN, com o intuito de observar quais as práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados pela professora do AEE. Dessa forma constatamos que em todo tempo a profissional durante a sua atuação permite buscar outros meios para que possa contribuir com a sua prática na sala do AEE, incentivando as mães a levarem seus filhos para o acompanhamento para uma boa desenvoltura no meio familiar e social do aluno.

**Palavras chave:** Docente do AEE. Inclusão. Práticas.

### INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar é responsabilidade de todos e leva-nos a uma ampla discussão sobre o nosso papel diante da efetivação de direitos e respeito à diversidade. A inclusão é uma realidade e, sendo assim, necessita de um posicionamento de toda sociedade. Para uma educação inclusiva precisa-se educar acolher todas as crianças no contexto escolar, como sujeito social e de direito. No entanto, mesmo diante dessa necessidade, são muitas as barreiras que impedem que isso aconteça, em específico, nas instituições de ensino regular.

Nesse lastro, evidenciamos a importância de um acompanhamento interdisciplinar, o apoio pedagógico do Atendimento Educacional Especializado - AEE e colaboração da família para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham uma educação de qualidade diante das suas limitações. Dessa forma, concordamos com Mantoan (1999) quando defende como deve acontecer o processo inclusivo na escola.

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência, e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vem do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 1999, p.16).

O presente trabalho apresenta discussões sobre as práticas pedagógicas do profissional do atendimento educacional especializado (AEE), tendo como objetivo identificar o papel desse profissional na sala de recursos multifuncional (SRM). Na pesquisa em tela apresentamos alguns teóricos que fazem referência ao tema supracitado, trazendo suas considerações e suas respectivas ideias, que contribuíram para que pudéssemos compreender melhor a relação desse profissional dentro desses espaços, utilizamos ainda uma entrevista semiestruturada, de cunho qualitativo.

A pesquisa surgiu a partir da disciplina Procedimentos de intervenção nas Práticas Pedagógicas, no 8º período do curso de pedagogia/UERN, na qual propôs a realização de uma entrevista com um profissional que atuasse no AEE, com o intuito de observar quais suas práticas pedagógicas e os seus recursos. Dessa forma constatamos que em todo tempo a profissional durante a sua atuação permite buscar outros meios para que possa contribuir com a sua prática na sala do AEE, incentivando as mães a levarem seus filhos para o acompanhamento para uma boa desenvoltura no meio familiar e social do aluno.

Partindo desse contexto abordaremos logo a seguir discussões e resultados provenientes da pesquisa supracitada, elencando as práticas e desafios que a professora vivencia no ambiente de trabalho.

## **DISCUSSÃO E RESULTADOS**

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais -NEE no sistema regular de ensino, na atualidade, tem sido uma das questões mais discutidas no nosso país. Discursões que por tanto tempo ficou isolado, hoje se torna uma das questões amparadas e fomentadas pela legislação em vigor.

A questão da educação inclusiva tornou-se um tema defendido a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). A educação também é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei 9.394/1996 (BRASIL, 2019, p. 24) no art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação.

Apesar dessas iniciativas às pessoas com deficiência ainda se encontram desprotegidas frente as suas limitações e necessidades, com o passar do tempo foram surgindo outras leis

que garantiam o suporte das pessoas com necessidades educacionais especiais. É importante frisar que não é só o direito ao acesso à escola, são necessárias práticas que contribuam com a permanência desses alunos com necessidades em sala de aula, uma vez que muitos profissionais percebem a educação inclusiva como forma de acesso, mas isso é apenas um dos primeiros passos para compor uma educação inclusiva e de qualidade. Segundo Facion, (2009, p,203) “incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular, a inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais, todo dia é um dia novo na inclusão”. Todos devem estar dispostos a contribuir com a educação inclusiva, visto que a participação dos pais é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, essas duas dimensões são podem separa-se.

O Ministério da Educação, comprometido com a garantia do acesso e permanência de todas as crianças na escola, tem como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva. A legislação está fundamentada na ideia de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade. Nessa perspectiva, foi criada em 2004 a Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.

Dentre as estratégias dessa cartilha, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.

O AEE pode ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM) da escola ou em outra escola de ensino regular, não sendo realizado no mesmo turno da escolarização, podendo ser realizado, no centro de atendimento educacional especializado. Esse atendimento educacional especializado AEE deve constar no Projeto político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular, para que possa contribuir em um bom atendimento aos alunos com necessidades.

Portanto, para compreendemos como acontece esse trabalho na escola aplicamos uma entrevista com uma pedagoga especializada em AEE, que atua como professora a 16 (dezesseis) anos, sendo 12 (doze) anos na escola atual e 04 (quatro) anos no AEE. Ela acompanha vinte alunos com deficiências diversas e que estão regularmente matriculados. A entrevistada ressalta as dificuldades e conquistas na área da educação inclusiva. É notório que

apesar das lutas existentes para que consigamos incluir de maneira efetiva esse público alvo, ainda encontramos diversas dificuldades.

Existem alguns fatores que precisam ser enfrentados para que a inclusão ocorra de forma efetiva, tais como a infraestrutura da escola, a formação do professor, a segregação que ocasiona o acontecimento da integração, as condições econômicas dos familiares, entre outros elementos. Segundo a entrevistada, o que também dificulta a inclusão é que:

O que dificulta ainda, é que nós temos uma demanda diversa a ser trabalhada, então a gente tem que estar capitando recursos que não temos, e também a nossa disponibilidade. No meu caso eu tenho dois vínculos, trabalho no AEE no estado e município, então a uma demanda grande para que eu consiga dar conta, e também me qualificar, eu ainda vejo como um empecilho no desenvolvimento da minha prática.

Como podemos observar a entrevistada destaca que as necessidades educacionais são diversas e em grande número, e que os recursos disponíveis são poucos para trabalhar os diferentes tipos de necessidade. Aponta ainda que, o maior obstáculo encontrado atualmente por ela é, a disponibilidade de tempo para que possa se qualificar na área, pois em sua fala salienta que gosta do que faz, mas que esse problema acaba dificultando a sua carreira profissional.

Sabe-se que não basta a conscientização e transformação dos professores do ensino regular, seguimos a passos muito lentos rumo a uma escola verdadeiramente inclusiva. [...], mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2006, p. 40).

A inclusão escolar precisa atentar-se para atender as mais diversas especificidades dos alunos, pois a inclusão não parte apenas dos professores, visto que muitas vezes as condições de infraestrutura não estão adequadas para atender alunos com determinada dificuldade e que precise de um espaço amplo, de modo que consiga socializasse com os demais alunos. De acordo com a entrevistada:

[...] ainda é muito difícil, porque embora a gente já conte com apoio em algumas situações de auxiliares de turma, mas nós ainda temos turmas muito numerosas, salas pequenas sem condições de receber um aluno cadeirante, por exemplo, às vezes o aluno não consegue chegar à totalidade da sala porque não existe espaço suficiente, ficando muito no cantinho, então assim, a gente precisa avançar muito.

Existem diversos fatores que dificultam a inserção do aluno, de forma que possa atingir um bom desempenho escolar, um dos fatores que precisa ser combatido é forma de confundirmos integração com inclusão, visto que integração o aluno está em sala, tem o direito, mas não tem práticas que garantam a permanência, ou seja atividades que possibilitem ao aluno compartilhar e vivenciar com os alunos “normais” já a inclusão parte da ideia que as atividades devem ser adaptadas conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos, trabalhando coletivamente de maneira compartilhada. Com isso é primordial que a escola

esteja preparada para receber todos, pois hoje vivemos em uma sociedade repleta de pessoas diferentes, cada uma com suas especificidades. Nessa perspectiva Mantoan (2006, p.16) expõe que:

Se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.

A inclusão precisa estar presente na prática diária da escola e do professor, para que o educando sinta-se confortável em permanecer naquele ambiente. Em mais uma das falas da entrevistada, ela relata que:

A gente sempre orienta que o aluno tem que está participando de todas as situações que acontece na escola, na sala e fora dela. Então a gente conta com apoio de todo mundo, a gente orienta que se forme parcerias com colegas para o recreio, por exemplo, aquele amigo que vai fazer companhia para o colega no outro dia, o outro amigo já se responsabiliza por isso, que sejam feitas brincadeiras naquele espaço para que o aluno possa participar dos eventos culturais, que esse aluno também possa participar dentro de sua condição. (Fala da entrevistada)

Dessa forma a entrevistada enfatiza que inclusão escolar não é só matricular o aluno na escola, necessita que a escola possibilite formas de aprendizagem que estejam dentro das condições de cada um, e que a instituição esteja aberta junto com a comunidade para vivenciar as diferenças, trabalhando em prol de melhorias para receber os alunos com necessidade educacionais especiais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando todos os avanços que a escola vivencia para incluir alunos com necessidades especiais, é notório que a mesma precisa em todo tempo aprimorar o olhar sobre novas práticas inclusivas que vão surgindo no espaço escolar, procurando meios, estratégias, em que o educando possa ver a escola como lócus de transparência, que está aberta a conviver com as diferenças.

Todavia durante a entrevista foi possível observar por meio da fala da entrevistada o desejo que tem para com sua profissão procurando sempre meios para aperfeiçoar sua formação dando sentido a sua prática para contribuir cada vez mais com o trabalho que já realiza, porém, como dito anteriormente, ela destaca a questão do tempo.

Com isso observamos que, esses e outros elementos vêm cada dia contribuindo de uma forma ruim para que a inclusão não ocorra da forma que deveria acontecer. A inclusão precisa acontecer na prática, onde pais, professores, gestores, alunos, todos em um só objetivo, conquistem a inclusão de todos.

Diante de tudo que foi descrito percebemos que o Atendimento Educacional Especializado - AEE é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos com necessidade educacional especial – NEE, permitindo o desenvolvimento cognitivo e social. Com isso se faz necessário atentarmos mais para essa área de atendimento possibilitando recursos que permitam o acesso e permanência dos alunos nesse ambiente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996 Edição revisada 2017 <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

FACION, José Raimundo et al. **Inclusão escolar e suas implicações.** 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: M. T. E. MANTOAN; R. G. PIETRO (orgs.) **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006a.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006c.

## **INCLUSÃO E ALUNOS COM DISLEXIA NA ESCOLA REGULAR: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha Lima  
Prefeitura Municipal de Barreira, Secretaria Municipal de Educação de Barreira (SMEB)  
msocorrofilha@hotmail.com  
Cecilia Maria Lima Silva  
Prefeitura Municipal de Barreira, Secretaria Municipal de Educação de Barreira (SMEB)  
limacecilia15@yahoo.com.br

### **RESUMO**

O presente artigo trata da dislexia caracterizada por ser um distúrbio de aprendizagem e que no contexto escolar muitos alunos apresentam dificuldades na leitura e escrita. O tema abordado tem como objetivo conhecer como se dá a inclusão de alunos com dislexia na sala de aula regular na perspectiva do ensino e aprendizagem. A abordagem metodológica é de cunho bibliográfico seguida de pesquisa de campo em que aplicamos o questionário aberto. Os principais aportes teóricos deste trabalho são: Myklebust (1987), Rotta e Pedrosa (2016) e Mantoan (2003). Conforme os resultados a escola pesquisada possui uma sala de recursos multifuncional em que os alunos são acompanhados e a partir daí é trabalhado as dificuldades sendo que falta ainda uma formação continuada para os docentes. No entanto o professor faz seu trabalho diante das suas experiências da prática pedagógica possibilitando o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras – chave:** Inclusão. Dislexia. Ensino e Aprendizagem

### **Introdução**

Os problemas de aprendizagem na escola regular são presentes no dia a dia no desenvolvimento de cada criança. Diversas são as situações de aprendizagem que encontramos na escola e os alunos com determinadas dificuldades são vistos pelos docentes quando acontece à falta de interesse, falta de atenção nas atividades e mesmo compreender os textos dos respectivos conteúdos. Esses problemas muitas vezes passam despercebido pelo professor por conta das cobranças do currículo e das avaliações que tem o objetivo principal os marcadores de aprendizagem. E essa fragilização do ensino aponta a escola pela falta de compreensão em que cada aluno possui um ritmo de aprendizagem diferente uns dos outros, sendo possuidores de habilidades a ser desenvolvido durante a vida.

Nestas caracterizações das dificuldades de aprendizagem destacamos aqui a dislexia por ser uma queixa frequente dos professores quando o aluno não consegue ler e escrever. Segundo o Instituto ABCD (2015, p. 12) “a palavra dislexia vem do grego dis (mau



funcionamento, disfunção) e lexia (palavra que se refere a uma alteração do neuro desenvolvimento de origem biológica associada a manifestações comportamentais).

Essas manifestações estão ligadas por fatores biológicos e sociais que podem influenciar de fato como acontece a aprendizagem no ambiente escolar e a princípio nas condições familiares. Muitos alunos apresentam baixo desempenho escolar e seguem “naquela turma” de padrão elevado de conteúdo em que seu nível de conhecimento não vai permitir acompanhar a metodologia aplicada pelo professor e assim uma das causas mais comum é a indisciplina e o possível desinteresse pelas aulas por parte do aluno com dislexia.

A respeito desta questão o presente trabalho abordará a questão das práticas pedagógicas e as metodologias que os professores desenvolvem com alunos com dislexia. Desta forma as reflexões deste estudo estão pautadas a partir da análise dos questionários aplicados a três professores que atuam em uma escola de ensino fundamental do município de Barreira - Ceará.

### **1- Um breve histórico e o conceito de dislexia.**

Segundo o manual de transtorno da aprendizagem das autoras Rotta e Pedrosa (2016) em 1872 Rudof Berlin na Alemanha foi quem utilizou pela primeira vez o termo dislexia. Já em 1896 o médico britânico Willian Pringle Morgan publicou em artigos o interessante caso de um adolescente com incapacidade para ler, embora, se avaliado cognitivamente, deveria ter condições de fazê-lo. Chamou essa situação peculiar de “cegueira verbal”. Sendo que um dos pesquisadores que mais aprofundou o estudo da dislexia foi Samuel Orton um neurologista nas décadas de 1980 e 1990 que chamou essa condição de “símbolos trocados” e acreditava que essa condição era causada por uma falha na lateralização do cérebro.

Diante do exposto historicamente podemos perceber que o estudo da dislexia está sendo descrito desde o século passado e atualmente outros colaboradores vem pesquisando, seguindo essa linha e ampliando o entendimento da dislexia. Todo esse princípio parte de elementos da aquisição da linguagem e de sua relação com o ser humano no mundo, assim a linguagem é uma forma de transmissão ao conhecimento. E que esse indivíduo tem capacidade de integrar as funções maturacionais do cérebro que permitirá reconhecer os aspectos cognitivos do desenvolvimento da leitura e da escrita.

A instituição escolar, de maneira geral tem procurado realizar um trabalho voltado com textos na prática de leitura e escrita tendo o objetivo de inseri-los no hábito de ler. Nesse caso para o disléxico quando tem contato com um texto extenso é comum ficar impaciente,

cansando e rapidamente perde o interesse de ler e de escrever que se torna bem mais delicado nas atividades diárias. Por isso precisamos dar condições aos alunos com dislexia de praticar a leitura sendo ouvinte dos colegas ou do professor e percebendo as variações de estratégias utilizadas pelo aluno de modo a envolvê-lo ao conhecimento. Quanto a escrita podemos fazer adaptações nas atividades selecionando questões que faça sentido ao aluno para que sinta a ação da aprendizagem na sala de aula.

Nas relações entre dislexia e aprendizagem muitos colaboradores vieram a contribuir com outros conceitos sobre as interferências da leitura e da escrita em crianças e adolescentes, ponto de partida do desempenho escolar. A definição que mais se sustenta a respeito da leitura e da escrita nas dificuldades de aprendizagem encontra-se nos estudos de Myklebust (1987, p. 18) em que definiu a dislexia como: “Uma síndrome complexa de disfunções psiconeurológicas associadas, tais como perturbações em orientação, tempo, linguagem escrita, soletração, memória, percepção visual e auditiva, habilidades sensoriais relacionadas”. O consenso do autor nesta definição é próximo do que vivenciamos nas escolas quando o aluno tem dificuldade de ler textos e passa a se atrasar na leitura do parágrafo pela percepção da visão e que vai comprometer também a escrita na orientação e lateralização na ordem de escrever, tudo isso abrange o sistema sensorial responsável pelo processamento das informações.

Depois de desenvolver essa definição o autor Myklebust utilizou-se de alguns recortes para fins educacionais englobando a concepção de dislexia em duas definições que mais se aproxima das dificuldades de aquisição da leitura; a divisão da dislexia em auditiva e visual e associou ainda as duas em dislexia mista em que são abordados os processos fonológicos e na visualização de palavras. Conforme a caracterização de Myklebust (1987, p. 135)

Na dislexia auditiva são observadas dificuldades significativas na discriminação de sons de letras e palavras compostas, além das falhas na memorização de padrões de sons, sequências, palavras compostas, instruções e histórias. Na dislexia visual há dificuldades em seguir e reter sequências visuais na análise e integração visual, de quebra-cabeças ou em tarefas similares. Ocorrem frequentes reversões e inversões de letras, sendo que o disléxico visual confunde com facilidade palavras e letras. O mais frequente é uma associação das duas formas, mesmo que tenham iniciado por uma delas, mas o comum é que em seu desenrolar pareçam sempre falhas mistas.

Todas essas formulações passam a esclarecer em parte sobre os alunos com dislexia na sala de aula e os permanentes desafios enfrentados por eles e que as alterações no processo de informações precisam de estruturas no modo que, o professor associe o tipo de dislexia e

faça as adaptações metodológicas. O mais comum na escola é identificar o disléxico pela troca de letras e rotulá-lo na escrita por erros nas palavras com sinais de disgrafia. Deve ser compreendido tanto por pais e escola de modo geral que a dislexia auditiva vai muito além da discriminação de letras e sons, pois as informações não chegam a ser memorizada e causa falhas na identificação das palavras. Do mesmo modo a dislexia visual quando a dificuldade é de observar a sequência de palavras, frases e até a montagem de um determinado jogo ou atividades da rotina de sala de aula. No entanto as duas características da dislexia podem acontecer com o aluno no que chamamos de mista (fonológica e visual) e assim mediar toda essa dificuldade numa relação de aprendizagem.

É importante ressaltar as considerações da dislexia quanto ao conceito e história para criar possibilidades de entender que as dificuldades ou transtorno de aprendizagem não impedem o aluno adquirir conhecimento, ou seja, menos competente na relação com os colegas e nas informações dos conteúdos.

## **2- A dislexia no processo de ensino e aprendizagem: Implicações pedagógicas.**

No contexto do ensino e aprendizagem a expressão do termo dislexia tem evidenciado muitas dúvidas no espaço escolar. Os professores ministram aula aos seus alunos e tentam com o conteúdo fazer com que o aluno disléxico tenha o mesmo desenvolvimento na aprendizagem. As alterações cognitivas na construção da leitura e escrita dependem das interações dos esquemas mentais que utilizamos nas diferentes formas de aprender.

Conforme Lima (1980, p.198) coloca a seguinte observação em relação à teoria de Piaget no desenvolvimento da criança “Por isso, para Piaget o desenvolvimento da inteligência é uma construção (funcionalmente em assimilar e acomodar) isto, é, incorporar a realidade em modificar-se para adaptar-se a realidade”.

Percebemos que na teoria de Piaget sobre descrição de Lima que o desenvolvimento do ser humano passa pela construção do cérebro numa permanente via de ligações, que a criança vai fazendo no decorrer da vivência familiar e escolar. Por isso as experiências e realidades são fundamentais no que compreende a aprendizagem e assim os educadores possam partir do princípio que o ensino e aprendizagem exerce suas funções. Nessa visão a criança precisa desenvolver meios por parte do seu intelecto que serão utilizados na solução de uma ampla variedade de situações - problemas que surgem cotidianamente.

Compreender as dificuldades de aprendizagem requer do professor uma observação de como esse aluno produz suas atividades em grupo, individual e se a idade está adequada à

turma, assim perceber o nível de maturidade e trabalhar as capacidades intelectuais como instrumento de aprendizagem. Conforme Mantoan(2003, p.20) “Temos então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar”. A escola em pleno século XXI ainda está em fase de adaptação na inclusão dos alunos disléxicos e também na abrangência de outras deficiências que precisam de um olhar específico e promover um novo sentido a educação inclusiva.

Sabemos que desde então a escola não está preparada para lidar com alunos com dislexia, pois na prática conteúdos e metodologia é algo muito distante de contemplar o aluno na inserção do conhecimento e no respeito às diferenças bem como as limitações que cada aluno possui. Conforme Weiz (2011, p 21) “È possível enxergar o que o aluno já sabe a partir do que ele produz e pensar no que fazer para que aprenda mais”. A autora reconhece em seus estudos sobre o ensino e a aprendizagem o salto que já se deu ao conhecimento e que isso permite ao professor ver a partir do que o aluno produz, aviste o que já traz consigo e identifique as informações necessárias para que o conhecimento evolua nas situações de adaptação nos processos cognitivos.

O enfoque da dislexia como dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita tem despertado interesse de diversos profissionais e o professor é a pessoa mais próxima do aluno no âmbito escolar. Diante desta realidade ressaltamos a preparação do professor com instrumentos pedagógicos para que possa trabalhar esses alunos e superar os sinais de dificuldade. Algumas sugestões pedagógicas simples podem ajudar o docente no cotidiano escolar a auxiliar o aluno com dislexia, segundo Borba e Braggio (2016, p.2):

- \* Dividir a aula em espaços de exposição, seguido de uma “discussão” e síntese ou jogo pedagógico;
- \* Dar “dicas” e orientar o aluno como se organizar e realizar as atividades na carteira;
- \* Valorizar os acertos;
- \* Estar atento na hora da execução de uma tarefa que seja realizada por escrito, pois seu ritmo pode ser mais lento por apresentar dificuldade quanto a orientação e mapeamento espacial, entre outras razões;
- \* Observar como ele faz as anotações da lousa e auxiliá-lo a se organizar;
- \* Desenvolver hábitos que estimulem o aluno a fazer uso consciente de uma agenda para recados e lembretes;
- \* Na hora de dar uma explicação usar uma linguagem direta, clara e objetiva e verificar se ele entendeu;
- \* Permitir nas séries iniciais o uso de tabuadas, material dourado, ábaco e para alunos que estão em séries mais avançadas, o uso de fórmulas, calculadora, gravador e outros recursos sempre que necessário;
- \* É equivocado insistir em exercícios de “fixação”: *repetitivos e numerosos*, isto não diminui sua dificuldade.

Nessa proposta sugerida pelos autores identificamos que são critérios bem simples de se aplicar ao aluno na sala de aula e buscar por meio deste referencial a interação na aprendizagem de forma participativa, dinâmica e adequada que permita seu pleno desenvolvimento. Essas recomendações compreendidas pelo professor na articulação do planejamento pedagógico envolve os objetivos e conteúdos nos diversos aspectos didáticos promovendo aprendizagem e elevando a auto estima na vida escolar e nos padrões sociais.

É de suma importância que escola e professores tentam motivar e encorajar o aluno com dislexia e atendê-lo respeitando as capacidades e os limites que possui e auxiliar na sua dificuldade despertando o prazer pela leitura e escrita. Nesse ponto de vista as atividades precisam ser de forma diferenciada, clara e objetiva de maneira que seu desempenho supere suas dificuldades de aprendizagem.

Segundo Freire (1996, p. 22) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Contudo podemos perceber que na prática a escola junto ao docente dificulta novas possibilidades de aprendizagem em que o conhecimento pode ser produzido de maneira que cada um absorve o modo de aprender. A interação do aluno disléxico com os colegas que não apresentam essa dificuldade lhe dá condições de permanecer em sala de aula sentido capaz de aprender como os outros alunos aprendem. No entanto retomando o pensamento de Freire o ensino vai além de conteúdos estáticos, fragmentados e sem sentido. A produção do conhecimento é uma condição para sua construção, ou seja, podendo aluno e professor ser parceiros a fim de buscarem uma educação inclusiva envolvida na dimensão do desenvolvimento humano.

### **3- Uma abordagem de alunos com dislexia na escola do município em Barreira- Ceará.**

Estudar a questão da dislexia nas escolas públicas brasileiras não é uma tarefa fácil, principalmente analisar as práticas educativas e as metodologias que os professores desenvolvem com alunos disléxicos. Mediante a isso, pesquisamos essa temática a partir da aplicação do questionário para três professores da Escola de Ensino Fundamental Francisca Amélia da Silva, localizada no município de Barreira.

Primeiramente analisamos os conhecimentos básicos que os professores possuem com o termo dislexia. O professor P1 aponta que é algo que o aluno “ não consegue ler direito e falar com fluência, tem dificuldades em algumas palavras”. O P2 ressalta que é “ dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita”. E o P3 evidencia que é “uma dificuldade na aprendizagem, onde aluno apresenta dificuldade na leitura”. Corroborando com isto, Signor (1984, p. 971) “a dislexia, pautada no paradigma positivista, é entendida como uma

desordem neuro(bio)lógica que compromete a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita.

A seguir perguntamos aos professores como eram suas práticas pedagógicas com alunos disléxicos. O P1 evidencia que “não sei se tenho de fato aluno com dislexia, mas tento fazer uma intervenção individual com todos”. O P2 ressalta que “realiza algumas atividades direcionadas, mas confesso que trabalho com eles com limitações”, e o P3 aponta que “sentar ao lado do aluno para que seja realizada a leitura do exercício repassado no livro didático”. Nesta perspectiva o Instituto ABCD na cartilha Todos Entendem Dislexia ressalta que (2015, p.10) “a forma como as dificuldades se manifestam ao longo da vida nos indivíduos com dislexia se modifica conforme o desenvolvimento e varia dependendo das interações entre as exigências ambientais, a variedade e a gravidade das dificuldades de cada um”. Diante disso cada criança aprende a partir dos seus avanços em cada etapa da vida que se complementa na escola, por isso que as intervenções pedagógicas devem ser realizadas conforme as dificuldades e habilidades que cada aluno possui criando estratégias diárias incentivando-o a aprendizagem.

Com relação ao atendimento especializado, foi questionado para os educadores se tinha esse atendimento em sua escola de atuação e como era desenvolvido. O P1 relatou que “temos a sala de atendimento para alunos com necessidades educacionais especiais”. O P2 ressalta que “os alunos recebem atendimento em uma sala especializada com profissionais capacitados”. O P3 evidencia “são enviados para sala de atendimento educacional especializado para que sejam atendidos por um profissional da área”. Corroborando com isto, Pasian, Mendes e Cia, (2017, p. 973) aborda que:

A partir do momento que há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado alunado, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles.

O professor que atende na sala de AEE (Atendimento especial especializado) deve ter uma formação mínima necessária para atender alunos com necessidades especiais, e manter-se sempre atualizado e em constante formação continuada para conseguir desta forma oferecer o melhor ensino possível. No entanto os professores que estão nas salas regulares de ensino estão preparados para trabalharem com alunos com dislexia? O Educador P1 evidenciou que “precisamos de mais informações durante as nossas formações mensais”. O

P.2 apontou que “Não falta muito para chegarmos a essa preparação com cursos e mais leituras em relação ao assunto”. O P3 ressaltou que “Não. para trabalhar com essa deficiência precisa de uma prática pedagógica específica; e maioria dos docentes falta com essa preparação”.

È primordial que os professores tenham uma formação inicial e continuada para atender os alunos com este tipo de dificuldades, Pasian, Mendes e Cia (2017, p. 979-980) apontam que “a formação inicial e continuada dos professores torna-se fundamental para a melhora da qualidade do ensino, seja na educação como um todo, seja no AEE”. Os educadores precisam buscar essa formação adequada para conseguir desta forma ensinar de uma maneira concreta, ativa e eficiente o aluno com este problema e não apenas fazer de conta que está ensinando o aluno e este está aprendendo, é preciso conhecer o problema e buscar meios e estratégias que possibilite ensinar esse aluno da melhor maneira possível e oferecer desta forma um melhor processo de ensino e aprendizagem.

#### **4. Considerações Finais**

Este estudo possibilitou compreendermos a importância das discussões e dos diálogos educacionais envolvendo a questão da dislexia em nosso meio escolar. Mesmo com os avanços notamos que ainda é pouco a formação e o incentivo ao professor de ensinar os alunos com este tipo de transtorno de forma mais concreta.

Os educadores apontaram no estudo que eles necessitam de práticas pedagógicas mais específicas e direcionadas para os alunos com dislexia. Pois os mesmos precisam de uma formação inicial e continuada que trabalhem de forma eficaz as limitações e as dificuldades em se trabalhar este tipo de problema, bem como oferecer subsídios, métodos e formas necessárias que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva

Dentre os achados do trabalho, notamos que a escola estudada possui uma sala multifuncional com o Atendimento educacional especializado (AEE). È importante que os alunos tenham este tipo de atendimento, pois a partir deste acompanhamento que é diagnosticado as principais dificuldades e limitações que os alunos possuem, e desta forma começa-se todo um trabalho e um direcionamento específico para ajudar o aluno a vencer estes tipos de dificuldades e consequentemente melhorando o processo de ensino e aprendizagem destes alunos em sala de aula.

#### **5. Referências bibliográficas.**

BORBA, A.L; BRAGGIO, M.A. **Como interagir com o disléxico na sala de aula.** Associação Brasileira de Dislexia. São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO ABCD. **Programa todos aprendem: apostila do professor.** São Paulo, 2015.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes.** São Paulo. Summus, 1980.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que? porquê? como fazer?.** São Paulo. Moderna, 2003.

MYKLEBUST, H. M. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais.** São Paulo: Pioneira, 1987.

PASIAN, M.S; MENDES, E.G; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos da Formação do Professor. **Cadernos de Pesquisa.** v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

ROTTA. T. N, PEDROSO, F. S. **Transtorno da linguagem escrita: dislexia.** Porto Alegre. Artmed, 2016.

SIGNOR, R. Dislexia: uma análise histórica e social. **Revista RBLA.** Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 971-999, 1984.

WEIZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.**São Paulo, Ática, 2011.



## O ESPORTE CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

Renata Gurgel de Amaral Vieira Oliveira <sup>109</sup>

### RESUMO

A educação mais do que o ensino, lida com valores do mesmo modo que a cultura trata de crenças, hábitos e costumes. O presente estudo parte do objetivo geral de analisar a importância do esporte para o processo de socialização do indivíduo possibilitando um convívio social sem discriminações sociais. A pesquisa consiste no tipo bibliográfico descritiva desenvolvida de acordo com o referencial teórico principalmente nos estudos de ASSIS (2001), BETTI (1994), SARAIVA (1999), e dos documentos do Ministério do Esporte, como também os Parâmetros Curriculares Nacionais de educação física. O presente estudo, representa o desejo de contribuir para a melhoria das relações entre educadores físicos e educandos e para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, bem como para a formação de indivíduos humanizados, conscientes, preparados e capazes de exercer sua cidadania, contribuindo com a transformação das estruturas injustas, construindo assim, um mundo mais justo.

**Palavras – chave:** Esporte. Educação Física. Inclusão.

### INTRODUÇÃO

Ao tomar a educação como objeto de estudo busca-se analisar tanto o processo específico que se desenvolve na escola, como também as vinculações desta com as demais formas do processo educacional. Atentando para as conexões deste processo com a configuração estrutural da sociedade global.

A educação deve ser compreendida como prática da liberdade. Sendo a educação, ao mesmo tempo, um processo de formação e transformação do homem, não pode ficar estagnada no sentido de buscar a simples preservação e transmissão do conhecimento. Antes deve ter como objetivo o desenvolvimento e aprimoramento do homem.

Tendo em vista que, em termos gerais, a inclusão educativo-escolar diz respeito a um processo de educar-ensinar conjuntamente, unindo crianças ditas normais com crianças que necessitam de uma atenção especial, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Pretende-se com o presente trabalho, cujo tema versa sobre: O esporte contribuindo para o processo de inclusão.

---

<sup>109</sup> Professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza, Ceará. Email:renatagurgel78@gmail.com

Assim, esta pesquisa tem por objetivos, analisar o processo de inclusão social no contexto escolar, e, identificar as contribuições do esporte no processo de inclusão social.

Considerando a relevância dos aspectos sobre os quais nos debruçamos, a pesquisa a caracterização do grau de influência da relação educador-educando na aprendizagem, mais detidamente na ação educativa, buscaremos refletir sobre os seguintes questionamentos: Como está caracterizada hoje, a inclusão social contexto escolar? Até que ponto a relação entre educador físico e educando compromete a qualidade e o resultado desta ação? Que qualidades, habilidades e conhecimentos esse educador necessita possuir para desempenhar sua tarefa educativa com êxito?

Partindo dessa premissa urge a necessidade em analisar um dos grandes problemas da atualidade no Brasil: a exclusão social. Crianças e jovens estão cada vez mais sendo excluídos do processo educativo, seja pela falta de vagas nas escolas, pela elevada taxa de repetência e evasão escolar, ou seja, pela falta de estímulo dos professores. A proposta de educação inclusiva precisa ser entendida como um dever a ser assumido e concretizado pelo Estado em parceria com a sociedade.

## **O ESPORTE E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Sabe-se que o esporte é pedagógico e por consequência educativo, proporciona obstáculos, exigências, desafio para experimentar observando regras e lidando com o próximo.

A pedagogia do esporte deve se assumir definitivamente como a área responsável por organizar conscientemente e de forma comprometida todo o processo de ensino e aprendizagem dos esportes, quer num ambiente de educação formal, quer num ambiente não formal. (BRASIL, 2004, p.11)

Pedagogicamente pensando o que deve ser ensinado segundo as orientações do Ministério do Esporte, é além do aprendizado do jogo em si e seus fundamentos dentro do seu contexto, a aquisição de condutas motoras (ampliando-se o repertório de possibilidades de respostas para os jogos), e o entendimento do esporte como fator cultural (por consequência, humano), estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade. Valores éticos, sociais e morais também devem ser ensinados, para que se possa fazer do educando um agente transformador do seu tempo, preocupado com uma cidadania que lhe permita viver consciente e mais autonomamente possível em qualquer que seja o caminho do esporte escolhido por ele a seguir: o esporte como profissão ou como lazer.

Ao analisar para quem ensinar o esporte o Ministério do Esporte colabora colocando que no interior da escola o esporte deve ser ensinado a todos. Todos os alunos dentro de uma sala de aula, tem o direito de aprender com igualdades de condições.

Como conteúdo cultural o esporte deve ser disponibilizado de forma que todos possam ter acesso sem discriminação de gênero, cor etc. Segundo postulados do Ministério do esporte, um número significativo de profissionais que se envolvem com o esporte infantil e juvenil e muitos desses ainda se dizem professores, acreditam ser difícil pensar que o esporte escolar possa ter outras características e outros objetivos.

Contudo não é mais suportável esses discursos, não cabe mais aos profissionais de educação física, professores comprometidos, reproduzir esse pensamento, pois mais importante que revelar recordistas infantis é possibilitar o acesso criando condições a todos os alunos e desenvolver uma cultura esportiva.

Nesse novo contexto histórico, a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica. A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas etc. Por outro lado, é preciso ter claro que a escola brasileira, mesmo que quisesse, não poderia equiparar-se em estrutura e funcionamento às academias e clubes, mesmo porque é outra a sua função.

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade.” (BETTI, 1994, p.37)

Para isso, não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, aprendizagem esta necessária, mas não suficiente. Se o aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, precisa também aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, precisa compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (portanto é preciso também que aprenda a interpretar e aplicar as regras por si próprio),

aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há competição esportiva.

É tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Tal ato implica também compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte-espetáculo, para o que deve possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional.

É necessário visualizar com nitidez os diversos caminhos que se estabelecem entre, os sujeitos da aprendizagem e os objetos de ensino. E, nesse sentido, precisar com clareza as relações entre o que, para quem, e como se ensina e se aprende o esporte na escola.

O principal instrumento do esporte valoriza os procedimentos sem restringi-los ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes, incluindo procedimentos de organização, sistematização de informações, aperfeiçoamento, entre outros. Aos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades somam-se reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros. E, finalmente, os conteúdos de natureza atitudinal são explicitados como objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro.

Propõe-se, ainda, com o esporte, a inclusão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relativos aos próprios processos de aprendizagem, visando à construção de uma autonomia para aprender a aprender.

Com relação ao processo de inclusão é interessante refletir e considerar a qualidade e a quantidade de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, em relação com o meio sociocultural vivido pelo aluno fora dela, no qual é bombardeado pela indústria de massa da cultura e do lazer com falsas necessidades de consumo, carregado de mitos de saúde, desempenho e beleza, de informações pseudocientíficas e falácias.

Os valores, os preconceitos, e os estereótipos presentes no ambiente são o pano de fundo determinante para a geração de interesses e motivações dos alunos e, nesse contexto, deve-se valorizar a função social da escola como espaço de experiências em que ampla parcela da população pode ter acesso à prática e à reflexão da cultura corporal de movimento.

No entanto, no esporte, a valorização do desempenho técnico com pouca ênfase no prazer ou vice-versa, a abordagem técnica com referência em modelos muito avançados, a desvalorização de conteúdos conceituais e atitudinais e, principalmente, uma concepção de

ensino que deixa como única alternativa ao aluno adaptar-se ou não a modelos predeterminados têm resultado, em muitos casos, na exclusão dos alunos.

A partir da inclusão, pode-se constituir um ambiente de aprendizagem significativa, que faça sentido para o aluno, no qual ele tenha a possibilidade de fazer escolhas, trocar informações, estabelecer questões e construir hipóteses na tentativa de respondê-las.

Em síntese, o que se quer ressaltar é que nem os alunos, nem os conteúdos e tampouco os processos de ensino e aprendizagem são virtuais ou ideais, mas sim reais, vinculados ao que é possível em cada situação e em cada momento.

## **O ESPORTE E O LÚDICO**

Em função da própria natureza lúdica de muitas das práticas do esporte e dos diferentes contextos e intenções em que são exercidas, muito facilmente uma série de confusões se estabelecem na concepção dos processos de ensino e aprendizagem. Essas concepções se expressam nas propostas curriculares originárias de vários estados brasileiros da seguinte forma:

Em alguns casos, julga-se adequado nos dois primeiros ciclos uma ênfase nas atividades lúdicas por meio de jogos e brincadeiras, considerando os perigos de uma especialização técnica precoce e seus efeitos decorrentes; noutras, justamente em função da suposta precariedade técnica dos jogos e brincadeiras exercidos nesses primeiros ciclos, propõem-se exercícios de habilidades e fundamentos esportivos como construção de pré-requisitos para a aprendizagem de modalidades esportivas nos ciclos posteriores. (BRASIL, 1998, p. 36)

Em ambos os casos, o lúdico é visto como necessariamente satisfatório e como sinônimo de ausência de técnica ou, no mínimo, como descompromisso com a eficiência. Em oposição, em busca da eficiência técnica é atribuído um caráter de seriedade e de mecanicismo, pautado em critérios de desempenho via de regra equivocada. Se, de fato, as atividades lúdicas contêm um caráter de fruição, de liberdade, de prazer e de improvisação, também é fato que constituem um universo de desafios na direção da eficiência e do aperfeiçoamento técnico. E vice-versa, todo esforço na direção do aperfeiçoamento técnico, seja em que grau for, pode e deve ser fonte de satisfação e prazer. Nos PCN's um exemplo ilustra essa afirmação:

(...) um jogo de futebol de crianças iniciantes na modalidade, mesmo sendo tecnicamente não muito elaborado, apresenta procedimentos que são frutos de aprendizagem, resultantes de esforços e adaptações. Mesmo sendo cativante e prazeroso, nem por isso deixa de conter momentos de frustração e insatisfação. Revela o que é possível realizar a partir das referências obtidas no ambiente sociocultural, dos recursos corporais disponíveis e das experiências anteriores daqueles jogadores. (BRASIL, 1998, p. 36)

Trata-se de compreender, na construção das propostas de ensino e aprendizagem, a busca da eficiência (técnica) e da satisfação (prazer) como aspectos simultâneos e complementares e não como antagônicos ou excludentes. Aspectos que podem coexistir, mas que não são, necessariamente, vinculados ou decorrentes um do outro.

Em determinados momentos, optar por uma tentativa gestual mais elaborada pode significar uma possibilidade mais arriscada de obter satisfação, embora com menos chances de eficiência objetiva, como, por exemplo, ao tentar, num jogo de futebol, um drible numa situação em que um passe seria o mais previsível. Em caso de sucesso, a satisfação obtida decorre justamente da eficiência na execução de um gesto com um grau de dificuldade maior.

Nesse contexto, quando se diz popularmente que "jogo é jogo e treino é treino", o que se explicita é o alcance e a limitação que a própria técnica traz em si mesma. (BRASIL, 1998) O exercício de alguma prática da cultura corporal numa situação em que todas as variáveis pudessem ser controladas e previstas inviabilizaria a ligação entre a técnica e o uso intencional que o sujeito faz dessa mesma técnica, com o seu estilo pessoal, e da improvisação determinada pelo momento. No caso específico dos jogos e dos esportes, tornaria mecânica uma ação cuja riqueza reside na sua fascinante imponderabilidade.

No caso específico dos jogos e esportes, é preciso ter claro que apenas as situações de jogo são insuficientes para garantir a aprendizagem do próprio jogo e que apenas os exercícios baseados em recortes e aspectos isolados (os fundamentos de uma modalidade esportiva, por exemplo) não serão suficientes para, somados, contemplarem a aprendizagem de cada uma dessas práticas da cultura corporal de movimento, principalmente nas dinâmicas que envolvem aspectos relacionais.

Nem por isso a aprendizagem dos aspectos técnicos, táticos ou estratégicos deve ser vista como possível apenas por meio de exercícios de repetição, descontextualizados, sérios, mecânicos, inclusive nas situações específicas de aprendizagem motora. Deve-se buscar sempre a formulação de atividades significativas, que façam sentido para o aluno. Nesse aspecto, SARAIVA contribui colocando que,

Para considerar quanto de prazer e satisfação podem estar presentes na aprendizagem de técnicas específicas, quanto a aprendizagem técnica pode contribuir para uma melhor e mais satisfatória movimentação, e, ao mesmo tempo, como os interesses do aluno contribuem, a cada contexto, no interesse pelo processo de aprendizagem e de ensino, sugere-se a análise de três eixos motivacionais para a aprendizagem e o ensino da cultura corporal de movimento: a resolução de problemas, o exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção, e a inserção nos grupos de referência social. (SARAIVA, 1999, p.37)

Dentro de jogo ou esporte existe um saber-fazer em constante mudança, um conjunto de procedimentos que, ao longo do tempo, mostra-se mais eficiente e adequado para a solução de determinados problemas ou circunstâncias. Esses conhecimentos evoluem e se detalham de maneira cada vez mais sutil e complexa, constituindo a técnica específica de cada modalidade de esporte, cuja expressão máxima, geralmente, se encontra no exercício profissional dessas mesmas práticas.

Na perspectiva do estudante, os conhecimentos técnicos de cada esporte disponíveis no ambiente sociocultural são ao mesmo tempo um problema e uma solução. Problema porque conseguir incorporá-los na prática envolve um esforço adaptativo; solução porque utilizá-los significa a ampliação de recursos para obter eficiência e satisfação. Ainda de acordo com Saraiva,

Durante o processo de aprendizagem, os procedimentos técnicos de coordenação de gestos, de adaptação de movimentos a determinadas regras e ritmos, e de uso do espaço e dos objetos constituem-se em problemas a serem resolvidos pelos alunos. Além deles, incluem-se ainda o controle e a expressão de sentimentos e emoções, a superação de inibições, a resolução de problemas táticos e estratégicos, a comunicação e a negociação de atitudes de maneira adequada com os parceiros ou eventuais adversários. (SARAIVA, 1999, p. 42)

Especificamente em relação aos aspectos técnicos, a utilização de modelos pode ser útil na medida em que situa o aluno tanto no que diz respeito às coordenações executadas com êxito quanto àquelas em que o êxito não é obtido. Por isso, assim como é importante ressaltar dificuldades que ainda podem ser superadas, também o é ressaltar os ganhos já realizados. O modelo externo deve ser sentido e compreendido como referência organizadora para a busca do modelo interno, do modelo individual, e como foco do processo de aprendizagem e ensino no presente, no possível e no desejável de cada momento.

## CONCLUSÕES

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea.

O professor deve estar ciente de sua capacidade de transformação social, de sua intensa participação na formação de valores para o caráter de seus alunos. A acomodação e a falta de comprometimento com as obrigações como educador fazem com que aulas de Educação Física se tornem pouco significantes para a formação dos alunos, e assim, têm sua importância questionada no ambiente escolar.

Os alunos, no entanto, remetem-se à negação de espaços para que se efetive sua liberdade de expressão, de seus anseios, aspirações e necessidades. A denúncia de exclusão das atividades aponta o desejo de inserção dos alunos que, na posição de excluídos do sistema exigem tratamento igualitário. Dessa forma não desejam apenas participar das atividades, mas, ter acesso às atividades como agentes participantes, e sobretudo de serem reconhecidos e respeitados dentro do processo pedagógico.

A insatisfação dos alunos enfatiza o desejo de um possível redirecionamento das relações estabelecidas nas aulas, denunciando que o fazer pedagógico distancia-se do sentido de interação entre os agentes envolvidos na prática pedagógica. A interação evoca o nós, no sentido de construções coletivas e de articulações entre sujeitos que se representam iguais.

Vale dizer que a igualdade pleiteada pelos alunos não indica o desejo de homogeneização, pois eles se reconhecem diferentes entre si, o pleito é pela prevalência dos fins da educação no do processo educativo.

Em termos educacionais podemos dizer que às práticas que visem o interesse comum suscitam, geralmente o sentimento de tolerância, de ajuda mútua, de cooperação, de responsabilidade conjunta, fazendo com que o indivíduo se reconheça e reconheça o outro como elemento fundamental do contexto do qual faz parte.

Pode-se dizer que os fins da educação física são mais importantes do que as ações que, são utilizados para os atingir, assim, o fim deverá ser perseguido com ações que o dignifiquem. Dessa forma, a subversão dos fins, na escola, priorizando o indivíduo (especialização de alguns, dos melhores) em detrimento do coletivo desfoca os fins da aula no sentido de que a aula é uma atividade pedagógica cujo fim é a formação do homem.

Mais uma vez, podemos observar que, essa discussão nos remete à necessidade de se considerar a universalidade do direito a participação e do respeito às diferenças individuais. Urge que se reconheça o diferente como detentores dos mesmos direitos, visto que a aula não se constitui no espaço da igualdade de respostas e comportamentos, e sim, o espaço do conflito e da formação, portanto da inclusão.

## REFERÊNCIAS



ASSIS, Sávio. **Reinventando o Esporte**: possibilidade da prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados chancela editorial CBCE, 2001.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério do Esporte. **Dimensões Pedagógicas do Esporte**. Comissão de especialistas de educação física. Brasília: Universidade de Brasília / CEAD, 2004.

\_\_\_\_\_, Ministério do Esporte. **Elementos de Pesquisa no Esporte Escolar**: monografia. Comissão de especialistas de educação física. Brasília: Universidade de Brasília / CEAD, 2005.

SARAIVA, Maria do C. **Co-Educação Física e Esportes**. Quando a diferença é mito. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA A PARTIR DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Tereza Cristina Lima Barbosa – UECE - terezarrafael@gmail.com  
Geíza Gadelha Sampaio – PMF- geizajulia@hotmail.com  
Hamilton Perninck Vieira- UECE- hpv\_@hotmail.com

### RESUMO

Na última década, a concepção da educação inclusiva no Brasil tem ganhado corpo e as políticas têm sido reorganizadas no interior dos níveis, etapas e modalidades de ensino para essa realidade. O presente artigo pretende discorrer acerca da importância do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no desenvolvimento da prática pedagógica do professor do AEE, trazendo uma breve Pesquisa Bibliográfica, se caracterizando como abordagem qualitativa na perspectiva de autores como Pletsch (2010, 2012) Glat (2007, 2012) e Poker (2013). O plano representa um instrumento oriundo de um planejamento, norteador de uma prática e mote para uma avaliação contínua. Neste artigo restou evidente que o PAEE, quando elaborado pelo professor da SRM e de forma colaborativa com os professores da sala regular, figura como instrumento que organiza a rotina dos alunos com deficiência, por meio da tomada de decisões que favorecessem seu desenvolvimento, considerando suas potencialidades.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Prática Pedagógica. Atendimento Educacional Especializado.

### INTRODUÇÃO/METODOLOGIA

Ao longo da história da educação brasileira, a sociedade, de tempos em tempos, apresenta mudanças no seu conjunto de valores, percepções e práticas, ou seja, muda seu paradigma educacional, ou seja, numa perspectiva global e inclusiva, a educação deveria tratar toda sociedade e toda cultura sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura. No interior das escolas públicas brasileiras, isso não é diferente. No início, os alunos com deficiências eram tratados de maneira diferente daqueles que não apresentavam diferenças, ou, os ditos “normais”.

Desse modo, a Educação Especial se constitui em um campo de atuação específico, muitas vezes sem ligação com a educação regular. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, no qual os alunos com deficiência eram ensinados/atendidos em locais separados dos outros alunos – as chamadas classes especiais, segregando-os.

Com o passar do tempo, os debates acerca da Educação Especial foram se intensificando e alguns documentos foram surgindo, dentre os mais importantes, após Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades.

Com a obrigatoriedade, gratuidade, igualdade e permanência do aluno na escola regular, é inadmissível que a instituição escolar feche as portas aos alunos com deficiência. Desta forma, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008). A escola historicamente se caracterizou por oportunizar a escolarização como privilégio a grupos, promovendo exclusão, mesmo não intencional, reproduzindo a ordem social vigente. Isto ocorreu desde os tempos dos jesuítas, ocasião em que a educação tornou-se universalista e elitista, ou seja, destinando-se aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas (SAVIANI, 2013).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o movimento mundial pela educação inclusiva veio como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeando a defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação e favorecimento.

A Educação Inclusiva supõe uma escola que não exclui e que atende todos os alunos, respeitando os limites, e principalmente, estimulando as potencialidades de cada um. Por trás dessa política existe um conjunto de profissionais da educação que faz, na atualidade, acontecer o serviço denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no interior das escolas, em particular, no seio das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM).

O presente artigo pretende discorrer acerca da importância do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no desenvolvimento da prática pedagógica do professor do AEE, trazendo uma breve Pesquisa Bibliográfica, se caracterizando como abordagem qualitativa na perspectiva de autores como Pletsch (2010, 2012) Glat (2007, 2012) e Poker (2013). Sendo assim, nossa pergunta de pesquisa é: quais são os benefícios identificados a partir da elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado. Deseja, portanto, colaborar com o debate acerca dessa temática e contribuir com seu arcabouço teórico. Para tanto, discutimos a seguir na sessão 1 - Planejamento de Ensino e na sessão 2 - Educação Inclusiva: Plano de Atendimento Educacional Especializado.

## 1. Planejamento de Ensino

Em todas as áreas da atividade humana existe a necessidade do planejamento e planejar é analisar uma realidade e antever as formas alternativas da ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Assim, em uma instituição escolar o planejamento ao mesmo tempo reflete e interfere nas relações entre: direção, supervisão, professores, além dos alunos e de suas famílias. (THOMAZI E ASINELLI, 2009).

Nesse sentido, existem vários tipos e níveis de planejamento, mas nos deteremos ao Planejamento de Ensino que é o "[...] processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos" (PADILHA, 2001, p. 33).

O planejamento de Ensino precisa ser vivenciado e concebido no cotidiano da prática social docente de maneira a torna-se um processo de reflexão, pois refletir é um ato de retomada, reconsideração e revisão numa busca constante de significado para que o educador possa transformar a realidade a partir das análises percebidas e vivenciadas no planejamento. O Planejamento de Ensino não pode ser entendido como uma atividade estagnada. Segundo Turra et al. (1995, p. 18-19),

[...] o professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

Ao utilizar o planejamento de ensino, o professor antecipa de forma coerente às etapas do trabalho, permite que a proposta de trabalho tenha sequência na linha do raciocínio, utiliza o necessário a ser ministrado e os objetivos a ser alcançados com êxito, para que ocorra com consciência a execução e não perca a essência da atividade almejada.

Portanto, é necessário que os professores sintam e assumam a necessidade de transformar a realidade da escola em que trabalham e concebam o planejamento como fundamental para sua atividade profissional e que possam utilizá-lo de maneira a prevenir as suas hesitações, oferecendo maior segurança para se atingir os objetivos previstos.

## 2. Educação Inclusiva: Plano de Atendimento Educacional Especializado

A cada época, a depender do contexto histórico, a educação tomou e toma contornos diferenciados. No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências era diferente do ofertado à população que não apresentava diferenças ou os ditos “normais”, ou seja, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem ligação com a educação comum.

No artigo 2º da Resolução n. 4 de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, foi definido que ele tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1). Nessa mesma Resolução, são definidas no artigo 13 as atribuições do professor do AEE nas salas SRM, dentre elas:

- i. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial;
- ii. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- iii. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- iv. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- v. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- vi. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- vii. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- viii. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e 3 das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Diante disso, o AEE é destacado como apoio fundamental no processo de inclusão orientado pelas políticas educacionais em nosso país. Assim sendo, tal apoio é considerado pertinente no contexto escolar que precisa transpor a barreira do seletismo, do preconceito e principalmente do desrespeito à diversidade.

Dessa forma, o AEE deve ser uma realidade compartilhada com os profissionais da escola, pois todos, no desempenho de seus papéis constituem parte relevante desse

atendimento. Mesmo sabendo que quem desempenha o papel de professor da SRM é o professor especialista.

Para os professores especialistas no AEE, que assumem a regência de uma SRM, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o principal desafio é atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que são encaminhados a esse espaço. Nesses ambientes devem ser oferecidas todas as condições de pleno desenvolvimento para que consigam ter acesso ao currículo da sala de aula regular em que estão matriculados e, em especial, o plano individualizado de atendimento.

Conforme aponta Galve e Sebastian (2002), citados por Poker et al (2013, p 18), no caso dos alunos com deficiência, o professor precisa identificar e conhecer as suas competências e os recursos/estratégias de ensino que proporcionam a sua aprendizagem, de forma a superar ou compensar os comprometimentos e/ ou dificuldades existentes. Portanto, o AEE que ocorre na SRM deve estar fundamentado nas habilidades e competências do aluno, considerando sua condição específica para realizar determinadas tarefas. Assim, o professor poderá providenciar os ajustes e as adequações nos diferentes âmbitos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, propondo situações do cotidiano que possibilitem a esse aluno organizar seu pensamento garantindo-lhe uma educação de qualidade.

Na mesma Resolução n. 4/2009 o Plano de Atendimento Educacional Especializado e a elaboração e a execução são:

de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, p. 2).

O PAEE é uma ferramenta necessária à flexibilização do currículo escolar de forma a contemplar as especificidades do aluno com deficiência e, assim, permitir ao professor estabelecer estratégias que desenvolvam competências e habilidades adequadas às potencialidades dos educandos.

Este plano é imprescindível para orientar as práticas entre professores de classe comum e o professor do AEE, por meio do trabalho colaborativo entre ambos, de maneira a contribuir com a aprendizagem do aluno com deficiência.

De acordo com Poker et al (2013), na escola denominada inclusiva, o atendimento educacional realizado pelo professor especializado na sala de recursos multifuncional constitui-se em um suporte fundamental para garantir a participação e a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial na classe comum e, também, nas atividades desenvolvidas pela escola. Para as autoras, a ação será delineada pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Pletsch e Glat (2013) apud Pereira (2014) atribuem outra nomenclatura para PAEE, ou seja, o denominam de Plano Educacional Individualizado (PEI) com os seguintes níveis: Nível I, o qual identifica as necessidades educativas dos alunos; Nível II, que avalia as áreas “fortes” e “fracas” do aluno e depois são elaboradas as adaptações curriculares e ambientais necessárias para atender as demandas dos alunos; e Nível III, no qual acontece a intervenção no PEI e a reavaliação do aluno. Vale esclarecer que o termo PAEE pode variar de acordo com o referencial teórico adotado pelos autores. No entanto, a premissa da proposta tem o mesmo fim, qual seja, propor práticas individualizadas condizentes com o currículo da escola e os objetivos previstos para a turma em que o aluno com deficiência está inserido.

Nas diretrizes nacionais do Ministério da Educação está previsto que

Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. (BRASIL, 2000, p.24, apud GLAT et al, 2012, p. 83)

Em contraponto a essa premissa legal, pesquisas realizadas comprovam que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas de alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal) (GLAT; BLANCO, 2007 apud Glat et al. 2007), sem levar em consideração a diversidade da turma. Daí a importância da realização do plano individualizado durante o planejamento do professor da sala do AEE.

A partir das reflexões realizadas, pode-se afirmar que, mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo – o que é comumente sugerido pelas políticas públicas –, é preciso disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de

ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. A educação efetiva de fato e de direito de alunos com deficiência em contexto “inclusiva” necessita de uma transformação na cultura escolar. A partir dessas mudanças será possível elaborar práticas pedagógicas e novas “relações educacionais que possibilitem aos alunos [...] compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores sob a forma de apropriação dos conteúdos da experiência humana” (PLETSCH, 2010, p. 238).

Portanto, PAEE, entendido como um documento otimizador do ensino e aprendizagem de estudantes em situação de deficiência (PLETSCH e GLAT, 2012), ajudará o professor da SRM a direcionar estratégias de ensino mais coerentes com a aprendizagem do aluno com deficiência. Respeitando a individualidade, as dificuldades e o nível de aprendizagem do educando.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo restou evidente que o PAEE, quando elaborado pelo professor da SRM e de forma colaborativa com os professores da sala regular, figura como instrumento que organiza a rotina dos alunos com deficiência, por meio da tomada de decisões que favorecessem seu desenvolvimento, considerando suas potencialidades. O Plano viabiliza a definição de objetivos, estratégias, adaptações ou adequações curriculares para alunos com deficiências físicas, cognitivas, motoras, sensoriais, de comunicação, enfim, o público alvo da Educação Especial.

Conclui-se, portanto, serem necessários novos estudos que apontem o impacto qualitativo do PAEE em seus contextos e alunos específicos, uma vez que o enfretamento dessa temática é, ainda, incipiente na realidade educacional brasileira, que se postula inclusiva.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) >. Acesso em 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília: MEC; SECADI. Disponível em:



<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)> Acesso em: 13 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Base da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

GLAT, Rosana et al. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ci. Huma. e Soc. em Rev., 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT\\_VIANNA\\_REDIG\\_Artigosemperiodicos\\_2012.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiodicos_2012.pdf)> Acesso em: 28 ago. 2017.

GLAT, Rosana. et al. **Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Revista de Educação Especial, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014.178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP_DISSERT.pdf)> Acesso em 12 ago. 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU & EDUR, 2010.

\_\_\_\_\_. ; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

POKER, Rosimar Bortolini et. al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães. ASINELLI, Thania Mara Teixeira. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR.

TURRA, C.M.G. et tal. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1995.

## A ESCOLA E A DIVERSIDADE SEXUAL NA VISÃO DE JOVENS TRAVESTIS MORADORES DA PERIFERIA DE FORTALEZA-CE

Karine Moreira Gomes Sales<sup>110</sup>  
Francisco Odécio Sales<sup>111</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta as diversas visões presentes na escola tendo como referência as vivências de jovens travestis residentes na periferia da cidade de Fortaleza. Para o desenvolvimento da pesquisa foram aplicadas dez entrevistas onde foram analisadas as perspectivas desses jovens no que diz respeito à exclusão e discriminação no ambiente escolar. A escola é vista como um local de conflitos aonde de um lado está a representação hegemônica da heterossexualidade e do outro lado a minoria representada pelos jovens travestis que buscam o seu espaço na sociedade tanto dentro ou como fora do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Escola; Diversidade sexual; Juventude.

### Introdução

A pesquisa tem como intuito analisar as vivências de travestis no ambiente escolar levando em consideração a inclusão e exclusão dos mesmos, além dos preconceitos e violência vividos por esses, que vai de encontro aos conceitos de cidadania que devem ser estudados na escola.

Nesse artigo o termo “travesti” representa os indivíduos que biologicamente e são considerados masculinos, mas que apresentam uma identidade de gênero feminina. Esse gênero feminino é obtido pelo uso de hormônios, vestimentas, próteses, etc. Essas práticas são maneiras que esses indivíduos encontram de serem parte da sociedade e de construção da sua identidade como travestis.

A palavra travesti pode ser entendido de várias maneiras conforme o contexto. Sendo assim, pode ocorrer um desvio linguístico com relação as palavras travesti, transexual e transgênero quando se quer denominar um indivíduo que tenha uma diferença entre a identidade de gênero e o corpo físico.

No Brasil o termo transexual diz respeito a um indivíduo que tem o desejo de

---

<sup>110</sup> Mestra em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Estado do Ceará. E-mail: karine-gomes@hotmail.com.

<sup>111</sup> Mestre em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará. Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará. E-mail: odecioath@gmail.com.

alterar o sexo por meio da cirurgia transgenital. Dessa forma, os indivíduos que não pretendem mudar de sexo e que não veem problema em permanecer com a genitália masculina não podem ser definidas assim. Na presente pesquisa, foi o usado a autodenominação dos dez entrevistados que ao serem perguntados a respeito da sua identidade de gênero afirmaram ser travesti. Sendo assim, mesmo que a língua portuguesa utiliza o termo travesti como o indivíduo masculino, aqui será utilizada a linguagem do grupo focal da pesquisa que é feminina.

Existem diversas polêmicas sobre o uso dos termos que denominam os indivíduos que foram estudados na pesquisa em questão. Conforme Peres (2007) afirma que a travesti no Brasil não atende as definições da língua portuguesa, além de falar sobre o termo travestismo, que ele diz ser usado de forma pejorativa e fazendo referência a falsidade ou representação. Para o autor as mudanças corporais “lhes permitem se situar dentro de uma condição agradável de bem-estar bio-psico-social” (PERES, 2007, p. 4).

Na pesquisa foi usada a definição que Peres (2007) adota, onde as travestis são indivíduos que por meio de suas vivências, memórias e visões do ambiente da escola, passam por exclusão e tem dificuldade de acesso ao que o sistema educacional pode lhes proporciona garantindo o direito que todos deveriam ter de frequentar à escola. Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa é demonstrar que a escola é um ambiente de convivência onde a discriminação, a exclusão e preconceito estão entranhados na maioria dos indivíduos que frequentam esse ambiente que deveria ser democrático, mas que é carregado de normas impostas pela sociedade heterossexual.

### **Escola, diversidade sexual e direitos humanos**

A escola deve ser um ambiente onde os alunos encontrem democracia, direitos, igualdade e conhecimento. No entanto, o conhecimento não se produz apenas pelo saber adquirido ou a assimilação de conteúdo. O ambiente escolar deve ser vivido todos os dias e tudo o que é compartilhado nesse local se transforma em conhecimento, que não pode ser visto apenas como um conhecimento técnico e convencional.

Os alunos não podem ser vistos apenas como repositórios dos conhecimentos repassados pelo professor, porque na escola os alunos vivenciam relações que serviram de base para a formação da fase adulta como cidadãos inseridos em uma sociedade múltipla e repleta de conflitos.

A escola não é apenas um ambiente onde se tem acesso ao conhecimento e onde existe uma preparação para o mercado de trabalho, representa também o local de vivência dos

indivíduos ao longo de um período da vida. Sendo assim, o ambiente escolar tanto produz significados como também é produzido por esses, ou seja, é uma troca constante de conhecimentos.

Os alunos não são homogêneos, possuem diferentes classe, raça, etnia, valores e sexualidade. No entanto, a escola ainda é um ambiente que valoriza a uniformização e valores ditos universais.

A sexualidade dos alunos faz parte do ambiente escolar, e os professores devem ser capacitados para utilizar metodologias que sejam contra a discriminação sexual, porque os professores são indivíduos que devem na sua função como educador se despirem do preconceito e da discriminação. O objetivo é a formação de profissionais que na prática docente sejam capazes de combater a discriminação e o preconceito no ambiente escolar.

[...] a homofobia no ambiente escolar produz efeitos sobre todo o alunado. Em outras palavras: na escola (e também fora dela), os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia e o sexismo, especialmente entre os jovens estudantes masculinos. Para estes, o outro passa a ser, principalmente, as mulheres e os gays (BRASIL, 2007, p. 26).

O Ministério da Educação (MEC) diante da discriminação e das desigualdades existentes na escola perceberam a urgência em elaborar um documento que tratasse das questões de gênero no ambiente escolar. Assim foram criados os cadernos sobre os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, em 1988, que até hoje representa um dos poucos documentos que trata da questão de gênero em âmbito escolar. (BRASIL, 2007, p.12)

Conforme Madureira (2007, p.18) as políticas públicas de educação consideram como prerrogativa que “a contraposição dos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social estão ligados à sexualidade”. Percebe-se que ao longo dos anos as políticas públicas educacionais de gênero têm se ocupado com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e com a gravidez na adolescência, deixando em segundo plano os direitos sexuais. Pouco ou quase nada se fala sobre as questões de gênero na escola.

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/las. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como mantenedora dos valores ou dos

comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejáveis ou ridículos. (LOURO, 1997, p.68)

Em 2004, foi criado o “Programa Brasil sem Homofobia” com o intuito de estimular o respeito as diferenças, promovendo a cidadania e garantindo os direitos humanos de gays, lésbicas, transexuais (LGBT) e travesti através do combate à discriminação e a violência homofóbica e da necessidade de equiparar direitos.

Outro programa criado em 2004 foi o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres alicerçado em diversos eixos, um desses visa a educação inclusiva e não sexista. Tem se percebido um avanço no que diz respeito ao fortalecimento das necessidades da sociedade no que diz respeito a inclusão na agenda educacional de programas e planos que tratem da identidade de gênero como política pública de inclusão social e como forma de garantir os direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação criado em 2007 visava fazer uma adequação ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que havia sido criado em 2005. O presente documento discute a inclusão no ambiente escolar, onde a educação é vista como uma forma de garantir os direitos dos estudantes. O documento tem como objetivos:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2007, p.25)

A escola apresenta um enorme potencial para desenvolver práticas pedagógicas e ações de vivência dos direitos humanos.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p. 31)

Outro ponto que contribui para dificultar a inclusão e a garantia da cidadania no ambiente escolar é a defasagem na formação acadêmica dos docentes que não recebem nas licenciaturas conteúdos que lhes auxiliem a lidar com a diversidade sexual por exemplo. Além disso, a escola institui regras sociais que são repassadas de geração em geração, rotulando e estigmatizando os indivíduos.

A escola é um espaço atravessado pela contradição. Por um lado, abriga inúmeros preconceitos e reproduz constantemente processos de exclusão. Por outro, é um espaço que pode, sim, desestabilizar as ‘regras do jogo’, tornar as pessoas mais conscientes de si e do mundo em que estão inseridas. (MADUREIRA, 2007, p. 92)

A escola deveria ser um ambiente de inclusão onde a diversidade seria aceita e respeitada. No entanto, as jovens travestis mostraram em seus relatos que a violência, a discriminação e a exclusão estão mais presentes no ambiente escolar do que se possa imaginar.

### **O ambiente escolar e a vivência de jovens travestis**

A escola muitas vezes reproduz as regras consideradas hegemônicas de gênero contribuindo para discriminar pessoas que não se encaixem no padrão imposto pela sociedade. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, a escola é um direito e é dever da família e da sociedade garanti-lo. No entanto, as jovens travestis que deveriam usufruir desse direito vivem no ambiente escolar uma constante violação do seu direito de exercer a sua sexualidade. Louro (1997, p. 67) afirma que a escola possui regulamentos, currículos e normas que delineiam os espaços dos gêneros negando as minorias como é o caso dos homossexuais.

O ambiente escolar é palco de diversas vivências onde atitudes que para uns podem ser consideradas como um direito para outros podem representar um sofrimento cotidiano.

No presente trabalho, constatamos através das entrevistas que a escola muitas vezes representa o ambiente onde as jovens travestis passam os seus maiores sofrimentos. As travestis constroem memórias que representam um sentimento ruim vivido na escola e carregam esse sentimento por longos anos. Conforme Pollak (1992, p.5) a memória é “um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

As travestis tendem ao fracasso escolar como constatamos nessa pesquisa. No

relato delas existem duas etapas: a primeira quando ainda eram crianças e adolescentes e viviam os conflitos da identificação de gênero e do corpo físico e a segunda quando já se apresentavam como travestis. Na primeira etapa elas afirmam que eram obrigadas a frequentar a escola porque ainda eram crianças e por isso sofriam as violências físicas e psicológicas caladas.

A escola se mostra como uma instituição que tenta esconder o sofrimento e legitimar as normas ditas hegemônicas da sociedade, bem como também legitimar as agressões aos indivíduos que não estão dentro do padrão de gênero estabelecido pelas regras sociais.

As atitudes dos vários atores no contexto escolar nos mostram que existe uma produção de uma autoimagem fora do padrão, ou seja, dita anormal. Os docentes, considerados autoridades simbólicas capacitados para mediar os conflitos no ambiente escolar, apresentam-se despreparados para sentirem e darem sentido aos valores internalizados.

As vivências na escola são as mais variadas desde a sala de aula aos outros momentos e ambientes como nas aulas na quadra de educação física, o intervalo para o lanche nos corredores e até mesmo a simples ida ao banheiro. A escola representa para as travestis um ambiente onde elas vivenciam momentos que servem de base para a vida na sociedade. A sociedade idealiza a escola como sendo um local onde a democracia reina, mas por outro lado a escola é reprodutora da variedade de cor, renda, raça e gênero educando conforme os padrões considerados hegemônicos.

Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações” (LOURO, 1997, p. 72-73)

Conforme Louro (1997) a separação brusca de acordo com as habilidades físicas pautadas pelo sexo masculino e/ou feminino é reprodutor de um padrão cultural e social que deve ser levado em consideração quando se faz o planejamento das disciplinas, especialmente de Educação Física.

As travestis citaram nas entrevistas que um dos momentos de maior dificuldade na escola são aulas de educação física. Já que a divisão das modalidades esportivas praticadas geralmente é dividida de acordo com as habilidades corporais que se supõem próprias de meninos e meninas. Nesse instante, o professor é quem define as atividades e

isso gera nas travestis muitas angústias e aflições porque serão obrigadas a praticar uma modalidade que não se identificam ou que não se sentem à vontade. Por outro lado, as atividades que as travestis não estão sobre a mediação do professor de educação física são de solidão, medo e rejeição.

Outro ambiente em que ocorrem vários conflitos com as travestis são os banheiros que são divididos de acordo o que está instituído pela sociedade que é a separação masculino e feminino. O papel do banheiro no ambiente escolar ultrapassar as necessidades fisiológicas e é visto como parte essencial da reprodução dos corpos, não apenas do masculino e do feminino.

Uma esfera de intimidade, que deveria ser resguardada do contato com outras pessoas. Ao mesmo tempo, para que essa intimidade pudesse ser concebida e vivida, havia a necessidade de um novo desenho do espaço, que agora consagraria inéditas áreas e nova compartimentação, as quais exprimiriam esse novo valor e essa nova prática social. As ações que transcorrem nos banheiros aí se incluem. (GOMES, 1996, p. 45)

Nos banheiros as travestis passam por vários constrangimentos que se agravam mais pela estrutura física onde os mictórios são abertos e existe ausência de áreas privativas em suas falas. As travestis nas entrevistas relataram que essa estrutura colabora em aumentar o mal-estar, a exclusão e até mesmo a violência.

Após as entrevistas constatamos que diante da construção da masculinidade heterossexual as travestis se excluem para evitar dois transtornos. O primeiro é a questão de se reconhecer como do gênero feminino e assim tem dificuldade de socialização com outros meninos pois ficam constrangidos com a exposição das genitálias no ambiente do banheiro. O segundo está ligado ao receio de se atrair com o corpo do colega. O ambiente aberto dos mictórios possibilita a sociabilidade de atitudes culturais. No entanto, estes ambientes abertos favorecem experiências sexuais.

O posicionamento indefeso desses indivíduos na infância é modificado quando se assumem como travestis. Assim, o ambiente escolar passa a ser visto claramente palco da exclusão e da discriminação.

### **Considerações Finais**

As vivências dos jovens travestis no ambiente escolar mostram que a escola reproduz o preconceito e a discriminação arraigados na sociedade com relação a sexualidade que são consideradas hegemônicas. A pesquisa nos revelou que a escola não é



um ambiente totalmente livre da discriminação onde o respeito, a cidadania, o acesso ao conhecimento e a igualdade deveriam ser prioridade. A neutralidade que deveria existir no ambiente escolar infelizmente está cada vez mais escassa, e as desigualdades de raça, gênero e sexualidade tomam cada vez mais corpo. Como consequência desse processo cresce o número de violência envolvendo travestis na escola.

É evidente a necessidade urgente de se construir e colocar em prática políticas públicas educacionais que visem o respeito a diversidade sexual. Percebeu-se que na maioria das vezes as travestis são consideradas culpadas pela exclusão que sofrem no ambiente escolar, como se o fato da escolha sexual das mesmas fosse a justificativa para todos os atos de discriminação, desrespeito e preconceito que as mesmas sofrem na escola.

Diante de todos esses pontos é necessário que se reforce as políticas públicas voltadas a questão de gênero especialmente na área educacional. As Políticas que contemplem a todas as áreas da sociedade independente de raça, etnia, gênero ou sexualidade devem passar a ser prioridade para os governos e para a sociedade civil com o intuito de garantir o acesso de todos sem discriminação aos direitos fundamentais.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRADE, Augusto José de Abreu; SILVA, Telci Teodoro da. **Representações de exclusão na educação: onde estão os homossexuais?** Monografia (Especialização em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental- Temas Transversais**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Programa Brasil Sem Homofobia. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

**BRASIL**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, **1990**.

BRASIL. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: ABRAMO, H. W.;

BRANCO, Pedro P. Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo; Editora São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, Paulo C. da Costa. Versalhes não tem banheiros! As vocações da Geografia Cultural. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 3, dez. 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática**. 2007, p. 429. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

NOVAES, Regina Reys. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In:

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006 (p 105-119).pdf

PERES, Wilian Siqueira. Travestilidades: apontamentos para uma estilística da existência.

SEMINÁRIO HOMOFOBIA, IDENTIDADE E CIDADANIA GLBTT. **Anais...**,

NIGS – Núcleo de Identidades Gênero e Subjetividades. Florianópolis, 2007, p. 1-16.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, 10, 1992.

## A INFLUÊNCIA DA ÉTICA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL

Catarina Inês de Almeida<sup>112</sup>  
Diná Moraes de Andrade Goes<sup>113</sup>  
Tânia Noemia Rodrigues Braga<sup>114</sup>

### RESUMO

Este artigo quer de forma simples e clara descrever a proposta pedagógica do Tempo Integral no Estado do Ceará e fazer uma reflexão sobre a importância do estudo da ética entre os jovens estudantes e sua influência no processo de ensino aprendizagem. A ética aqui é colocada como reflexão para que os estudantes entendam quanto necessário é sua prática em prol da justiça, qualidade e equidade na educação e na relação interpessoal familiar, escolar, social, política e econômica, no dia a dia acadêmico, pessoal e profissional de cada ser humano. A ética é o alicerce valorativo que nos impulsiona a agir de forma altruísta, solidária e coletiva. Portanto, é um aspecto possível de ser desenvolvido com mais ênfase na parte diversificada do currículo das escolas em Tempo Integral, como disciplina eletiva administrada por professores, tutores, voluntários ou pelos alunos como protagonistas de seu próprio conhecimento. A proposta do Tempo Integral é uma porta de entrada para trabalhar de forma coletiva os valores éticos, diferencio-os do moralismo pregado durante séculos na história da educação.

**Palavras-chaves.** Tempo Integral, ética, eletiva, reflexão e educação.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como princípio instigar uma reflexão sobre a ética nas disciplinas extracurriculares de acordo com a proposta da ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, especificamente nas ELETIVAS. A ética é um tema muito debatido, desde os primórdios educacionais, especialmente entre os filósofos da Grécia, como Platão em sua REPÚBLICA, no entanto é sempre um tema atual e que precisa ser trazido à tona constantemente.

O que me motivou escrever este artigo foi justamente a EQUIDADE proposta para o TEMPO INTEGRAL, ou seja, todos: alunos, educadores e funcionários devem ser tratados de acordo com suas necessidades e todos acolhidos no ambiente escolar respeitando seus direitos, orientando a cumprir também seus deveres. Cabe a escola e sua gestão pedagógica, administrativa e financeira, manter diálogo com toda a comunidade escolar em prol da

---

<sup>112</sup> Mestre em Ciências da Educação pela universidade EMIL BRUNNER WORLD UNIVERSITY - EBWU  
Email da autora: [cat99mar@hotmail.com](mailto:cat99mar@hotmail.com)

<sup>113</sup> Mestranda em Ciências da Educação - Instituto Superior de Educação do CECAP ISCECAP. Email da coautora: [dinaphf@outlook.com](mailto:dinaphf@outlook.com)

<sup>114</sup> Mestranda em Ciências da Educação - Instituto Superior de Educação do CECAP ISCECAP. Email da coautora: [taniarodrigues1444@yahoo.com.br](mailto:taniarodrigues1444@yahoo.com.br)

equidade também na gestão de sala de aula, para que todos os educandos consigam atingir seus objetivos que é o aprendizado com qualidade significativa.

Dentro desta perspectiva em primeira instância, pretendo despertar com este artigo uma discussão em torno da importância da ética na escola, como meio de debate entre os atores escolares para que aos poucos se tome consciência de que há uma diferenciação entre moral (legalidade) e ética (reflexão). Ambas caminham junto, porém esta última reflete sobre aquela, no que diz respeito à justiça, levando em consideração o altruísmo humano. Em segundo momento, colaborar com a proposta do Tempo Integral que me causou *encanto* desde o início de sua implantação no Estado do Ceará. Nosso Secretário Idilvan Alencar e o governador Camilo Santana foram muito felizes ao ter a coragem de inovar a educação cearense com esta proposta. Ouso em afirmar que a proposta pedagógica do Tempo Integral é da pedagogia do amor, do acolhimento e da afetividade responsável, formando integralmente o ser humano para o comprometimento com a justiça social.

## **1 - A ÉTICA COMO CONTEÚDO CURRICULAR NA DISCIPLINA ELETIVA DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL.**

### **1.1 Ética e moral: Breve definição e distinção.**

Ética e moral, geralmente são tratadas como sinônimos e muitas vezes se confundem, neste sentido me proponho inicialmente fazer uma distinção entre ambas, para que tenhamos clareza de suas especificidades. Moral, está voltada para regras, normas, leis e condutas humanas. A ética por vez também se apresenta como teoria reflexiva em relação a tudo que não é bom e nem justo. Ou seja, aquela é prática e esta é teórica. A ética, tem a tarefa de interpelar e questionar a moral, que por vez, sacralizou o vivido na sociedade ateniense, uma sociedade de senhores e de escravos.

“Faz parte essencial da ética a interpelação, o questionamento e a desconstrução da moral. Ela é instituinte, enquanto que a moral é o instituído. Nem toda moral é capaz de sobreviver a uma reflexão ética mais aprofundada, pelo simples fato de não ter fundamento ou, então assentar-se sobre o fundamento falso e inconsistente”(SANDRINI, 2007,p.24;)

Em um contexto mais amplo, a ética tem uma função mais aprofundada e filosófica. Preocupa-se essencialmente com o bem-estar do ser humano, com sua felicidade, pois esta é que dá sentido ao ser humano neste mundo impulsionando-o a prática do bem. Esta é única forma de ser feliz: praticar o bem e ajudar o outro a ser feliz.

## 1.2 Propostas do Tempo Integral: Parte diversificada e Flexível.

A educação cearense passou por uma crise em termos de indicadores qualitativos, hoje ela já está revertendo este quadro e se destacando no Brasil e no mundo pelo seu investimento e crescimento não apenas em números, mas, sobretudo em qualidade. Na busca de maior qualidade e equidade na educação, em 2016 o Governo Camilo Santana e o Secretário de Educação Idilvan Alencar, após uma análise coletiva com a comunidade escolar, implantaram uma nova proposta metodológica e pedagógica: Escola em Tempo Integral. Com esta proposta o jovem tem a possibilidade não só de aumentar seu tempo na escola, mas também de ampliar seu currículo com a oportunidade de escolher as disciplinas eletivas de acordo com suas habilidades.

Nesta perspectiva, a proposta é estruturar as escolas para atender a demanda da juventude cearense, que exige de todos que fazem a educação que esta é formada por indivíduos diferenciados em suas constituições, ou seja, são múltiplos, mas que precisam ser acolhidos em relação de equidade, sem nenhum tipo de negação e ou discriminação. Acreditando na potencialidade da juventude, a Secretaria da Educação está ressignificando o currículo escolar, para que todos possam usufruir de seus direitos de aprendizagem desenvolvendo-se de forma integral. Assim está posto no Projeto Político Pedagógico de Ensino médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará:

“Dessa forma, o ensino em tempo integral se apresenta como uma estratégia de proporcionar educação formal sem desvincular os aspectos subjetivos e sociais do estudante de ensino médio da rede pública de ensino. O pensamento passa a configurar a educação nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano através da ampliação do tempo, espaço e currículo. (PPP, 2017, pág. 08)

É uma proposta realmente desafiante, que tem todo cuidado em relação a implantação, pois seu objetivo é a permanência do aluno na escola, portanto é fundamental que toda a comunidade escolar e local esteja envolvida compreendendo de fato suas dimensões e seu comprometimento com o processo educativo. Todos os aspectos devem ser bem planejados para que se tenha êxito. Por exemplo: 1) a ampliação da carga horária tem como meta não só o aspecto formativo, mas também o cognitivo, estético, ético e histórico. Estes aspectos devem ser desenvolvidos através do currículo flexível, com atividades interdisciplinares e transdisciplinares valorizando as potencialidades dos educandos; 2) O espaço, por sua vez, deve ser dinamizado de forma que a sala de aula não seja o único ambiente pedagógico, mas que os demais ambientes também sejam valorizados e utilizados

como espaços de aprendizagens: laboratórios, bibliotecas, salas de multimeios, sala multifuncional (AEE), sala de vídeo, cantina e demais ambientes de convivências.

A formação integral do aluno, exige um currículo bem diversificado, além de 30hs de conteúdo da base comum, apresenta também mais 15hs de componentes da parte diversificada, com a Formação cidadã, Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas sócias. (NTPPS), mais cinco Tempos Eletivos e Clubes Estudantis. Tempos eletivos desenvolvidos pelos professores, enquanto que os clubes são desenvolvidos pelos próprios alunos para que exerçam seu protagonismo juvenil.

## 2 A ÉTICA COMO DISCIPLINA ELETIVA

A ética como disciplina eletiva, se encaixa na parte diversificada da proposta curricular do Tempo Integral. Vejo que aqui é uma oportunidade única para podermos trabalhar este valor tão necessário e ao mesmo tempo, hoje tão banalizado na sociedade como um todo. A proposta da integralidade de ensino e aprendizagem nas escolas do Estado do Ceará abriu um leque para esta formação humana, que sinto indispensável e essencial, para que tenhamos uma sociedade quiçá mais justa, igualitária e equitativa. Como diz CORTELA:

... a ética é uma questão absolutamente humana! Só se pode falar em ética quando se fala em humano, porque a ética tem um pressuposto: a possibilidade de escolha. Ética pressupõe a possibilidade de decisão, ética pressupõe a possibilidade de opção. É impossível falar em ética se nós não falamos em **liberdade**. (...) Daí, da liberdade, vêm as três grandes questões éticas que orientam (mas também atormentam, instigam, provocam e desafiam as nossas escolhas: **Quero? Devo? Posso?** (CORTELLA, 2011,pág.135).

Outro aspecto fundamental que contribuirá muito para o desenvolvimento do educando neste contexto é a formação através da Aprendizagem dialógicos, que também é uma proposta para o Tempo integral. Uma proposta inovadora e desafiante, mas que leva em consideração o ser humano como pessoa capaz de transformar o mundo através do diálogo ético e valorativo. AUBERT, Adriana...[ et al.] em seu livro: *Aprendizagem dialógica na sociedade da Informação*, apresenta de forma muito simples e clara, um embasamento sobre esta concepção através dos SETE PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA, a saber: A) Diálogo igualitário; B) Inteligência cultural; C) Transformação: (A ofensiva à transformação igualitária da educação; A educação transforma as desigualdades sociais); D) Dimensão instrumental; E) Criação de sentido; F) Solidariedade e G) Igualdade de diferenças. Acredito que tudo isto é possível, quando se trabalha a ÉTICA como fundamentação de valores humanos.

A aprendizagem é o objetivo central de uma instituição escolar em busca de resultados e que se preocupa com a integridade familiar, política, social e econômica de seus alunos como seres humanos com direitos e deveres. Ao desenvolver estes princípios, estaremos desenvolvendo uma gestão democrática e igualitária, mas sobretudo, dando espaço para que a verdadeira equidade aconteça e que todos possam crescer a partir de suas habilidades e condições. Não podemos mais permitir nos dias de hoje, que haja discriminação e privilégios no seio escolar. A formação cidadã é essencial para que o aluno tome consciência de seu ser na família, na sociedade e no mundo e de seu ser ético como pessoa e como profissional. A escola, não pode mais fugir de sua função social. Portanto, com o Tempo Integral, especialmente nas eletivas temos a oportunidade de efetivar estes conceitos e minimizar situações antiéticas. Cortella mais uma vez enfatiza a importância da ética no seio familiar e, portanto, escolar, ela perpassa toda a vivência do ser humano, portanto, deveria estar onde estivermos. Como ele diz:

“Revisitar o tema da ética, não é fazê-lo até que as pessoas se cansem, mas até que se convençam da importância de não deixar nossa casa apodrecer e se deteriorar. Essa casa, em que nos abrigamos, nos marca e nos dá identidade. Afinal, nós somos o que fazemos, não o que pensamos de nós. E se somos o que fazemos, do ponto de vista ético, como estamos fazendo?” (CORTELLA, 2015,pág. 15).

Estes questionamentos são fundamentais em uma proposta curricular e pedagógica em busca de novos conhecimentos e melhoria na aprendizagem.

### **2.1 A ética e sua influência na aprendizagem.**

A nossa Constituição Federal/88 na Capítulo III, Seção I, Art. 205, diz o seguinte: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* e LDB: 9394/96 e suas alterações e Título II, Art., 2º da LDB: *“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento da educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

A educação na essência está garantida legalmente para todas as pessoas e como tal nunca foi isolada, sempre trouxe a responsabilidade a família, a sociedade e o Estado e deve acontecer através de um processo ensino aprendizagem. Este processo no contexto atual, precisa ser reinventado, otimizado e dinamizado de forma coletiva. Eis aí a necessidade de

uma formação cidadã e ética. Os indivíduos estarão em constante relação interpessoal em colaboração com o conhecimento científico, humano e dialógico. A ética estará ali como suporte e sustentabilidade para uma construção coletiva, respeitando a diversidade de ideias, dando sentido e valor a todos e a cada um na sua individualidade.

No decorrer de nossa história educacional, passamos por períodos e pedagogias contrária ao diálogo, ao altruísmo ao dialético, ou seja, a ética não como campo de estudo e nem de vivência humana, a pesar da legislação, vivia-se mais sob uma pesada moralidade excluindo as pessoas de seus direitos e sua liberdade, tolhendo-os inclusive do direito de aprender. Hoje, avançamos e estamos a caminho de uma educação de qualidade equitativa, voltada para uma pedagogia dialógica e dialética, tendo como princípio a coletividade. Gadotti, em seu livro: *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório* descreve as várias fases da educação e nos aponta fatos que contribuíram para a não vivência da ética e de valores essenciais no seio escolar e demais ambiente frequentados pelo ser humano.

É fundamental que compreendamos o ontem para podermos nos posicionar de forma mais concreta e verídica em relação a qualquer crítica que possamos fazer em relação a educação hoje. As concepções educacionais descritas por ele GADOTTI, deixam claro a importância do processo dialético na formação humana:

“Em oposição à pedagogia metafísica, a **pedagogia dialética** sustenta que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo (interação) que cria o próprio homem. A educação identifica-se com o processo de hominização. A educação é o que se pode fazer do homem de amanhã. (...), a pedagogia dialética da educação é social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do homem coletivo, voltada, portanto para o futuro”.(GADOTTI,1997,Pág. 149).

Nesta perspectiva, vejo que a ética contribuirá para a formação dos alunos como seres humanos e sobretudo no Processo ensino aprendizagem, pois assumirá o foco equitativo, onde todos têm os mesmos direitos e sobretudo se reconhecerá as habilidades e capacidades de cada um dentro de suas necessidades. Por outro lado, o aluno também irá perceber, que, assim como ele o outro também pode e deve aprender e respeitará seu potencial e seu conhecimento. Será uma troca de conhecimento e experiências, um auxiliando o outro e todos construindo um SABER diferenciado, porque elaborado na coletividade, no diálogo igualitário, no respeito à inteligência cultural, contribuindo com a transformação social, a partir de uma Dimensão instrumental, na Criação de sentidos, sem excluir a Solidariedade e a Igualdade de diferenças. Acredito que tudo isto é possível, quando se trabalha a ÉTICA como fundamentação de valores humanos.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética como vimos na parte introdutória, é um aspecto que perpassa a história educacional e nem sempre foi tida como prioridade, no entanto, é uma disciplina filosófica que trata especificamente dos valores humanos em prol da hominização, tem como base o altruísmo, a justiça, o amor, a felicidade e a reflexão. Ela se sobrepõe a moral como moralismo, mas ajuda a compreender os aspectos legais da própria moral, portanto é algo dinâmico e prazeroso de ser estudado e praticado, quando bem compreendida. A práxis humana deveria ser sem dúvida alicerçada pela ética redimensionando as relações humanas, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Neste contexto de um conteúdo leve e necessário que se compreende um processo de ensino aprendizagem com mais qualidade, equidade e sobretudo justo, onde todos aprenderão satisfatoriamente sendo capazes de enfrentar a sociedade e o mundo do trabalho com dignidade e sabedoria. O processo de ensino aprendizagem envolve essencialmente dois atores: aquele que ensina e aquele que aprende e nesta relação ambos precisam assimilar, vivenciar e colaborar para que todos possam de fato SER éticos e ajudar o outro a ser também influenciando a ciência, a técnica e o conhecimento produzido individual ou coletivamente. Os alunos, bem como todos que fazem a educação e a sociedade precisam aos poucos tomar consciência de estarmos em um mundo mutável e flexível e que, portanto, também as leis e sua aplicabilidade também mudam. Esta mudança só é perceptível quando amadurecida em âmbito acadêmico ético.

### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, Adriana...[ et al.] **Aprendizagem dialógica na sociedade da Informação**. São Carlos, Edufscar, 2016.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo. 14ª edição. 1ª reimpressão. Cortez editora, 2011.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Pensar bem nos faz bem! 2 família, carreira, convivência e ética**. 4.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. – 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 1997.
- GOVERNO do Estado do Ceará – Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico- Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará** – Fortaleza, 2017
- PIMENTEL, José. **A Educação e a Sociedade Civil – LDB**. Secretaria de Editoração e Publicações – SEGRAF. Senado Federal. Brasília –DF

## FÁTIMA CORREIA: EDUCADORA APOSENTADA E CORDELISTA

Célia Camelo de Sousa  
Universidade Estadual do Piauí- UESPI  
celitapedagoga@hotmail.com  
Deiziane Lima Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
[deiziane.lima@gmail.com](mailto:deiziane.lima@gmail.com)  
Evangelita Carvalho da Nóbrega  
Universidade Estadual do Piauí-UESPI  
evangelita@phb.uespi.com

### RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo relatar a história de Fátima Correia, uma professora aposentada e cordelista, nascida no município de Caririaçu (CE), cidade está localizada na região Sul do Ceará, conhecida, como região do Cariri. A biografada boa parte de sua vida passou a morar no Crato, mais especificamente, no distrito de Dom Quintino. Por muitos é conhecida como Fátima de Dom Quintino. A educadora aposentada, lecionou 31 anos de sua vida. Indagamos: Como Fátima se tornou professora? Quanto a metodologia da pesquisa foi utilizada a história oral e bibliográfica, em que valorizamos Machado, Nunes e Bezerra (2009); Xavier (2014); Fialho (2017). Ainda, foi utilizado a pesquisa de campo, em que visitamos em sua residência a entrevistada. Podemos constatar que a educadora e cordelista deixou uma contribuição no lugar que morou, atou no cargo de coordenadora e exerceu sua profissão com muito amor. Hoje como cordelista procura propagar em seus versos o que aprendeu.

**Palavras-chave:** Educadora. Cordelista. Fátima.

### 1-Introdução

A presente pesquisa tem o objetivo relatar a história de Fátima Correia, uma professora aposentada e cordelista, nascida no município de Caririaçu (CE), cidade está localizada na região Sul do Ceará, conhecida, como região do Cariri. A biografada passou parte de sua vida residindo no Crato, mais especificamente, no distrito de Dom Quintino, em que possui carinho pelo lugar. Por muitos é conhecida como Fátima de Dom Quintino.

A educadora aposentada, lecionou 31 anos, dedicando sua vida a educação. Passou por dificuldade, mas disse que era satisfeita em trabalhar com educação. Atualmente é cordelista e atriz, fazendo parte da Academia dos Cordelistas do Crato (ACC) e realizando oficinas de cordéis.

Quanto a pesquisa, indagamos: Como Fátima se tornou professora? Valorizamos Machado, Nunes e Bezerra (2009); Xavier (2014); Fialho (2017). Quanto a metodologia da pesquisa valorizamos a história oral, bibliográfica e de campo, em que estivemos na

residência da biografada, como também, ouvi outros encontros, que tornou possível a pesquisa. Neste sentido, a pesquisa de cunho oral segundo Costa e Fialho (2017, p.2) “resgatar memórias e registrar oralidades femininas importa para a história, pois as mulheres são capazes de elucidar, com maior minúcia, as singularidades experimentadas”. Trazer as lembranças vividas por Fátima, é algo relevante, pois a mesma contribuiu para educação de seu lugar.

Através da história oral, Bosi (1987, p.55) destaca: “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” e foi isso que fizemos ao relatar a história dessa mulher. Pois, por meio de seu trabalho ajudou muitas crianças se alfabetizarem e serem cidadãos.

As fontes orais são importantes, pois assim a uma compreensão da historiografia (FERREIRA; AMADO, 2006). Cabe o pesquisador refletir sobre a sua pesquisa, diante das fontes que adquiriu. Diante disso, foi por meio da história oral biográfica de Fátima Correia, coletada por meio de entrevistas gravadas, transcritas e textualizadas, levando compreender sua vida pessoal e profissional. Esta metodologia permitiu entender importantes narrativas e interpretações históricas, em especial da história da educação do Ceará. Logo, segundo Carvalho e Fialho (2017) destaca que o interesse do pesquisador não é somente de registrar a entrevista, mas captar algo que ultrapasse o caráter do individual.

Podemos constatar que a educadora e cordelista deixou uma contribuição no lugar que morou, em que ainda passou por cargo de coordenadora e exerceu sua profissão com muito amor. Hoje como cordelista procura propagar em seus versos o que aprendeu.

Para o desenvolvimento desse estudo dividimos o artigo em dois momentos: primeiro momento destacamos a vida da biografada e segundo a vida profissional de Fátima.

## **2-Maria de Fátima Correia de Almeida: sua vida familiar**

Nascida em Caririaçu, Ceará, em 24 de novembro de 1953, Maria de Fátima Correia de Almeida, mais conhecida como Fátima de Dom Quintino ou Fátima Correia, filha de Afonso de Sousa Costa e Miriam Correia de Sousa, ambos agricultores, tendo cinco irmãos. Vale ressaltar que ela nasceu em uma década de luta contra o analfabetismo, pois os números eram bastante elevados, em que Xavier (2014, p.175) destaca “o educador pernambucano Paulo Freire estava engajado também na luta contra o analfabetismo”. É separada e mãe de 4 filhos: Aneline, Eveline, Paulo Sergio e Nilton Cesar, os dois últimos em memória. A primeira filha foi escolha do pai, Eveline para rimar com Aneline (sua primogênita); O nome

Paulo Sergio, o marido pediu para colocar Sergio, devido o sobrinho dele que gostava muito; o outro Nilton Cesar para rima com nome do filho. Sua maior tristeza se concretizou com a perda dos seus dois filhos, que se foram jovens, ou seja, com apenas 21 anos os dois partiram, e até hoje ela lembra com muito carinho quando estavam entre ela, hoje a forte saudade e os momentos de alegria que deixaram estão presente em sua memória.

Quanto sua infância os três primeiros anos da sua vida, foi marcada pela desnutrição, os avôs maternos, tomando conhecimento da situação, passou a viver com eles, em que tornou uma criança saudável. Pois naquela época como sabemos a desnutrição era muito comum na sociedade brasileira, em especial no Nordeste, em que havia muita desinformação, sendo também, bem grave a saúde pública. Neste contexto é evidenciado segundo Monteiro (2009).

A desnutrição é uma doença que decorrem do aporte alimentar insuficiente em energia e nutrientes ou, ainda com alguma frequência, do inadequado aproveitamento biológico dos alimentos ingeridos geralmente motivado pela presença de doenças, em particular doenças infecciosas [...] A distribuição regional da desnutrição descrita para a pobreza, reproduzindo, ainda com maior intensidade, as desvantagens das regiões Norte e Nordeste e, de um modo geral, das populações rurais do país. Crianças com baixa estatura se mostram duas a três vezes mais frequentes no Norte (16,2%) e Nordeste (17,9%) do que as regiões do Centro Sul (5,6%), sendo que, internamente, às regiões, tanto no Nordeste como no Centro-Sul, o problema se apresenta duas vezes mais frequente no meio rural do que no meio urbano. O risco da desnutrição chega a ser quase seis vezes maior no Nordeste rural, onde uma em cada três crianças apresenta baixa estatura, do que no Centro-Sul urbano, onde apenas uma em cada vinte crianças encontra-se na mesma situação.

Estes dados, ainda é visível e percebemos como nossa biografada sofreu com essa doença. Passou por muitas dificuldades, em que foi morar com seus avôs maternos, pois tinha mais conforto. Teve um avô rígido, que faltou carinho, liberdade de expressão e que exigia comportamento de adulto. Comum por parte de muitas pessoas da época, que via a criança como adulto em miniatura, expressando atitudes impróprias para adotar com uma criança.

Aos sete anos ingressou na vida escolar em que Fátima (2019) comenta,

Naquela época não existia pré-escola, e fui diretamente para a carta de ABC, a famosa carta de ABC, o meu primeiro dia aula, foi interminável e muito difícil, mas aos poucos e com paciência fui me adaptando a nova realidade. A professora era um pouco rígida, era dona Meire, era uma escolinha municipal, que ficava vizinho onde hoje é o santuário eucarístico, por ela ser colega de profissão de minha avó, que também foi professora, ela não quis usar palmatória comigo, mas não fiquei livre em outras ocasiões eu contei com a palmatória na mão.

Percebemos como a educação formal naquela época era diferente, em que o aluno não era permitido opinar e passava por uma violência física, com o uso da palmatória. Segundo Aragão,

O uso da palmatória é uma prática proibida no Brasil. Contudo, até o século XIX, estas eram utilizadas de forma natural para educar crianças, a exemplo daquelas adotadas pelas congregações Lassalistas no século XVII (...) Seu uso era legítimo não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas, sejam elas entre senhor e escravo, marido e esposa ou pais e filhos, entre outros exemplos (ARAGÃO, 2012, p. 3 – 4).

Isso foi mais uma das coisas que Fátima passou. Ela conseguiu ser aprovada no exame de admissão<sup>115</sup> e estudou no colégio Wilson Gonçalves. No colégio municipal Felix Felício Cavalcante cursou o segundo e terceiro pedagógico, curso este que permitiu exercer o magistério, concluindo em 1977. Ela gostou da professora que lecionava e não teve dúvida que queria ser educadora. “A docência é umas das maneiras para uma sociedade mais justa, procurei novos conhecimentos para uma boa formação” (FATIMA, 2009). Depois da morte dos seus avôs no qual morava com eles, voltou a residir com sua mãe em Dom Quintino e lá inicia sua vida como docente.

### **3- Fatima e sua vida profissional**

Em fevereiro de 1978, iniciou sua vida profissional, como não havia concurso público, foi convidada para fazer parte do corpo docente do colégio em Dom Quintino, onde trabalhou 31 anos da sua vida, durante o tempo de trabalho se afastou três anos por motivos pessoais.

Fatima lembra e disse:

Fui lotada em uma classe numerosa, com alunos explosivos, foi difícil contornar aquela situação. Deus me iluminou, acreditei na minha segurança profissional, tive oportunidade de ensinar o pré-escolar e quarta série, essa fase deve ter ministrada por um profissional capacitado.

Percebemos que as séries iniciais da vida acadêmica de uma criança, é muito importante e também difícil para o docente, como bem afirmou Fátima em seu relato. Apesar de outros momentos difíceis, ganhou confiança dos alunos e dos pais, todos admiravam do controle de classe, fazendo um contrato dos direitos e deveres dos alunos, trabalhava naquela pedagogia tradicional, não com rigidez porque não conseguia.

Usava a cartilha, com as transformações ocorridas na educação, nos meados nos anos 1980, conheceu a pedagogia construtivista, baseada na teoria de Piaget, biólogo,

---

<sup>115</sup> Segundo Gama e Almeida (2018): Aos exames de admissão ao ginásio durante quarenta anos, durante esse período os alunos do Ensino Primário que desejavam ir para o Ensino Ginásial tinham que se submeter a provas escritas e orais em quatro áreas de conhecimento: Ademais teriam que estar na faixa etária de 11 a 13 anos, com certidão de nascimento, filiação, naturalidade e cartão de vacina contra a varíola. Os alunos só teriam acesso em uma instituição de ensino secundário com a aprovação nos testes de admissão. Aqueles que não obtinham acesso poderiam refazer o exame no ano seguinte desde que tivesse idade suficiente.

suíço. Teve a experiência em lecionar em classe de aceleração, que não gostava e mencionou

Apresentava quadro de alunos atrasadíssimos quadro temembroso, alunos multirepetentes, atrasadíssimos, fora da faixa etária, e que não estavam a fim de adquirir saberes não, e o pior, este alunos teriam ser encaminhados a quinta série, a meu ver, minha maneira de pensar, era a nova nomenclatura um certo tempo a gente chamava classes multisseriadas, naquele momento pensei ter dado tudo de mim, como o desespero falou mais alto, renunciei a aceleração, não tive coragem suficiente para esse desafio, foi nesse interino que houve a implantação do ciclo em minha escola (FÁTIMA, 2019).

Em 1998 prestou exame vestibular na Universidade Regional do Cariri (URCA), em que obteve o quinto lugar classificável, porém seu marido não permitiu e desistiu de estudar, naquele momento. Segundo Machado, Nunes e Menezes (2009, p. 19 -20).

Quando houve uma ascensão das mulheres foi acompanhada de uma evolução masculina. Esses avanços não se deram de forma tão amistosa e nem facilitada, mas sim num contexto marcado por tensões e utilização de estratégias, por parte da sociedade em geral, para afastar a mulher do mercado de trabalho.

Depois surgiu vestibular novamente, ingressando na licenciatura Letras/Português, em fevereiro de 2000. Teve dificuldades econômicas para a realização do curso e do próprio companheiro, que era insatisfeito com sua ida a universidade. Porém, não desistiu e com muita persistência conseguiu terminar. O curso deu margem a criticidade, sua postura mudou e a relação professor aluno, passou ser: dinâmica, participativa e proveitosa, a sua sala de aula. Fátima, enfatiza: “Essa mudança me senti gratificada a deus, por toda essa mudança em melhorar a qualidade do ensino, tranquilamente eu sabia detectar o nível emocionou daquele aluno problema, respeitando o conhecimento de mundo, que trazia em sua bagagem mostrava que aprendizagem existia não para um, mas para todos[ ...]”.

Conta ainda que obteve resultados valiosos, e o convívio era eterna experiência, os alunos aprendia, acabou a insegurança, via no mestre um educador preocupado. Tornava, uma cidadã crítica e conscientes, como educadora expressava todo seu carinho, em que seus filhos sentiam ciúmes da dedicação da mãe. Depois conseguiu diploma, trabalhou do 5º ao 9º ano, em que destacou a boa experiência.

Além da profissão do magistério, ainda trabalhou em duas áreas dentro da educação: foi secretaria escolar, enquanto a secretaria titular precisou se ausentar, mencionou “eu fiquei fazendo o trabalho burocrática, a diretora levava para ela assinar, que foi uma experiência que enriqueceu minha bagagem escolar.” Foi escolhida para ser coordenadora pedagógica, que disse: “naquela época, recebia embasamento e ficava administrando com a

turma docente, foi um tempo muito bom e prazeroso, só fiz amizade, terminei, feliz”. Sempre nas palavras da entrevistada passa um grande amor pelos anos que trabalhou como professora e chega o dia de finalizar sua etapa na formalidade como educadora. Em 2009, por direitos adquiridos sua aposentadoria é consolidada.

Fátima, também tinha outro dom, ou seja, era poetisa, mas não se reconhecia com essa profissão. Conheceu primeiro a poetisa Josenir Lacerda, que mencionou: “amei o encontro com ela, como a família, são pessoas iluminadas, família muito bonita”. Foi conhecendo os demais membros da Academia dos Cordelistas do Crato- ACC e 2015 entrou no grupo.

A poetisa hoje se sente realizada e feliz pelo trabalho que desenvolve junto a ACC. Possui vinte e um cordéis<sup>116</sup>, em que escreveu diversos cordéis, ou seja, com temas diferentes, desde religiosos, cultural, histórico e biográfico. Ela recebeu diversos títulos, dentre eles o de cidadã cratense no ano de 2017. Foi convidada para ministrar uma oficina de cordel em uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Eram alunos com limitações e pensava que era impossível, houve uma culminância e foi um sucesso. Outra escola convidou para uma nova oficina com alunos do 3º, 4º e 5º ano e muitos interativos. A culminância resultou em um cordel da história da batateira, bairro do Crato.

#### 4- Considerações

A biografada apesar de ter passado por muitas dificuldades, soube aproveitar sua vida, em especialmente buscando conhecimento. Teve momentos que achava que não possuía capacidade, mas com brava coragem, conseguia subir mais um degrau da sua história. Fátima Correia mais conhecida como Fátima de Dom Quintino que orgulhosamente propaga seu lugar onde passa.

Sua humildade, carisma e carinho, faz brotar dessa mulher ser mais uma educadora, como tantas em conseguir passar por vários momentos e construir uma história de vida, mas também fazer parte da história da educação do Ceará. Hoje além de aposentada, continua sendo uma educadora, atriz e propaga através do cordel outros saberes, contribuindo com a cultura popular.

---

<sup>116</sup> Dom Quintino retratado em versos; Hospital do senhor; Tributo a Vandinho Pereira; Maria do sertão; Garoto cria em Dom Quintino museu para Luiz Gonzaga; Homenagem à Academia dos Cordelistas do Crato, nos seus 25 anos; Sonho realizado; Café com verso na casa de vó; Crato, cidade amada; Os amigos do rádio; Mostra cultural de Dom Quintino; Academia dos Cordelistas do Crato 25 anos; 16 anos missão resgate; O que é o amor; Chagas Batista o poeta erudito; O retrato do Brasil; Luiz Gonzaga, a voz que não se cala! O poeta olhando o mar faz versos com maestria; Dom Vicente de Paulo Araújo Matos; Se tem mulher no cordel você tem que respeitar.

Não podemos deixar de abordar as contribuições de Fátima Correia a educação, pois foi valiosa como educadora, que merece ser inserida no âmbito educacional. Foi uma mulher que dedicou a profissão docente, em que sua história de vida se imbrica a outros profissionais, que a partir de sua biografia gerar novas reflexões.

## 6- Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria de Fátima Correia. **Saudade Materna (cordel)**. Crato, 2013.

ARAGÃO, Milena. **Práticas de castigos escolares: a palmatória como símbolo em salas de aula sergipanas**. Disponível: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07>, acesso em: 23/6/2019.

BOSI, Ecléa. **Memórias e Sociedade: lembrança de velhos**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1987.

CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. **Preservação da memória de educadoras cearenses: história oral e magistério**. Disponível: [http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/7/1493417953\\_ARQUIVO\\_ARTIGOCOMPLETO.pdf](http://www.nordeste2017.historiaoral.org.br/resources/anais/7/1493417953_ARQUIVO_ARTIGOCOMPLETO.pdf), acesso 24/6/2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GAMA, Marta Maria; ALMEIDA, Laura Isabel Marques V. de; **Os exames de admissão da década de 1931 a 1971**. Disponível: [www.ufsc.br](http://www.ufsc.br), acesso em: 23/06/2019.

MONTEIRO, Carlos Augusto. **A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil**. Disponível: [www.scielo.br](http://www.scielo.br), acesso em: 23/06/2019.

MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; MENEZES, Cristiane Souza de. **A mulher e a educação: pelos fios das memórias**. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). Educação e Educadoras na Paraíba do Século XX: práticas, leituras e representações. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. Vol. 1.

XAVIER, Antônio Roberto. **Joana Paula de Morais (1900-1963): História, Memória e Trajetórias Educativas**. Fortaleza: Imprece, 2014.



## A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADE HISTÓRICA DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA ESCOLA FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ - CANINDÉ-CE

Evangelina da Silva Freitas

Graduando em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Pós-graduada em  
Ensino de História e Geografia pela a faculdade Excelência.  
evaumdois@gmail.com

Patrícia Laurindo Costa

Graduando em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.  
Pós-graduada em Ensino da Matemática pela a faculdade Kurios  
patty.lc17@gmail.com

Maryland Bessa Pereira Maia

Doutora em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Educação Brasileira (UFC). Graduada em História  
(UECE) e em Pedagogia (UNESA). Integrante do Laboratório de Pesquisa de Estudos do Trabalho –  
LABOR/UFC. Professora da FVJ e Uni7  
Maryland.bessa@gmail.com

### RESUMO

A educação do campo nasce dos movimentos sociais em especial o movimento dos trabalhadores sem terra (MST), projeto este que defende a cultura camponesa e faz com que a população do campo não perca sua identidade. No município de Canindé, destaca-se a E.E.M do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré que trabalha a proposta de educação do campo pensada pelo o MST. O presente trabalho tem por objetivo por objetivo analisar a educação desenvolvida no assentamento Patativa do Assaré como possibilidade histórica de emancipação dos sujeitos campesinos. A metodologia da pesquisa é de natureza bibliográfica usada situa-se nos limites do materialismo histórico dialético, pois enquanto campo teórico-metodológico nos permite compreender a história e a dinâmica das sociedades humanas e suas interrelações, contando com a idéia que as coisas não existem por acaso, e que um aspecto ou situação pode determinar outros. Após a análise do material foi possível identificar que a matriz formativa do PPP usada na Escola Filha da Luta Patativa do Assaré é ferramenta de conscientização para uma proposta de emancipação dos sujeitos.

**Palavras chave:** educação do campo; emancipação humana; componentes integradores.

### 1 INTRODUÇÃO

*O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos. (Leandro Konder, 2003)*

A Educação do Campo surgiu com um pressuposto de crítica a educação que estava sendo posta, e propunha uma educação não apenas localizada no campo, mas uma educação para os sujeitos do campo, atrelada a realidade camponesa, libertadora, emancipatória e

omnilateral<sup>117</sup>, para assim formar os sujeitos em todas as dimensões: humanamente, socialmente, politicamente e o desenvolvimento das habilidades das áreas do conhecimento. Corroborando com Filho e Lopes (2016), o objetivo da educação do campo é lutar contra o capitalismo que deixa desmemoriado as culturas locais.

A proposta de educação do campo tem se intensificado como objeto de estudo nessa última década sobretudo pelas as universidades, esses espaços têm se apresentado como fonte de defesa no campo teórico prático dessa cultura e desses sujeitos que no coletivo tem lutado contra a analfabetismo, a fome, a falta de políticas emancipatórias e de reconhecimento de sua identidade. Autores como Arroyo (2004), Caldart (2010, 2012 e 2015) asseveram que o campo é mais que um espaço geográfico, é cenário de amplas reflexões.

Nesse sentido, a educação do campo tem como objetivo a emancipação e o reconhecimento da identidade cultural campesina, libertando-se do padrão imposto pelo o sistema educacional, onde os livros didáticos não contemplam a realidade camponesa. A educação tem como proposta pedagógica o saber globalizado, valorização da cultura popular. A práxis dos educadores consiste em sistematizar os conhecimentos integrados com o cotidiano dos educandos.

Com a implantação das escolas do campo no anos de 1980, surge um novo modelo de educação, objetivando atender, dialogar e fundamentar práticas por meio da realidade desses sujeitos e da realidade vivenciada pela comunidade, é essa abordagem que tornam a proposta de educação do campo diferente, não apenas diferente mas transformadora da realidade na qual os sujeitos que estão inseridos.

Na cidade de Canindé no Estado do Ceará foi implantada a Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, que atende a 50 comunidades e assentamentos rurais. No que diz respeito a educação, a coletividade decidiu que os saberes da comunidade e dos assentamento serviriam de base para trabalhar a educação regular de forma interdisciplinar, objetivando uma perspectiva de educação libertadora, e por conseguinte, executando uma educação do campo e para o campo. Porém que educação estamos falando? Que possibilidades essa educação/formação humana pode trazer para o homem/mulher campesina?

Esse artigo tem por objetivo analisar a educação desenvolvida no assentamento Patativa do Assaré como possibilidade histórica de emancipação dos sujeitos campesinos.

---

<sup>117</sup> “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. “à concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” (Frigotto 2012, p. 265)

Na área metodológica enveredamos compreender esse objeto a partir do pensamento máxiano que não só destingue aparência e essência, como também analisa as contradições encetadas nessas condições sociais. Por conseguinte, apresentamos o trabalho em três etapas, a primeira apresentamos um percurso histórico sobre a educação no movimento do sem terra, a segunda etapa a metodologia de trabalho, e a terceira a análise do material coletado a partir dos dados.

## **2 O PROCESSO EDUCATIVO NO MOVIMENTO DOS SEM TERRA: UMA HISTÓRIA DE LUTA**

Certamente que até bem pouco tempo nada escutávamos sobre educação do campo, em virtude exatamente do sufocamento de existência de sentido dessa classe. O campo para os centros urbanos sempre se apresentou como espaço de colonização, um apêndice de produção e extração de riqueza, sem independência, sem identidade. Um movimento contraditório fez emergir com a luta dos movimentos camponeses dos anos de 1990 em busca da reforma agrária no Brasil. Assim a educação para o homem do campo surge como possibilidade de conter o “movimento migratório, evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos e, sobretudo, proteger os interesses dos agroexportadores” (JESUS, 2005, p. 18).

No sentido histórico o movimento sem terras, MST, foi fundado em 1984, e a educação do campo tem relação direta com o movimento. A educação desde o princípio sempre foi pauta de luta, segundo Caldart (2000), em 1981, nas primeiras ocupações, perceberam a educação como uma questão de desafio, a necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de lutar pela a terra, gerou uma discussão de como garantir o acesso ao conhecimento, por tanto esse desafio se transformou no surgimento do trabalho com a educação no MST.

O sentido educativo do MST pode ser entendido como parte ou como expressão do sentido sociocultural, que é uma das dimensões as quais é possível interpretar sua atuação social hoje, especialmente se objetivo é entender está atuação como parte de um processo histórico, mas amplo e de maior duração. (CALDART 2000, p.23).

Na organização dos trabalhos para o projeto pedagógico, nasce o primeiro encontro nacional de professores, realizado em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo, (II ENERA- Encontro Nacional do Educadores de Reforma Agrária) que formaliza a proposta de criar um setor da educação atuante, assim nesse mesmo encontro o projeto de reforma

agrária busca sentido em fazer a lutar pelas as escolas públicas das áreas de assentamentos e acampamentos. Essa situação ocorreu quase ao mesmo tempo que começou a luta pela terra, através das famílias que reivindicavam moradia digna, soberania alimentar, acesso à educação. Com esse objetivo surgiu a criação do setor de educação do movimento sem terra (II ENERA, 2014)

## **2.1. A Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré**

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2018) a construção da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré iniciou em 12 de abril de 2013, iniciando seu funcionamento em 01 de março de 2016, com 09 turmas de ensino médio do 1º ao 3º ano, e uma turma de Educação de Jovens e Adultos-EJA de nível médio. A escola está localizada na zona rural de Canindé – Ceará, vindo da cidade o acesso se dá pela CE-257-14 km, e outra parte de estrada carroçal, conhecida como estrada do Bonito, 08 km. Como segunda alternativa tem o caminho vicinal comumente conhecido como estrada da Cachoeira dos Lessas, que fica à 18 km da sede do município.

No que diz respeito aos aspectos sociais, a pesquisa elaborada pelos próprios alunos da escola identifica que no território se encontra 94% das residências são de alvenaria, realidade contraditória ao avanço dos centros urbanos nas últimas décadas. De acordo com o documento “629 famílias, ou seja, 87% da pesquisa recebem algum tipo de benefício, aposentadoria ou pensão”, porém o benefício mais significativo é o bolsa família (PPP 2018, p. 09). No que diz respeito a posse da terra o PPP esclarece que “48% das famílias são proprietárias de suas terras, 27% são de assentamentos da reforma agrária e 25% são posseiros, moradores e arrendatários de terra” (PPP 2018, p. 10).

## **3 METODOLOGIA**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa situada nos limites do materialismo histórico dialético, pois enquanto campo teórico-metodológico nos permite compreender a história e a dinâmica das sociedades humanas. De acordo com Konder (1992, p. 08) a dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”

Desse modo, usar o materialismo histórico dialético enquanto método de pesquisa é iniciar buscando a compreensão histórica da fundação da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do

Assaré em seguida compreender em que momento a educação foi entrelaçada e objetivada como possibilidade histórica de emancipação dos sujeitos. Neste sentido, é parte da nossa compreensão a ideia de que “o materialismo histórico impõe a ideia que as coisas não existem por acaso, e que um aspecto ou situação pode determinar outros.” (BARROS, 2011, p. 30). Esse pressuposto recai exatamente na compreensão que os documentos também são frutos da construção histórica dos povos, corroborando com esse pensamento Le Goff (2003, p. 536) expõe que esse material são “produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de força”, assim o PPP em forma de documento tem muito a nos dizer sobre essas relações.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É relevante salientar que o PPP da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré é um documento rico e com várias vertentes de análise, mas em vista do critério de seleção ter por objetivo analisar a questão da educação como possibilidade de emancipação do sujeito deixamos outras vertentes para pesquisas posteriores.

##### **4.1. O PPP da Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré como arma de emancipação humana.**

O documento PPP foi organizado em maio de 2018, resultante de um debate e escritas coletivas dos sujeitos que compõem a escola, comunidade, e o assentamento, nele se apresenta especificamente o contexto histórico da fundação da escola, o referencial teórico que expõe educação do campo e seu universo conceitual, os marcos legais, as matrizes formativas e por fim, a proposta curricular.

##### **4.2. Matrizes Formativas como Ferramentas de Emancipação**

De acordo com o PPP o trabalho educativo desenvolvido na escola tem como referência uma matriz formativa com cinco eixos que se organizam em: Cultura, Trabalho, Luta Social, Organização Coletiva e História. Os eixos respondem a um conceito maior que é a organicidade conceitual do Movimento do Sem Terra - MST, ou seja,

O MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, sua linguagem e imagens são educativos, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e

conhecimentos, nova cultura política, formam novos sujeitos coletivos. (ARROYO *apud* CALDART, 2000, p. 11)

A escola adota como primeiro eixo o trabalho. No documento PPP o conceito de trabalho é identificado como “trabalho educativo como criação, recriação e transformação do espaço e da realidade” (2018, p. 52), nesse sentido o conceito de trabalho na matriz ganha um sentido ampliado, não como significado literal o qual é sinônimo de tortura, mas para compreender como o homem transforma e pode transformar seu espaço a partir desse ato, assim é compreendido pela escola “como princípio educativo não é uma metodologia a ser incorporado pela escola, mas um processo ético-político de socialização humana” (2018, p. 53).

Entendendo o trabalho como princípio educativo, sua função na escola não se restringe a um ato meramente mecânico, ou seja

O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola deve se apropriar do seu caráter educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho (PPP 2018, p. 52)

É por esse caminho que o trabalho se transforma em uma ferramenta de luta na escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Um tipo de educação para o trabalho que também transforma o homem em “agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma que transforma o mundo” (Meszáros 2005, p. 12).

A luta social surge como um segundo eixo da matriz formativa, essa ação tem relação com a Pedagogia do Movimento que de acordo com o documento é uma “pedagogia formadora de sujeitos construtores do futuro”. O conceito de movimento está atrelado ao mover-se continuamente em busca das interrelações com o espaço e outros sujeitos históricos que perfazem a comunidade do em torno a Escola Filha da Luta Patativa do Assaré. O documento expressa como movimento de luta que

é necessário, assegurar mecanismos que permitam a articulação da escola com os movimentos sociais do campo; garantir que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo; promover a organização coletiva, solidária e cooperativa; e compreender as lutas sociais e a organização coletiva como estratégias pedagógicas, desenvolvendo práticas que fortaleçam na juventude a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, e a esperança. (PPP 2018, p. 54)

Em um terceiro eixo aparece a cultura como perspectiva do homem ser reconhecido por sua capacidade criativa, produzindo sua própria cultura. No documento o complexo cultural surge como identificação do modo de vida camponesa e fortalecimento da identidade desse povo. Entendendo que “a identidade é o conjunto dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade”, como um amálgama que construída diariamente pela luta camponesa transforma o espaço. (Silva 2015, p. 30). Transformando esse espaço cria uma cultura e identidade camponesa forte, ou seja, um “modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres; no movimento; no jeito de ser e viver do camponês; no jeito de produzir e reproduzir a vida; na mística; no símbolo; no gesto; na religiosidade; na arte” (PPP 2018, p. 53)

A organização social surge como quarto eixo de trabalho do documento PPP da escola, segundo Gehlen e Mocelin (2018, p. 56) a organização social “refere-se a qualquer iniciativa – formal ou informal – de reunião de pessoas com objetivos comuns, visando superar dificuldades e gerar benefícios”. No documento (PPP) o constitutivo da organização social identifica ações básicas como o gerenciamento coletivo das situações do dia a dia, o cooperativismo<sup>118</sup>, esses dois pressupostos têm como contrário as relações de poder que surgem em grupos sociais. Na escola essa organização se dá através de conselhos internos que tratam e discutem temas vinculados aos conteúdos e formas de trabalho, além de encontros com a comunidade.

Por fim, o último eixo trabalhado no PPP é a “História”, apesar da dificuldade de conceituar esse verbete, pois ao longo da história do conhecimento vários pensadores (Bloch, Carr, Paul Veyne, Jacques Le Goff, Ranke, Eric Hobsbawm) trataram de explicar o tema, a questão histórica vinculada a Escola Filhas da Luta Patativa do Assaré, “é a história da luta de classes”, como bem trata Marx e Engels em sua produção de vida. (Barros 2011, p. 306). Compreender que a história dos sujeitos também é a história pela luta da terra, por uma educação de qualidade, por uma vida melhor e mais coletiva. A história funciona como farol para entender o passado, o presente e o futuro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o artigo tínhamos como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pela Escola Filha da Luta Patativa do Assaré no Município de Canindé - Ce como possibilidade

---

<sup>118</sup> Originou-se na Europa do século XIX na Inglaterra com as transformações do mundo do trabalho dentro da Revolução Industrial. A cooperativa configura-se como uma das alternativas de organização da sociedade, pois representa a possibilidade de superação das dificuldades em torno das necessidades e objetivos comuns a uma determinada classe social. (Gehlen e Mocelin 2018, p. 68)

histórica de emancipação humana, para tal usamos o PPP Projeto Político Pedagógico como referência de pesquisa, assim identificamos que a educação do campo é de fundamental importância para tornar o homem sujeito reflexivo responsável pela sua história de vida, capaz de buscar em sua ampla realidade um futuro promissor.

Nesse sentido, a escola apropriou-se de fato do seu caráter educativo, a partir das matrizes de referência como “Cultura, Trabalho, Luta Social, Organização Coletiva e História” apresentadas no PPP, a mesma desenvolve um caminho de conscientização e emancipação desses sujeitos, em uma perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano.

Com base no PPP é possível identificar que a formação regular da escola possibilite a produção do conhecimento, ampliação das suas habilidades e formação de sua consciência, de modo a permitir um vínculo importante diante das demais dimensões da vida, sendo estas: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. A escola do campo é de fundamental importância, pois ressalta o valor da população camponesa, tendo em vista a questão histórica.

Por fim, o PPP o projeto político pedagógico da educação campesina foi elaborado visando oferecer subsídios que possam despertar o processo de participação, conscientização posicionamento crítico dos sujeitos camponeses.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social no Campo: por uma Educação do Campo. Coleção de Cadernos. Vol. 2, Brasília. 1999.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

CALDART, Roseli Salet. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DE JESUS, Vania Cristina Pauluk. A educação no campo na história educacional brasileira: alguns apontamentos. 2005.

GEHLEN, Ivaldo e Mocelin Daniel Gustavo. Organização social e movimentos sociais rurais. SEAD/ UFRGS. — dados eletrônicos. — 2. ed. rev. e ampl. — Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.



KONDER, Leandro. O que é dialética. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 24)

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. – 5º ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Theomai**, n. 15, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PPP. Escola do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, Ceará 2018.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica: Trabalho, Educação e Saúde. Fiocruz. Vol.1, n.1, 2003.

SILVA, Dherwerson Dos Santos. A IDENTIDADE CAMPONESA NOS ASSENTAMENTOS DO MST NO BRASIL. Geographia Opportuno Tempore, v. 1, n. 4, p. 22-35.

## OS TRANSTORNOS DE ANSIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lara Lahmann de Meirelles Marinho

Graduação em Psicologia (Universidade de Fortaleza, 2015)

Ana Virginia Aragão Dantas Parente

Graduação em Pedagogia (UVA, 2000), Pós-graduada em Psicopedagogia (UNICHRISTUS, 2003), em Teorias Psicanalista (REDENTOR, 2003), Ciências da Educação (INTA, 2010) e Mestranda em Ciências da Educação (LUSÓFONA, 2017). Professora Universitária de pós-graduação.

### RESUMO

A pesquisa foi um estudo sobre a ansiedade, que abrange as crianças da escolaridade na educação infantil e também buscou estratégias para prevenção de possíveis Transtornos Ansiogênicos na fase adulta. **A ansiedade** é um estado de apreensão ou de medo, que aparece pela antecipação de uma situação, desagradável ou perigosa, interna ou externa. No decorrer do dia a dia, novas situações, experiências ou pessoas desconhecidas entram em contato com essa criança, e gera assim, ansiedade. O objetivo deste artigo é compreender os danos no desenvolvimento emocional e social das crianças por meio da exploração de alguns temas a serem abordados pela escola para ajudar na redução da ansiedade infantil. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, que ilustrará sobre estratégias psicopedagógicas para o auxílio do trabalho de professores e familiares. O psicopedagogo dentro da instituição deve trazer a importância do conceito de habilidade social infantil para pais e professores, para a prevenção dos problemas de ansiedade e ao perceber tais demandas, pode criar possibilidades para promover a construção de diálogos e reflexões de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e/ou encaminhamentos para os profissionais adequados.

**Palavras-chave:** Transtornos de ansiedade. Crianças. Educação Infantil.

### 1 INTRODUÇÃO

A atual pesquisa explanará sobre um estudo que atinge as crianças da escolaridade na educação infantil, a ansiedade. Além de buscar estratégias para prevenção de possíveis Transtornos Ansiogênicos na fase adulta.

**A ansiedade** é um estado de apreensão ou de medo, que aparece pela antecipação de uma situação, desagradável ou perigosa sendo ela interna ou externa e geralmente vem acompanhada por alguns sintomas como: tensão, tonturas, coração acelerado, dificuldades para respirar, sudorese, tremores, dentre outros. Ou seja, é uma preocupação de que algo dará errado ou do indivíduo sentir como se estivesse em risco.

Ela é uma reação natural do ser humano. Funciona como um alarme e nos avisa sobre situações de ameaça, para que se possa preparar e reagir ao perigo. Situações desconhecidas ou que desafiam, geram sentimento de ansiedade em todas as pessoas e em qualquer idade, porém quando ela é muito forte e frequente e atrapalha no dia a dia, é preciso ficar atento.

O desenvolvimento infantil na faixa etária 0 a 5 anos ocorre muito rápido, o que significa dizer que as crianças são desafiadas, cada dia mais com situações desconhecidas que naturalmente irão causar desconforto. Portanto, a importância da escola no papel de fazer que esse processo ocorra de forma leve, além de ser um ambiente de prevenção para o aparecimento do Transtorno de Ansiedade.

A Educação Infantil, é a primeira etapa da Educação Básica, é um direito de todas as crianças entre 0 a 5 anos de idade, sem nenhuma distinção (fenótipos, etnia, nacionalidade, sexo, deficiência ou classe social). De acordo com o Ministério da Educação MEC (2013), as instituições que se propõem a oferecerem educação básica podem ser públicas ou privadas e tem o dever de oferecer condições para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social a todas as crianças dentro dessa faixa etária.

As crianças da Educação Infantil ainda não conseguem falar nitidamente sobre os seus sentimentos, as crianças expressam seus sentimentos em diferentes linguagens e até mesmo as da creche de 2 e 3anos, com as da pré-escola (4 e 5) anos conseguem expressar seus sentimentos mediante a linguagem oral e os expressam nos seus comportamentos, que cabe aos adultos, interpretar e ensinar durante seu crescimento a nomear suas emoções. No decorrer do dia a dia, novas situações, experiências ou pessoas desconhecidas entram em contato com essa criança, e gera assim, ansiedade.

Portanto, a importância desse trabalho recai sobre a necessidade de cuidadores estarem preparados para dar um melhor suporte na vida emocional dessas crianças. Para isso é preciso entender sobre os efeitos da ansiedade no âmbito infantil para ajudar no processo de aprendizagem das mesmas e na prevenção de possíveis transtornos ansiogênicos na fase adulta e investigar estratégias para auxiliar o trabalho de professores e familiares na busca do melhor desenvolvimento da saúde emocional infantil.

O objetivo deste artigo é compreender os danos no desenvolvimento emocional e social das crianças por meio da exploração de alguns temas a serem abordados pela escola para oferecer o conhecimento aos professores e as famílias, que podem ajudar na redução da ansiedade infantil. São eles: oferecer conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e da neurociência; promover espaço em que a criança possa criar e explorar situações ampliando

suas habilidades sociais e exercitar a técnica de relaxamento como estratégia que promova a tranquilidade para lidar com as questões ansiogênicas.

A atual pesquisa foi realizada e estudada por intermédio dos tópicos abaixo que serão organizados pela seguinte sequência: introdução, metodologia, resultados e discussão, conclusão e as referências bibliográfica buscada durante a elaboração do trabalho.

## **2 METODOLOGIA**

Para desenvolver este trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica, pois foi feita uma revisão da literatura para ilustrar os transtornos de ansiedade na educação infantil e como as escolas podem ajudar a promover melhorias no que diz respeito ao desenvolvimento dessas crianças.

Logo, torna-se fundamental explicitar as características da pesquisa qualitativa. Conforme Monteiro (2016) retrata, os dados que serão coletados nessa pesquisa são predominantemente descritivos, que pode ser encontrado em documentos, fotografias, descrição de entrevistas ou de pessoas com o objetivo de compreender o porquê das coisas, porém de forma explicativa e não quantitativa.

No que se refere a pesquisa bibliográfica, Gil (2002) relata que ela tem como objetivo realizar um estudo a partir de material já elaborado, como livros, publicações periódicas, artigos científicos e impressos variados, que permita pesquisador fazer um estudo amplo sobre vários fenômenos, sem limite bibliográfico.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para tratar sobre a discussão proposta, é imprescindível que se inicie falando sobre a diferença entre a ansiedade normal, necessária a sobrevivência de todo ser humano para que se entenda sobre como ela pode se tornar causadora de problemas e virar patológica.

Após abranger os tipos de transtornos de ansiedade existentes, será visto os efeitos da ansiedade na educação infantil e como o psicopedagogo pode atuar junto de pais e professores na busca da qualidade da educação dessas crianças.

### **3.1 Ansiedade: adaptação normal versus reação patológica**

As emoções funcionam como um semáforo ou um apito interno, que serve como proteção para todas as pessoas, pois ela sinaliza até onde se pode ir e em quais situações se precisam ficar alertas. A ansiedade será a emoção explorada nesse trabalho.

A ansiedade nem sempre é uma sensação desconfortável. Por exemplo, ao passar uma rua é preciso olhar para os lados para atravessar com segurança e saber que não será atropelado, porém se não olhar com atenção, a ansiedade certamente irá aparecer junto aos sintomas corporais que indica sinal de perigo.

Os sintomas que aparecem com mais frequência são: coração acelerado, respiração ofegante, mãos e corpo trêmulos e com sudorese, olhos arregalados entre outros. Ou seja, ela é imprescindível para a sobrevivência do ser humano. Porém, há casos em que ela aparece de forma exagerada, atrapalha a qualidade de vida e causa sofrimento para o indivíduo.

A ansiedade representa um papel fundamental para a sobrevivência, mas atualmente ela tem aparecido de forma exacerbada, pode prejudicar a qualidade de vida e causar sofrimento para o indivíduo, principalmente para as crianças.

Para que a ansiedade seja considerada patológica, é necessário observar sua frequência, intensidade e os danos, como inabilidade social. Em crianças, é preciso ter uma atenção redobrada, pois como muitas vezes elas não entendem o que sentem, expressam suas angustias nos maus comportamentos, como birras ou malcriação.

### **3.2 Os tipos de transtorno de ansiedade na infância**

A ansiedade na infância geralmente aparece em duas formas: Transtorno da ansiedade de separação (TAS) ou a Ansiedade generalizada (TAG), na qual ambas podem vir juntas de queixas somáticas (cefaleia, náuseas, vômitos, taquicardia, sudorese ou dor muscular) e ‘evitação’ de alguns lugares.

O Transtorno da Ansiedade de Separação é caracterizado por Petersen e Wainer (2011 p. 233) como a “preocupação excessiva relativa à separação da pessoa amada”. Asbahr (2010) retrata que a TAS é a mais comum no meio infantil, pois as crianças sentem-se vulneráveis já que acreditam que algo de ruim possa acontecer com elas ou com a pessoa que cuidam delas. É muito comum que as crianças se recusem a ir às escolas, por não aceitarem ficar longe dos seus cuidadores.

No Transtorno de Ansiedade Generalizada Asbahr (2010 p. 89) aponta que as crianças com TAG: “[...] tendem a exibir preocupações excessivas com sua competência e qualidade do seu desempenho, mesmo quando não estão sendo avaliadas, além de

preocupações excessivas com pontualidade e eventos catastróficos”.

Como já foi visto anteriormente, sentir medo ao se separar dos pais faz parte do desenvolvimento normal na infância, porém há casos em que se percebe um sofrimento muito maior do que o que deveria se caracterizar como normal e é nesse momento que o profissional deve estar atento para ajudar essa criança.

**3.3 Os efeitos da ansiedade nas crianças da educação infantil** A educação infantil que vai de 0 a 5 anos de idade, as crianças ainda não conseguem falar nitidamente sobre os seus sentimentos e os expressam nos seus comportamentos, no qual cabe aos adultos, interpretar e ensinar as crianças durante seu crescimento a nomear suas emoções. Na sua rotina, novas situações, experiências ou pessoas desconhecidas entram em contato com essa criança, e gera assim, a ansiedade.

Siegel e Bryson (2015) retratam que os principais medos das crianças da educação infantil são: separação das pessoas conhecidas, perda de apoio, visitas ao pediatra, medo de dormir, barulhos, medo do escuro, monstros, primeiras preocupações com a morte, temem que desejos de raiva contra os pais se realizem, fracasso escolar, de se perder ou de ser abandonado.

Ao entrar na escola, a criança terá que se adaptar a uma realidade diferente da qual está acostumada, ou seja, é natural que gere ansiedade. Porém, essa ansiedade pode aparecer também com alunos que já estão dentro da escola, mas que não apresentam as habilidades sociais necessárias para lidar com determinadas situações, sentindo-se impotentes e vulneráveis.

Além disso, é necessário se pensar num grande desafio de se estudar esse público, pois, quando se lida com crianças que ainda não possuem capacidade de distinguir os limites da realidade ou da fantasia, o que faz muitas vezes o medo de algo fantasioso ser extremamente real para elas, causa grande sofrimento se não tiverem apoio dos pais ou da escola para entender o que se passa.

### **3.4 Contribuição do psicopedagogo na atuação com pais e professores**

A psicopedagogia trabalha no envolvimento de três importantes áreas: família, escola e sociedade. Ou seja, como se dá a relação da aprendizagem do sujeito nesses âmbitos. A busca nesse trabalho não está relacionada em classificar o aprendiz como igual ou diferente, certo ou errado. A relevância desse trabalho é descobrir como cada pessoa aprende e produz,

para que essas aptidões possam ser potencializadas sem que a ansiedade possa atrapalhar nesse processo.

Para se trabalhar com crianças é importante ter em mente que não existe uma única receita de bolo, portanto é imprescindível que se entenda sobre como se dá o seu desenvolvimento. O psicopedagogo poderia trazer como aulas expositivas a teoria de Jean Piaget, um teórico que é referência no tema proposto, para ajudar na reflexão de pais e professores a adaptar seus ensinamentos e expectativas a partir do que a criança pode oferecer fisiologicamente/maturacionalmente.

Terra (sem data) descreve que Piaget dividiu o desenvolvimento do ser humano em quatro períodos: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Porém, as aulas iriam focar apenas nos dois primeiros estágios que englobam a idade proposta pela educação infantil.

No estágio sensório motor, se refere de 0 a 2 anos de idade, a criança inicia suas conquistas por meio dos seus reflexos inatos, ou seja, a percepção dos movimentos. Com o tempo, ela aperfeiçoa seus movimentos e adquire habilidades a partir do seu amadurecimento orgânico e emocional.

Já no estágio pré-operatório, que engloba de 2 a 7 anos, a criança apresenta um controle motor mais desenvolvido, o que oferece condições para que ela desenvolva outras áreas como intelectual, social e emocional de forma mais rápida ao receber os estímulos adequados. Porém, ainda é muito egocêntrica, ou seja, acredita que tudo ocorre ao seu redor. Outra característica dessa fase é a irreversibilidade, na qual não entende que as pessoas possam pensar diferente e acredita que todos pensam igual a ela.

A neurociência também contribui com seus estudos em relação ao desenvolvimento infantil. Geralmente os pais são especialistas no corpo dos seus filhos. Sabem a temperatura, qual a comida preferida, os desenhos e os brinquedos que mais gostam, os personagens preferidos, dentre outros. Porém, muitos pais, não tem o conhecimento básico de como funciona o cérebro dos pequenos. A neurociência entra nesse contexto, como um saber a mais, para que assim, possa ajudar pais e professores a entender como a criança aprende a partir do funcionamento do seu cérebro e melhorar suas metodologias, manejar o ambiente de sala de aula (para se tornar mais motivador e atraente), além de oferecer dicas para os ambientes externos à escola que influenciam também nesse processo, evitando assim, a ansiedade.

O psicopedagogo ao promover reflexões sobre os estudos de Piaget e da neurociência, pode ajudar pais e professores a lidar melhor com algumas questões que possam

aparecer no dia a dia e evitar que sejam cobradas responsabilidades nas quais as crianças ainda não possuem maturidade para suprir tais expectativas. O psicopedagogo pode propor aos pais e professores gincanas nas quais os profissionais treinariam técnicas de relaxamento que ajudariam na sua rotina e concomitantemente, no tratamento das crianças.

Petersen e Wainer (2011, p. 247) retratam que “com o relaxamento [...] os pacientes aprendem a influenciar de maneira ativa seu estado corporal para manejar melhor seu estresse.”. Ou seja, por meio das técnicas de relaxamento, esse ritmo acelerado poderia ser trabalhado e ajudaria no controle da ansiedade, trazendo mais calma e centramento para sua vida, o que refletiria na rotina das crianças.

Oliveira (2008) relata que a falta desse conhecimento prejudica no processo de aprendizagem das crianças, já que gastam suas energias ao lidar com seu desespero sem que haja lugar para o aprendizado. Se professores e familiares tivessem esse cuidado e não confundissem a ansiedade com birra ou manha, poderiam auxiliar muito mais no processo de desenvolvimento da criança.

A criança para se desenvolver precisa experimentar. Ela precisa cair, se machucar, se aventurar, derrubar o copo tentando beber ou servir o suco ou até mesmo o prato quando tenta por sua própria comida. E quanto mais fazem por ela, menos oportunidade ela tem para um desenvolvimento eficaz.

Existe um conceito que trabalha justamente no treino das crianças nas realizações de tarefas cotidianas, as chamadas habilidades sociais.

Silva e Carrara (2010) definem Habilidade Social como os comportamentos que acontecem durante as relações sociais da criança, que contribuem com relacionamentos saudáveis e ajustamento na sociedade, como: empatia, fazer amizades, ter autocontrole, identificar as emoções, lidar com problemas positivos e negativos, controlar o humor, tolerar frustrações, dentre outros.

O psicopedagogo dentro da instituição pode trazer a importância do conceito de habilidade social infantil para pais e professores, para a prevenção de problemas infantis cada vez mais comuns atualmente, tais como: timidez, fobia, depressão, mau comportamento e ansiedade.

#### **4 CONCLUSÃO**

Essa pesquisa explanou sobre a ansiedade nas crianças da educação infantil, além de buscar estratégias para prevenção de possíveis transtornos ansiogênicos na fase adulta. O



estudo levantado apresentou a ansiedade como uma preocupação no estado de apreensão ou de medo, que aparece como antecipação de uma situação, desagradável ou perigosa seja ela interna ou externa e geralmente vem acompanhada por alguns sintomas fisiológicos. Ou seja, é uma preocupação de que as coisas vão dar errado ou de sentir como se você estivesse em perigo.

A escola é produto de uma construção histórica, cultural e social, a qual abrange saberes, valores e regras que estabelecem e desenvolvem o processo de aprendizagem. Assim, verificou-se a importância da instituição ter um entendimento maior em relação ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

O psicopedagogo ao perceber tais demandas, pode agir e criar possibilidades para promover a construção de diálogos e reflexões de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da criança e/ou encaminhamentos para os profissionais adequados.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, Fernando Ramos. *Transtornos da Ansiedade na Infância e Adolescência*. 2. ed. São Paulo: Casa da Leitura Médica. 2010.

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de. SOUZA, Solange Jobim e. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicol. Cienc. Prof.**, v. 23, n.1. Brasília, mar. 2003. Mensal. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000100003&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000100003&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 24 mar. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002. Disponível em: < <file:///C:/Users/Lara/Downloads/GIL-%202002-%20Como%20Elaborar%20Projeto%20de%20Pesquisa.PDF>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

MONTEIRO, Regina Clare. **A Pesquisa Qualitativa como opção metodológica**. Campinas, (SP), 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644453/11876>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

OLIVEIRA, Andreia Sepoloni do Carmo. **Ansiedade infantil e os prejuízos na vida escolar**. São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/23.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2017.

OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; SISTO, Fermino Fernandes. Estudo para uma escala de ansiedade escolar para crianças. **Psicol. esc. Educ.** Campinas (SP), v. 6. jun. 2002. Disponível em: < [http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572002000100007](http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100007)>. Acesso em: 24 mar. 2017.

PETERSEN, Circe Salcides. WAINER, Ricardo. **Terapias Cognitivo Comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SIEGEL, Daniel J. BRYSON, Tina Payne. **O Cérebro da Criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar**. São Paulo: Versos, 2015.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni; CARRARA, Kester. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicol. rev.** Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, ago. 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682010000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 set. 2017.

TERRA, Márcia Regina. **O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget**. Unicamp. São Paulo. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acesso em: 23 abr. 2017.

## A CRIAÇÃO DO CECITEC: MÚLTIPLOS AGENTES E MÚLTIPLAS VISÕES

João Alcimo Viana Lima  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
joao.alcimo@uece.br

### RESUMO

O Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC) iniciou suas atividades em 1995, no âmbito da política de interiorização da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esta pesquisa, portanto, buscou compreender o processo encetado pela UECE, que resultou na implantação do *Campus* de Tauá, dando ênfase para a participação da sociedade civil. Metodologicamente, para adentar no território conceitual, metodológico e empírico do objeto de estudo, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo. Neste foi realizado um levantamento de informações e opiniões, através da aplicação de entrevistas e questionários. A criação do “grupo de apoio”, com integrantes da sociedade microrregional, configurou-se como a forma direta de envolvimento da sociedade no processo de criação do CECITEC. Ademais, além dos componentes do mencionado grupo, outras diversas pessoas exerceram papéis relevantes, tanto no âmbito de suas atribuições profissionais, como por meio de suas ações voluntárias e colaborativas.

**Palavras-chave:** UECE; CECITEC; interiorização universitária.

### INTRODUÇÃO

Para a criação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), em Tauá, o reitor da (UECE), no período de 1992 a 1996, professor Paulo de Melo Jorge Filho (Paulo Petrola), articulou adesões de autoridades governamentais e envolveu a comunidade local nos trabalhos principiantes.

A Resolução nº 743/94, deliberada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (UECE, 3 mai. 1994), autorizou a Universidade a implantar os cursos de Ciências e Pedagogia, ambos de Licenciatura Plena. Entretanto, para viabilizar o início do funcionamento do CECITEC, que se concretizou em 19 de junho de 1995, a administração superior da UECE empreendeu uma série de outras ações, dentre as quais podem ser destacadas: a obtenção de sede própria; a realização de curso pré-vestibular; a realização do vestibular; a realização de concurso de provas e títulos para professores; a nomeação do professor João Alcimo Viana Lima (aprovado em 1º lugar no citado concurso para a área de História da Educação) para diretor do Centro.

Antecedendo à definição dos cursos (Pedagogia e Ciências), a pró-reitoria de Graduação articulou a elaboração de um diagnóstico junto ao setor educacional dos Inhamuns e buscou sintonizar-se com as principais carências em termos de qualificação para a educação básica.

No decorrer de sua história, o CECITEC tem suscitado debates sobre o seu papel, como instituição universitária, no contexto do desenvolvimento microrregional. Destarte, faz-se necessário que se preserve a memória referente às manifestações explícitas e discretas, aos embates políticos e procedimentos administrativos, ao sentimento coletivo e à participação dos múltiplos agentes históricos, que resultaram na conquista dessa obra educacional significativa, do ponto de vista sociopolítico e cultural, para o Sertão dos Inhamuns. A pesquisa, portanto, buscou compreender o processo encetado pela Universidade Estadual do Ceará, que resultou na implantação do *Campus* de Tauá, dando ênfase para a participação da sociedade civil.

Em termos metodológicos, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo (levantamento). Destarte, utilizou-se como material para consulta, publicações periódicas, avulsas e diversas (fontes bibliográficas); documentos oficiais, publicações administrativas e registros iconográficos (fontes documentais). Além disso, foi realizado um levantamento de informações e opiniões, através da aplicação de entrevistas e questionários.

Com o entendimento de que seria imprescindível a utilização da fonte oral em nosso percurso investigativo, para a escolha dos sujeitos foi considerada uma variedade de pessoas – fundamentais para a compreensão e o aprofundamento do objeto de estudo – para que fossem realizadas as abordagens. Nesse sentido, no âmbito do universo foram formados sete subgrupos: gestores da UECE à época da fundação do CECITEC; representantes políticos dos Inhamuns; membros do grupo de apoio do CECITEC; ex-alunos aprovados no concurso vestibular 1995.1; professores aprovados no concurso de provas e títulos realizado em março de 1995; primeiros servidores técnico-administrativos do CECITEC; representantes da sociedade civil.

## **O SURGIMENTO DA PROPOSTA DO *CAMPUS* DE TAUÁ E O PROJETO “NOVA UECE”**

A proposta de implantar uma unidade de ensino superior no Sertão dos Inhamuns surgiu no contexto da política de interiorização universitária da UECE, que ganhou maior

relevo no reitorado do professor Paulo de Melo Jorge Filho (Paulo Petrola), no período de 1992 a 1996.

Paulo Petrola, no âmbito do projeto “Nova UECE”, que foi por ele encaminhado ao Governador cearense, em maio de 1992, ainda na condição de reitorável, “traçou diretrizes para a transformação da UECE em uma “Universidade Tecnológica para o Nordeste Semiárido”, tendo como referência a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A proposta sinalizou para um transplante do modelo, atentando-se para “uma redução sociológica que respeite as peculiaridades, limitações e possibilidades da Região [Nordeste]”. (PETROLA, 1993a, p. 39-40).

Sob a óptica do aludido projeto, a efetivação da universidade necessária (tecnológica) para o semiárido deveria promover a integração das atividades universitárias com o setor produtivo, bem como a organização de uma *intelligentsia*, por meio da qualificação de seu quadro docente e da importação de professores doutores (PETROLA, 1993a, p. 36-39).

A interiorização universitária, embora possa ser concebida na subjacência do projeto “Nova UECE” e sob a óptica da totalidade institucional, não figura de forma explícita em suas diretrizes. No entanto, na carta enviada ao Governador, em 5 de maio de 1992, Paulo Petrola apresentou uma agenda que estabeleceu 1993 como “o ano do ensino”, elencando, entre outras ações, a “solução “dos problemas que afetam o desempenho e a qualidade das Faculdades do Interior, capacitando-as para o melhor cumprimento de seus objetivos pedagógicos em suas respectivas áreas de atuação” (PETROLA, 1993b, p. 30).

Na prática, na opinião de Francisco Artur Pinheiro Alves (1994, p. 30), a interiorização ganhou “novos rumos” e se estabeleceu como “uma das prioridades da administração”. Como exemplos, Alves cita que:

[...] A primeira medida tomada pela reitoria foi resolver o problema dos professores, liberando aqueles que eram vinculados aos departamentos da Capital e fazendo concurso para professores do quadro permanente das Faculdades. Outras medidas seguidas a essa foram: aumento do acervo bibliográfico, compra de equipamentos, implantação de núcleos de computação e abertura de novos cursos de graduação na FECLESC (curso de Letras e Ciências – Licenciatura Plena) e abertura de cursos de Especialização *Lato Sensu* na FAFIDAM, na FECLESC e na FACEDI, em diversas áreas do conhecimento (1994, p. 30).

Ancorado no destaque que sua gestão imprimia ao fortalecimento e à ampliação das unidades acadêmicas, a implantação de um *campus* em uma microrregião desprovida de

cursos universitários, em tese, configurava-se como uma proposta plausível. Todavia, o projeto CECITEC deparou-se com vozes dissonantes.

Com a realização do seminário “Os Inhamuns no desenvolvimento do Ceará”, em 26 de novembro de 1993, a UECE deu início ao processo da discussão para a implantação de um campus com sede em Tauá (Apud LIMA, 1999, p. 55). Observa-se que a “descentralização dos serviços” e a “centralização do controle”, propostas nas diretrizes da gestão (PETROLA, 1993a, p. 47) evoluíram para a dimensão exógena, na medida em que a sociedade civil se envolveu nas articulações do processo, resguardando-se à UECE os mecanismos de controle.

O papel indutor da Universidade nos remete às palavras de Ladislau Dowbor: “O fato de [...] trabalhar com mecanismos flexíveis e diversificados de gestão abre espaço para que os administradores municipais, as organizações comunitárias e outros personagens de poder local passem a buscar as formas práticas mais adequadas de responder às suas necessidades [...]” (1999, p. 51).

Coadunando-se com essa linha de raciocínio, Lucilene Batista de Lima (ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Tauá) comenta que:

[...] Há muito tempo que a gente sentia a necessidade. Tauá já era um município grande, um município pobre e a gente sentia a necessidade de ter aqui em Tauá uma faculdade para que pudesse atender melhor os filhos de pessoas que não tinham condições de se deslocar para Fortaleza, pra Sobral, para o Crato, de estarem fazendo a sua faculdade. [...] Tauá não oferecia nenhum curso universitário naquela época e esta angústia estava tanto no meio urbano como no meio rural com os filhos e filhas dos nossos agricultores que também queriam, tinham sonhos em concluir seus estudos, em se profissionalizarem, em terem uma profissão [...] <sup>119</sup>.

Assim sendo, constata-se que os anseios por uma instituição de ensino superior pública e gratuita nos Inhamuns foram motivados a partir de uma demanda real, expressada e sentida pela população. Francisco Teobaldo Cidrão Souto (ex-presidente da Associação Comercial de Tauá) enaltece a participação da sociedade civil:

A implantação da nossa universidade, ela se deu exatamente por uma necessidade ampla do processo de desenvolvimento da nossa cultura. [...] Nós já através das nossas associações de pais de alunos, através da Associação Comercial, da qual eu também era presidente, e em outras ocasiões, já se trabalhava a implantação de uma universidade na principal cidade da região dos Inhamuns, no caso, Tauá. [...] Nós nos reunimos com outras organizações, com outros agentes da nossa sociedade civil e partimos para essa ideia; e a ideia foi aceita: o deputado Júlio Rêgo e o então governador Ciro Ferreira Gomes aceitaram. [...] Não foi uma decisão política isolada, foi exatamente da nossa sociedade civil, esse processo realmente enriqueceu o início da criação do CECITEC <sup>120</sup>.

<sup>119</sup> Em entrevista concedida em 5 de junho de 2004.

<sup>120</sup> Em entrevista concedida em 24 de maio de 2004

Maria Ivanete de Sousa<sup>121</sup> (membro do grupo de apoio e professora aprovada no primeiro concurso para o CECITEC) enfatiza que, além das necessidades já mencionadas, foram evidenciadas outras, como: o aumento da demanda de alunos egressos do ensino médio e a falta de profissionais qualificados para o exercício do magistério.

Inferese que, em meio à heterogeneidade (de propósitos, de visão de mundo e de natureza socioeconômica e cultural) nos ambientes coletivos, com a superação da passividade, os sujeitos tendem a transitar para o campo das ações concretas, fazendo repercutir em conquistas setorizadas ou de contornos mais amplos da estrutura social.

Cabe esclarecer que o termo “sociedade” está concebido sob o conceito da “sociedade como estrutura”, considerando “a realidade vivida pelos agentes sociais” (MARTINS, 2012, p. 230). Corrobora-se, assim, que “a noção de estrutura tem essencial valor heurístico, na medida em que, a partir desta, podemos compreender a sociedade como um todo articulado, onde os seus componentes interagem reciprocamente com a totalidade” (CÂMARA, 1987, p. 103).

A política de interiorização da UECE e o propósito desta instituição em fazê-la concretizar-se no Sertão dos Inhamuns, somaram-se, portanto, aos anseios da sociedade local que, paulatinamente e em face da renovação das demandas provenientes da dinâmica histórica, passou a inserir a implantação de uma IES pública em algumas de suas pautas. Nesse cenário de convergência de finalidade e de espírito administrativo descentralizador, foi formado um grupo de apoio para contribuir com os trabalhos de criação, implantação e efetivação do CECITEC.

## **A CRIAÇÃO DO GRUPO DE APOIO E A RELAÇÃO ENTRE UECE E SOCIEDADE**

Em meio a esse processo, a UECE designou uma comissão – formada por alguns profissionais, entre eles a professora Solange Rosa (pró-reitora de graduação) e o professor José Olavo Rodrigues (assessor de interiorização), com a finalidade de estabelecer diálogos e de esclarecer à população dos Inhamuns sobre o papel da instituição universitária e as ações que se faziam necessárias para a implantação do pretendido *Campus*.

A definição de Tauá como sede se deu de forma consensual e sob um senso de automatismo, haja vista se tratar do município sede da microrregião e por ser, entre os demais (Aiuaba, Arneiroz, Catarina, Parambu e Quiterianópolis), o detentor do maior contingente

---

<sup>121</sup> Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2002.

populacional e das demandas a serem contempladas pelo CECITEC. À época, no cômputo geral, com base no censo demográfico do IBGE de 1991, os seis municípios contabilizavam uma população de 131.303 habitantes, dos quais Tauá dispunha de 39,10%.

A sistematização da relação estabelecida entre Universidade e sociedade resultou na origem do grupo de apoio para a criação do CECITEC. Este foi formado por 15 (quinze) pessoas oriundas da área educacional e de vários segmentos representativos da sociedade (TRIBUNA DO CEARÁ, 3 de jul. 1996. 18-C). Todavia, o grupo enfrentou o ceticismo de várias pessoas durante o processo. A esse respeito, Boff faz a seguinte advertência: “[...] se o agente acelera artificialmente a formação de consciência com relação ao processo da prática concreta, cria-se aí um descompasso perigoso, uma espécie de contradição entre a cabeça e as mãos, entre a teoria e a prática”. (1984, p. 75).

Ainda sobre a relação entre UECE e sociedade e a consequente criação do grupo de apoio, Maria Dolores de Andrade Feitosa (coordenadora do grupo de apoio)<sup>122</sup> narra o que segue:

Convocaram como sempre as pessoas da sociedade, dos vários segmentos de entidades e então formou-se inicialmente uma comissão; eu da qual não fazia parte, porque primeiro cá havíamos chegado há pouco tempo de Fortaleza e depois eu achava que estávamos agindo de cima para baixo, o que não seria bom. Já que o nível médio era baixíssimo, mas baixíssimo mesmo, sem falar no primeiro grau. Então, eu achava que aqui não comportaria, não tínhamos nível à altura de aceitar ter um curso de 3º grau. Foi um erro grande meu e eu me penitencio por isso e eu creio que já até paguei uma parte porque lutei muito para que o CECITEC fosse instalado depois.

O testemunho anterior, associado à informação de outro respondente, no caso o senhor Manoel Almeida Neto<sup>123</sup> (líder classista e membro da Loja Maçônica), de que “várias pessoas [...] da própria comunidade foram muito pessimistas, achando que Tauá ainda não tinha as condições de instalar um *campus* da Universidade Estadual”, denota uma visão reducionista quanto ao papel do Estado e uma vulnerável autoestima em parte de seus habitantes, algo que se compreende pelas dificuldades enfrentadas ao longo da história dos Inhamuns.

Assim, havia em muitas pessoas a noção de que para uma microrregião abrigar uma instituição de ensino superior seria necessário possuir um nível de desenvolvimento econômico e social superior ao que o Sertão dos Inhamuns apresentava. Entretanto, uma universidade pode assumir um papel de vanguarda no sentido de se confrontar com os atrasos

<sup>122</sup> Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2002.

<sup>123</sup> Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2003.



regionais em suas variadas dimensões. O professor Paulo Petrola, de forma enfática, assevera que:

Se não temos, na região, um Curso Superior, toda a juventude, a mais inteligente, a mais brilhante, é coagida, é obrigada, é forçada a emigrar. Vão fazer os cursos noutros locais e não voltam! Com ela vão as riquezas para outras regiões, as quais poderiam ser produzidas equitativamente. Permanecerão os que não têm as mesmas condições físicas, o mesmo ímpeto de vontade, de liderança (Apud UECE, 1995, p. 48-49).

Contribuindo com o debate acerca da regionalização das universidades, Moema Cartibani compreende que:

Quando instalada em determinada região, a instituição universitária ganha contornos socioespaciais pela incorporação do contexto local (econômico, político, cultural e histórico) nas funções que exerce. Nesse movimento, assume importância singular na dinâmica dos processos de desenvolvimento relacionados a questões específicas dos diferentes espaços regionais (2003, p. 3-4).

Os “contornos socioespaciais” estão relacionados com o princípio da “liderança”, presente desde a gênese da universidade, denotando, com efeito, “a função estratégica concebida para si nos diferentes períodos e em distintas sociedades e culturas” (LIMA, 2003, p. 70); bem como, respaldando-se pela “noção de sua utilidade certamente social” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 29).

Retomando a abordagem sobre o CECITEC, destaque-se que no decorrer do processo em pauta foram suscitadas polêmicas e diversas interpretações acerca de seu mérito. De acordo com Luisa Xavier de Oliveira (ex-aluna e ex-professora do CECITEC):

O próprio Itaperi [*sede da reitoria da UECE*] tinha alguns problemas de instalação e de professores. [...] Mas por que não investir no Itaperi? [...] Na época, junto com alguns alunos da UECE, com os quais tive a oportunidade de fazer cursos com eles lá em Fortaleza, [...] eles acreditavam que isso era só uma questão mesmo de política. [...] Diziam que o Inhamuns não tinha estrutura para isso, mas essas coisas foram perpassadas. O CECITEC conseguiu mostrar um excelente trabalho [...] <sup>124</sup>.

Conquanto, esta afirmação nos atenta para a necessidade de romper com o pragmatismo social, passando a incentivar e a valorizar os anseios coletivos, primando pelo desenvolvimento, em seus variados vetores, dos diversos espaços históricos/geográficos.

Sobre o engajamento da sociedade, Joaquim de Castro Feitosa (pesquisador e fundador do Museu dos Inhamuns) alude que: O grupo estava determinado e quando as

---

<sup>124</sup> Em entrevista concedida em 16 de dezembro de 2002.

peças se determinam a um empreendimento as coisas ficam mais fáceis”<sup>125</sup>. Francisco de Assis Moura Araripe (ex-reitor da UECE), reforça em suas palavras a participação da sociedade civil no início das atividades do CECITEC:

Olha, isto tenho que colocar de uma maneira muito forte, porque eu nunca tinha assistido e não assisti até hoje uma participação tão forte da comunidade externa. O primeiro planejamento que nós fizemos aqui, no início de 96, nós tínhamos mais de 150 pessoas aqui dentro e àquela época só os cursos de Pedagogia e Ciências, poucos professores, um número reduzido de alunos, mas uma participação de sindicatos e da sociedade civil organizada foi impressionante. Eu nunca tinha assistido isso aí. Parece que é uma cultura local: em todos os movimentos dentro da região dos Inhamuns há aquele envolvimento da comunidade. [...] Então foi de fundamental importância a participação da comunidade externa na criação do CECITEC<sup>126</sup>.

Sobre os mecanismos de participação e considerando que subjacente aos processos estão presentes os matizes ideológicos (de forma explícita ou moderada), Clodovis Boff alerta-nos que: “[...] é preciso prestar muita atenção na contradição que ocorre frequentemente entre uma proposta libertadora e um processo autoritário que visa implementá-la; entre uma meta democrática e um método impositivo” (1984, p. 63).

Quanto ao “grupo de apoio”, este se configurou como a forma direta de envolvimento da sociedade no processo de criação do CECITEC, em que pese ao fato de não ter contado com o apoio explícito de todas as entidades representativas da microrregião em pauta.

Convém frisar que além dos componentes do mencionado grupo, em torno dos percursos ora abordados, outras diversas pessoas exerceram papéis relevantes, tanto no âmbito de suas atribuições profissionais, como por meio de suas ações voluntárias e colaborativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações, obtidas por fontes orais, documentais e bibliográficas, que foram trazidas a lume, denotam a expressão de uma experiência humana, com foco nos recortes de tempo (meados da década de 1990), espaço (Sertão dos Inhamuns) e temática (interiorização universitária) definidos para o processo investigativo.

Infere-se que, em meio à heterogeneidade (de propósitos, de visão de mundo e de natureza socioeconômica e cultural) nos ambientes coletivos, com a superação da passividade,

---

<sup>125</sup> Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2002.

<sup>126</sup> Em entrevista concedida em 9 de junho de 2004.

os sujeitos tendem a transitar para o campo das ações concretas, fazendo repercutir em conquistas setorializadas ou de contornos mais amplos da estrutura social. Nesse sentido, a sociedade civil de Tauá e dos municípios adjacentes identificou a demanda por uma instituição de ensino superior e incorporou-se no projeto e na pauta apresentada pela UECE, que convergia com seus anseios.

Ademais, o sentido da demanda, suscitada e apoiada por segmentos da população microrregional, requer da Universidade o exercício da liderança, estabelecendo a relação entre a dimensão “universal” e a “regional” (MARTINS FILHO, 1966) e evidenciando seu espírito plural (CHAUÍ, 2 sem. 1993) e sua utilidade social (MONROE, 1988).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. A. P. **A interiorização da Universidade Estadual do Ceará: estudo de caso da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC**. 1994, 76f. Monografia (Especialização em Administração Universitária) – OUI/CRUB, Maceió, 1994.
- BOFF, C. **Como trabalhar com o povo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984, 118p.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 1991**: resultados do universo relativo às características da população e dos municípios. Rio de Janeiro, 1991. 523p.
- CÂMARA, A. S. Considerações sobre a noção de estrutura social. **Sitientibus**, Feira de Santana, BA, v. 4, n. 7, 1987, p. 103-112.
- CARTIBANI, M. **Universidade e Região**: O papel das universidades estaduais da Bahia. In: XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. São Luís: UFMA, 2003. p. 3-4.
- CHARLE, C; VERGER, J. **História das Universidades**. Tradução: Élcio Fernandes, São Paulo: UNESP, 1996. 131p.
- CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da universidade. **Educação Brasileira** – Revista do CRUB, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, 2. sem. 1993.
- DOWBOR, L. **O que é poder local**. São Paulo: Brasiliense, 1999. 85p.
- LIMA, J. Á. V. **Gestão acadêmica na UECE e interiorização**: a experiência do CECITEC. 1999, 102f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – UECE, Tauá, CE, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Gestão e autonomia universitária**: a experiência da UECE. Fortaleza: UECE, 2003. 216p.
- MARTINS, C. B. Em defesa do conceito de sociedade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 229-234, 2012.
- MARTINS FILHO, A. **O Universal pelo Regional**. 2. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1966. 332p.
- MONROE, P. **História da Educação**. 19. ed. São Paulo: Nacional, 1988. 387p.
- PETROLA, P. Diretrizes para transformação da UECE numa Universidade Tecnológica. Fortaleza, 4 abr. 1992. In: \_\_\_\_\_ et al. **Universidade Tecnológica para Nordeste Semiárido**: Projeto Nova UECE. Fortaleza: UECE, 1993a. p. 33-50.

\_\_\_\_\_. Carta-Resposta ao Exmo. Sr. Governador. Fortaleza, 5 mai. 1992. In: \_\_\_\_\_ et al. **Universidade Tecnológica para Nordeste Semiárido: Projeto Nova UECE**. Fortaleza: UECE, 1993b. p. 17-31.

TRIBUNA DO CEARÁ. **CECITEC ajuda no desenvolvimento dos Inhamuns**. Fortaleza, 3 jul. 1996. Caderno C, p. 18.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 743**, de 3 de maio de 1994. Aprova a criação e instalação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – CECITEC – na região dos Inhamuns e dá outras providências. Fortaleza, 3 mai. 1994.

\_\_\_\_\_. **Projeto: Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – Região dos Inhamuns – CECITEC; Campus Avançado – Sertão Central II; Campus Avançado – Vale do Curu; Campus Avançado – Maciço de Baturité**. Fortaleza, 1995. 51p.

## A PROFISSÃO DOCENTE NA DÉCADA NO CEARÁ

Maria Lenúcia de Moura  
[lenucia.moura@uece.br](mailto:lenucia.moura@uece.br)  
Universidade Estadual do Ceará

### RESUMO

Nas últimas décadas a profissão docente passou por profundas transformações, tanto no aspecto da inserção do profissional na escola – através das mudanças na legislação – como no aspecto cultural que envolvia esta profissão. Este trabalho busca apresentar resultados de pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia da FECLESC/UECE, na disciplina de História da Educação Brasileira. Nessa pesquisa buscamos através da história cultural compreender as transformações na representatividade da profissão docente através da análise documental, bibliográfica e da história oral como núcleo de investigação. Destacamos que a relação de respeito citadas pelas educadoras que era frequente na segunda metade do século XX, toma conotações diferenciadas após a década de 1980. As educadoras relatam que houve um descrédito da sociedade em relação a profissão docente e a escola.

**Palavras-chaves:** Profissão docente. Educação. História.

### Introdução

Nas últimas décadas a profissão docente passou por profundas transformações, tanto no aspecto da inserção do profissional na escola – através das mudanças na legislação – como no aspecto cultural que envolvia esta profissão. Em vários momentos do trabalho pedagógico com os alunos da graduação, estamos envolvidos no ambiente escolar, seja no acompanhamento de estágio, ou projeto de outra disciplina, enquanto professores do curso de pedagogia temos buscado cada vez mais inserir os alunos nas escolas possibilitando um maior número de práticas do início ao final do curso, processo desencadeado pela necessidade observadas junto aos educandos e também pelas novas diretrizes que orientam os cursos de licenciatura. Nessas muitas visitas às escolas presenciamos um quadro de desvalorização em relação aos professores expresso nas falas dos alunos, o que de fato nos chamou foi a retórica desenvolvida pelas crianças da educação infantil.

Este trabalho busca apresentar resultados de pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia da FECLESC/UECE, na disciplina de História da Educação Brasileira. Nessa pesquisa buscamos através da história cultural compreender as transformações na representatividade da profissão docente através da análise documental, bibliográfica e da história oral como núcleo de investigação.

Como já anunciado acima a pesquisa bibliográfica buscou referências em autores regionais para dar conta do aspecto histórico do objeto, já que a pesquisa compreende seis décadas. No aspecto mais amplo, a pesquisa se apoia nas contribuições de Peter Burke e Roger Chartier para pensar a ideia de representação a ser trabalhada, no intuito de aprofundar o objeto da pesquisa mais ampla, haja vista interessar-nos tanto pelas práticas docentes como pelas representações destes pela comunidade. O objetivo foi compreender a repercussão do saber docente na década de 1970. Para tanto, partimos do entendimento sobre as práticas culturais e os processos.

Barros (2005), ao tratar da História Cultural anuncia,

Entre as várias modalidades da História que se desenvolveram no decurso do século XX, algumas primam pela riqueza de possibilidades que abrem aos historiadores, que as praticam por vezes, com perspectivas antagônicas entre si. A *História Cultural* - campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir da segunda metade do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do mesmo século – é particularmente rica, no sentido de abrigar em seu seio diferentes possibilidades de tratamento. (p. 126)

A luz das palavras de Barros buscamos nas possibilidades que se abriram com a história cultural, desenvolver uma pesquisa que nos permitisse analisar as mudanças na representação cultural do docente da educação básica. Nesse esforço contamos com pesquisadores dessas regiões e bolsistas que desenvolvem nesse primeiro momento da pesquisa visitas aos acervos dos arquivos estáticos das faculdades, qual sejam, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/FECLESC, a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM.

Nos apoiamos ainda nas palavras de Barros quando este menciona o interesse da história cultural pelos sujeitos produtores e receptores da cultura mais especificamente, para efeito dessa pesquisa, “as massas capturadas modernamente pela chamada “indústria cultural”, identificados aqui no âmbito institucional como os sistemas educativos e os meios de comunicação.

Para além dos sujeitos e agências que produzem a cultura, estudam-se os meios através dos quais esta se produz e se transmite: as práticas e os processos. Por fim, a matéria prima cultural propriamente dita (os padrões que estão por trás dos objetos culturais produzidos): as “visões de mundo”, os sistemas de valores, os sistemas normativos que constroem os indivíduos, os “modos de vida” relacionados aos vários grupos sociais, as ideias disseminadas através de correntes e pensamentos de diversos tipos. (BARROS: 2005, p. 130)

Tomando de empréstimo as considerações desenvolvidas por Chartier, consideramos para efeito desse texto as ideias de práticas e representações, que veem como práticas culturais, os modos como as pessoas se socializam ou hostilizam-se, o que traduz-se pela

representação cultural do docente na segunda metade do século XX. O objetivo desse texto é caracterizar essa representação na década de 1980. Para este texto, analisaremos a representação cultural da região do Vale do Jaguaribe e do Sertão Central, tomando como amostra as cidades de Tabuleiro do Norte e Limoeiro do Norte, cidades localizadas na microrregião do Baixo Jaguaribe e as cidades de Senador Pompeu e Quixadá.

### **Os passos metodológicos e suas fontes**

Como núcleo de investigação a história oral nos proporcionou perceber a representação que cada personagem faz do passado no conjunto de seus acontecimentos, ligando a memória pessoal à memória do grupo e, com efeito, à memória social. Na busca da interpretação dessas relações, tentamos ainda a apreensão dos fatos que marcaram os personagens. Para tanto, a memória manifesta-se como elemento essencial na análise da história cultural. A memória, assim como a cultura, são lugares de elaboração da experiência histórica que se configuram como espelhos d'água na tentativa de reler os fatos ocorridos na contemporaneidade.

Para Ecléa Bosi (1994), a memória de grupo busca criar esquemas de narração e interpretação lineares, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. Segundo a autora, é construída uma imagem ideológica para ser repassada. Com isso, os fatos que ficaram na outra extremidade das lembranças seriam esquecidos, pois não estariam no centro das narrativas.

Como partimos necessariamente do campo de atuação da Pedagogia, iniciamos pelo reconhecimento das instituições que formam pedagogos, a FECLESC no Sertão Central e a FAFIDAM na região do Vale do Jaguaribe, unidades da Universidade Estadual do Ceará e com características semelhantes, formam licenciados em diversos cursos que desenvolvem sua prática docente em várias cidades de cada região supracitada.

Partimos da análise de documentos do arquivo estático das faculdades já referidas, o acervo documental nos possibilitou analisar o percurso dos egressos do curso de Pedagogia das faculdades e traçar um mapa de atuação destes.

A primeira parte da pesquisa compreende duas etapas, a identificação dos primeiros alunos das turmas de pedagogia, no intuito de através da escuta de suas práticas somar elementos que nos ajudasse a dar um norte a pesquisa e sistematizar a bibliografia de referência para o estudo, principalmente as oriundas de pesquisas que tenham como foco a educação escolar das duas regiões que compõem o recorte espacial da pesquisa.

Para efeito desse trabalho, sistematizaremos apenas a produção regional, da qual já apontamos alguns resultados que embora muito embrionário, nos expõe a fecundidade da pesquisa.

### **Resultados e discussões: as “doutoras” do saber da região do Vale do Jaguaribe e Sertão Central**

Embora limitada, o primeiro meio de escolarização a que muitos cearenses tiveram acesso foi a escola particular em casa. A imensa dificuldade, ou mesmo o descaso, dos governantes cearenses em desenvolver a educação nessas terras áridas se traduzia numa escola carente de professores formados. A necessidade de alfabetização do sertanejo, a demanda lenta, porém crescente, obrigou os pais – com vida econômica abastada - a contratar os serviços de uma professora para seus filhos, que no geral se estendia a outras pessoas da comunidade. (MOURA: 2004)

Aos poucos essas salas de aula foram assistidas pelo poder público, o gestor público pagava a professora, porém as aulas continuaram a acontecer em espaços privados das residências, fossem nos alpendres ou em galpões de armazenarem de grão no período da safra. Tratando da educação cearense nas décadas destacamos o estado precário em que se desenvolveu a educação cearense. O ensino primário, ainda para poucos, apresentava um aspecto livresco, rotineiro, desintegrado da realidade sócio-comunitária, com professores miseravelmente pagos e desassistidos materialmente. No que diz respeito à infra-estrutura, as escolas geralmente não tinham instalações próprias, e quando tinham, não ofereciam nenhum conforto, com precariedade desde as salas de aula às instalações sanitárias. Como nas comunidades não haviam pessoas com instrução mínima, as professoras viam de outras cidades, o que de partida já causava um impacto nas relações sociais, as professoras sabiam ler e escrever, coisa que nas pequenas comunidade era raro.

De acordo com MOURA (2004), tratando da professoras da década de 1950 da cidade de Tabuleiro do Norte,

A relação da professora com a comunidade se fazia através do respeito pelo “saber”. A convivência da professora primária com a comunidade com que convivia, na maioria das vezes, era de ajuda mútua, haja vista sua ajuda na leitura das receitas passadas pelo médico, na leitura e escrita de cartas dos entes queridos que viviam distantes ou mesmo nas novenas e terços que faziam parte dos ritos católicos das comunidades.

Fica evidenciado nas narrativas trabalhadas por MOURA (2004) que as professoras eram respeitadas pela comunidade, que lhes prestavam as mais variadas considerações, como recebê-las para almoço em casa com a cerimônia devida de quem recebia uma autoridade,



prestar-lhes serviços como ajuda na manutenção da sala de aula e zelar pela sua segurança nas idas e vindas da cidade a comunidade.

A baixa escolaridade da população, principalmente aquelas que viviam nos sertões do Ceará, faziam das educadoras o centro da comunidade. O conhecimento era visto como apropriação de poucos, e tornava a professora uma figura admirada. As pessoas projetavam na pessoa da professora a visão de um ente familiar. O respeito com o qual eram tratadas era o mesmo que os alunos tinham para com seus pais e familiares mais velhos. Nos relatos de algumas entrevistadas, foram mencionadas comunidades em que os alunos tomavam à benção as professoras.

Relação semelhante se dava na vizinha cidade de Limoeiro do Norte, onde, embora houvessem mais escolas, o prestígio das educadoras era evidente nas falas, ademais, em Limoeiro do Norte, era a igreja que desenvolvia a educação, motivo a mais para o prestígio das educadoras e seu lugar de honra nos cerimoniais. Das educadoras irmãs de caridade as moças de família que faziam parte do quadro de educadoras da cidade, o respeito e admiração pelo trabalho desenvolvido era uma realidade, lembrada até nos dias atuais por vários entrevistados pais, alunos e estudantes do período em estudo.

Na região do Sertão Central, as falas evidenciam a mesma relação de afeto, respeito e admiração para com a profissão docente, realidade que se mostrou diferenciada nas falas que enfatizam essa relação após a década de 1980. Os professores relatam descaso por parte dos pais e até agressões verbais.

## **Conclusões**

Segunda MOURA (2004) era evidente a valorização do saber pelas comunidade a qual a professor estava vinculada, a autora relata que as primeiras professoras ficavam hospedadas na casa de pessoas da comunidade, o que gerava um certo desconforto por hospedar uma pessoa instruída. A autora reforça que “o simples fato de conversar com uma professora ou de recebê-la em casa era tarefa que poucos estavam dispostos a fazer.” (MOURA:2004; p. 72)

Concluimos que no início da segunda metade do século XX, as professoras eram vistas como “doutoras” por saberem ler e escrever, percebemos que essa valorização da cultura letrada se dava pelo analfabetismo que assolava o interior cearense nesse período, bem como, a valorização do profissional se dava também pelas relações que se desenvolviam entre ele e a comunidade que rodeava a escola.

Consideramos ainda que baseados na memória das docentes, as representações

destas sobre a profissão docente até o final da década 1970 encontra repercussão nas memórias dos pais de alunos e alunos desse período, desta forma, constatamos que a memória individual se liga a memória do grupo de educadoras sejam elas residentes da cidade de Tabuleiro do Norte ou da cidade de Limoeiro do Norte. O que distingue as narrativas das educadoras das cidades citadas são apenas os aspectos ligados ao cotidiano docente, o que justifica-se pela enorme diferença entre a organização das instituições de ensino dessas cidades, uma vez que em Limoeiro, como já citado, as instituições de ensino estavam em vias de se consolidar, enquanto que em Tabuleiro havia apenas uma escola e, as demais salas de aula ficavam em dependências de igrejas, galpões de armazenagem de grãos ou mesmo no alpendre das casas.

No que diz respeito a representação docente, reforçamos o que já foi anunciado, as educadoras de Tabuleiro em suas memórias, narraram que recebiam todo o “apressado” da comunidade, que existia uma relação de confiança e respeito e que recebiam muita ajuda da comunidade nas muitas tarefas que as dificuldades do cotidiano apresentavam, como por exemplo, quando faltava gás para a lamparina, o poder público só pagava o salário, não atendia as necessidades. Narraram também que no período de aula a noite tinham que dormir na comunidade e que notavam que isso causava um certo constrangimento pois as famílias não se achavam em condições de hospedá-las por serem professoras, mas enfatizaram que esta questão era amenizada pelo grau de parentesco, nas comunidades sempre haviam algum parente distante que as recebiam em casa quando outras famílias não se ofereciam. Essas aulas aconteciam a noite para dar oportunidade dos adultos se alfabetizarem no entanto era um curto período – apenas nas estiagens – pois no período de safra, as noites eram ocupadas pelas debulha de feijão ou pelas farinhadas.

Destacamos que a relação de respeito citadas pelas educadoras que era frequente na segunda metade do século XX, toma conotações diferenciadas após a década de 1980. As educadoras relatam que houve um descrédito da sociedade em relação a profissão docente e a escola.

### **Referências Bibliográficas**

- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BONAZZI, C. T. **Arquivos: propostas metodológicas**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coords.). *Usos e abusos da história oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das

Letras, 1994.

BRANCO, João Olímpio Castelo. **O Limoeiro da Igreja. A história de Limoeiro a partir dos seus párocos.** Ed. Minerva Indústria Gráfica, 1997. p. 179

BURKE, P. **O Que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990. CHARTIER, R. O Mundo como Representação. In: CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FARIAS, A. **História do Ceará.** 1ª reimp. – 6ª Ed. Ver. E ampl. – Fortaleza: Armazem da Cultura, 2012.

FREITAS, M. D. V. e OLIVEIRA, M. L. (Org) **Limoeiro em Fotos e Fatos. Década de 30.** 1997. pág. 89.

LIMA, L. O. **Sistema Escolar de Limoeiro do Norte – Da Colônia à escola que revolucionou o município.** Edit. Premium, Fortaleza, 2002. pág. 83.

LIMA, L. O. **Na ribeira do rio das onças.** Fortaleza: Assis Almeida, 1997.

MOURA, M. L. **Histórias de quem tem muito a contar: os protagonistas e a história da educação do Tabuleiro do Norte.** UFC, Fortaleza, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 12º Ed. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea)

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** (1930/1973) Prefácio do professor Francisco Igréssias, 34. Edição Petrópolis, RJ. Vozes, 2009,

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. **O Limoeiro da educação: a história da criação da diocese e a ação educacional de Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte (1938- 1968).** UFC: 2006

## HISTÓRIA DE ZELMA MADEIRA E SUAS CONTRIBUIÇÕES COMO EDUCADORA NEGRA

Rayane Sales Monte – UECE  
rayane.sales@aluno.uece.br

### RESUMO

O estudo em questão tratou de discorrer sobre a biografia de Maria Zelma de Araújo Madeira, uma mulher negra, de origem simples, nascida no interior do Piauí, mas que veio morar em Fortaleza no início de sua vida adulta e que aqui deu sequência à sua formação acadêmica e começou a sua história profissional. Este trabalho tem como objetivo compreender a biografia da professora Zelma Madeira enfatizando sua atuação profissional como educadora universitária e relacionando esse período da sua vida com o contexto sócio histórico da época. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que adotou como metodologia o estudo biográfico, a micro história e a história cultural. Utilizou-se também de fonte oral por meio da história oral consentida pela própria biografada. Desse modo, através dos dados coletados, foi possível perceber e analisar a nuances que permearam sua vida, mas que não estavam descoladas da realidade que faz parte de um contexto mais amplo e que, portanto, representavam questões sociais de um período e lugar determinados.

**Palavras-chave: Biografia. Educação. História Oral.**

### INTRODUÇÃO

A proposta do projeto está vinculada ao estudo da história de mulheres que têm a prática educativa como um elemento central de suas vidas. Sendo assim, esta pesquisa está inserida na temática de biografia de mulheres educadoras. Antes de mais nada, vale ressaltar que a escrita da história das mulheres é recente, datando da década de 1980. E, embora pareça estar superada, ainda há muito o que se estudar, debater e conquistar, tendo em vista a existência de preconceitos e as diferenças estabelecidas entre homens e mulheres, resquícios de uma sociedade patriarcal. Com relação a essa forma de sociedade, segundo Scott (1995), “[...] as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens estão subordinados hierarquicamente aos homens mais velhos, patriarcas da comunidade”. Desse modo, o patriarcalismo é caracterizado pela superioridade masculina em detrimento da desvalorização feminina, restando a mulher apenas a procriação e os cuidados domésticos. E mesmo com todas as transformações sociais e culturais no decorrer dos anos, o sistema patriarcal sobreviveu, apresentando-se de forma mais sutil do que outrora, mas ainda assim presente no âmbito familiar, profissional e social como um todo, através das desigualdades observadas entre os gêneros. A essa evolução do sistema patriarcal que preserva os mesmos predicados de subalternização da mulher, Machado (2000) denomina de “patriarcado

contemporâneo”. Daí a importância de lutar contra os padrões consolidados para gerar um amadurecimento ideológico.

Para a realização desse trabalho, a mulher escolhida para ser biografada foi Maria Zelma de Araújo Madeira, uma mulher negra, nascida em 1967 no interior do Piauí, em um município chamado Aroazes. Com relação a delimitação temporal, será dado ênfase ao período compreendido entre os anos de 1997 e 2014, uma vez que foi nesse recorte de tempo que a atuação profissional dessa mulher enquanto educadora iniciou e teve maior dedicação.

A escolha por Zelma Madeira se deu a partir da visibilidade que ela alcançou dentro do meio acadêmico devido ao seu engajamento nas lutas políticas e sociais, trabalhando sempre com a temática racial e buscando minimizar as desigualdades por meio da educação, da conscientização e do conhecimento. Por isso, acreditou-se que desvelar sua história de vida seria importante para compreendermos a sua atuação profissional como educadora atrelada ao seu objeto de estudo e assim fazermos uma discussão sobre esse tema que traz tantas implicações para a sociedade atual.

Dessa maneira, dentre as muitas inquietações que a pesquisa suscitou, uma se destacou como a problemática central: como uma educadora negra, oriunda da classe trabalhadora, conseguiu entrar na universidade, ganhar reconhecimento e exercer influência acadêmica e social?

Objetiva-se compreender a biografia da professora Zelma Madeira enfatizando sua atuação profissional como educadora universitária e relacionando esse período da sua vida com o contexto sócio histórico da época. Como objetivo específico, pretende-se analisar seu lugar de fala enquanto educadora negra e perceber sua contribuição para a academia e sociedade civil.

## **1. METODOLOGIA**

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, a qual, afirma Minayo (2008), procura compreender aquilo que não pode ser quantificado, como atitudes, crenças e valores. Para isso analisam-se as entrevistas, a observação do próprio pesquisador, dentre outros métodos.

Para a realização desse trabalho, utilizou-se o estudo Biográfico visando entender as singularidades de uma vida atrelada a um contexto mais amplo, isto é, relacionar a vida da biografada com o contexto social (DOSSE, 2015). Nessa perspectiva, Leite (1984, p.12) afirma que “são significativas as biografias que, ao conseguir delinear as características individuais do biografado, apresentam uma relação dialética entre o contexto social e a atuação de aproximação ou distanciamento do indivíduo desse contexto”.

Além do estudo Biográfico, a micro história também compôs a construção dessa pesquisa. Caracteriza-se por ser essencialmente historiográfica e variada, dando enfoque as subjetividades do sujeito pesquisado para situar e contextualizar as problemáticas sociais de maiores proporções. (BURKE, 1992).

A pesquisa ainda está fundamentada na História Cultural na perspectiva da terceira fase dos *Annales*, uma fase que apresentou maior maturidade e trouxe a fragmentação e valorização do fazer história. Uma história concreta e do cotidiano que não mais se deterá aos heróis, mas sim a todos: mulheres, loucos, homossexuais etc. Essa geração dos *Annales* faz também um alargamento das fontes históricas, lança um novo olhar, passando a levar em consideração toda fonte que conta a história da pessoa (BURKE, 1992, 2010).

Como fonte oral, contou-se com a História Oral consentida pela própria biografada, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido que explicava o objetivo da pesquisa, bem como a metodologia, forma de participação do entrevistado, possíveis riscos, liberdade de recusa as perguntas, publicização do trabalho, validação, custos e compensações financeiras, dentre outros.

## **2. FORMAÇÃO EDUCATIVA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE MARIA ZELMA DE ARAÚJO MADEIRA**

Maria Zelma de Araújo Madeira, filha de Gilberto Alberto Madeira e Rosária Firmino de Araújo Madeira, nascida em 22 de dezembro de 1967, na cidade de Aroazes, interior do Piauí, é a mais nova de três irmãos, sendo o mais velho Acilino Alberto Madeira Neto e a irmã do meio Maria Zélia de Araújo Madeira.

Entre os três e quatro anos de idade mudou-se para Teresina, fruto do êxodo rural, e a partir do início da década de 1970 passou a morar na capital do Piauí. Vale lembrar que o Brasil vivenciava, na época, o chamado Milagre Econômico, período correspondente ao crescimento econômico que aconteceu no país entre os anos de 1968 a 1973, durante o governo do então presidente Médice. Apesar de apresentar seu ápice nesse momento, o milagre teve início na gestão do presidente Castelo Branco (1964-1967) com a criação do Programa de Ação Econômico do Governo (Paeg). Contudo, é fundamental destacar que nos bastidores de tamanha prosperidade, era diretamente proporcional ao crescimento econômico, o aumento da concentração de renda, corrupção e exploração da mão de obra.

Para além da busca por trabalho em Teresina, haja vista que seu pai era um trabalhador da construção civil e sua mãe costureira, e na cidade grande teriam maiores oportunidades do que no campo, os pais desejavam também propiciar uma boa escolarização

para os filhos, pois, de acordo com a biografada “eles apostavam, como a maioria das famílias negras, que nós iríamos ter a ascensão e uma mobilidade social se nós tivéssemos um processo de escolarização concluído”.

Durante a infância, Zelma relata que apresentou muita resistência para estudar, uma vez que era vítima de racismo dentro da escola. A esse respeito, ela afirma “eu me intranquilizava muito com o que as pessoas chamam hoje de *bullying* e eu chamo de racismo. Então eu era ‘nega burra’, ‘nega feia’. Aquela coisa muito truculenta e violenta para mim foi o espaço de escolarização, a escola”. Em contraponto a essa situação, ela apresenta o ambiente familiar em que ela vivia, o qual era amada, considerada bonita e inteligente. Portanto, dada essa forma de tratamento que recebia na escola, ela não gostava daquele lugar. Por esse motivo envolvia-se em muitos conflitos, já que revidada as agressões verbais e físicas que recebia.

De acordo com Zelma, ela nunca foi uma criança de suportar tudo o que acontecia no espaço escolar e constantemente se envolvia em brigas, pois, na visão dela enquanto criança, a agressão física era a arma que ela tinha para lutar e se defender, já que, para sua mãe, os argumentos que ela apresentava para não ir à escola não eram levados em consideração:

Não dava para vir com essas linhas argumentativas para a minha mãe, porque ela disse assim: eu vou lhe mostrar como você vai para a escola. Então ela não tinha todo esse trato psicológico, se eu estava sofrendo, se eu não estava, de que forma eu ia enfrentar isso... ela queria porque queria que eu fosse, que eu passasse de ano e que eu me formasse e que eu fosse para a universidade.

A biografada explica que sua mãe havia traçado um projeto de vida de conseguir fazer os três filhos ingressarem na universidade, por isso nunca desistiu do processo de escolarização e lutou para que a filha caçula não se evadisse da escola. E assim aconteceu, Zelma continuou frequentando a instituição mesmo com todas as dores, conflitos e confusões, pois, de acordo com o que sua mãe dizia, “permanecer na escola era a saída para quem é pobre e negro”.

Apesar de dona Rosária ter sido apenas alfabetizada e saber escrever somente o seu nome, ela tinha o conhecimento do que era o ensino superior. Ela foi criada pela avó, e esta trabalhava como lavadeira na casa de uma família rica. Os filhos dessa família estudavam direito em uma faculdade em Recife. Sendo assim, ela ficou encantada pela possibilidade de cursar uma faculdade. Além disso, sua madrinha era professora em Teresina e tinha interesse em levá-la para a capital para que ela pudesse estudar. Entretanto, a avó não permitiu. Desse modo, aquela mulher viria, algum tempo depois, a planejar essa realidade para os filhos.

Mas ela se espelhou nessa realidade que não era dela, mas ela achou que essa realidade poderia ser dada não a ela, mas os filhos dela poderiam ser naquela perspectiva. Então ela tem todo orgulho. Mamãe mesmo só alfabetizada, ela sabe o que é uma graduação, o que é uma pós-graduação, o que é um mestrado, o que é um doutorado, o que é um pós-doutorado. Esse negócio de faculdade ela sempre foi vidrada, e universidade. Então minha mãe é de uma sabedoria muito grande. Então ela tem mais sabedoria do que meu pai. Meu pai estudou até o quinto ano, mas ele não tinha essa visão ao longe. Ela tem essa visão de projeto, ela projeta ao longe até hoje.

Zelma sempre morou com os pais e irmãos. O pai, enquanto pedreiro, construiu uma casa boa para a família, com muito esforço e sacrifício, em um bairro de Teresina chamado Lourival Parente. Segundo a própria biografada, hoje o bairro está muito mais central, mas na época era confundido com periferia. E ela, assim como seus irmãos, estudou até a oitava série em escola pública do bairro, mas cursou o ensino médio em instituição privada, através de bolsas de estudo que a mãe conseguia com políticos ou professores que conhecia, porque acreditava que na escola pública o ensino era mais profissionalizante e não era voltado para o vestibular.

Essa observação acerca do tipo de educação oferecido nas escolas públicas é bastante interessante. Levando em consideração o contexto histórico, Ditadura Militar do Brasil, que durou de 1964 a 1985, era de se entender o porquê as escolas estavam voltadas para o ensino profissionalizante. O interesse era tão somente formar cidadãos capacitados, disciplinados e obedientes para o mercado de trabalho, e não cidadãos críticos, pensantes e que visassem uma transformação social. O objetivo era manter a ordem vigente, e não ir de encontro a ela.

A biografada relembra ainda um fator que, de acordo com ela, facilitou muito sua vida educacional, que é o fato de nunca ter sido obrigada a trabalhar, mesmo com o cenário de vulnerabilidade marcado pela pobreza.

Então a gente estudava. Nossa função sempre foi tida para estudar. Então isso facilitou muito. Eu não tive que entrar no mercado de trabalho logo, eles bancavam, com muita dificuldade. Ter que pagar transporte coletivo para ir para a escola, comprar os livros, comprar as coisas... mas eles fizeram de tudo, todo esforço, eles dois. Ele como da construção civil, pedreiro, mestre de obra, e ela como costureira. Então eles bancaram toda a nossa vida escolar para que a gente só trabalhasse, só começasse a receber uma grana quando estivesse nos estágios, dentro da universidade.

Zelma Madeira entrou na universidade, no curso de Serviço Social, na Universidade Federal do Piauí, em 1986, aos 18 anos de idade. O contexto político era de efervescência. Vivia-se o final da ditadura militar e início da Nova República, crescia-se os movimentos sociais e populares na busca de uma nova constituinte para a instauração de direitos sociais, econômicos e culturais na futura Constituição Federal de 1988. Logo, tendo em vista o



contexto citado, o que marca sua formação na universidade, para além dos conhecimentos em sala de aula, são passeatas e atos públicos que dá início a sua militância e a sua vida como estudiosa das questões sociais e políticas.

Escolheu Serviço Social porque sempre foi uma pessoa ligada a associação de moradores do bairro, lidava com as questões comunitárias e com o povo, no sentido de organização popular, por isso acreditou ter o perfil para seguir nessa profissão, que trabalha com as Questões Sociais. Contudo, desde criança, revela ter paixão e admiração pela docência.

Desde criança queria brincar sempre de escola, mas exigia ser a professora, embora minhas amigas tivessem num grau maior que o meu, mas eu exigia, eu era autoritária e chantageava de não brincar se eu não fosse a professora. Eu achava bonito a pessoa ser professora, essa profissão. Como criança, eu achava que tinha um poder, tinha uma autoridade ser professora. [...]. Eu sempre atribuí um poder, um poder mágico, eu atribuí a professora. Eu achava professora uma profissão grande. E aí eu fui crescendo com isso.

Através dessa fala é possível perceber o status que a profissão de professor tinha e a forma como era vista. De fato, até hoje, sobretudo nos municípios menores, nos interiores, a figura do professor é vista com importância, na medida em que a escola também é uma instituição de grande destaque. O professor é referência para o aluno. O lado negativo é que esse profissional, muitas vezes, é visto como salvador, responsável único e exclusivo pelo sucesso ou fracasso dos alunos, como a própria biografada aponta: um poder mágico.

Zelma concluiu a graduação em 1991, após vivenciar algumas greves. E, ainda no início dos anos 1990, já como assistente social, casou-se. É nesse momento que ela vem morar em Fortaleza, pois seu companheiro trabalhava aqui. Em 1992, começou uma pós-graduação em Ciência Política, cursando uma especialização em Análise Política, aprofundando suas leituras nas áreas de formação política da sociedade brasileira, processo de redemocratização do Brasil, filosofia e análise política.

Em 1995, foi aprovada no mestrado em sociologia, onde se debruçou na investigação de como as mulheres se rerepresentavam como mãe e esposas na nossa sociedade, estudando as relações de gênero e a sociologia da família, pretendendo ampliar seus conhecimentos na área das ciências sociais e, assim, compreender melhor o objeto de atuação da profissão por ela escolhida, que são as múltiplas expressões da questão social.

No ano de 1997, deu início a sua vida como professora, na condição de professora bolsista no curso de serviço social na UECE, período em que ainda estava cursando o mestrado em sociologia. Depois passou a ser professora substituta por sete anos, vivenciando relações de trabalho precarizadas.

Mesmo diante das condições adversas e que me deixaram em situação de vulnerabilidade por não ser efetiva do quadro docente da UECE posso dizer de minha felicidade em abraçar esta profissão desde a infância, tendo um lugar de muita estima na minha vida. Isso não sem propósito, considero a experiência de ensino fascinante, ministrar aula, construir as disciplinas num processo ensino-aprendizagem, na relação dialógica entre professor e aluno, orientar projetos de pesquisa, e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), monitoria, iniciação científica, projeto de extensão universitária, em síntese, são tantas com as quais me identifico neste percurso acadêmico.

Concluiu o mestrado em 1998, e, neste mesmo período, exerceu a docência, atuando com a formação dos professores leigos, ou daqueles que não tinham escolaridade superior com os cursos de pedagogia em regime especial. Tal atividade possibilitou a ampliação do seu conhecimento na área da sociologia da educação. Essa experiência ocorreu na Universidade Estadual vale do Acaraú – UVA.

Finalmente, em 2002, Zelma foi aprovada no concurso para professor efetivo da UECE. Entretanto, foi convocada apenas em junho de 2004, mesmo ano em que ingressou no doutorado. "Para quem se propõe seguir a carreira acadêmica, cursar um doutoramento é fundamental, resolvi investir tempo e muito estudo na construção de dois projetos de pesquisa a ser inscrito nos programas de pós-graduação com os quais me identificava na UFC, na sociologia e na educação". Ela foi aprovada nos dois projetos, e optou pela sociologia.

Mesmo em uma rotina cansativa, atuando como professora universitária efetiva e cursando doutorado, pois não teve direito ao afastamento, já que precisava cumprir o período de três anos do estágio probatório, Zelma estava muito feliz.

Eu gosto de ser professora, eu gosto da relação na sala de aula com os alunos. Eu gosto dessa construção, de estudar junto, de ajudar, de ver assim no olho dos alunos e das alunas o brilho do encantamento da aprendizagem, de estar ouvindo a minha aula, eu falo alto, em me empolgo, eu me realizo na sala de aula, eu gosto de construção do conhecimento, de ler, de discutir, de ouvir, de debater, de perceber a juventude, a necessidade de aprender.

Restando oito meses para concluir sua tese, então ela conseguiu o afastamento. A defesa da sua tese de doutorado se deu em 27 de fevereiro de 2009.

Durante sua trajetória profissional-acadêmica, Zelma, além da docência, esteve envolvida em outras atividades, como: projetos de extensão universitária, grupos de pesquisa, laboratórios, dentre outras. E, para ela, essa participação em diversos âmbitos da universidade proporcionou-a contato com alunos de diferentes cursos, professores e outros pesquisadores, o que ampliou seus conhecimentos, contribuindo para seu constante processo de aprendizagem.

Vale ainda destacar que, próximo ao término do doutorado, em setembro de 2008, foi indicada pela Reitoria da UECE a participar como representante no Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial. E em 2009, foi eleita Coordenadora Executiva deste

Fórum. Já no ano seguinte, em 2010, fundou o Laboratório de Estudos Afro-brasileiros de Gênero e Família – Nuafro. E em 2015, foi convidada pelo governador Camilo Santana para assumir a Ceppir. Permaneceu nessa função até 2018 e foi reconduzida no cargo em 2019, continuando como gestora estadual da igualdade racial coordenando a Ceppir. A esse respeito, Zelma assegura, “hoje eu estou gestora, mas eu sei que eu sou é professora mesmo”.

O reconhecimento de sua identidade enquanto professora é de suma importância para a construção cotidiana de sua prática educativa e para a valorização dessa profissão. Essa consciência de saber quem ela realmente é, demonstra seu lugar de fala, sua percepção acerca da educação e a influência que esta exerce em sua vida, mesmo durante os períodos que se encontra fora da sala de aula.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão tratou de discorrer sobre a biografia de Maria Zelma de Araújo Madeira, uma mulher negra, de origem simples, nascida no interior do Piauí, mas que veio morar em Fortaleza no início de sua vida adulta e que aqui deu sequência à sua formação acadêmica e começou a sua história profissional. Apaixonada pela docência desde a infância, atua como professora de ensino superior a partir do ano de 1997, quando ainda cursava o mestrado em sociologia.

Tendo em vista as particularidades e singularidades que a história dessa mulher nos permite observar, uma inquietação ganhou destaque: como uma educadora negra, oriunda da classe trabalhadora, conseguiu entrar na universidade, ganhar reconhecimento e exercer influência acadêmica e social? Nessa perspectiva, objetivou-se compreender a biografia da professora Zelma Madeira enfatizando sua atuação profissional como educadora universitária e relacionando esse período da sua vida com o contexto sócio histórico da época. Como objetivo específico, buscou-se analisar seu lugar de fala enquanto educadora negra e perceber sua contribuição para a academia e sociedade civil.

A metodologia traçada para alcançar os objetivos dessa pesquisa biográfica utilizou-se a história cultural e a micro-história. E por meio da história oral, narrada pela própria biografada, foi possível perceber e analisar a nuances que permearam sua vida, mas que não estavam descoladas da realidade que faz parte de um contexto mais amplo e que, portanto, representavam questões sociais de um período e lugar determinados.

Os resultados permitem observar que Zelma foi uma criança de origem simples, do interior do Piauí, que foi vítima de racismo na infância dentro da escola e que por esse motivo apresentou resistência para frequentar essa instituição. Os pais, mesmo possuindo pouca

instrução educacional, investiram na escolarização dos filhos, sobretudo a mãe, que traçou como objetivo para seus filhos o ingresso no ensino superior e jamais permitiu a evasão escolar, apesar de todos os problemas enfrentados por Zelma na escola. É bem verdade que, embora seja oriunda de uma família da classe trabalhadora, ela nunca precisou trabalhar, uma vez que seus pais, ainda que com bastante dificuldade, bancaram todos os custos para que sua única função e preocupação fosse estudar. Assim, dentro de um contexto de vulnerabilidade que se encontrava, Zelma teve o privilégio de ter sua vida educacional valorizada e preservada. Dessa forma, teve possibilidades e condições para fazer carreira na vida acadêmica, além de atuar como docente e pesquisadora das relações de gênero, família, raça e etnia, defendendo um projeto societário mais justo e igualitário.

Cabe ainda explicitar que essa pesquisa, por se tratar de um estudo biográfico, isto é, apresentar uma história de vida de um sujeito específico, tem como limitação a impossibilidade de apresentar generalizações, haja vista que possui particularidades próprias do sujeito em questão. Em contrapartida, tem importância no processo de valorização da educação feminina e expõe suas contribuições.

## REFERÊNCIAS

- BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. Tradução Nilo Odalia. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. 2. ed, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- LEITE, M. L. M. *Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura (1887-1945)*. São Paulo: Editora Ática, 1984.
- MACHADO, L.Z. (2000). Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo? In: Sociedade Brasileira de Sociologia (Ed.) *Simpósio Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo*, 52ª Reunião Brasileira para o Progresso da Ciência. Brasília: SBP.
- MADEIRA, M. Z. A. 2019. *Entrevista concedida por Maria Zelma de Araújo Madeira a Rayane Sales Monte*. Fortaleza, 05 fev.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza & GOMES, Suely Ferreira Deslandes. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SCOTT, J. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, 20, 71-99.

## INFÂNCIAS: UMA ABORDAGEM LITERÁRIA E REAL

Rosely Monte Souza

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

roselym380@gmail.com

Andrea Abreu Astigarraga

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

astigarragaandrea@yahoo.com

### RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo comparar a concepção de infância entre Carlos, *menino de engenho*, obra literária de Jose Lins do Rego, Pacu, personagem do filme *Abril Despedaçado* e a *minha infância*. É uma pesquisa de cunho qualitativa descritiva que será abordado a comparação de infâncias em uma abordagem literária e real, discutido as diferentes formas de infância e como elas sofrem influência do meio onde vivem, também são apontando os possíveis motivos de interferência da sociedade no desenvolvimento da criança interferido na infância. Os dados foram coletados a partir da leitura da obra de Jose Lins do Rego, do filme e minhas memórias, a pesquisa tem como base os estudos de Fhelippe Ariés sobre a História Social da criança e da família e a Dissertação de mestrado de Janaina Nogueira Maia.

**Palavras chave;** Criança. Infância. Família.

### Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo comparar a concepção de infância de Carlos, *Menino de Engenho*, da obra de José Lins do Rego, de Pacu o menino do filme *Abril Despedaçado* e a minha infância.

A ideia surgiu após dar início no programa de monitoria voluntária da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, como monitora da disciplina História Social da Infância. Em uma das reuniões de planejamento de monitoria, a orientadora sugeriu aos monitores, livros de literatura com a temática da infância como complemento de ideias acerca do tema abordado nas aulas. Eu fiz a leitura do livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego. Durante as aulas, assistimos ao filme *Abril despedaçado*. *Foi então que percebi a semelhança entre a infância do Carlinhos personagem da obra literária com a minha infância e correlacionei também com a infância de Pacu, personagem do filme Abril Despedaçado.*

A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa descritiva que tem como objetivo fazer um estudo, análise, registro e a interpretação dos fatos sem a manipulação

ou interferência dele. O estudo foi realizado por meio da coleta de dados através da leitura do livro *Menino de Engenho* e do filme *Abril Despedaçado*. Tomando como base os estudos de Philippe Ariés sobre História Social da criança e da família.

A criança é um ser social dependente que precisa de atenção, cuidados especiais e principalmente ser ouvido pelos adultos. As brincadeiras e a ludicidade é uma forma de desenvolvimento pessoal e socialização. Como identifica Ariés (1981) em suas pesquisas a criança sempre existiu, mas constata-se que o sentimento de infância era ausente até o século XVI, surgindo a partir do século XVII e XVIII.

O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIES, 1981, p.99).

Após esses estudos a criança começou a ser vista através “da história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e sociedade” (ARIES, 1981, p.15). Na idade média a criança era vista como *adulto em miniatura* e circulava em ambientes destinadas apenas a adultos, participando e realizando a mesma atividade que seus pais.

[...] concepções sobre infância como período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo um adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa passar antes pela escola (REDIM *apud* MAIA 2012, p.25).

É por meio da interação social que a criança compreende e interpreta o mundo, levando em consideração as questões históricas, culturais e socio econômicas do lugar onde vive que são fatores que certamente influenciaram na infância das crianças.

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mais incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração tem desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância a sua dimensão simbólica nas culturas da infância. (SARMENTO *apud* MAIA 2012, p.27).

Percebemos, que o termo criança traz uma grande complexidade, pois tudo que ela vivência é infância, e está vai depender dos fatores que a influenciam como o meio onde a criança abita e seus exemplos familiares. Como afirma Maia

Se a criança vem de classes baixas, onde a pobreza é um fator crucial, levando ao trabalho. Ou de classes da burguesia, onde as crianças não possuem carências materiais. Faz toda a diferença para a maneira como ela vivera sua infância. (2012, p.25).

A criança recebe influência de tudo que a cerca e estas informações contribuirão como desenvolvimento de cada um.

### **A infância do menino de engenho**

No livro, a história que se passa às margens do rio Paraíba. Ele relata a sua infância, a adolescência até o momento de ir embora do engenho para estudar na cidade grande. O autor descreve, entre várias recordações, as suas formas de brincar, como aprendeu a leitura e escrita, de forma sofrida, no engenho do avô.

Carlinhos o menino de engenho vem de uma linhagem elitista cheio de privilégios, mas acaba sofrendo com uma tragédia no seio da família, o menino agora órfão de mãe e separado do pai que foi internado em um hospício pelo homicídio de sua esposa, agora vai morar com seu avô materno José Paulino, dono do engenho santa rosa na zona canavieira as margens da Paraíba.

No engenho, Carlinhos apesar de feridas sentimentais que nunca iriam se curar, teve uma infância livre com os moleques de sua idade: "[...] nadavam como peixes, andavam a cavalo, soltavam papagaio, brincavam de pião, de jogar castanha [...]. Viviam felizes e soltos “com o pé no chão e a cabeça no tempo”. (REGO, 2012, p. 77).

É notório também que Carlinhos teve sempre com quem contar quem lhe apoiasse desse amor e proteção. O menino afirma que: "[...] tia Maria ficou toda em cuidados comigo [...] passava o dia a me ensinar as letras". (REGO, 2012, p. 38). Carlos foi um menino privilegiado não só em casa, mas também por ter aprendido a ler e escrever. Na escola:

[...] toda de gente pobre. Havia para mim um regime de exceção. Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para "o neto do coronel Zé Paulino". Os outros meninos sentavam-se em caixões de gás... Nas sabatinas nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. (REGO, 2012, p. 55).

Embora a infância de Carlos tenha sido marcada por uma tragédia familiar ele teve amor e carinho de seu avô José Paulino e sua tia Maria, que para ele, era como uma segunda mãe. Pôde frequentar a escola e aprender a ler e escrever. Coisa que era para poucos na época.

### **Abril despedaçado**

A infância de Pacu menino que protagoniza o filme Abril Despedaçado é simples e dura. Sua realidade era cheia de privações e negligência tanto por parte de seus pais que não lhe dava a devida atenção e respeito quanto por conta das negligências de políticas públicas do estado.

Pacu descendente de pais agricultores que cultivavam para a sobrevivência diária vivia do plantio de cana e da produção de rapadura. Pacu trabalhava na produção de rapadura com seus pais e seu irmão Tonho. Essa família vivia no sertão isolado de tudo e refém da violência devido a disputa de terras. Em uma realidade dura e violenta todos foram privados de algo, mas para Pacu foi negado a infância, o direito de brincar e ser livre, sua educação foi negligenciada e sua própria identidade foi negada, quando nem nome o garoto possuía, era chamado apenas de menino. Pacu, que recebeu esse apelido de um desconhecido, apesar de nunca ter frequentado a escola e desfrutado de uma meninice sadia e divertida era um menino alegre com muita imaginação.

O menino adorava contar histórias para seu irmão Tonho o único que lhe dava atenção e carinho, eles tinham uma forte ligação de amor e respeito. Já a relação dos pais com os filhos era frágil e inexistente e os irmãos eram vistos apenas como mão de obra nas tarefas do dia a dia. O menino era para os pais alguém que tinha deveres a serem cumpridos e não uma criança que precisava de atenção.

A família de Pacu que vivia em disputa por terras com outra família e defendiam sua honra através da violência que nunca teria fim, destruindo ambas as famílias. Quando chegou a vez de Tonho *lavar* a honra de sua família ele descobriu o amor e estava feliz, mas Pacu que amava muito Tonho não permitiu que ele interrompesse o que acabava de descobrir e se entregou à morte no lugar de seu irmão.

Pacu foi um menino que não conheceu o que é ter infância, mas conheceu o que era o amor na forma mais profunda. Quando se entregou a morte para salvar a vida de seu irmão Tonho.

### **Minha infância**

Minhas vivências de quando criança foram excelentes, morava no interior, no sítio de minhas bisavós. Era livre para ser criança sem preocupações de adulto, minha única obrigação era ir para a escola e tirar notas boas.

Brincava o dia todo quando não estava na escola, isso no terreiro de casa, subindo



em árvores caindo e subindo de novo, correndo com os primos, andando de bicicleta, nadando no rio, tomando banho de poço e cachoeira, jogando castanha, brincando de carrinho. Enfim, sendo criança e aproveitando essa fase linda que é a meninice.

A partir dos 8 anos, eu tinha tarefas domésticas a serem cumpridas diariamente e só podia sair para brincar depois que as realizava como: arrumar a casa, lavar louça, pegar água no poço e minha mãe já me preparava na cozinha.

Minha mãe é minha avó e ela sempre dizia que "trabalhar em casa não mata ninguém, mas ensina para a vida e serve de formação de caráter". Todo o dia antes de sair para o trabalho minha mãe me deixava responsável por algumas tarefas em casa, e de acordo com que eu ia crescendo essas responsabilidades iam aumentando e eu ia me tornando cada vez mais adulta. Mas nunca deixei de ser criança e nem de vivenciar toda a minha infância.

## **Conclusão**

Esta pesquisa foi muito significativa no âmbito pessoal e social, em virtude de discutir a infância numa abordagem literária, comparando-a com uma infância real. Através desta pesquisa pude perceber claramente que há uma diferença entre Infância Real e Infância Ideal. Carlinhos, Pacu e eu vivenciamos de formas distintas nossas infâncias. E isso nos leva a perceber que as crianças também passam por problemas que de alguma forma altera o verdadeiro sentido de ser criança e de viver a infância, onde, desde cedo, assumem responsabilidades, nas quais deveriam ser de um adulto e não de uma criança.

Fui uma criança que como Carlinhos, frequentou a escola, me divertia e brincava com os amigos. Mas aos 8 anos eu já tinha que fazer atividades domésticas, ajudando minha mãe nos serviços de casa, como Pacu, que desde criança ajudava seus pais no trabalho.

São perceptíveis as diferenças sociais e econômicas entre as três histórias. Onde as oportunidades são diferentes, políticas públicas não existem e o trabalho infantil é fruto de subsistência, enquanto para outras crianças tudo é mais fácil e não existem preocupações além de desfrutar de uma infância feliz e bem vivida.

Portanto, ao comparar distintas formas de infância percebemos em diferentes períodos da história, mas com cenário semelhante que a infância está sofrendo um retrocesso com o passar dos tempos. As crianças estão voltando a receber papéis que não condizem com elas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. LTC-livros técnicos e científico editora S.A. Rio de Janeiro, RJ. 1981

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 104edição. José Olympio editor. Rio de janeiro, 2012.

FILME: ABRIL DESPEDAÇADO. Diretor: Walter Salles. Produtor: Arthur Cohn. Salvador. Miramax, 2002. Blu-ray. 105 minutos.

MAIA, Janaina Nogueira. Concepção de crianças, infância e educação dos professores de educação infantil. Campo Grande, 2012.135p. Dissertação de (mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: BRINCADEIRAS DE INFÂNCIA

Francisca Naiara Ferreira Freitas (UECE)  
[naiarafreitasferreira22@gmail.com](mailto:naiarafreitasferreira22@gmail.com)  
Francisca Mayane Benvindo dos Santos (UECE)  
[mayanebenvindo@gmail.com](mailto:mayanebenvindo@gmail.com)

### RESUMO

O presente estudo objetiva investigar as memórias de brincadeiras de infância de estudantes de Pedagogia. A relevância em se pesquisar sobre essa temática nos traz as lembranças de brincadeiras antigas que perderam espaço devido aos avanços tecnológicos. Trazer a reconstituição dessas memórias, nos possibilita perceber o quanto as brincadeiras são importantes para as nossas transformações, sejam elas pessoais ou sociais. O trabalho utilizou uma pesquisa de abordagem qualitativa e entrevista semiestruturada com três estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Os resultados alcançados, mostram que as brincadeiras de antigamente eram muito importantes no processo de desenvolvimento das crianças, apresentando a cultura e contexto social. Sugere-se o prosseguimento de pesquisas sobre a temática.

**Palavras-chave:** Brincadeiras. Memória. Infância.

### INTRODUÇÃO

A discussão sobre brincadeiras tem sido um assunto frequente nas pesquisas em Educação, principalmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Nesta perspectiva, sabemos que o brincar na infância é crucial para o desenvolvimento infantil, sendo relevante e participando da função social da mente, segundo a perspectiva de Vigotsky (2009). As brincadeiras também representam as mudanças nos processos históricos, assim as memórias evocadas acerca da infância apresentam as características da cultura no ambiente escolar, ambiente familiar e sociedade.

Partindo da problemática: como as memórias acerca das brincadeiras de infância podem contribuir para a formação inicial à docência? Objetivou-se investigar as memórias de brincadeiras de infância de estudantes do curso de Pedagogia. Na condição de integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia), surgiu o interesse em conhecer acerca das memórias de brincadeiras de infância e como estas podem ser ressignificadas na formação inicial à docência no curso de Pedagogia, relacionando-se ao tempo presente. Importa salientar que a temática principal desta pesquisa centra-se na memória acerca das brincadeiras de infância de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

Buscou-se a reconstituição da memória e da valorização das brincadeiras de infância, mostrando o quanto elas são importantes no desenvolvimento e no aprendizado, seja de forma direta ou indireta.

Em meio a tantas tecnologias, as brincadeiras tradicionais são muitas vezes esquecidas, mas a sua reconstituição pode fazer parte da formação inicial à docência. O elemento que norteou a pesquisa deu-se ao fato de as brincadeiras antigas estarem muitas vezes sendo esquecidas, e através de sua retomada mostrar o quanto o brincar era algo encantador. Através da narrativa de estudantes de Pedagogia, acerca das brincadeiras, vemos o quanto eram criativas e cheias de imaginação, pois o brincar, além de ser uma diversão, também possibilita construir e desenvolver nossas potencialidades.

A infância é povoada de brincadeiras nas quais podemos nos expressar, aprender, crescer e construir valores. Reconstituir memórias e perceber como hoje as brincadeiras tradicionais perderam um pouco de espaço por conta da era tecnológica se torna oportuno. Todos guardam na memória brincadeiras de nossos tempos de infância. (SILVA, 2011). Assim, a memória de infância encontra-se no cruzamento com as temporalidades. Rememorada no curso de Pedagogia, nota-se que do “[...] vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade.” (BOSI, 2003, p. 16). Nesta perspectiva, as memórias de infância para Pierre Nora “[...] é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (1981, p. 9).

As brincadeiras de infância nunca perderam sua essência, independente da época, mesmo marcadas por diversas transformações. Cada pessoa traz consigo memórias do brincar, presentes nas vivências de cada criança, mesmo depois de ter se tornado um adulto.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho utilizou a abordagem qualitativa que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. (MINAYO, 1998). Objetivou-se investigar as memórias de brincadeiras de infância de estudantes do curso de Pedagogia através de entrevista. A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Ceará-UECE na cidade de Fortaleza-Ceará a respeito das memórias de infância. O estudo levou em consideração os seguintes critérios de escolha dos sujeitos: serem alunos do curso de Pedagogia, de diferentes idades e semestres.

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas que tinham por base as seguintes perguntas norteadoras: 1) Como eram suas brincadeiras na infância? 2) As brincadeiras de infância

contribuíram para a sua formação e escolha profissional? 3) Como você percebe que estão sendo realizadas as brincadeiras de infância na atualidade?

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi a Universidade Estadual do Ceará, mais precisamente na praça do Centro de Educação-CED. Três estudantes foram convidadas, aceitando participar da pesquisa. Foi informado acerca dos critérios e do sigilo das suas identidades, portanto foi assinalado o termo de compromisso livre e esclarecido-TCLE. Escolhemos substituir os nomes das participantes por nomes de flores. Sendo estes: Lis, Rosa, Hortênsia. As entrevistas foram gravadas em aparelho gravador digital, transcritas e textualizadas, sendo discutidas com o intuito de atingir o objetivo proposto.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As crianças em alguns contextos históricos não tinham relevância para a sociedade, pois não existia o entendimento de infância. Corazza (2002) nos expõe que as crianças não eram vistas como crianças pois, o meio em que estavam inseridas não a permitiam vivenciar essa fase, e cresciam em ambientes em meio aos adultos com vestes parecidas. O autor também salienta que a história da infância revela um silêncio histórico, ausência de problematização sobre a categoria porque não existia a noção social e cultural de infância.

O comportamento, a preocupação com a educação e sentimento de infância, são ideias surgidas na modernidade, portanto houve todo um processo histórico até a valorização da infância (ARIÈS, 1978). Nesta perspectiva de apreço, uma das marcas da infância é o ato de brincar, a brincadeira em si que segundo, (BROUGÈRE, 2004, p. 76):

[...] é antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela produz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura. Numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico.

Destarte, a reconstituição da memória apresenta características da cultura em que as estudantes estavam inseridas. Como segue abaixo na narrativa de Lis em relação as suas brincadeiras de infância,

Gostava muito era de brincar de escolinha. Na minha casa tinha um comércio quando minha mãe entrava lá dentro para fazer o almoço e meu pai ia fazer compras para o comércio, aí eu ficava atrás da porta que era enorme. Botava uma lousa pequena que ganhei da minha mãe e sentava todos os meus bonecos, cada um tinha

o seu caderno e aí eu fazia chamada, dava aula e tudo era muito legal! Foi uma das brincadeiras que eu mais gostava. (LIS, 2019)

Através da narrativa de Lis vemos que esta aponta como brincadeira favorita ser professora de seus bonecos, percebemos então, relação com sua formação e escolha profissional da docência. Deste modo, como evidencia Bosi (1994) a idade adulta é norteadada pela ação presente e quando se volta ao passado este se relaciona com a atualidade. Perguntamos a estudante se suas brincadeiras contribuíram para sua formação e escolha profissional. Como apresentado anteriormente, Lis destaca a brincadeira de escolinha relacionado a escolha profissional.

Eu brincava de ser professora [...] passava tarefa de casa e corrigia. Essa brincadeira era minha preferida, minha imaginação fluía de tal maneira que levei isso pra vida, depois de adulta minha primeira escolha profissional foi a pedagogia. (LIS, 2019).

Vemos acima a representação social através da brincadeira de ser professora e ensinar. No que concerne à atualidade, Lis (2019) afirma:

Atualmente as crianças brincam de forma limitada, por causa da violência os pais superprotegem as crianças, impedindo-as de brincar com os colegas na rua ou até mesmo na calçada de casa. As brincadeiras também mudaram muito, pois tudo já se compra pronto, além da tecnologia que oferece inúmeras atrações e que acaba sendo a preferida pela maioria das crianças impossibilitando de usarem sua imaginação em outras brincadeiras saudáveis.

A narrativa da entrevistada Lis nos mostra que os avanços tecnológicos mudaram as maneiras de brincar, sendo uma das transformações a diminuição do convívio social. A entrevistada Rosa (2019) acerca das suas brincadeiras de infância nos diz que:

Eu gostava de brincar de casinha com minhas amigas, uma era a mãe a outro o pai, tinha os filhos, a casinha a gente fazia no chão com pedaços de pau separando os cômodos; sala, cozinha e banheiro. Também fazia um fogo de tijolo, que era para nós cozinarmos as comidas, fazíamos comida de verdade [...] e ao lado dessa casinha nós fazíamos uma bodega para podermos comprar as coisas. Pegávamos sacos de açúcar, arroz, macarrão, café e enchia de areia e pedra e o nosso dinheiro era folha de ateira, e era assim nossas brincadeiras de infância.

Vemos que a entrevistada Rosa apresenta em suas lembranças, brincadeiras coletivas, utilizando em sua narrativa o “nós” e não o “eu”. Deste modo, “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2007, p.17). As brincadeiras se apresentam com marcas da região, pois cada povo

vivencia o brincar ao seu modo de acordo com sua cultura. Sobre se as brincadeiras de infância contribuíram para a sua formação e escolha profissional, Rosa (2019) expõe que:

Sim, pois através do ato de brincar facilitou a construção e reflexão da autonomia e criatividade, por tanto o brincar foi fundamental na minha vida por me preparar emocionalmente para controlar atitudes e emoções. Enfim a brincadeira contribui bastante no desenvolvimento de minha escola profissional.

Sobre as brincadeiras na atualidade a entrevistada Rosa disse “[...] eu acho que as crianças estão deixando as brincadeiras de lado e estão cada vez mais rodeadas de tecnologias e também os pais não tem mais tempo, aquele tempo de brincar com os filhos.” A terceira entrevistada Hortênsia, sobre como eram suas brincadeiras de infância, nos revela:

A minha infância resumida há muitas brincadeiras isso posso ter certeza. Tudo que eu poderia brincar eu brinquei. Uma brincadeira favorita era de casinha que normalmente brincava sozinha com os brinquedos e poucas eram as vezes que eu brincava com minha irmã, por que a gente tinha tendência a ter brincadeiras diferentes, então andar de bicicleta, brincar de boneca, já perdi a conta de quantas roupas eu fiz para minhas bonecas.[...] eu era dona de casa na minha própria casinha. Eu fazia comidinhas, era tudo perfeito ou então, minha preocupação era fazer um vestido para minha boneca [...] eu brincava com meus vizinhos de pega-pega e a gente corria por entre os terrenos que não tinham casas ou se escondia atrás de arbustos, então era muito de verdade! Eu gosto muito de lembrar as vezes ate me emociono o quão simples era a vida.

Notamos que as narrativas acima evidenciam que Hortênsia (2019) vivenciou brincadeiras variadas, sendo uma delas a representação de dona de casa que apresenta o contexto social em que estava inserida. Desse modo, sua evidência oral oriunda da experiência pessoal direta- como o relato sobre a vida doméstica em determinada família- é preciosa exatamente porque não pode provir de nenhuma outra fonte.” (THOMPSON, 1992, p. 307).

Perguntamos se as brincadeiras contribuíram de alguma forma para a sua escolha profissional e como hoje ela percebe as brincadeiras das crianças. A entrevistada afirma que na atualidade são diversos os problemas que atrapalham a brincadeira livre, como a violência, impedindo que essas crianças tenham as mesmas aventuras que ela vivenciou no seu brincar. Como segue abaixo:

[...] hoje em dia eu já não vejo as crianças brincando por vários motivos, não só a tecnologia, tem a violência, medo, preconceito e por aí vai, às vezes tudo junto. Não vejo mais as crianças correndo com as outras naquele típico pega-pega das tardes, tudo o que a criança quer é seu criar, pensar, e conhecer novas palavras, situações e habilidades.

Diante dos resultados e discussões apresentados vemos que as memórias de infância das três entrevistadas, estudantes do curso de Pedagogia evidenciam que as brincadeiras tem um espaço significativo nas suas lembranças e que estas se diferem das brincadeiras da atualidade que são tecnológicas e falta de interação social das crianças e a criatividade, pois os brinquedos vem com funções prontas. Assim, as narrativas apresentaram vivências e subjetividades que precisam ser evidenciadas e ressignificadas nos cursos de formação, pois a memória das brincadeiras de infância tem um papel considerável na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar as memórias de brincadeiras de infância de três estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Vimos através da reconstituição das brincadeiras de infância que as lembranças são ressignificadas no tempo presente e que as brincadeiras participam da formação do indivíduo. Conclui-se que a memória de infância na pesquisa é importante para a compreensão individual, coletiva e da sociedade em geral.

Assim, as narrativas apresentaram vivências e subjetividades que precisam ser evidenciadas e ressignificadas nos cursos de formação, pois a memória das brincadeiras de infância tem um papel considerável. Sugere-se o prosseguimento de pesquisas referentes a temática abordada.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. -São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1998.
- NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Projeto História. (Revista do Programa de Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP), São Paulo, 1981.



SANTOS, N. A. C. **Memória pintada da infância.** -Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2011.

SILVA, A.M.S.L. **Recordações maravilhosas da infância:** A memória como fonte de resgate das brincadeiras tradicionais na educação infantil. Eixo temático 2 educação e memória.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

## O LEGADO DE UMA EDUCADORA RURAL CEARENSE DO SÉCULO XX

Profa. Dra. Yls Rabelo Câmara  
FECLESC  
yls.camara@uece.br

### RESUMO

Esse trabalho volta-se para a biografia e para a análise da importância laboral de Maria Nazaré Saraiva Rabelo, uma educadora rural do distrito de Juazeiro de Baixo, em Morada Nova, no Ceará, que viveu entre 1912 e 1998 e se dedicou por trinta e nove anos à educação de crianças e jovens do seu entorno. No intuito de coletarmos fidedignamente as informações a ela concernentes, nos utilizamos dos recursos de abordagem da egrégora da História Oral e entrevistamos dez sujeitos, todos ex-alunos seus. Com base na ancoragem bibliográfica de investigadores consagrados da área como Araújo (2002), Bueno *et al.* (2006), Calazans (1993) e Torres e Simões (2018), analisamos seu perfil e concluímos que ainda que a historiografia não contemple suficientemente as biografias de educadoras rurais do século passado, o estudo mais apurado de algumas delas é mister, a fim de que conheçamos quem foram as grandes educadoras leigas anônimas que levaram conhecimento e acolhimento aos rincões mais inóspitos do país em uma época *idem*.

**Palavras-chave:** Biografia. Educadora Rural. Educadora Leiga.

### 1 Considerações Iniciais

Em 15 de março de 1998, deixava-nos uma das educadoras rurais mais importantes do Baixo Jaguaribe: Maria Nazaré Saraiva Rabelo, uma mulher que cursou até a quarta série primária e ensinou todas as crianças de sua comunidade até essa mesma série durante quase quatro décadas.

Uma parte de seus alunos destacou-se na vida adulta como médicos e outros profissionais liberais, comerciantes, pastores evangélicos, professores e gestores escolares; outros continuaram sendo agricultores como seus pais, mas com uma diferença: não mais analfabetos como eles.

À guisa de homenagem a ela pela pessoa e pela profissional que foi, uma líder entre os seus, reconhecida entre os que a tiveram como mestra ainda que esquecida pela atual geração, aqui traçamos seu perfil. Em um país que não privilegia à altura seus educadores, muito mais do que labutarmos para batizarmos ruas ou escolas com seu nome, queremos legar à Academia a biografia e os feitos narrados dessa professora rural que representou, para o seu tempo, o bastião do conhecimento compartilhado.

Destarte, primeiramente expomos brevemente um panorama da educação rural no Brasil na primeira metade do século XX. Em seguida, contextualizamos essas informações ao

apresentarmos a pessoa e a profissional Maria Nazaré Saraiva Rabelo. Por último, suas memórias a partir dos testemunhos de alguns de seus ex-alunos que quiseram colaborar conosco através de entrevistas semiestruturadas, oferecendo-nos sua visão de discentes acerca de sua primeira docente.

## 2 Percurso Metodológico

Para bem desenvolvermos a presente pesquisa, optamos pelo percurso metodológico da História Oral biográfica (FERREIRA; AMADO, 2006), uma vez que os testemunhos colhidos dos ex-alunos da biografada permitiram-nos delinear sua trajetória pessoal e profissional. As narrativas orais, adquiridas por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com dez participantes, em Juazeiro de Baixo e Fortaleza, foram coletadas no mês de dezembro de 2018, registradas em gravador de voz eletrônico, transcritas, validadas, textualizadas e analisadas à luz de Meihy e Holanda (2007).

Esses sujeitos colaboradores foram selecionados pela proximidade que tinham para com a biografada, por haverem sido seus alunos na infância e/ou adolescência, legitimando que a “história oral não se faz sem a participação humana direta, sem o contato pessoal” (*idem*, p. 22). Os contatos iniciais com os entrevistados deram-se por telefone, quando agendamos as entrevistas individuais. No dia marcado, apresentamos previamente o roteiro da entrevista a cada um deles e pedimos sua autorização para gravarmos o conteúdo da conversa que teríamos. Obtivemos o consentimento de todos para fazê-lo; assim o material acústico coletado ficou armazenado em mídia eletrônica, com o intuito de garantirmos sua qualidade e preservação.

A etapa seguinte foi da transposição do material oral para a escrita. Feito isso, realizamos sua análise, considerando tanto a linguagem verbal como a não verbal dos entrevistados. Desta feita, consideramos os silêncios, os esquecimentos, a gesticulação, o semblante dos entrevistados e tudo o que acompanhou suas narrativas, uma vez que as subjetivações intrínsecas aos informantes também são aspectos importantes de análise. Quanto aos silenciamentos e aos lapsos de memória, ambos compõem também o substrato da pesquisa em história oral - principalmente com idosos, como foi o caso dos nossos colaboradores.

Sem ignorar que o esquecimento proposital ou não dos entrevistados possa ter sido um problema menor para a coleta de dados, ainda concebemos que as narrativas orais foram essenciais para essa pesquisa, especialmente pela ausência de fontes documentais envolvendo a biografada, já que não encontramos nenhum documento laboral seu em posse de seus

familiares nem qualquer registro seu em órgãos educacionais públicos ligados à localidade de Juazeiro de Baixo.

Conforme Bueno *et al.* (2006), no que tange à história da educação, as narrativas orais têm sido cada vez mais empregadas. Segundo eles, no Brasil. A história oral sobre a trajetória de vida e a história de instituições tem sido tomada como uma profícua metodologia de investigação científica nos últimos anos – por isso a preferimos nesse trabalho.

### **3 A Educação Rural na Época em que a Biografada Lecionou**

O termo *educação rural* era corrente até uma ou duas décadas, quando foi paulatinamente sendo substituído pelo termo *educação do campo*. É fundamental distinguir ambos entre si porque esse não é a continuidade daquele, conforme Torres e Simões (2018). Para esses autores, a educação rural (no contexto em que esse conceito era aplicado no interior de um Brasil agrário e economicamente atrasado) era entendida como necessária para que os alunos “do sítio”, em aulas multisseriadas, tivessem uma educação, ainda que mínima - nem que fosse apenas a alfabetização.

Antonio e Lucini (2007) afirmam que esse afã de minorar o analfabetismo no meio rural, juntamente com a pouca estrutura da maior parte das escolas rurais de então, exigiu que as professoras fossem moradoras da região. A grande maioria delas era pouco remunerada e escassamente preparada para assumir tal função emergencial. Como havia uma evidente segmentação entre a escola urbana e a escola rural, essas menos atendidas pelas políticas públicas do que aquelas, ocorreu o chamado “êxodo rural escolar”, que acarretou preconceito linguístico e acolhida fragmentada desses alunos ao ingressarem nas escolas urbanas.

Torres e Simões (2018, p. 3) asseveram que a educação rural surgiu no Brasil em 1917, como uma tentativa governamental de conter o êxodo rural; de 1930 a 1960 ela foi essencial nesse sentido. Sua missão era diminuir o índice de analfabetismo e prover o mínimo de educação formal a brasileiros que viviam longe dos grandes centros urbanos; sua ótica era latifundiarista, visando à preparação para o trabalho agrícola e pecuário. Contudo, Calazans (1993) afirma que nos anos 1930 a prática revelou-se ineficiente, especialmente por não considerar positivamente os povos existentes no campo naquele momento, vendo-os como inferiores, não observando suas peculiaridades, valores e saberes, aprisionando-os em um estereótipo único, uma vez que era pensada a partir do mundo urbano.

Da Costa (2014) expõe que essa foi a década da criação do Ministério da Educação assim como de leis que buscavam regulamentar e padronizar o ensino no país, que dividiram a educação básica em fundamental, ginasial e supletiva – que resultou em uma ação dual e

preconceituosa. Segundo Calazans (1993), algumas iniciativas pontuais para a educação rural somente foram tomadas a partir da década seguinte, com o intuito de fixar o homem no campo, ainda que o êxodo rural continuasse em crescimento, especialmente advindo das estiagens que assolaram o Nordeste nas primeiras décadas do século XX e da atração que o desenvolvimento citadino tinha sobre o meio rural no Brasil já tocado pela *Belle Époque*.

Contudo, na prática, a instalação dessa política educacional não foi bem articulada, pois atendia a interesses antagônicos, que prejudicavam os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem uma vez que se propunha uma escola integrada às condições locais, regionalista, que buscasse a fixação do sujeito no campo. Por outro lado, os industriais, ameaçados pelo êxodo rural, incapacitados de absorver mais mão de obra, apoiavam os ruralistas. Além dessa dicotomia de interesses conflitantes, havia a despreocupação quanto à preparação das docentes e a insalubridade de seus locais de trabalho, inapropriados para a boa execução de seu labor.

Podemos classificar as professoras rurais que atuavam na época e nas mesmas condições que nossa biografada como *leigas* - não no sentido pejorativo de incautas, néscias ou despreparadas, mas conforme o sentido atribuído por Soares (1999, p. 7), para quem o professor leigo é “[...] aquele que mesmo em exercício na escola pública e privada, na capital e no interior, não dispõe da habilitação mínima para atuar no magistério [...]”. Professoras como Maria Nazaré Saraiva Rabelo não haviam cursado a Escola Normal nem tinham preparo pedagógico além de uma mínima escolarização.

A bem da verdade, essas professoras leigas eram, até certo ponto, desvalorizadas pelo poder público, mas valorizadas em suas comunidades. Não raro recebiam ínfima remuneração e adaptavam um cômodo de sua casa ou a cediam completamente para albergar as aulas e os alunos em classes multisseriadas (ARAÚJO; SILVA, 2002). Por seu desprendimento e pela generosidade de disporem de seu tempo e de seu espaço para transmitirem o pouco que sabiam, ainda são lembradas com gratidão e carinho pela geração que teve o privilégio de aprender diretamente com elas.

A seguir, analisamos aspectos pessoais e laborais de nossa biografada, uma professora leiga que legou à sua comunidade grande parte do que aprendera rudimentarmente, fazendo de sua casa a escola do lugar, trazendo luz e letras para Juazeiro de Baixo.

#### **4 Em Resumidas Linhas, Maria Nazaré Saraiva Rabelo**

Se existe uma lacuna quanto à educação rural no país, tanto maior é essa mesma lacuna no que concerne às educadoras rurais – professoras leigas que se dedicaram a mitigar o

analfabetismo em suas comunidades, utilizando para isso suas próprias casas e sendo parcamente remuneradas para realizarem seu labor em turmas multisseriadas e propensas à evasão escolar provocada pelo êxodo rural. Esse problema fomentou o ruralismo pedagógico, em ebulição desde a década de 1920 e que “[...] encontrou terreno fértil para a proliferação de seu ideário no período pós-movimento de 1930, haja vista a expansão do ensino brasileiro [...]”. (ARAÚJO, 2011, p. 238). Na esteira dessas mulheres abnegadas e de seus contextos, temos a atuação de nossa professora aqui biografada.

Esquivando-nos dos clichês, mas sem poder evitar utilizá-los quando nos referimos a ela, Maria Nazaré Saraiva Rabelo foi uma mulher à frente do seu tempo: apesar do pouco estudo, foi a educadora rural mais destacada de seu meio; alfabetizou todas as crianças de seu entorno e tornou-se a líder da comunidade, onde era a conselheira, tida como mulher sábia, proativa, influente, honesta, justa e cordata.

Sendo a mais velha de quatorze filhos, Nazaré nasceu em uma família modesta da localidade de Juazeiro de Baixo, distrito do município de Morada Nova, na região do Baixo Jaguaribe, no Ceará. Como primogênita, era adorada por seu pai, José Celestino Saraiva, um homem vaidoso, que costumava cavalgar com um lenço vermelho no pescoço para não queimá-lo ao sol; tinha maciços anéis de ouro nos dedos – algo raro entre lavradores. Nem ele nem sua esposa, Maria do Rosário Saraiva, apreciavam que sua filha estudasse; preferiam que ela cuidasse dos irmãos que iam nascendo – o que ela fez até os vinte e dois anos, idade com a qual casou-se e saiu de casa.

A menina Nazaré não teve uma infância diferente da de suas irmãs, primas e amigas. Contudo, à medida de ia crescendo, foi se apaixonando pelo conhecimento, pelo aprendizado, e planejava entrar para a vida conventual a fim de seguir estudando indefinidamente, para desgosto de seu pai - que a queria ver casada, não freira. Como moça prendada e de boa família, correta em suas atitudes e casadoira, namorou, por dez anos, José Borges Rabelo, um jovem loiro e de olhos azuis - características que contrastavam com os cabelos escuros e a pele morena de Nazaré. José Borges era ludopata – o que desagradava sua noiva. Nazaré postergou o quanto pode o casamento, mas ao cabo de uma década de compromisso, pressionou-o a abandonar o vício. Na iminência de perdê-la, ele aquiesceu.

Casaram-se na noite do dia 31 de janeiro de 1935, na Igreja do Divino Espírito Santo, em Morada Nova, e tiveram quatro filhos: Sebastião Saraiva Rabelo (morto aos três meses de idade), Maria do Socorro Saraiva Rabelo (Maria do Socorro Rabelo Moraes, ao casar-se, em 26 de outubro de 1963, com Francisco Grangeiro Moraes; falecida em 03 de março de 2017 devido a uma sepse não contida a tempo), José Simeão Saraiva Rabelo e

Maria Susete Saraiva Rabelo (Maria Susete Rabelo Câmara, ao casar-se, em 06 de dezembro de 1969, com Francisco de Assis Câmara). Tiveram nove netos: Cristiane Rabelo Moraes e Suziane Rabelo Moraes - filhas de Socorro; Ricardo Jorge Rabelo, Marco Antônio Rabelo e Michelle Rabelo - filhos de Simeão; Yls Rabelo Câmara, Elpídio José Borges Câmara, Yzy Maria Rabelo Câmara e Francisco de Assis Câmara Rabelo Filho – filhos de Susete. Apenas conheceu um bisneto: George Rabelo Cajazeiras, filho de Suziane.

Nazaré foi uma esposa dedicada, uma mãe e avó amorosa e uma costureira requisitada, além de haver sido uma professora vocacionada. Sua rotina incluía momentos bem delimitados do seu dia para a realização de tarefas específicas: pela manhã, cuidava da casa; à tarde, lecionava (e quando se aposentou, dedicou-se à costura e à leitura vespertina); à tardinha, rezava; à noite, realizava alguma tarefa doméstica e dormia cedo.

Sua lida de ensinante era solitária, uma vez que não tinha colegas com quem dividir conversas sobre a sua práxis. Como não tinha muito estudo e precisava estar constantemente sendo capacitada para transmitir todo o conteúdo que detinha, costumeiramente buscava atualizar-se na Barra do Sitiá, com um professor chamado Cícero Rabelo. Aqueles eram tempos difíceis. Não havia a malha viária da qual dispomos hoje; os transportes públicos eram raros e os particulares não obedeciam uma frequência rígida. Assim, quando necessitava dessas reciclagens, Nazaré selava seu cavalo e partia, no raiar do dia, com o pequeno Simeão na garupa, em uma viagem árdua, cruzando o rio Banabuiú. Voltava sempre no fim da tarde ou no começo da noite. Os demais filhos ficavam aos cuidados de seu esposo até que ela retornasse.

Com o passar dos anos, seus filhos foram saindo de casa para estudar, sendo albergados por amigos e parentes em suas moradias: Socorro, aos 12 anos, foi para Morada Nova, mas não tanto para estudar e sim para trabalhar; Simeão, aos treze anos, partiu para o seminário em Limoeiro do Norte; Susete, em 1957, aos quatorze anos, foi morar em Fortaleza para cursar o ginásio no Ginásio Dom Bosco e logo no Ginásio Municipal, de onde saiu para cursar o clássico no Liceu do Ceará.

A Professora Nazaré seguiu ensinando em sua casa aos filhos de seus vizinhos, de 1933 até 1972, quando sua filha Susete veio buscá-la, assim como a José Borges, para que fossem morar em Fortaleza, em um sítio dela e de seu esposo, no bairro Jardim das Oliveiras. Para José Borges foi um processo menos difícil do que para Nazaré, que acostumada a ser a líder do lugar e de contar sempre com muitas pessoas em casa, passar a morar em um bairro onde não a conheciam nem a necessitavam da mesma forma que outrora, como em seu rincão original, foi doloroso. A solidão, que até então para ela era um sentimento desconhecido,

passou a rondar seus passos. Mesmo com a presença dos filhos e dos netos em sua casa na semana e nos fins de semana, apesar das ligações diárias que intercambiava com as filhas e da amizade sólida que firmou com os novos vizinhos, nunca se sentiu pertencente de todo à Fortaleza.

O hábito de ler, de rezar o Ofício de Nossa Senhora, de costurar e de dividir seu dia em tarefas específicas ela manteve até o final, quando acometida do Mal de Chagas desenvolveu uma cardiopatia que a levou no final da manhã do dia 15 de março de 1998, no mesmo dia em que aniversariava seu neto mais novo, Francisco, filho de sua filha caçula - com quem ela estava passando uma temporada para se cuidar.

Passados vinte e um anos, sua memória é revivida sempre que os que a conheceram se reúnem. As lembranças são sempre gratas e gentis, tal como podemos comprovar na próxima sessão, que versa sobre as impressões que alguns de seus ex-alunos ainda vivos têm dela.

## **5 Quem foi Maria Nazaré Saraiva Rabelo Segundo Seus Ex-alunos**

Com o afã de entrevistarmos alguns de seus ex-alunos, dirigimo-nos um final de semana a Juazeiro de Baixo. Não foi fácil encontrarmos sujeitos dispostos a colaborar conosco como pensávamos a princípio: muitos desses alunos haviam morrido, outros já não moram mais ali e/ou têm paradeiro desconhecido, outros ainda têm demência em maior ou menor grau – o que inviabilizou as entrevistas por não serem totalmente críveis como informantes. Isso *per se* já é o suficientemente triste, mas ainda mais doloroso foi constatarmos que apesar de haver sido uma pessoa extremamente importante naquele lugar décadas atrás, somente “os antigos” lembravam-se dela. Nenhuma rua ou escola tem o seu nome – o que para nós soa como uma injustiça que a falta de memória impulsiona.

Em Juazeiro de Baixo entrevistamos quatro sujeitos e em Fortaleza, seis, em um lapso de um mês. Tanto estes como aqueles foram extremamente gentis ao nos receberem em suas casas. O denominador comum entre eles foram as boas lembranças de sua ex-mestra, assim como a severidade com a qual ela tratava a insubordinação de seus pupilos. Segundo eles, Nazaré utilizava a sala de sua casa para comportar aproximadamente vinte carteiras, além de uma lousa preta em uma das paredes. Não havia assento para todos; a depender da quantidade de alunos, em certos dias, alguns sentavam-se no chão. Eles encaixavam-se em vários graus de aprendizagem, que iam da alfabetização à quarta série – não havia como separá-los; todos estudavam juntos, à tarde, de 13:00 às 17:30. A eles ela ensinava língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências e religião. Usavam-se cartilhas e



tabuadas, praticavam-se ditados e cópias – poucos recursos, típicos de um momento difícil. Nazaré tinha menos livros do que gostaria; os alunos nem sempre tinham cadernos e lápis, mas improvisava-se como era possível. Três dos sujeitos entrevistados afirmaram não terem tido material escolar naquele momento e que estudavam com os materiais escolares dos irmãos ou dos primos.

Conforme o que nos informaram, ela os preparava tão bem que alguns saíram dali especificamente para fazerem o exame de admissão ao ginásio e eram aprovados logo na primeira tentativa. Uma grande parcela de seus alunos seguiu estudando em Morada Nova ou em Fortaleza; muitos foram também os que após a quarta série primária com ela abandonaram os estudos para se dedicar à agricultura e à pecuária de subsistência e/ou matrimônio e à maternidade.

Nazaré era uma professora carinhosa porque amava crianças, mas também era rígida quando necessário. A palmatória era um recurso punitivo por ela utilizado, mas ela se negava a aplicar em seus alunos outros recursos “pedagógicos” dolorosos à guisa de corretivos. Sua forma de ensinar, pautada na pontualidade, na assiduidade, na transmissão de conhecimentos de maneira facilmente compreensível e no respeito que mantinha e recebia de seus alunos emprestava-lhe um diferencial em um tempo onde a capacidade de uma professora primária era medida pela autoridade que ela impunha a seus alunos.

## **6 Considerações Finais**

A partir da coleta das entrevistas levadas a cabo entre seus ex-alunos, no mês de dezembro de 2018, ano que selou o aniversário de vinte anos de seu falecimento, pudemos comprovar o quão importante foi a Professora Maria Nazaré Saraiva Rabelo para eles, como sua memória segue viva entre gratas lembranças pretéritas e como seus ensinamentos lhe valeram para a vida.

Comprovamos, assim, que as professoras rurais e leigas foram essenciais para a disseminação do conhecimento básico no interior de um Brasil agrário da primeira metade do século XX, em um Nordeste esquecido pelo poder público. Comprovamos, sobremaneira, como essas professoras abnegadas impingiram uma marca indelével na memória afetiva de seu alunado – assertiva que ilustra a importância de Maria Nazaré Saraiva Rabelo para seus alunos, hoje todos idosos ou quase, mas unanimemente de acordo a respeito da importância dessa educadora, a primeira de suas vidas.

Por último, destacamos que professoras leigas rurais, como o foi a que nesse trabalho analisamos, merecem ser conhecidas e reconhecidas pelo trabalho que realizaram em um

período crítico de nossa História, mas que, comprometidas com sua profissão, levaram adiante sua missão de contribuir para com a erradicação do analfabetismo em seu entorno.

### Referências

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Educação do Campo** - Cadernos do Cedes, Centro de Estudos Educação Sociedade, v. 27, n. 72, p. 177-195, São Paulo, 2007.

ARAÚJO, F. M. L. Educação Rural e Formação de Professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 237-255, jul./dez., 2011.

\_\_\_\_\_.; SILVA, M. G. F. Professora Leiga no Estado da Paraíba: ditos e não ditos. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. “História e Memória da Educação Brasileira”, 8 f., 2002.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, São Paulo, maio/ago., 2006.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**, p. 172-184, Campinas: Papirus, 1993.

DA COSTA, L. R. F. O Desenhar de uma Educação Interiorana: uma análise do processo educativo e do cotidiano escolar na cidade de Bananeiras-PB no início do século XX. **TCC**. Curso de Especialização da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba. 44 f., 2014.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos & Abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MEHMY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, J (org.). **A Formação do professor leigo**: operação de guerra, 2 ed. Sobral: Ed. UVA, 1999.

TORRES, M. R.; SIMÕES, W. Educação no Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil. **UFPR Litoral**, p. 1-15, 2018.

## O MAIO DE 1968: ESPANHA E FORTALEZA, CEARÁ.

Tânia Gorayeb Sucupira<sup>127</sup>

José Gerardo Vasconcelos<sup>128</sup>

Camila Saraiva de matos<sup>129</sup>

### RESUMO

Este trabalho visa apresentar parte do projeto de pesquisa na Universidade de Huelva, Espanha, entre agosto de 2019 e janeiro de 2020, para investigar o Maio de 1968, movimento estudantil que começou nos arredores de Paris, mas, revolucionou a conjuntura social e política, a nível global, inclusive em Fortaleza, Ceará. Ramalho (2002) revisita a Revolta das Saias, série de protestos de normalistas do Colégio Estadual Justiniano de Serpa, em Fortaleza e as entrevistas com ativistas estudantis trouxeram à tona fatos da greve dos estudantes do curso de Física da UFC, em 1968. A metodologia de trabalho do projeto compreende a busca de documentos históricos em acervos bibliográficos e arquivos, além da realização de entrevistas com protagonistas e pessoas que testemunharam os movimentos de maio de 1968, na Espanha. Embora em curso, a pesquisa antecipa que o Maio de 1968 impactou sobremaneira os movimentos sociais de Fortaleza.

### INTRODUÇÃO

O Maio de 1968 na França foi revolucionário. As pinturas nos muros e os cartazes ao alto espalhavam no mundo a mensagem dos jovens: “É proibido proibir!”. Os protestos começaram com a força dos estudantes que ocuparam ruas e universidades, frente ao “ensino esclerosado e anacrônico” (SOARES; PETARNELLA, 2009, p. 339) e a certos comportamentos, pensamentos e valores da sociedade de consumo, mas evoluíram para uma contestação maior, até “[...] *la gran huelga general del 13 de Mayo que paralizó los servicios públicos y dio lugar a una multitudinaria manifestación de más de 300.000 huelguistas en París*” (MARCOS, 2009, p. 165).

Na Universidade de Oviedo, na Espanha, o historiador Álvaro Fleites Marcos registra “*la crisis de mayo de 1968*” e cita a multiplicidade de fontes de pesquisas, incluindo os diários de Madri e Barcelona. Com base nas reportagens da época, o estudioso apresenta três fases para o fenômeno histórico: “[...] *El llamado ‘conflicto estudiantil’ que duró hasta el 13 de mayo, para pasar después a su ‘fase social’ y, por último, la ‘crisis política’ a partir del día 27,*

<sup>127</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – [thanasucupira@yahoo.com.br](mailto:thanasucupira@yahoo.com.br)

<sup>128</sup> Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Ceará [gerardovasconcelos@ufc.br](mailto:gerardovasconcelos@ufc.br)

<sup>129</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará [camilasaraiva28@hotmail.com](mailto:camilasaraiva28@hotmail.com)

*apogeo y final del Mayo francés*” (MARCOS, 2009, p. 163). Na Espanha, sob a ditadura de Franco,<sup>130</sup> em princípio:

*[...] las autoridades franquistas mostraron un gran temor ante la posible extensión de las revueltas a España e intentaron establecer un cordón sanitario sobre las noticias procedentes de Francia, que la prensa española no tardó en romper aprovechando la nueva libertad, consecuencia de la ley Fraga de 1966.* (MARCOS, 2009, p. 163).

O sonho de desconstruir paradigmas e fazer a revolução dos costumes fica claro no recado que os estudantes transmitiram ao mundo e que foi eternizado por Soares e Petarnella (2009, p. 349): “Numa das paredes da Sorbonne estava escrito: ‘A primeira revolução foi política (a das nacionalidades), a segunda foi a econômica (a dos proletários) a nossa será cultural’. Assim foi maio de 68 em Paris”.

Assim foi a rebeldia dos estudantes franceses que idealizaram transformar sua sociedade, mas foram além. O clamor juvenil se propagou no mundo, em crescente globalização, inclusive suscitando “[...] o medo, um medo muito grande, de que gentes indistintas pudessem cobrar força e virar o país e a sociedade de ponta-cabeça”, ressalta Reis Filho (1998, p. 26).

O planeta tornava-se uma *aldeia global*: os tiros dos soldados norte-americanos nas selvas do Vietnã ecoavam nas salas de jantar das cidades brasileiras, assim como as mulheres norte-americanas queimando sutiãs, e os negros queimando cidades, e os protestos dos estudantes franceses contra a repressão sexual, e as pernas das garotas londrinas com suas ousadas minissaias, e os Beatles cabeludos com sua irreverência (hoje, face ao *hard rock*, como parecem tão bem comportados!) e os guardinhas vermelhos, no outro lado do mundo, agitando o livrinho vermelho do grande timoneiro. (REIS FILHO, 1998, p. 31, grifos do autor).

Sobre essa conjectura, Moraes Freire (2008, p. 134) pondera que “[...] Não surpreende que a década de 1960 tenha se tornado a década da agitação estudantil”, inclusive no Brasil. Nos anos seguintes à ruptura democrática de 31 de março de 1964 e com o recrudescimento do regime de exceção imposto pelos militares, cresce a relevância do papel dos estudantes, os “principais atores” dos protestos políticos no Brasil, como define Reis Filho (1998, p. 29), dos quais participaram:

[...] 200 mil jovens, cerca de 0,5% da população do país [...]. O movimento não se limitou ao Rio de Janeiro e a São Paulo, nem foi conduzido apenas por universitários. [...] Em função, aliás, das lutas destes estudantes é que se deu o assassinato de Edson Luís de Lima Souto, um dos principais estopins que abriram a sucessão de manifestações e passeatas que agitaram o país em 1968 [...]. Esta dimensão, a da participação dos secundaristas, é duplamente importante [...], os

---

<sup>130</sup> Francisco Paulino Hermenegildo Teódulo Franco Bahamonde, o General Francisco Franco, liderou o regime ditatorial na Espanha no período de 1936 a 1975.

secundaristas desempenharam um papel decisivo em importantes capitais estaduais, como, por exemplo, Belo Horizonte, Goiânia, Fortaleza, Vitória, Salvador, Maceió etc. A rigor, a história destes centros ainda está muito mal contada – e compreendida. E foi a ação deles, no entanto, que conferiu ao movimento um caráter nacional.

## METODOLOGIA

A abordagem metodológica se preocupa com o todo da investigação e os detalhes da análise de questões subjetivas, em acordo com Minayo (2009, p. 21), pois “[...] responde questões muito particulares [...]”, envolvendo um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes no espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificáveis.

A exploração básico-estratégica envolve etapas, mediante conhecimentos acessíveis, métodos e técnicas próprias de investigação, acrescentando novas descrições ao acervo útil à sociedade, mas sem a pretensão de se tornar paradigma. A pesquisa descritivo-exploratória, portanto, prescinde de validação e o fenômeno aparece como ele acontece: novo, original e pioneiro, de acordo com a realidade *in loco*.

A orientação de Bahamonde-Rodríguez, Pérez-Mora e García-Delgado (2018, p. 52), ao apontar que “*El método, la metodología en la que se plasme y los instrumentos y técnicas deben coincidir con los objetivos del trabajo y el problema a estudiar*”, tem a concordância de Xavier e Vasconcelos (2018, p. 21), que ressaltam:

A metodologia se propõe a deixar claro como se vai fazer a pesquisa, indicando caminhos, raciocínios, procedimentos, técnicas/instrumentos, fontes e operações cognitivas, evidenciando o manuseio dialético entre a teoria e a prática e vice-versa no processo de construção da pesquisa.

O estudo teórico preliminar planeja o acesso às diversas fontes secundárias escritas por acadêmicos. A visita ao acervo bibliográfico de instituições e conseqüentemente a consulta a bancos de teses e dissertações, bem como a revisão de trabalhos científicos que abordam os eventos do Maio de 1968 na Espanha, servem para conhecer as versões dadas aos acontecimentos a partir de múltiplos olhares e discursos variados.

Porém, para aprofundar a pesquisa sobre as teorias concernentes ao fenômeno, é importante aumentar as fontes, buscando informações em institutos e arquivos históricos, hemerotecas, revistas, periódicos e outros documentos que denotam circunstâncias, aspectos e proposições do Maio de 1968 na Espanha.

Esta etapa do trabalho é importante para selecionar e reunir dados, consoante orientam Vasconcelos e Araújo (2016), mas o conhecimento prévio das teorias também

oferece apoio para a estruturação do roteiro de entrevistas que complementam a teia dos fatos durante a (re)construção do fenômeno histórico.

## RESULTADOS

Até o momento, a pesquisa destaca a importância da participação de secundaristas de Fortaleza nos movimentos estudantis de maio de 1968, percebida por Ramalho (2002), que recupera a historiografia do ativismo estudantil na cidade. As investigações apontam para sujeitos, conjunturas e fatos dos embates que ocorreram no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, entre parte das alunas e a diretora da escola, Adísia Sá.

A série de protestos que ficou conhecida como a Revolta das Saias, porque reunia somente mulheres, “[...] se relacionou a uma campanha de arrecadação de fundos, realizada pelo grêmio estudantil, para custear a publicação de um jornal” (RAMALHO, 2002, p. 250). O motivo dos desentendimentos foi a discordância quanto à aplicação dos recursos. O grupo insurgente, capitaneado por Mirtes Nogueira, a presidente do grêmio, acusou Adísia Sá de atitude arbitrária. Os movimentos das estudantes tiveram ampla divulgação na mídia, especialmente porque o confronto entre a dirigente estudantil e a diretora resultou na expulsão de Mirtes da escola, desencadeando a revolta por parte das normalistas.

Contudo, o impacto do Maio de 1968 foi ainda maior na história dos movimentos estudantis da UFC. Os problemas entre os alunos e a direção seriam radicalizados desde o início do ano letivo, devido à reação hostil dos universitários na recepção ao general Dilermando Monteiro, comandante da 10ª Região Militar, quem havia sido convidado por Fernando Leite, então reitor da universidade, para pronunciar a aula magna. Sobre esse fato, assevera Ramalho (2002, p. 244) que:

[...] Ao iniciar sua conferência, versando sobre ‘O Papel do Estudante e a Segurança Nacional’, o militar foi interrompido por um aparte do presidente do DCE, João de Paula Ferreira, que protestou contra o fato de o general ter sido convidado para dar aula de sapiência, em vez de ser um professor e também contra o tema a ser abordado. Ato contínuo retirou-se acompanhado de duas dezenas de universitários.

À oposição rebelde dos acadêmicos na aula inaugural se seguiu forte tensão entre estudantes e direção, principalmente depois que o reitor reuniu o Conselho Universitário para propor que o presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) fosse considerado *persona non grata*, provocando sérios enfrentamentos entre as partes, conforme relata Ramalho (2002).

Noutra via, a crise entre os alunos do Instituto de Física e o reitor foi motivada pela precariedade das instalações do prédio, pelas dificuldades no currículo e pela má

qualidade do ensino/aprendizagem oferecidos no curso, consoante as lembranças de Machado<sup>131</sup>:

*[...] A gente não tinha bebedouro. Era preciso capinar o pátio da faculdade, consertar as privadas. E uma professora de Mecânica I botou numa prova mensal uma questão de Mecânica III que nem ela soube resolver. Isso foi a gota d'água, o estopim. Os cursos de Matemática, Física e Química foram fundados em 1962 por professores vindos de Rio, São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Até 1968, o terceiro e quarto ano da graduação, pelo menos no curso de Física, eram feitos em São Paulo, porque não tinha professores qualificados aqui. Ninguém nem ouvia falar em curso de mestrado e doutorado [...]. Estourou a greve e botamos estas reivindicações: bebedouro, consertar as privadas, capinar o pátio, consertar as lousas. Naquela época, botamos comissões paritárias, né, aí nós fomos falar com o reitor [...].*

Rebelados, os grevistas apresentaram ao reitor – Fernando Leite – a lista de reivindicações. Ele os acalmou, prometendo atender aos pleitos, conforme relembra Machado, mas nada havia mudado após um mês de espera. Os estudantes foram cobrar o combinado: *“Fizemos uma comissão e fomos lá falar com ele, aí ele disse: ‘Não, rapaz, vocês não entenderam, não. Eu não negocio com subversivo’ [...]*”<sup>132</sup>. E Machado continua: *“[...] convocamos assembleia geral; aí, nessa época, na França, a Universidade de Sorbonne estava sendo ocupada pelos alunos; aí eu propus, inspirado na ocupação em Sorbonne: ‘Vamos ocupar o curso de Física’ [...]*”<sup>133</sup>. No seu testemunho, Machado conta que eles interditaram o prédio do curso, resistindo amotinados por trinta dias consecutivos.

No Memorial da UFC, a pesquisa localizou o Boletim Informativo da edição de julho/agosto de 1968, no qual consta uma nota informando acerca de problemas entre os corpos docente e discente do Instituto de Física, destacando a necessidade de constituição de uma comissão mediadora dos entendimentos, a volta à normalidade das atividades e a busca de soluções racionais para os problemas, conforme a transcrição:

#### NORMALIDADE NO INSTITUTO DE FÍSICA

Por indicação do Magnífico Reitor Fernando Leite, o professor Raimundo Alberto Normando historiou todos os entendimentos havidos entre os corpos docente e discente do Instituto de Física, funcionando, na qualidade de mediadora, a comissão constituída pelos professores Wagner Turbay Barreira, Carlos Roberto Martins Rodrigues, Prisco Bezerra e Eduardo Sabóia de Carvalho. Concluiu afirmando que as atividades do Instituto de Física voltaram à normalidade, professores e alunos caminhando lado a lado para um perfeito entrosamento e procurando soluções racionais para os problemas que lhes diziam respeito. (UFC, 1968, p. 210).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

<sup>131</sup> José Machado Bezerra em entrevista concedida à pesquisadora em 5 de janeiro de 2017, Fortaleza, Ceará.

<sup>132</sup> José Machado Bezerra em entrevista concedida à pesquisadora em 5 de janeiro de 2017, Fortaleza, Ceará.

<sup>133</sup> José Machado Bezerra em entrevista concedida à pesquisadora em 5 de janeiro de 2017, Fortaleza, Ceará.

Ante o exposto, ressalta-se a importância histórica dos eventos que iniciaram com grandes passeatas, protestos e ocupações nos arredores de Paris, enfrentando a censura gaullista, atravessaram a fronteira rumo à Espanha e, conseqüentemente ao Brasil, inclusive inspirando e motivando movimentos estudantis em Fortaleza, nordeste brasileiro.

Pretende-se, após a revisão bibliográfica, buscar variadas fontes e coletar documentos orais, a fim de reunir e selecionar as informações para a análise dos conteúdos. Nesta etapa, o diálogo acadêmico contará com o apoio de teóricos e estudiosos do tema, como Barros (2012), Marcos (2009), Ramalho (2002), Reis Filho (1998), Thiollent (1998), entre outros. Ao final, espera-se que novos aportes teórico-metodológicos para o Maio de 1968 na Espanha aprofundem discussões e ressignifiquem o fenômeno, ressaltando as conexões dos movimentos sociais espanhóis com os movimentos estudantis de Fortaleza.

## REFERÊNCIAS

BAHAMONDE-RODRÍGUEZ, M.; PÉREZ-MORA, C.; GARCÍA-DELGADO, F. J. Reflexiones acerca de los trabajos fin de grado y fin de máster. In: XAVIER, A. R.; FERREIRA, T. M. S.; MATOS, C. S. (Org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico metodológicas*. Fortaleza: UECE, 2018.

MARCOS, A. F. ¿Retirarse a tiempo? La visión del mayo de 1968 francés en la España contemporánea. *Historia Actual*, Cádiz, n. 19, p. 163-176, 2009.

MINAYO, C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES FREIRE, S. Movimento estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Boyaca, v. 11, p. 131-146, 2008.

REIS FILHO, D. A. 1968: o curto ano de todos os desejos. *Tempo Social*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 25-35, 1998.

SOARES, M. L. A.; PETARNELLA, L. 1968, o ano que ainda faz pensar: intelectuais indagam sobre a irrupção dos jovens na sociedade industrial. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 337-350, 2009.

XAVIER, A. R.; VASCONCELOS, J. G. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. In: XAVIER, A. R.; FERREIRA, T. M. S.; MATOS, C. S. (Org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: UECE, 2018. p. 15-37



## REMINISCÊNCIA EDUCACIONAL: EXPERIÊNCIAS ESCOLAR DOS IDOSOS RESIDENTES EM JORDÃO, SOBRAL – CE

Marcos Adriano Barbosa de Novaes (FAFIDAM/UECE)

[marcos.educare@hotmail.com](mailto:marcos.educare@hotmail.com)

Johnantan Santiago Moura (FAFIDAM/UECE)

[sjohnantan@yahoo.com.br](mailto:sjohnantan@yahoo.com.br)

Amélia Soares André (UVA)

[amelimel@yahoo.com.br](mailto:amelimel@yahoo.com.br)

### RESUMO

Esse estudo intenciona analisar aspectos como educação, trabalho, lazer e arte, a partir dos relatos de histórias de vida feitos pelos idosos da localidade Jordão situado a 17 km do Município de Sobral no estado do Ceará. Nesta perspectiva, foram utilizados como referencial teórico: Albertí (2004), Romanelli (1987), entre outros. A investigação foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e aplicação de entrevista semiestruturada. Por fim, as assertivas analisadas, segundo os relatos fornecidos nas entrevistas, afirmaram que as novas metodologias educacionais têm prejudicado o aprendizado no ambiente escolar. Para os anciãos, o principal motivo apontado é o desaparecimento do caráter punitivo na educação, comum no método tradicional. Todavia, mesmo considerando o conhecimento e os aspectos culturais identificáveis nos discursos dos idosos, é importante que sejam valorizadas a participação e a produtividade do aluno no decorrer do processo educacional, levando em conta aspectos individuais e coletivos.

**Palavras-chave:** Educação. História. Memória.

### INTRODUÇÃO

É por meio da oralidade que temos os traços mais fiéis da memória de um indivíduo. Por sua vez, a memória possui como cuidado maior “entender as relações entre a conservação do passado e a sua articulação com o presente.” (BARROSO *apud* BOSI, 2008, p. 30). Nos livros, por exemplo, são contadas apenas as histórias dos heróis, dos vencedores de batalhas etc; contudo, salvo raras exceções, não são narradas as histórias dos pequenos povos, que de um jeito ou de outro também ajudaram a construir as informações fatuais da nossa sociedade.

As tradições, linguagem e cultura de povos primitivos que viveram há muitos séculos só puderam ser registrados ao longo dos séculos devido a algum registro escrito. Dessa maneira, é possível compreender que muito da cultura oral precisou ser transformada em escrita para fins de registro histórico.

Mediante a estas ideias, este estudo tem como objetivo principal refletir sobre o processo educacional nas décadas de 1960 e 1970, com base nas experiências vividas no período escolar dos idosos residentes em Jordão, Sobral – CE.

Diante do exposto, nosso trabalho tomou como porta de partida a seguinte questão norteadora: Quais as características mais evidentes da formação educacional básica da população de Jordão nas décadas de 1960 e 1970? Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e em seguida, foram colhidos depoimentos dos idosos assistentes através de entrevista semiestruturada e, a partir das suas experiências escolares narradas, foi possível relacionar os conhecimentos apresentados às características culturais, de arte e lazer hodiernas.

### **A importância da memória para a reconstrução da história**

Sabe-se que a fala é um dos meios de comunicação mais usado para se comunicar e se expressar, sendo que tal expressão pode se feita através de gestos, atitudes corporais e da escrita. Esta última é apresentada por Barkhitin (1800) e é caracterizada pela possibilidade de registro e transmissão de informações de maneira mais permanente do que a linguagem oral. Assim, a escrita vem para garantir a durabilidade destas informações no tempo e no espaço.

Através da história oral, pode-se colher informações do passado que podem ajudar a compreender o momento em que se vive. Segundo Barkhitin (1800), a linguagem oral surgiu em decorrência da necessidade da comunicação imediata, permitindo também o acesso a um interlocutor ausente do campo. Além da modalidade escrita da linguagem, o outro elemento que é essencial para registros históricos é a memória. Ela é um fator imprescindível, pois é através dela que os conhecimentos de determinadas comunidades não letradas são compartilhados e transmitidos por meio da oralidade. Assim, podem ser registrados a curto ou longo espaço de tempo, geralmente de forma hereditária.

A metodologia de história oral é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias, continuamente negociadas. A construção da memória é importante por que está atrelada à construção da identidade (ALBERTÍ, 2004, p.27).

O conhecimento dos fatos passados, ou como se constituiu uma determinada nação, ou ainda a formação étnica de um povo só são possíveis com o estudo do passado. Ou seja,

através da pesquisa da história, de memórias, é possível buscar a origem das indagações que fazemos nesta pesquisa.

A história oral é importante porque nela pode-se identificar informações que transcendem a história escrita. Conforme afirmam Bergson (1999) e Barroso (2008), existem duas formas de memória, teoricamente independentes. Uma delas é expressa através de mecanismos motores, por meio dos quais a experiência passada é utilizada para a ação presente, denominada, pelos autores supracitados, memória motora ou hábito, que se repete sem precisar evocar qualquer imagem relacionada à experiência já transcorrida.

O outro tipo de memória é a espontânea ou excelência (BERGSON, 1999), associada às imagens-lembranças. Nela, se registram acontecimentos do cotidiano, atribuindo a cada fato, a cada gesto seu lugar e sua data. Mas, embora teoricamente distintas, na verdade, estas duas memórias se complementam e se fundem, proporcionando ao homem o equilíbrio necessário para se adaptar à vida.

### **A situação educacional no Brasil de 1961 a 1964 e a realidade dos idosos do Jordão**

Para entender o momento histórico em que os idosos entrevistados estavam inseridos, se faz necessário compreender que o Brasil se encontrava sob ditadura militar. Nesta época, houve a renúncia de Jânio Quadros, cuja proposta de educação era a elevação da cultura geral e a incorporação de bases sociais mais amplas, pontos esses que ficaram somente como propostas. Conquanto, como marco principal nesse período, vale destacar a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), no governo João Goulart, em 12 de fevereiro de 1962.

O CFE, antes conhecido como Conselho Nacional de Educação, tinha por função principal assessorar o ministro. Neste íterim, o conselho teve como respaldo a Carta de Punta Del Este, documento que exigia a eliminação do analfabetismo, através do Plano Nacional de Educação aprovado em 1962.

Esta proposta de política educacional previa, entre as décadas de 1962 a 1970, a escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos no ensino primário e nas duas últimas séries ginasiais. Também vislumbrava a educação formal de 50% da população de 13 a 15 anos nas duas últimas décadas do ginásio.

No entanto, tais metas não foram alcançadas, devido ao planejamento educacional não ter previsto as condições econômicas que dispunha para sua implantação. Neste cenário, destaca-se a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que proporcionou a distribuição de bolsas de estudo a alunos de famílias com baixo poder aquisitivo. Essas bolsas

possibilitavam esses alunos carentes a estudarem em escolas particulares, o que na verdade veio a beneficiar os proprietários destas empresas educacionais privadas, resultando na descontinuação no crescimento de redes escolares públicas.

A educação, nesse período, era vista como uma ferramenta decisiva na formação da mão de obra profissional e técnica. Nesta perspectiva, o valor cívico cultuado na educação primária era o de formar indivíduos para participar na economia como produtor e consumidor, pois o que estava em jogo era a economia

Os idosos entrevistados, nas narrativas que proferiram, dão ênfase às dificuldades vividas por eles na aquisição de brinquedos. Conforme seus depoimentos, era comum quando criança “fazia bola de pano, de palha de milho ou meia, que era chamado de peteca, brincava de macaca, jogar pedra (capote) e de roda”, afirmou idosa 1. Uma das participantes da pesquisa, entretanto, destaca que foi obrigada a se dedicar mais ao trabalho braçal do que às brincadeiras. Ela, conforme afirma, “brincava de boneca, panelada (fazendo comida para as bonecas), não podia sair para a rua. Brincava apenas no domingo. Na semana, fazia chapéu de palha e trabalhava no roçado”.

Tomando por base o ato de brincar como princípio formativo na identidade da criança, devemos compreender que o lúdico é algo inerente à infância. Dada a sorte, apesar do compromisso que alguns dos entrevistados tiveram com estudo e/ou trabalho, ainda é possível identificar a ludicidade na construção de brinquedos e também na própria ação de brincar, que ocorriam nos poucos momentos de lazer.

É fundamental lembrar, todavia, que os narradores desta pesquisa são oriundos de classes sociais economicamente pobres. O reflexo desta situação incide justamente sobre a condição educacional para esses sujeitos, já que, por terem menor poder aquisitivo, necessitavam trabalhar cedo para complementar a renda familiar. Assim, os momentos de lazer eram restritos, muitas vezes, a curtos intervalos escolares entre uma aula e outra, tempo esse suficiente para que as crianças pudessem trocar experiências culturais relacionadas ao ato de brincar.

Quando pior, muitos infantes, sobretudo meninas, eram obrigados a largar a escola e se dedicarem às tarefas domésticas ou braçais do campo. Para estes, quando possível, o tempo de brincar e construir brinquedos era mais limitado ainda, sobrando porventura alguns momentos de descanso do trabalho ou de semi-lazer à noite.

Conforme Romanelli (1987), o processo de exclusão do acesso à educação da classe menos desfavorecida não é algo recente. Esse processo advindo desde a evolução do ensino no Brasil mais especificamente no período colonial, beneficiava apenas uma minoria de filhos

de donos de terras e senhores de engenho, cujos descendentes tinham acesso pleno à educação. Além disso, a exclusão no processo educativo formal nesse período era mais forte porque, dentre essas minorias privilegiadas, as mulheres e os filhos primogênitos eram excluídos do processo educativo formal. Portanto, a escolarização era limitada e predestinada a um seleto grupo de pessoas pertencentes à classe dominante, que era prestigiada com livre acesso à educação formal.

Portanto, as dificuldades de muitas crianças e muitos jovens em se manterem e concluírem a educação básica têm origem, principalmente, na condição financeira da família, tanto daquelas residentes na cidade como no campo. No distrito do Jordão não foi diferente, conforme mostram os depoimentos dos cinco idosos entrevistados. A maioria relatou dificuldades na aquisição de materiais didáticos. O caderno, detalha um dos entrevistados, era feito de duas a três folhas de papel com pauta dobrada e dividida em várias partes para aumentar o número de folhas, as quais eram costuradas com arame ou linha e agulha, finalizando a construção deste material com uma capa de papelão. Caso contrário, enfatiza um depoente, para comprar os cadernos industrializados era preciso descascar carochos de mamona para vender.

Como se pode perceber, a realidade dos alunos oriundos de famílias carentes, mais especificamente do período em que ocorre a infância dos participantes dessa pesquisa, é marcada por um contexto de sub-existência. Dito de outra forma, mediante às circunstâncias impostas pelo capitalismo, os depoentes, quando crianças, eram obrigados a buscar meios de compor a renda familiar para adquirirem alimentos, roupa, moradia etc, direitos básicos para a sobrevivência humana. Neste entremeio, conforme já salientamos, o lúdico não tinha espaço porque as crianças eram condenadas ao trabalho precoce e igualmente fadadas a uma educação que as preparava justamente para serem mão de obra.

Sabe-se, entretanto, que a infância é um período em que os indivíduos passam a descobrir o mundo e tudo o que está a sua volta. Por esse motivo, os pais, como primeiros educadores, deveriam ter essa consciência. Na realidade, as crianças oriundas de famílias pobres costumeiramente são usadas como mão de obra pelos próprios responsáveis delas, os quais se utilizam de trabalhos abusivos, cujos infantes se submetem por medo ou obediência.

Refletindo sobre essa relação, Ariès (1981) nos lembra que [...] “as crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com frequência [sic]: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempo em tempos as comovem e as conquistam.” Ou seja, ser criança é ter direito ao lúdico, à curiosidade, a não

ter preocupação e responsabilidade, senão com os anseios inerentes à faixa-etária delas, por fim, a ter inocência.

Todavia, os entrevistados, conforme se pode comprovar nos seus depoimentos, nunca perderam o seu papel de criança, apesar das responsabilidades de adulto, que desde muito cedo assumiram. A exemplo, uma das idosas ouvidas, fez o seguinte relato:

Já era um pichotinha de 10 anos. Agente morava nos Coqueiros. Foi tempo ruim que meu pai passou pra trabalhar. Nós ia a um rochero, rochero é que chamam rochedo, uma pedra bem grande. Aí, abre um salão por dentro... aí, nós ficava lá e pegava as tripinhas de galinha que minha mãe matava e fazia umas panelinhas de barro de louça. Aí, botava as tripinha... Aí, botava as bonequinhas ali tudo bem arrumadinha... Só vivia fazendo sutiã, vestido, sainha pras bonequinhas. Sabia fazer tudo, tudo. Aí, ia brincar só as meninas, tudo grandona brincando... Naquele dia, eu fazia isso e no outro do mesmo jeito, brincava de boneca de milho, colocava no braço e dizia que era loirinha. Jogava muita pedra. Jogava baralho. Isso tudo aprendi... E brincava de roda... brincava de relação, que era da seguinte forma: fazia-se rodas e falava versos como “botei meus pés no estribo, meu cavalo estremeceu. Adeus, pessoal! Que fica, quem vai embora sou” (IDOSA 1).

Uma outra entrevistada, reificou as práticas lúdicas do brincar ao narrar que

fazia bola de pano, de palha de milho ou meia que era chamado de peteca, brincava de macaca, jogar pedra (capote) e de roda. (IDOSA 3)

Conforme pudemos observar, a realidade vivida pelas idosas um e três oportunizava momentos de ludicidade, pois, mesmo não tendo condições para comprar brinquedos, elas mesmas os construía. Além disso, é importante observar que, no caso da idosa entrevistada número 1, estas brincadeiras eram, na verdade, reflexos do cotidiano de trabalho e da vida adulta, já que, por se tratar de uma menina, as brincadeiras, em sua maioria, eram condicionamentos para que elas fossem mães e donas de casa.

Já no que diz respeito a entrevistada número três, as brincadeiras prenunciam a ruptura desta tendência, a partir dos momentos em que a construção de “bolas de pano” e “petecas” surgiam da capacidade imagética das crianças daquela época com o fito de entretenimento, senão uma atividade física. Dessa forma, cabe afirmar neste segundo caso que a capacidade construtiva de brinquedos e os usos que eram feitos desse objeto, tinham fins desinteressados, senão o momento de diversão, o lúdico pelo lúdico.

Concomitante a estes pífios momentos de lazer da classe proletariada, as obrigações das crianças daquela época predominavam a carga horária diária. Além dos trabalhos domésticos, já mencionados e condicionantes das próprias brincadeiras das crianças, a escola exigia um tempo mínimo de 4 horas diárias de dedicação aos estudos. Neste ínterim, pelo menos 15 minutos eram destinados a um intervalo, no qual as crianças tinham a limitada

possibilidade de criar e brincar. Não obstante, é *mister* lembrar que esse público que ora analisamos eram crianças, mas cuja carga horária de obrigações ultrapassa até mesmo a de um operário de fábrica.

Além disso, na própria escola predominada a educação coercitiva e punitiva, a qual acreditava que a obediência dos infantes só era possível por meio de ameaças e agressões físicas e morais. Dentre as mais relatadas com desdenho por eles, a prática da palmatória era predominante no relato dos entrevistados. O castigo era comum em um dia nomeado, segundo os idosos, o “Dia do Argumento”, no qual lhes era perguntada a tabuada. O método consistia em solicitar de um aluno determinado cálculo; se este não soubesse responder, mas o próximo soubesse, este daria uma pancada com uma tábua de madeira naquele que não soube responder. Caso o aluno faltasse no dia da tabuada por conta do medo, a professora iria buscar o aluno faltoso na casa dele.

A palmatória era usada também para ensinar os alunos canhotos a aprenderem a usar a mão direita. Entretanto, quando foi perguntado à entrevistada de número um o porquê de tal prática, ela disse que não tinha explicação. O aluno tinha que escrever com a mão direita e pronto. Isso era o certo na época. Inclusive, ela foi uma das crianças que eram canhotas e que foram obrigadas a aprender a usar a mão direita. Nas palavras da entrevistada, a “palmatória não educava, fazia era assombrar a gente, pela palmatória foi que aprendi a escrever usando a mão direita, o medo fez eu aprender”,

Ainda sobre esse tipo de educação punitiva, a entrevistada de número 5 reifica que “palmatória era um ensino de crueldade, o aluno até sabia responder à pergunta, mas o medo fazia ele esquecer tudo”.

Contudo, apenas a entrevistada de número 3 via essa metodologia como positiva. Ela defendia o uso da palmatória pois, segundo ela, “o aluno aprendia, tinha respeito”. Dito de outra maneira, o medo da agressão física punitiva, legitimada pela escola e aplicada pela professora, criava um falso aprendizado, que consistia apenas em decorar cálculos, conforme afirmaram as entrevistadas de números um e três. Além disso, esse respeito de que trata a entrevistada de número 3 nada mais era, senão o próprio medo de que já tratamos aqui.

Faz-se necessário pontuar que esta metodologia era comum nas escolas da época, inclusive nas chamadas escolas isoladas, ou seja, uma propriedade particular, geralmente uma casa, onde qualquer pessoa que soubesse ler e escrever podia lecionar. Contudo, de forma geral, a escola era paga pelos pais que tinham condições financiar a educação dos filhos ou pela prefeitura. Dito isso, é fundamental saber que todos os entrevistados desta pesquisa advêm deste tipo de escola.

Neste viés, é possível reconhecer como se deu a organização do ensino destes idosos. O método desenvolvido possuía como instrumento norteador a Carta de ABC, através da qual primeiro se aprendia o alfabeto maiúsculo e minúsculo, vogais e consoantes para depois aprender a soletrar; assim, só passariam para a cartilha, instrumento de alfabetização, aqueles que soubessem toda a carta de ABC.

Quando perguntado em relação ao acesso à escola e a qualidade do ensino, a entrevistada de número 1 apenas enfatizou que, por as coisas hoje estarem muito fáceis, os alunos não têm interesse. De modo igual, a entrevistada de número 3 compara que, se na época em que estudou tivesse tido as oportunidades que os alunos hoje têm, ela seria outra pessoa. Segundo ela, “ as autoridades não querem saber de educação, só se preocupam com ônibus para aluno e para professor e, no final do ano, se o aluno não souber, mesmo assim eles têm que passar” e complementou: “o estudo de hoje não é bom por estar muito fácil. Na época passada, era mais proveitoso por ser mais difícil”.

Corroborando com as ideias das duas entrevistadas anteriormente citadas, a de número 3 comenta que “hoje não existe respeito na escola, os alunos vão hoje para escola para namorar, os alunos de antes era mais inocente”. Conforme ela, os pais não concebiam o estudo como algo importante, já que, para eles, a sobrevivência em si era o limite de sucesso para uma pessoa de origem pobre, como ilustra a frase: “eu não aprendi a ler e estou aqui”, citação de uma fala dos pais da entrevistada de número 3.

### **Considerações finais**

A partir dos relatos dos idosos entrevistados é possível afirmar que, para eles, as novas metodologias educacionais têm prejudicado o aprendizado no ambiente escolar. Conforme comentaram, um dos motivos é o desaparecimento do caráter punitivo do método tradicional. Esse hábito, construído historicamente, condiz com a própria condição socioeconômica em que viviam as famílias desses depoentes, cuja participação honorária de despesas incluía até as crianças.

Por esse motivo, as práticas de lazer antigamente eram sufocadas pelo trabalho infantil e pela educação punitiva. Tais práticas, reduziam o tempo da ludicidade infantil a momentos limitados entre o intervalo escolar e os momentos de descanso do trabalho, fazendo com que os infantes daquela época assumissem muito cedo algumas responsabilidades de adultos. Em que pese as dificuldades que estes indivíduos assumiram durante toda a infância e adolescência, alguns dos idosos fazem uma analogia entre as



metodologias educacionais de antigamente com as hodiernas. Para eles, as práticas de ensino contemporâneas correspondem à facilidade quanto ao ingresso e permanência da classe pobre na hoje na educação.

Contudo, conforme insinuam os entrevistados, essas metodologias atuais estariam contribuindo para uma educação de má qualidade. Na concepção deles, o tipo de ensino que eles tinham era proveitoso, porque a dificuldade de acesso à escola fazia com que houvesse valorização da educação por parte dos alunos. Entretanto, sabemos que existem outros fatores que contribuem para o insucesso escolar hoje. Um desses é que os educadores ainda se prendem a questões irrelevantes à educação das crianças e se esquecem de focar no que realmente é útil para o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a função da escola é servir como espaço de referência sócio-cultural para todos os seguimentos da comunidade e outras instituições, articulando e realizando os eventos sociais de natureza educacional, cultural, esportiva e religiosa. Neste viés, esta instituição não deve limitar a ludicidade dos discentes a curtos intervalos entre uma aula ou outra, assim como deve compreender a missão de educar a classe trabalhadora hoje não é mantê-la como mão de obra. Sobretudo, deve favorecer que as memórias dos adultos do futuro não seja mais uma vez as frustrações de um passado marcado pelo trabalho infantil e pela educação punitiva, como fora em outrora.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro 2. ed. Guanabara, 1981.
- ALBERTÍ, Verena. **Ouvir Conta: textos em historia oral**. Rio de Janeiro Editora FGV, 2004.
- BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem: **problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro. Sobre Memória e a narrativa: reflexões para se entender o tempo de lembrar. (IN) BEZERRA, José Arimatea Barros; ROCHA, Ariza Maria. (Orgs). **História da educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros**. Fortaleza: Edições Fortaleza UFC, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

## NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: DIÁLOGOS SOBRE O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Ana Maura Tavares dos Anjos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
maurinhaanjos@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo é um recorte do trabalho de Tese, em construção, intitulado “Narrativas de crianças sobre seu processo de alfabetização: a relação com a escrita em escolas com alto IDEB”. Nossa pesquisa está vinculada aos projetos de pesquisa interinstitucionais: “Pesquisa (auto) biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (Processo n. 310582/2016-4) com (Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN) e, “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MICT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, Processo no. 462119/2014-9) (Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN). Objetivando refletir sobre os caminhos metodológicos no desenvolvimento de pesquisa com crianças, a pesquisa revelou que as rodas de conversa ludoreflexivas com crianças implicaram aceitação e participação efetiva do pesquisador no ‘universo infantil’ bem como favoreceram o desenvolvimento da reflexividade narrativa pela criança.

**Palavras-chave:** Narrativas. Método. Criança.

### 1. Reflexões sobre o método e a pesquisa (auto)biográfica com crianças

*Toda busca de sentido da existência requer o exercício prévio de um trabalho biográfico.*  
(DELORY-MOMBERGER, 2014, p.21)

Pensar epistemologicamente sobre as significações que as crianças atribuem ao processo de construção da escrita no seu percurso de alfabetização, implica refletir sobre a natureza do método de pesquisa no âmbito das Ciências Humanas. Dito isso nos perguntamos: o que é método? Etimologicamente, método vem do latim ‘*methodus*’, que seria “maneira de ir ou de ensinar”, por sua vez, ciência vem do latim “*scientia*”, conhecimento ou saber. Logo, método científico é uma prática humana, uma maneira de seguir um caminho, um projeto com princípios que nos guiam na busca pelo conhecimento.

De acordo com Videira (2006), por volta do século XIX os cientistas começaram a se questionar sobre a existência de um único método científico, universal para qualquer área do conhecimento, entretanto, no âmbito das ciências humanas o processo de objetivação para a construção do conhecimento, onde a relação com o real se dá mediante processos

intersubjetivos, o método no âmbito das ciências humanas, seria diferente do método das ciências exatas.

Conforme Araújo (2010) antes da ciência tínhamos a filosofia natural como tentativa para explicação das coisas. É com a ciência que encontramos uma tentativa rigorosa e metódica de explicação dos acontecimentos. Em vista disso, a ciência pode ser definida como uma forma de conhecimento caracterizada por um ‘conjunto’ de ‘técnicas’ que permitem o acesso ao conhecimento através de um método universal e irrefutável, e desse modo seria possível ter acesso ao conhecimento que permite ao homem a superação do senso comum. Para Chalmers (1993), essa visão foi popularmente difundida com a Revolução Científica que ocorreu principalmente durante o século XVII com os grandes cientistas Galileu e Newton. Nesse sentido, nos indagamos: “É possível definir um conceito único para a ciência?”.

Sem relativizarmos a resposta enfatizamos que do ponto de vista das ciências naturais, a ciência como metódica e fornecedora de respostas suscetíveis à confirmação e refutação a partir de um conjunto de técnicas rigorosas, está fortemente estratificado. Porém, em ciências humanas é preciso atenção e rigor metodológico a partir da natureza do objeto. As ciências humanas trazem raízes das ciências naturais, no entanto, o método que caracteriza a abordagem diante do objeto de estudo, é construído a partir deste. Outrossim, entendemos que há “ciência-s” em uma pluralidade e não um conhecimento científico com um método universal conforme visto até o séc. XX, tendo em vista que em ciências humanas não há apenas uma resposta descrita em uma equação.

Logo, para falar em método científico é preciso considerar a natureza do objeto de investigação, “é como se cada área ou subárea, tivesse seu próprio método” (VIDEIRA, 2006 p. 28). Isso significa dizer que o método é pensado de acordo com o problema que se pretende resolver, além disso, o que também caracteriza o método é a postura ou a atitude adotada pelo cientista e não somente um aglomerado de regras fixas.

Nessa perspectiva, da mesma forma que um amálgama se funde na definição do todo, o método, no caso de nossa pesquisa – narrativa (auto)biográfica, ultrapassa o modelo positivista e é capaz de compreender o outro em complexidade.

Realizamos nossa incursão reflexiva dialogando sobre a construção biográfica e suas nuances epistemológicas e metodológicas na pesquisa biográfica com crianças em educação, uma vez que concomitantemente relacionamos e justificamos a adequação da pesquisa (auto)biográfica com nosso objeto de estudo com a finalidade de justificar a escolha do método de pesquisa e trilhar os caminhos da investigação com maior segurança.

O crescente interesse pelo estudo da narrativa como um tipo específico do discurso surge da emergência de novas possibilidades no movimento de “aprimoramento do método científico pós-positivista” (BROCKEIER; HARRÉ, 2003, p. 525). Essa emergência se configura como uma transformação que permite a abertura de novos horizontes para as investigações interpretativas, possibilitando um posicionamento “relativo a interpretação que oferece o entendimento e a criação dos significados” (BROCKEIER; HARRÉ, 2003, p. 525).

A narrativa está permeada pelo devir, é dinâmica que se inscreve em uma tríplice articulação temporal entre o passado, o presente e o futuro, portanto, a narrativa está subordinada a uma contínua reconfiguração.

O sentido que damos ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas. A cada momento, os eventos passados da nossa história de vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é, ela mesma, determinada pela antecipação do futuro [...] A unidade da biografia, recomposta incessantemente, constitui-se, assim, sobre a acumulação de significações [...] (MOMBERGER, 2014, p.56).

Mas, como as crianças narram os significados atribuídos a suas experiências e como é possível ter acesso a tais informações? Bruner (1997a) defende que o conceito central de uma psicologia humana é o significado. “Para entender o homem você deve entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais [...] a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura.” (BRUNER, 1997a, p.39) Nossas vidas e as vidas dos outros são compreendidas em virtude de sistemas culturais uma vez que constituímos e somos constituídos por cultura em interrelação com fatores biológicos.

O significado é uma noção socialmente construída “e depende da existência prévia de um sistema de compartilhamento de símbolos.” (BRUNER, 1997a, p.66) A construção de significados depende da capacidade humana de interiorização da linguagem, esta é adquirida na relação entre biologia e interação social no contexto em que a criança está imersa, e de usar o sistema de sinais nesse contexto.

A aptidão humana para a linguagem baseia-se em um conjunto de “aptidões pré-linguísticas para o significado.” (p. 69) Ou seja, representações inatas ativadas pela ação do outro e por contextos sociais onde a criança está imersa desde a mais tenra idade. A criança passa a perceber o uso da linguagem e sua função, “seu principal interesse linguístico passa a centrar-se na ação humana e seus resultados, particularmente na interação humana.” (BRUNER, 1997a, p.72) Na comunicação humana a narrativa é uma das formas mais universais do discurso. O impulso humano para organizar narrativamente a experiência assegura a alta prioridade de aquisição da linguagem. A linguagem é nosso principal meio de

referências, é a relação de palavras ou de expressões com outras palavras ou expressões constitui, junto com a referência, a esfera do significado.” (BRUNER, 1997b)

Assim, a criança traz um ego ou um ‘si-mesmo’ ao qual é atribuído, entre tantos papéis em construção, o papel de contador de histórias, de construtor de narrativas e significados fabricados individualmente e na cultura na qual a criança participa. A linguagem para além de sua função comunicativa é um veículo para a reflexão em voz alta, ao narra a criança extrai significado de sua vida cotidiana, de suas experiências, e produz significados.

A narrativa é a forma de esquematização da experiência. “A esquematização fornece um meio para *construir* o mundo, caracterizar seu fluxo, segmentar eventos dentro desse mundo [...] A esquematização busca experiências na memória (BRUNER, 1997a, p.54) Ela é forma para a partilha, para o social em vez de apenas o armazenamento individual. A esquematização da experiência no mundo social e a memória que dele temos é fortemente influenciada pelo poder das instituições sociais e pela afetividade.

Passeggi (2014), traz a possibilidade de pensarmos a narrativa autobiográfica com crianças partindo do pressuposto do reconhecimento da palavra como fonte valiosa e, da criança como ser potencialmente capaz de biografar.

Entendemos a criança como um ser social dotado de potencialidades que se constrói no inesgotável processo retroativo de interações e mediações biopsicossociais que favorecem a aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento. Uma concepção dialética de criança como ser social autor de história e capaz de “lembrar, e projetar-se em devir” Passeggi (2014 p. 135,) e assevera que a palavra da criança é uma fonte legítima para a investigação científica. Desse modo as narrativas autobiográficas como método supera o modelo clássico do trabalho lógico-formal que marca a ciência moderna constituindo modelo capaz de uma compreensão dialética da interação entre o indivíduo e a sociedade. Para Ferraroti (2010), a razão dialética permite a compreensão de um ato em sua totalidade e possibilita o acesso ao universal por meio da singularidade hermenêutica de cada ser que narra sua experiência no mundo, atribuindo significados a experiência.

A criança é construtora de sua história e as histórias são mecanismos de representação da existência e de conscientização de si “quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.36). As narrativas dão história a nossa vida, “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos história; temos história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.35-36).

Desde a mais tenra idade a criança está imersa em uma sociedade que conta histórias, portanto, como enfatiza Passeggi (2016, p. 55) as crianças se tornam narradores ouvindo histórias. Essas histórias contadas por avós, pais, irmãos são transmissões intergeracionais por meio dos quais as crianças elaboraram interiormente um processo de heterobiografização, que é o processo por meio do qual nos identificamos – concordando ou discordando -, por meio da história do outro. O processo constante de identificação e diferenciação no contexto sócio cultural ao qual o indivíduo está imerso.

Para Leontiev (2006) o que determina o caráter psicológico da personalidade, e, portanto, a subjetividade, em qualquer estágio do desenvolvimento da criança são as “circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas...” (p. 59). Logo, a individualidade da criança é construída na relação social nos grupos ao qual está inserida, e nesse contexto a escola e o professor tem papel preponderante na formação da personalidade infantil. Na escola as crianças se constroem na relação com as figuras de autoridade e com os seus pares. Através das práticas escolares ampliam seus conhecimentos modificando suas estruturas mentais aperfeiçoando a linguagem.

## 2. As rodas de conversas ludoreflexivas como dispositivo de constituição de dados

Partimos do pressuposto conforme Passeggi (2016) que a palavra da criança é uma fonte legítima na pesquisa (auto)biográfica com crianças tendo em vista que elas são capazes de narrar e refletir sobre suas experiências. Assim, se as crianças são sujeitos de direitos, capazes de agir e transformar a si e ao contexto onde estão inseridos, bem como refletir sobre suas experiências, quais procedimentos teórico-metodológicos utilizar na pesquisa (auto)biográfica com crianças? O estudo realizado no capítulo 02 desta pesquisa indicou a ludicidade como elemento basilar na relação entre o pesquisador e a criança.

Pensar em procedimento de ‘recolha’ de narrativas na pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação, é entrar em um terreno complexo e permeado por questões legais e éticas. Antes de adentrarmos nas discussões teórico-metodológicas é relevante realizarmos uma breve reflexão sobre a compreensão do termo recolha, do verbo recolher cuja origem vem do Latim *re* “outra vez” e *colher* de *colligare* do qual o significado é apanhar reunir, formado por *com* “junto” mais *legare* “colher, apanhar”.

Portanto, o uso do termo recolha não é simplesmente no sentido de ter acesso a dados, mas o de participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se na narrativa a partir do processo de mediação biográfica. Passeggi (2016) ressalta que um dos grandes

desafios da pesquisa qualitativa é encontrar procedimentos adequados para a constituição de dados. Isto posto, nossa proposta de ‘recolha’ das narrativas autobiográficas está elencada no binômio – ludicidade e legitimidade da palavra da criança, como fonte na pesquisa (auto)biográfica, conforme já asseverado por Passeggi (2014; 2016).

Nessa perspectiva, estabelecemos como ancoradouro no qual bebemos inspiração teórica, epistemológica e metodológica, as contribuições já amplamente divulgadas por Passeggi (2014b; 2016a) ao postular a utilização das rodas de conversa como fonte e método de pesquisa qualitativa. A autora dialoga sobre a utilização de um protocolo sugestionado a partir do protocolo do projeto “Raconterl’écoleencours de scolarisation” [Falar sobre a escola durante a escolarização], do qual participam pesquisadores de brasileiros e do exterior. Fazem parte do projeto, pesquisadores da UFRN, UFRGS, UFF, Unifesp, UNICID, UFERSA, UFRR, UVA, UFC, UFMT, Universidad de Antióquia, Université de Paris 13. Nesse contexto estamos diretamente vinculados ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades- GRIFARS/UFRN/CNPq que está inserido na Linha de pesquisa Estudos Sociohistóricos e Filosóficos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN.

Warschauer (2017), evidenciou “as rodas” como um caminho para o *aprendizado da convivência*, por meio da narrativa do vivido com duas classes de 4ª série do ensino fundamental, a partir de sua dissertação de mestrado defendida em 1993. No estudo, a autora enfatiza que “A Roda” favorece a construção de histórias compartilhadas pelos membros do grupo, oportuniza o exercício da fala, da escuta e da partilha.

Sem o intento de aprofundar as origens da utilização das rodas em âmbito escolar ou educacional, asseveramos as contribuições de Paulo Freire (ano) sobre os “círculos de cultura” que possibilita um redimensionamento do olhar para investigativo que valoriza o outro em sua inteireza e contexto.

### **3. Resultados e discussões**

A partir de tais contribuições e inspiradas nas rodas de conversa com utilização do protocolo com a presença do Alien, propomos a realização de rodas de conversa ludoreflexivas temáticas, grupais e com a utilização de fantoches como mediadores na relação entre a criança e a pesquisadora. A origem do Teatro de Bonecos remonta ao Antigo Oriente, e se dispersando para a Europa quando por intermédio de mercadores. A utilização de uma cena dramática na coleta de narrativas infantis parte do princípio que através da encenação no teatro de fantoches a criança projeta sua subjetividade no personagem e revela suas opiniões

acerca da temática discutida na sessão teatral de forma tranquila e sem restrições diretas, tendo em vista que quem fala no diálogo é o personagem por ela interpretada.

Os fantoches, nessa técnica de coleta de narrativas, são brinquedos que auxiliam a projeção da criança para biografização de forma lúdica. “Durante os anos pré-escolares e da escola as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brinquedo e do uso da imaginação. Nos seus jogos variados a criança adquire e inventa regras”. (VIGOTSKY, 2007 p. 162)

A criança vivencia o papel de autora e narradora de sua história. Na brincadeira, nos jogos, as crianças recorrem a processo mnemônicos, a fatos biográficos e os revela na narrativa “lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades produzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brinquedo dirige o desenvolvimento.” (VIGOTSKY, p.162, 2007)

De acordo com Vigotsky (2007) uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, longe disso, é sim, a manifestação de desprendimento de situações imediatas da realidade e, portanto, uma expressão de emancipação. A experiência de transportar-se do mundo real para o da ficção se delimita em um tempo e espaço onde observa-se que essas categorias se entrelaçam atraindo a criança por seu caráter lúdico, porque na infância a brincadeira é uma atividade por excelência no mundo que o cerca.

Sessão deriva do latim “*sessio*”, que tem o significado de “assento” e que concebemos como o lugar ocupado pelo outro na relação (inter)ativa. As sessões de rodas de conversa são, portanto, lugares ocupados pelo por cada para a narrativa reflexiva e para a escuta ativa e acolhedora.

Para constituição de fontes primárias<sup>134</sup>, conforme Ferraroti (2010), propusemos a realização de duas rodas de conversa ludoreflexivas com cada grupo de crianças para construção e recolha de narrativas na pesquisa (auto)biográfica com crianças. O desenvolvimento das sessões com as crianças foram estruturadas e desenvolvidas seguindo três fases: As rodas de conversa estão fundamentadas em dois eixos centrais e articulados: A ludicidade e a reflexividade.

#### **Quadro (1):** Fases da roda de conversa ludoreflexiva com utilização de fantoches

---

<sup>134</sup> Para Ferraroti (2010, p. 43) os materiais utilizados podem ser divididos em dois grupos: materiais biográficos primários constituídos por narrativas recolhidas diretamente pelo pesquisador na interação face a face e, materiais secundários: documentos, fotografias, jornais, ou seja, fontes não construídas diretamente na relação primária.



Fase	Procedimento
1º Estabelecimento de vínculo entre o pesquisador e as crianças.	Apresentação da proposta de trabalho e do baú de fantoches. O baú de madeira ou outro material é apresentado para que possa despertar a curiosidade infantil, nele contém fantoches de personagens super-heróis, heroínas e personagens da literatura infantil clássica, amplamente conhecida pelas crianças.
2º Mediação biográfica para construção das narrativas orais.	Construção de diálogos a partir do tema sugerido pela pesquisadora-mediadora, que também exercerá um papel de personagem na cena ‘psicodramática’. Esse mediador é identificado pelo fantoche que dá suporte à fala da pesquisadora, na interação com as crianças. Nessa fase as crianças são organizadas e a pesquisadora dá início ao diálogo explicitando que cada uma terá oportunidade de falar. As crianças são convidadas a posicionarem seus personagens no suporte do teatro para que possam interagir a partir da consigna apresentada pelo personagem interpretado pela pesquisadora, que mediará o processo conforme o tema de cada roda de conversa.
3º Construção de narrativas escritas.	As crianças são convidadas a registrar suas narrativas por meio de textos ou desenhos, conforme sua preferência.
4º Finalização da roda de conversa ludoreflexiva.	Após o diálogo entre os personagens a pesquisadora finaliza a atividade explicando que as crianças podem fazer comentários, esclarecer dúvidas e fazer perguntas se sentirem vontade. A finalização do processo consiste na despedida dos personagens, devolução destes ao Baú e entrega das narrativas escritas, onde simbolicamente a cena psicodramática se encerra.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Participaram da pesquisa, 25 crianças de 5 turmas do 2º ano do ensino fundamental matriculadas no ano letivo de 2018, nos turnos manhã e tarde da Escola Emílio Sendim em Sobral.

#### 4 Considerações provisórias

As rodas de conversa ludoreflexivas com crianças implicaram aceitação e participação efetiva do pesquisador no ‘universo infantil’ nesse sentido Corsaro (2005) chama a atenção para os processos de entrada, aceitação e participação como elementos importantes nos estudos de cunho etnográfico, assim, a pesquisa sobre a criança cede lugar para a pesquisa com a criança.

Através das rodas de conversas ludoreflexivas como dispositivo para a mediação biográfica, favoreceram nas crianças o processo de narrativização reflexiva de suas experiências de construção da escrita em uma escola com alto índice de desenvolvimento da

educação básica, o que evidencia o rigor, a fidedignidade e consistência esse processo como uma técnica de mediação biográfica na pesquisa com criança.

### Referências:

- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à Filosofia da Ciência**. Editora: EDUFPR, 2010.
- CHALMERS Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker Editora Brasiliense1993.
- CORSARO. Willian A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Ed. Soc. Campinas, Vol. 26, n.91, p. 443-464.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- BROCKMEIER, Jens; HARRE, Rom. **Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo**. *Psicol. Reflex. Crit.* 2003, vol.16, n.3, p.525-535.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER; Matias. **O método biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica**. In: MIGNOT A. C.; PASSEGGI, Maria da Conceição; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014 p. 133-148.
- PASSEGGI, Maria da Conceição.; FULANETTO, Ecleide Cunico; PALMA. Rute Cristina Domingos da. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.
- WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. 1ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terras, 2017.
- VIDEIRA, Antônio Augusto P. **Breves considerações sobre a natureza do método científico**. In: SILVA, Cibelle Celestino. **Estudos de História e Filosofia das Ciências**. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2006.
- VIGOTSKY. Lev. Semiovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## O LIVRO DIDÁTICO: INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Ângela Maria Pinheiro  
Universidade Estadual do Ceará  
[angelmariah@hotmail.com](mailto:angelmariah@hotmail.com)  
Francisco Ednardo Pinho dos Santos  
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza  
[ednardopinho@gmail.com](mailto:ednardopinho@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência com o livro didático de língua portuguesa delineada de molde a propiciar uma leitura estética literária, através da metodologia do Círculo de Cultura, de Paulo Freire, aqui inserido em um ato de mediação de leitura literária, e das fichas de função de Daniels, na versão apresentada por Cosson (2018). Para tanto discutimos alguns temas que se relacionam com os interesses da pesquisa, quais sejam: livro didático, letramento literário, mediação de leitura e uso do livro didático como suporte para mediação de leitura literária. Alicerçados nessa experiência vivida com professor e alunos de 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, constatamos que o livro didático de língua portuguesa pode e deve ser mais um instrumento nos eventos de mediação para o letramento literário.

**Palavras-chave:** Livro didático. Letramento literário. Mediação de leitura.

### 1. Introdução

À medida que mudanças políticas, legislativas e pedagógicas ocorrem no cenário educacional brasileiro e demandam um redesenho da instituição escolar em seus objetivos e práticas pedagógicas, certas questões permanecem sempre na ordem do dia, e a leitura é, certamente, uma delas. Políticas de avaliação externa em larga escala, ao tomar as habilidades de leitura como objeto de avaliação, pressupõem a crença de que é objetivo precípua da escola garantir o direito à leitura para a constituição de um aluno letrado e crítico, que faça uso do conhecimento para melhorar suas condições de vida, bem como contribuir de forma relevante para a vida econômica, social, cultural e política do meio em que vive. Essa questão, porém, precisa ser mais bem formulada, pois a leitura é sempre leitura de algo. Cabe, então, questionarmos: que textos queremos que as crianças e jovens leiam com proficiência na

escola, que experiências de leitura queremos proporcionar a eles? Em suma, a que letramentos nos referimos quando falamos em leitura na escola?

Tradicionalmente, a escola brasileira tem apostado na literatura. Décadas atrás, o material didático impresso mais comum de que dispunha o professor de língua portuguesa eram as coletâneas com poemas e excertos de prosa de autores canônicos das literaturas portuguesa e brasileira. Apenas em meados da década de 1960, as aulas de língua portuguesa começaram a dar atenção ao estudo de textos informativos e técnicos, de modo condizente com a mentalidade tecnicista que imperava à época.

A partir da década de 1990, sob o influxo do interacionismo sócio-discursivo e das concepções de gênero de Bakhtin, propôs-se a inclusão de gêneros diversos na escola brasileira, de modo que o texto literário não mais reinava absoluto como material de leitura. Estudos relativos ao letramento e, mais especificamente, aos diversos letramentos, porém, recolocam a questão da necessidade de um trabalho específico com a literatura, que faça jus a sua natureza estética.

Dessa forma, o letramento literário faz parte dessas práticas sociais e deve estar garantido nas relações e espaços da comunidade escolar. É o que depreendemos das palavras de Cosson (2014):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. (COSSON, 2014, p.17)

Assim, partir da concepção de letramento e da convicção de que o letramento literário é uma necessidade premente na escola brasileira, este trabalho relata uma experiência com mediação de leitura literária realizada junto a alunos de 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia do município de Fortaleza. Com o objetivo de evidenciar a relevância do livro didático como possível instrumento de colaboração para a formação do leitor literário, desenvolvemos uma proposta de trabalho com o texto literário que toma o livro didático como principal material de trabalho. Valemo-nos das orientações ofertadas nos manuais do professor, bem como de metodologias para o letramento literário hauridas na concepção do Círculo de Cultura freiriano e nas fichas de função de Daniels. Como o livro didático é o suporte de leitura mais acessível nas instituições escolares, acreditamos que uma postura mediadora do professor pode garantir ao aluno seu direito à educação literária, sobretudo neste momento histórico, em que Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) resguarda no seu currículo um espaço de valorização de um campo artístico-literário.

## 2. Livro Didático e Letramento Literário

Conforme Choppin (2004, p. 552), o livro didático constitui um objeto complexo com problema de definição até mesmo para os estudiosos dessa área, devido às suas múltiplas funções, à coexistência de outros suportes educativos e à diversidade de agentes que ele envolve. Dessa forma, pode apresentar diferentes concepções acerca de sua natureza e função, segundo o lugar, a época e, até mesmo, a sensibilidade dos pesquisadores ou do ambiente político, religioso ou cultural em que trabalham.

Diante do exposto, cabe refletir sobre qual o papel do livro didático nas instituições escolares brasileiras. Para Bittencourt (2002), o livro didático

É portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar o domínio da leitura e da escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que pode fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. (BITTENCOURT, 2002, p. 73)

Dada sua importância no processo educacional, o Governo Federal brasileiro instituiu e mantém o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a partir do qual esse insumo educacional é garantido aos estudantes da educação básica da rede pública de ensino.

Ao longo dos anos, essa política pública, inicialmente de acesso ao livro didático e posteriormente, também, a outros materiais didáticos, foi se expandindo e se aprimorando. Surgiu o controle de produção e circulação dos livros, bem como se consolidou a legislação sobre as condições de controle de produção, importação e utilização do livro. Em 1976, instituiu-se a participação do professor na escolha do livro didático. Foram definidos critérios para a avaliação do livro didático. Em 1996, foi publicado o primeiro **Guia de livros didáticos**, abrangendo da 1ª à 4ª série, e os livros foram avaliados pelo Ministério da Educação conforme critérios previamente discutidos. Até 2017, todo professor de escola pública brasileira pôde contar com o referido Guia, que teve nova edição lançada a cada ano de escolha de livros didáticos, conforme a modalidade de ensino. Em 2000, é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vemos, portanto, que o referido programa constitui uma política pública ampla e consistente no que diz respeito à educação pública.

Ao pensarmos especificamente no ensino de língua e da leitura e nos materiais didáticos que concorrem nesse processo, é possível defender, com base em Rangel (2003, p. 131) que o livro didático e, em especial, o livro de língua portuguesa, tornou-se, no Brasil:

Tanto um instrumento inescapável de letramento, quanto um sintoma do que bem poderíamos denominar, inspirando-nos em Lajolo & Zilberman (1991), de “letramento rarefeito”. Afinal, para muitos dos brasileiros escolarizados, o livro

didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o livro didático de língua portuguesa, com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem de leitura e de concepção do seu deva ser a “boa” leitura. Entre outras coisas, isso significa que o livro didático e o livro didático de língua portuguesa podem ser entendidos, ao mesmo tempo, como parte das causas e parte dos efeitos dos padrões de letramento que caracterizam a sociedade brasileira. (RANGEL, 2003, p.131)

Esses padrões de letramento, em especial o repertório literário que será construído no uso desse livro, dependerão, em regra, das atividades por ele propostas, do planejamento do professor, dos textos que vão compor essa obra, das orientações metodológicas do manual do professor, do tipo de leitura realizada, do grau de domínio da tecnologia desse material didático, dentre outros aspectos. Em suma, a formação de leitores para o letramento literário dependerá muito mais do tipo de uso desse objeto livro do que do próprio objeto. Choppin (2004, p. 565), parece-nos, corrobora essa posição ao questionar:

Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê me classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento social em geral? (CHOPPIN, 2004, p.565)

No ato de planejamento da aula ou vivência escolar com o texto literário inserido no livro didático a ser trabalhado na escola, a distinção entre o utilitário e o estético é condição essencial e indispensável para, pelo menos, diferenciarmos a literatura enquanto arte da literatura enquanto pedagogia. Paulino (2003) acredita que esta literatura de qualidade estética está sendo mais valorizada neste século:

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste século, como de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. (PAULINO, 2013, p. 23)

Na concretude de um trabalho para a formação do leitor literário, num panorama de letramento literário cabe, além do uso do livro didático, a ação de:

Planejar, ao longo das atividades de leitura previstas, o tratamento didático adequado de aspectos de construção dos sentidos essenciais para o rendimento estético desse ou daquele texto. Planejamento este que possibilite ao professor ensinar aquilo que, de outra forma, o aluno não aprenderá; ou aprenderá por conta própria, a despeito do livro e da escola. (RANGEL, 2003, p. 143)

### 3. Mediação de Leitura Literária

Conforme defende a Base Nacional Comum Curricular, a literatura tem um papel a cumprir na formação do ser humano que não pode ser confiado a nenhuma outra forma de conhecimento, a nenhum outro método de abordagem da realidade (BRASIL, 2017). Tal visão é partilhada por Colomer (2007, p. 15): “Durante séculos, a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas, e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade.” Adverte a autora, porém: “Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada a sua capacidade e interesse” (COLOMER, 2007, p. 15).

Diante disso, fica patente a necessidade de mediação de leitura, para que a literatura efetivamente exerça um papel na vida dos alunos. Faz-se necessário um trabalho sistemático de mediação de leitura, voltada para o despertar do gosto, do interesse e da consciência da importância dos textos na vida de cada um.

A consciência da literatura nas nossas vidas perpassa, na verdade, pela vivência da leitura no seu sentido mais amplo da palavra, da palavra-mundo de Paulo Freire, e é nessa construção constante da palavra no mundo e do mundo na palavra que o leitor vai se tecendo leitor, vai se compondo e abrindo os olhos para ler, ler a vida nos livros e na vida, em movimento dialético. Antunes, a respeito desse processo de constituição do leitor, observa:

Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. [...] o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido. (ANTUNES, 2009, p. 201)

A oferta da leitura é um bem a que a humanidade tem direito: direito a ler, direito à literatura, direito a aprender. É tempo, pois, de as instituições escolares garantirem o cumprimento da legislação vigente, minimizando assim um débito de alfabetização, de letramento e de humanidade que se tem com a sociedade, haja vista o que é proclamado por Paulo Freire sobre o ato de ler:

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 2011, p. 19)

#### 4. Uso do livro didático como um suporte para mediação de leitura literária

O trabalho de mediação de leitura tendo o livro didático como suporte do texto literário foi realizado em uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal que oferta educação em tempo integral para alunos de um bairro da periferia do município de Fortaleza.

A aula foi ministrada a partir do livro didático **Português: linguagens** (COCHAR; CERREJA, 2015), um dos mais utilizados nas escolas brasileiras. A partir do planejamento com a professora da turma, decidimos usar o primeiro capítulo da unidade 2, um texto de Clarice Lispector, “Felicidade clandestina”. Como a professora vinha desenvolvendo um projeto de leitura e produção de textos com narrativas curtas, tal escolha nos pareceu pertinente.

Na aula, após o momento inicial de acolhida, começamos por compartilhar narrativas pessoais sobre nossas “felicidades clandestinas”, espaço de diálogo aberto a toda a turma. Muitos relataram suas “felicidades clandestinas”: roubar manga da árvore do vizinho, namorar escondido da família... Esse primeiro momento de integração e descontração, teve seu auge quando solicitamos que a professora da turma também nos contasse suas experiências. Os olhos curiosos das meninas e dos meninos se dirigiram todos para a professora, e, num coro só, gritavam: “Conta, conta, conta!” Assim, foi vivenciado um Círculo de Cultura freiriano, “espaço de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional” (FREIRE, 1983), lugar de democratização de fala, do saber, onde todos dialogam sobre um tema a partir da motivação de um dos participantes do grupo. Tal Círculo, nessa proposta de mediação de leitura, imerge os participantes em um clima de afetividade para com o texto lido. Essa prática, ao retomar a fruição estética do texto literário contido no livro didático, contrapõe-se à concepção de leitura em regra subjacente ao livro didático, segundo a qual a leitura é proposta “apenas para que a realização de um exercício seja possível” (SILVA; FRITZEN, 2012, p. 272).

Demos sequência à aula com a apresentação de Clarice Lispector, informações essas apresentadas em um quadro do próprio livro didático. Seguimos com a leitura do texto no livro de contos **Felicidade clandestina** (LISPECTOR, 1998), da mesma autora, e acompanhada pela turma no livro didático. Aqui, deixamos explícito para a classe que o livro didático tem também uma função documental, proporcionando, de algum modo, acesso rápido a uma diversidade de outros livros, documentos, imagens, conforme Choppin (2004, p. 553).



Aquele recurso didático, portanto, podia ser tomado como um convite para a busca de fontes primárias, por assim dizer, como o livro literário que tínhamos em mão.

Em outra aula, com a mesma turma, decidimos usar as fichas de função de Daniels (apud COSSON 2018). Trata-se de instrumento pelo qual um mesmo texto é submetido a diversas leituras, por parte de grupos de alunos, sob diferentes pontos de vista. Conforme Cosson, “Elas consistem em uma espécie de ficha de leitura que o aluno deve preencher a partir de determinada função que assume no grupo”. As várias funções que permitem a análise do texto literário, segundo essa proposta, são:

- a) Conector - Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- b) Questionador - Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- c) Iluminador de passagens - Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- d) Ilustrador - traz imagens para ilustrar o texto;
- e) Dicionarista - escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para o texto;
- f) Sintetizador - sumariza o texto;
- g) Pesquisador - busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- h) Cenógrafo - descreve as cenas principais;
- i) Perfilador - traça um perfil das personagens mais interessantes (COSSON, 2018, p. 142-143)

Os alunos recebem a ficha com a descrição da função e, após reunião em grupos por um tempo de meia hora, socializam com toda a turma as reflexões da equipe, conforme a função que lhe foi atribuída. O livro didático em estudo, assim, ofereceu vários suportes para a realização da aula, seja nas orientações do manual do professor, seja nos questionamentos acerca do texto realizados com os alunos, que se mostraram úteis no momento de sistematização dos conhecimentos sobre o texto possibilitado pelas fichas de função de Daniels. Os quadros e as seções distribuídos ao longo do livro do aluno, com informações sobre a autora do texto, indicação de filmes, livros, músicas e sites que dialogavam com a temática do texto também constituem aportes valiosos para o aproveitamento do texto literário. Cabe ao professor, pois, planejar e potencializar o que o livro oferta a ele e aos seus alunos.

À conclusão da aula, na despedida, os alunos pedem que retornemos para uma nova partilha e até ficam curiosos sobre os outros contos do livro **Felicidade clandestina**.

Constatamos, assim, que a mediação realizada pelo professor pode ser decisiva para gerar nos alunos uma memória afetiva em relação ao texto lido, bem como um interesse em ir além daquele texto. Queirós (2012) evidencia o valor do professor na mediação da leitura

literária ao afirmar que o “professor é, antes de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade”, de modo que a função do professor “é, a partir dos conhecimentos, convocar os alunos para outros passos em direção a novas realidades”. (QUEIRÓS, 2012, p. 87) Outrossim, Barbosa (2011) enfatiza o papel do professor como mediador do letramento literário na escola básica:

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo. (BARBOSA, 2011, p. 156)

## 5. Considerações Finais

A experiência de vivenciar um evento de mediação de leitura literária com a metodologia do Círculo de Cultura freiriano, tendo o livro didático como ferramenta dessa experiência, fez-nos refletir sobre muitas críticas ao livro didático, frequentemente acusado de não contribuir para a formação do leitor literário. Essas aulas, porém, nos revelaram muito sobre o comportamento leitor dos alunos e sobre o uso do livro didático.

Acreditamos, assim, que o tipo de mediação que o professor faz com o livro didático pode contribuir fortemente o letramento literário de seus alunos. Naturalmente, é preciso explorar todas as ferramentas que ele nos oferece, bem como ir além desse recurso, investindo em métodos que permitam uma exploração e uma fruição do texto em seu aspecto estético, conectando-o com as vivências dos alunos. Cabe também optar por não realizar determinadas atividades por ele propostas, se constatado que não contribuem com os objetivos de formação leitora a que se propôs o professor. Dessa forma, cabe a defesa do livro didático, que continua imprescindível na realidade da escola pública brasileira, com a ressalva de que não basta tê-lo, é preciso saber que uso é feito dele, de modo a garantir os necessários letramentos que se espera do cidadão hoje.

## Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167, mar.-ago. 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set. 2004.

COCHAR, T; CEREJA, W. **Português: Linguagens - 9º ano**. São Paulo: Saraiva 2015.

COLOMER, T **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51ª ed. 6ª impressão. São Paulo: Cortez, 2011.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In GAMA-KHALIL, Marisa Martins, ANDRADE, Paulo Fonseca (Org.). **As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez**. Belo Horizonte: GpEA: 2013.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RANGEL, E. et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.127-145.

SILVA, D. A. R.; FRITZEN, C. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. **Contrapontos**, Itajaí-SC, v. 12, n. 3, p. 270-278, set.-dez. 2012.

## O PAPEL DO AMBIENTE EM DIFERENTES MODELOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Inara da Silva Félix  
Universidade Estadual do Ceará<sup>135</sup>  
Rakelle Peixoto Sampaio  
Universidade Estadual do Ceará<sup>136</sup>

### RESUMO

Neste trabalho apresentaremos o estudo de três abordagens pedagógicas: Associação Criança, Reggio Emilia e o de Emmi Pikler e suas relações com documentos oficiais de referências para a Educação Infantil ressaltando o ambiente educacional como importante para o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho apresenta brevemente como surgiram as abordagens pedagógicas e como ambiente é visto por elas e analisa em quais aspectos estas se assemelham com o documento de referência nacional como forma de perceber a relação de existência de aspectos em comuns que se voltem para a ideia de valorização do ambiente no processo de aprendizagem. Utilizaremos a metodologia voltada para estudo de cunho qualitativo e bibliográfico de autores que orientam esse assunto e diante disto percebemos que entre as abordagens e o referencial, o ambiente é pensado e estruturado com base em diversos aspectos e que sua importância para o ensino e aprendizagem das crianças é muito relevante e fundamental para promover experiências significativas.

**Palavras-chave:** Abordagens pedagógicas. Papel do ambiente. Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o papel desempenhado pelo ambiente em diferentes modelos curriculares para a educação da criança – Associação Criança (Portugal), Reggio Emilia (Itália) e Emmi Pikler (Hungria). As três abordagens destacam os espaços e ambientes como elementos curriculares essenciais para o pleno desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Além de apresentar as referidas abordagens pedagógicas, buscaremos estabelecer relações com os documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil, focalizando o debate acerca do ambiente.

A importância do ambiente educativo dentro dos modelos curriculares: Associação Criança (Portugal), modelo Reggio Emilia (Itália) e a proposta de Emmi Pikler (Hungria), faz relação tanto com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), quanto com o parecer nº 20/2009 de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais

---

<sup>135</sup> inarafelixtm@gmail.com

<sup>136</sup> rakellessampaio@gmail.com

para a Educação Infantil, pois ambos valorizam o ambiente no processo de aprendizagem.

As abordagens ou modelos pedagógicos são estudos que se vinculam ao processo de ensino-aprendizagem em seu contexto histórico para explicar e fundamentar as relações que sustentam o processo de ensino-aprendizagem. Portanto os modelos pedagógicos são relações estudos que são utilizadas no processo ensino-aprendizagem e que influenciam a situações concretas no cenário educacional.

A Pedagogia-em-Participação, perspectiva adotada no âmbito da Associação Criança (Portugal) aposta que os ambientes educativos transmitem mensagens e colaboração no desenvolvimento dos projetos educativo e nos seus objetivos de aprendizagem. A proposta de Reggio Emilia reforça essa fala e apresenta o espaço educativo como terceiro educador e quando estudamos a abordagem de Emmi Pikler percebemos o cuidado com o ambiente de forma a proporcionar espaços organizados para que possam favorecer a atividade autônoma. Entende-se que o ambiente contribui com a aprendizagem e é elucidado como essencial nos modelos pedagógicos citados.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Essa pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico e diante analisamos o olhar sobre essa modalidade de pesquisa onde afirma Cervo (1983, p.55) a pesquisa bibliográfica “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado, tema ou problema.” Iremos ter como base a obra organizada por OLIVEIRA–FORMOSINHO (2018) nos capítulos em que se refere a Associação Criança, Edwards, Forman e Gandini (1999) quando falamos da proposta de Reggio Emilia e Falk (2011) quando abordamos o modelo Emmi Pikler. Utilizou-se livros e artigos encontrados em bases científicas como o Scielo, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o parecer nº 20/2009 de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Associação Criança e a Pedagogia-em-Participação**

O Modelo pedagógico Pedagogia-em-Participação, também conhecido como Associação Criança, é considerado uma pedagogia socioconstrutivista participativa voltada

para a educação na infância e apresentou seu desenvolvimento desde o início da década de 1990, sendo atualmente utilizada em centros de educação de infância em Portugal. É um pensar educativo que busca nortear suas ações no cenário das pedagogias participativas. A Associação Criança encontra atuação nas pedagogias participativa e esta valoriza o envolvimento no processo de oportunizar a experiência e a construção da aprendizagem numa perspectiva contínua e interativa.

Uma pedagogia da infância participativa é essencialmente a criação de espaços-tempo pedagógicos em que as inter-relações e relações sustentam atividades e projetos que possibilitam às crianças participar da construção da própria aprendizagem e comemorar as realizações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Busca-se nesse modelo ter um olhar para onde está a motivação e o interesse da criança, quais são aquelas intrínsecas das crianças e que norteiam e orientam o processo de aprendizagem para que este possa vir se tornar significativo.

Apresenta como característica marcante a motivação que busca proporcionar que a criança possa envolver-se no processo de aprendizagem experimentando, dando significado à experiência e assim criar a aprendizagem que encontra o seu desenvolvimento. A motivação se fundamenta no interesse da criança pelas atividades.

Nesse pensamento se faz necessário organizar o ambiente, observar e ampliar a ação de escuta da criança, para que se possa compreender e refletir no retorno a mesma. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto, sendo assim valoriza o ambiente como positivo favorável na aprendizagem, neste modelo os espaços educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa.

Trata-se, essencialmente, da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (FORMOSINHO E OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Essa pedagogia atende o seguinte roteiro de atuação e estudos: Fundamentação teórica – crenças, valores e conhecimentos, eixos pedagógicos, áreas de aprendizagem, aprendizagem experiencial baseada na criação de situações vivenciais para o desenvolvimento dos eixos pedagógicos, organização do ambiente educativo para aprendizagem experiencial e documentação pedagógica.

### **Modelo pedagógico Reggio Emilia**

O modelo pedagógico Reggio Emilia é conhecido pelo nome de uma cidade situada na Emilia Romana, região do Norte da Itália, composta por 109 províncias; uma delas é Reggio Emilia. Logo após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1946, especificamente no Vilarejo

de Vila Cella, trabalhadores e comerciantes que perderam tudo após a guerra se uniram aos moradores a fim de construir uma escola para crianças pequenas. Essa ação inicial envolveu toda a comunidade, e assim nasceu o desejo de proporcionar uma vida melhor para seus filhos. Reggio Emilia é enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação. Segundo Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 67) “[...] uma espécie diferente de escola, uma que pudesse educar suas crianças de outro modo, [...] se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência [...]”.

Este modelo valoriza a representação simbólica, busca oportunizar espaços que devem ser organizados para serem ambientes educativos e lúdicos. É possível perceber nesse contexto momentos de atividades que permitam às crianças explorarem suas linguagens através da arte, pintura, música, pesquisas etc., buscando motivar a criança como protagonista da sua educação. Para Gardner (1999, p.10):

O sistema de Reggio Emilia pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor.

Nessa proposta os ambientes educativos buscam serem organizados com o envolvimento dos alunos, professores e as famílias, buscando tornar os mesmos hospitaleiros e acolhedores, refletindo a cultura das pessoas que nele irão habitar. Algo marcante e valorizado é a atenção que se dá a beleza e harmonia da arquitetura, o que fica perceptível nos móveis que são pensados e construídos pelos pais e professores que vai de um encontro desde as cores das paredes, as janelas para entrada de luz, plantas, entre outros.

Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas (BARBOSA E HORN, 2008, p. 17).

O ambiente é algo de grande relevância e é considerado o terceiro educador, pois é visto como algo que educa a criança no seu processo de aprendizagem. Essa preocupação estética com o ambiente é valorizada, pois nessa pedagogia o ambiente educa quando se apresenta favorável, interessante, acolhedor e motivador para a criança buscando sempre a valorização de suas produções e sendo porta de possibilidades no seu aprendizado. Nesse modelo o ambiente é flexível e passa por modificações constantes a fim de estar sempre atualizado e aberto às crianças, para a construção do seu conhecimento.

Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas (BARBOSA E HORN, 2008, p. 17).

A organização do ambiente lembra a estrutura de cidades italianas e são cuidadosamente pensadas e planejadas de forma a criar um espaço agradável que busca refletir ideias, valores, atitudes e o seu patrimônio cultural. Nessa pedagogia em cada escola existe um espaço comum, conhecido nesta como Piazza e outros espaços que são: as salas de atividades que ficam em torno da Piazza, o atelier, o arquivo, a sala de música, a biblioteca, o refeitório, a cozinha e as diversas casas de banho, além do espaço exterior comum a todos.

### **Modelo pedagógico de Emmi Pikler**

O modelo pedagógico Emmi Pikler nasceu da abordagem a partir do trabalho da pediatra húngara Emmi Pikler por volta do ano de 1930 quando esta médica iniciou suas experiências e atuações nesse estilo educativo, a começar com atividades mais específicas, após o nascimento de sua filha. Formada em medicina, decidiu ao lado de seu esposo, deixar que sua primeira filha tivesse liberdade para movimentar-se e desenvolver-se no seu próprio ritmo durante seus primeiros anos de vida. Pikler relatou a experiência em seu primeiro livro voltado para pais e assim lançou as bases da abordagem praticada ainda atualmente.

Essa pedagogia pode ser considerada como um conjunto de ideias para a educação e vivência de bebês e crianças pequenas, de até três anos. A ideia central da proposta é estimular as primeiras fases do desenvolvimento infantil por meio de atividades que despertem a independência do bebê e práticas que podem ser adotadas pelos cuidadores. A abordagem se baseia em alguns conceitos básicos: a autonomia, movimentos livres e rotinas e cuidados privilegiados. Para Emmi Pikler, segundo Falk (2011) o bebê já é uma pessoa. Ela ainda ressalta que:

Evitaríamos muitos problemas se desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações, um verdadeiro companheiro (FALK, 2011, p. 34).

A Abordagem Pikler orienta que durante as atividades de cuidado, quando o bebê tem a oportunidade de estar sozinho com um educador disponível, se faz necessária uma atenção individualizada e completa a ele, e assim se estabelecem as bases para a construção de uma relação harmoniosa e mútua. São esses momentos, inteiros e vivos, que colocam a criança em relação com o mundo interno e o externo, permitindo, por parte dela, a tomada de consciência



de si e do outro, construindo sua identidade e, nesse processo, tornando-se cada vez mais autônoma.

A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança (FALK, 2011, p.35).

Esse modelo educativo decide assegurar aos bebês e as crianças bem pequenas todas as possibilidades de iniciativas autônomas e movimento livre buscando a não interferência do adulto no ritmo e no desejo da criança.

### **O ambiente e os documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o parecer nº 20/2009 de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Documento elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, publicado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem por objetivo contribuir para as práticas de ensino. É um conjunto de reflexões sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

O documento ressalta que há práticas educativas que centram tudo no adulto, fazendo com que a criança não se aproprie do que está ao seu redor, mas que a Criança é um ser que constrói o seu conhecimento de acordo com as suas interações com outras pessoas e da sua interação com o ambiente, seja ele doméstico ou escolar.

Na sessão sobre o espaço físico e recursos materiais, o documento traz que o ambiente é um componente ativo e reflete a visão de educação da instituição:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. (RCNEI, 1998, p. 67)

E que apesar de auxiliar bastante no processo de aprendizagem uma ação educativa de qualidade não depende exclusivamente deles, mas também do professor que prepara e cuida deste ambiente. Sendo assim o ambiente / espaço não é fixo e imutável, mas pode sofrer modificações de acordo com as demandas das crianças:

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. (RCNEI, 1998, p. 68)

O ambiente, segundo o documento deve ser acessível, seguro e favorecer tanto as interações sociais, quanto o desenvolvimento físico, motor, cognitivo das crianças.

Ao estudarmos o parecer nº 20/2009 que propõe a revisão do conteúdo das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, percebemos a preocupação no texto em oportunizar e organizar ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, com possibilidades de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. O referido documento ressalta que:

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p.2).

O Parecer nº 20/2009 ainda valoriza essa relação entre as condições que devem ser oportunizadas para as crianças explorarem o ambiente de diversas formas, acreditando que essa construção favorece os sentidos pessoais e os seus significados coletivos.

“Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2009, p.1).

Desta forma, o professor é convidado a ampliar sua sensibilidade e o olhar para a sua relação com a criança de forma a buscar e assegurar a atenção necessária para atender as necessidades identificadas em cada criança.

Os estudos desses documentos possibilitam uma compreensão de como o ambiente precisa ser estruturado e trabalhado para promover experiências significativas para os meninos e meninas que frequentam instituições de Educação Infantil no Brasil. As abordagens apresentadas ressaltam especificidades de cada contexto, revelam concepções e ratificam o papel desempenhado pelo ambiente nos processos pedagógicos. Ressalta-se, assim, a pertinência do debate e a necessidade de ampliação dos estudos acerca do tema em diferentes perspectivas teóricas e práticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos aqui três perspectivas educacionais internacionais que ressaltam o ambiente como importante para o processo de ensino e aprendizagem. E observamos essa importância também ressaltada no RCNEI e no parecer nº 20/2009 de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A partir do estudo podemos perceber que a Associação Criança, atuando sob a perspectiva de uma pedagogia participativa, valoriza o envolvimento no processo de oportunizar a experiência e a construção da aprendizagem assim como no modelo Reggio Emilia “[...] as crianças são incentivadas a explorar a compreensão das suas experiências através de diferentes formas de expressão [...]” (LINO, 2018, p. 125).

No modelo Reggio Emilia o ambiente é objeto de atenção especial “Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planejados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa”. (p. 120), assim como para Emmi-Pikler cuja abordagem, segundo Fochi (2018) pode ser intitulada como uma “pedagogia dos detalhes”, traz que “[...] dentro dessa abordagem de trabalho a forma como os espaços são organizados e os materiais que são ofertados para as crianças constituem aspectos-chave para o desenvolvimento da atividade autônoma.”

O RCNEI e o parecer nº 20/2009 apontam que pesquisas indicam a divisão de ambientes são mais indicados para o trabalho com crianças pequenas é mais positivo do que grandes áreas livres e isso pode ser encontrado na abordagem de Pikler. Para Appell e David (apud Fochi, 2018, p. 189) o desenvolvimento da atividade autônoma possui “[...] relação do espaço com a possibilidade de a criança ter certo controle, certa organicidade, sem que (a criança) se sinta insegura por um espaço muito grande.”

Ainda é possível apontar o aspecto da interação ser propiciada pelo ambiente, no modelo Reggio Emilia: “A existência de espaços comuns permite a todas as crianças e adultos de uma mesma escola estabelecer interações, envolver-se em atividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e materiais.” (LINO, 2018) e no RCNEI “Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.” (BRASIL, 1998).

Podemos constatar muitos aspectos semelhantes entre as três perspectivas educacionais, no entanto no RCNEI e no não é citado em momento algum ou feito referência aos modelos ou abordagens pedagógicas aqui apresentados, mas podemos perceber que entre todos, o ambiente é pensado com base em diversos aspectos de sua época e que mesmo nos dias atuais a sua importância para o ensino e aprendizagem das crianças é muito relevante,

principalmente no que diz respeito ao professor preparar os espaços para promover experiências significativas. Reforçamos que uma pesquisa nunca está totalmente acabada, por isso se faz necessário promover estudos e reflexões nessa linha e que abordem essa temática, diante disto sugere-se novas pesquisas com a proposta de ampliar a discussão e promover o conhecimento deste assunto.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 101 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro, 2009c.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, São Paulo. Junqueira&Marin. 2011.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, Paulo Sérgio (Org.). Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto (portugal): Porto Editora, 2018. p. 182-194.

GARDNER, H. Prefácio- Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LINO, Dalila (Org.). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto (portugal): Porto Editora, 2018. p. 110-140.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto (portugal): Porto Editora, 2018. p. 26-59.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_ (org.). **J. A escola vista pelas crianças**. Porto Porto: Editora, 2008.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Venceslau de. **Interações: se professor de bebês cuidar, educar e brincar: uma única ação**. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2012

## AS NEUROCIÊNCIAS E O PROCESSAMENTO TEXTUAL NOS SIMULADOS DO SPAECE

Jariza Augusto Rodrigues dos Santos  
ETI José Carvalho; jarizadossantos@gmail.com  
Alexandro Lima Viana  
ETI José Carvalho; alexandro.viana@hotmail.com

### RESUMO

Esta prática, pautada na Pesquisa e num estudo de natureza qualitativa, teve como objetivo promover um ensino significativo em que os alunos, por meio do processamento textual consciente e da prática de simulados aos moldes de um jogo, fossem estimulados a se posicionar como copartícipe da construção do saber. Nas aulas destinadas ao estudo do texto, mais do que responder questões, os estudantes precisaram ativar seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais para produzir sentido. A ativação desses conhecimentos foi possibilitada através de uma prática pautada nos pressupostos da Linguística Textual (KOCH, 2011; KOCH e ELIAS, 2011) e da neurociência (CHABOT e CHABOT, 2005; IZQUIERDO, 2011). Como resultado, pudemos observar que, além da aquisição dos conhecimentos relacionados à língua materna, foi construído um espaço de cooperação no qual foram desenvolvidas habilidades que serão úteis para além da sala de aula.

**Palavras-chave:** Processamento. Texto. Aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Conforme a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE, no que se refere ao eixo da leitura, ao final da última série do Ensino Fundamental II, os alunos devem ter habilidades para:

- utilizar procedimentos de leitura tais como: localizar informações explícitas; inferir informações implícitas; inferir o sentido de palavra ou expressão; identificar o tema ou assunto; distinguir fato de opinião; identificar efeitos de ironia e humor; interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais;
- ler, interpretar e reconhecer os diferentes gêneros textuais, assim como os seus propósitos comunicativos;
- fazer relação entre textos, identificando semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões e reconhecendo diferentes formas de tratar uma informação dentro de um mesmo tema;
- reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
- estabelecer relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e

- identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Espera-se, enfim, que os alunos compreendam o texto para além da materialidade verbal, que interpretem os implícitos, percebam os efeitos de sentido de determinadas expressões e entendam o funcionamento dos elementos linguísticos nos diversos contextos. Para a realização desse processamento textual, é fundamental que os educandos mobilizem os conhecimentos armazenados na memória, os quais são social e historicamente construídos (conhecimentos sociocognitivos).

Acontece, no entanto, que a expectativa quanto às habilidades de leitura que o discente deve ter nem sempre está em consonância com as formas como o texto é trabalhado em sala de aula. Ou seja, nas avaliações, sejam elas externas ou internas, não raras vezes são exigidas determinadas competências que não são privilegiadas e desenvolvidas nas atividades escolares dos estudantes.

Se, nas práticas pedagógicas, não há a promoção de atividades que coloquem os alunos como sujeitos ativos na construção do sentido, ou se o que se privilegia nas aulas de português é o ensino de estruturas linguísticas cristalizadas, prontas e descontextualizadas, como o aluno estará habilitado para ler, compreender e produzir textos de forma consciente, crítica e coerente com as diversas situações comunicativas?

A partir dessa reflexão, fomos estimulados a pensar e a adotar uma prática em que, por meio das evidências neurocientíficas sobre o processo de consolidação das memórias, fosse possível aliar a fruição dos mais variados tipos de textos à consciência sobre as estratégias utilizadas no processamento textual e ao desenvolvimento das habilidades leitoras esperadas de um aluno do 9º ano. A atuação pedagógica eficaz perpassa pelo uso de estratégias que se utilizem do sistema de funcionamento natural do cérebro. Encontramos na aplicação de simulados uma boa oportunidade de promover tal prática.

Na seção a seguir, explicaremos como uma perspectiva de ensino-aprendizagem alinhada com alguns pressupostos da neurociência pode colaborar para uma aprendizagem mais significativa.

## **2. A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA A PRÁTICA DE ENSINO E A CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

O planejamento e a execução da ação que ora expomos possuem alguns pressupostos valiosos e apresentam resultados satisfatórios, no entanto, até pouco tempo, tais ações não

apresentavam evidências científicas. As neurociências têm contribuído significativamente com a validação de intervenções pedagógicas como as aqui descritas.

A forma como o processamento textual é proposto nesta experiência preconiza a utilização de estímulos diferenciados: o resgate de conhecimentos prévios, a cooperação e o automonitoramento da aprendizagem. Tais estímulos são possíveis graças à forma como os simulados são aplicados, aos moldes de uma espécie de jogo. Essas estratégias resultam num maior engajamento dos educandos, visto que contemplam a diversidade de estilos de aprendizagem.

Existem três canais que são mais comumente explorados quando se envolve atividades que levam à construção/aquisição do conhecimento: a visão, a audição e a sinestesia (relacionada ao tato e a outros sentidos correlatos). Esses canais são responsáveis pelo nosso acesso ao mundo exterior. Algumas vezes, somos levados a achar que não conseguimos aprender determinados conteúdos, mas, na verdade, a estratégia de ensino é que pode não estar aproveitando adequadamente esses canais em favor da aprendizagem.

A proposta descrita neste artigo favorece que o discente utilize dois recursos imprescindíveis na consolidação das memórias: a atenção seletiva e a atenção sustentada. No momento em que a aula traz sentido prático, é natural que a curiosidade seja despertada, o que induz o indivíduo a selecionar o estímulo e sustentar a atenção até assimilar a informação completamente, sem ceder aos distratores, reduzindo a fragmentação que, muitas vezes, impede a compreensão e a possibilidade de associação com situações ou assuntos aprendidos anteriormente.

Como veremos na seção subsequente, a inserção dos *emojis*, com a intenção de monitorar o processo, produziu característica de um jogo, no qual, para se “vencer”, a turma como um todo precisaria fazer o processamento textual de modo a elaborar interpretações possíveis e adequadas. Essa estratégia favorece a produção e liberação do neurotransmissor conhecido como dopamina e de outros associados à sensação de bem-estar. Desse modo, ocorre o processo de neuroassociação, o qual muito se assemelha ao condicionamento clássico de Pavlov. Assim, ao pensar sobre a aula e sobre o transcorrer dela, existe a tendência de que sentimentos positivos sejam despertados por parte dos alunos e de que tais sentimentos promovam um ambiente seguro e agradável. A cooperação gerada por este clima amplia o alcance e possibilita a interação entre pares com linguagens que se assemelham, contribuindo, dessa forma, com a construção dialógica do conhecimento.

A valorização dos conhecimentos prévios, além de trazer sentido para o conteúdo, favorece o processo de aprendizagem a nível neurobiológico. O engajamento dos educandos,



que partilham suas impressões acerca dos temas propostos, produz impactos fisiológicos positivos, pois, na medida em que adotam uma postura participativa, geram mobilização interna para a liberação de hormônios e neurotransmissores que favorecem a captação e consequente retenção das informações. A exploração desse repertório proporciona a ativação de múltiplas cadeias neuronais, o que contribui significativamente com o resgate, a formação e o fortalecimento de memórias, pois segundo a lei de Hebb: “A intensidade de uma ligação sináptica entre dois neurônios aumenta se ambos são excitados simultaneamente”.

### **3. A PRÁTICA DE SIMULADOS E O FAVORECIMENTO DE UM LEITOR CONSCIENTE DO SEU PAPEL**

Numa Escola de Tempo Integral, durante a semana, em cada uma das turmas de 9º ano – série na qual foi aplicada esta pesquisa –, são destinadas 6h/a (de 50 minutos cada) de aula de Língua Portuguesa – carga horária que deve ser dividida de modo a contemplar os eixos da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística.

É prática da escola onde trabalhamos a realização de avaliações diagnósticas, logo nos primeiros dias do período letivo, para posterior nivelamento dos alunos. Diante do resultado abaixo do desejável – sobretudo no que dizia respeito a questões básicas de interpretação –, resolvemos investir mais nas aulas destinadas à leitura e compreensão. Dentre as muitas maneiras de trabalhar esse eixo do ensino, encontramos na prática de simulados uma das mais proveitosas e mais bem aceitas pelos alunos.

A fim de tornar a leitura um hábito e de desmistificar a ideia ainda presente entre os jovens de que ler é algo cansativo e chato, uma vez por semana aplicamos o simulado de português – o qual tem uma média de 15 a 20 questões, todas contextualizadas com textos de diversos gêneros – com base nos descritores do SPAECE<sup>137</sup>.

É importante salientar que, no momento da elaboração do material, tomamos o cuidado de não utilizar indiscriminadamente provas retiradas da internet. Observamos antes as expectativas de aprendizagem e as habilidades de leitura esperadas de um aluno do 9º ano. Outro fator considerado são os descritores com maior incidência de erro (eles receberão mais atenção nos simulados subsequentes). O levantamento dos descritores com baixo percentual de acertos é feito com base no resultado das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)<sup>138</sup>,

---

<sup>137</sup> Dentre as seis aulas semanais destinadas à Língua Portuguesa, duas são separadas para essa atividade.

<sup>138</sup> As ADR são aplicadas em todas as séries, em todas as escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza. A avaliação é unificada. Por meio dela, a Secretaria Municipal de Educação (SME) procura monitorar o nível de

aplicadas bimestralmente, e dos próprios simulados.

Essa atividade, que geralmente acontece às terças-feiras nas três turmas, subdivide-se em três momentos: o primeiro é o de realização do simulado. O segundo é o de processamento. E o terceiro é o de levantamento dos resultados.

- **1º momento: a aplicação**

A realização do simulado acontece da seguinte forma: é estipulado um tempo médio de 50 minutos para que os alunos façam a “prova”. A depender do tamanho dos textos e do grau de dificuldade das questões, as turmas podem levar mais ou menos tempo. Até aí, nada de novo do que geralmente é feito nas escolas. O diferencial está na atividade que ocorre no segundo momento, a mais aguardada pela grande maioria.

À medida que vão concluindo a prova, os educandos vão trazendo para o visto, assim, é possível conferir se todas as questões estão respondidas e se o gabarito está adequadamente preenchido. Só quando é concluída a vistoria de todas as provas, é iniciada a correção coletiva.

É interessante ressaltar que, inicialmente, os alunos tinham dificuldade de concentração nessa parte da atividade. Havia uma forte tendência de olhar as respostas dos colegas. Alguns, quando se deparavam com a quantidade de textos e com a extensão da prova, sequer se davam o trabalho de ler, simplesmente marcavam qualquer alternativa.

Com o tempo, contudo, essa postura mudou sensivelmente. Atribuímos essa mudança às outras etapas da atividade, das quais falaremos logo mais. Os educandos, até os que apresentavam menor rendimento, passaram a se sentir capazes de responder. Então, passaram a realizar a prova com mais concentração, empenho e dedicação. É notório o esforço que até os alunos mais agitados fazem para compreender os textos e as questões.

- **2º momento: o processamento textual**

Esse, como adiantado, é o ponto alto da atividade. Nesse momento, cada estudante corrige a própria prova. Mas aqui não nos limitamos a apresentar o gabarito para, ao final, termos uma nota. Caso procedêssemos assim, não teríamos como identificar as reais dificuldades sentidas pela turma. Também não teríamos conhecimento das estratégias de

---

aprendizagem no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos necessários para a leitura e interpretação de textos.

processamento textual utilizadas para, assim, intervir de modo a potencializar os conhecimentos que os alunos têm, mas que, todavia, nem sempre sabem como utilizar.

Juntamente com o grupo, a leitura de cada texto e questão é feita. Seguindo o que é esperado de um interlocutor que dialogicamente constrói, negocia e reelabora sentidos, os discentes discutem as ideias presentes no texto, concordando, discordando, complementando etc. Nesse processo de interpretação, eles vão mobilizando seus conhecimentos linguísticos (gramatical e lexical), enciclopédicos (conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados) e interacionais (conhecimentos ilocunional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural) (KOCH e ELIAS, 2011).

À medida que vai corrigindo item por item, argumentando sobre o que está correto e o que está errado, o papel do aluno-leitor enquanto construtor de sentido é reforçado, visto que, para tanto, utiliza-se de estratégias tais como seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH e ELIAS, 2011).

É nesse momento que o aluno vai tomando consciência sobre sua importância como participante ativo, que completa os espaços que o texto oferece. De sujeito excluído, ele passa a ser ator. Entende que os conhecimentos prévios que possui são importantes ferramentas na interpretação.

Optamos por essa estratégia de integrar o aluno e lhe dar voz porque, assim como Moita Lopes (1996, p. 88), entendemos que “o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem”.

- **3º momento: o levantamento dos resultados**

Após toda a discussão feita sobre os textos e a defesa dos itens corretos, enfim fazemos o levantamento do número de acertos e de erros em cada questão.

A fim de tornar esse resultado mais significativo e expressivo, adotamos alguns símbolos, os *emojis*. Quando só 4 ou menos pessoas erram uma questão, a turma ganha um coração. Quando o número de erros fica entre 7 e 5 alunos, ganha-se carinha sorrindo com olhos de coração. Se um pouco mais da metade da sala acerta um item, ganha-se carinha com sorriso. Se metade acerta, ganha-se carinha com pouco sorriso. Se menos da metade acerta, a carinha é triste. E se apenas uns poucos alunos acertam, a turma ganha carinha chorando. A cada semana, os alunos contam o total de carinhas ruins e de corações. Isso para eles é um parâmetro para saber se evoluíram ou regrediram de uma semana para outra.

É interessante notar o quanto esses símbolos atribuídos à turma têm estimulado a cooperação entre eles e o quanto os deixam motivados para tentarem melhorar. Ao final de cada simulado, é perceptível sua empolgação e ansiedade. Muitos vêm nos procurar para contar os resultados. Quando é bom, chegam com brilho nos olhos. Quando não é, fazem a promessa: “professora, no próximo eu vou melhorar”. E nós acreditamos!

O que temos percebido com essa experiência é o crescente número de alunos integrados, motivados e participativos nas aulas de português – mesmo as que não são de simulado –, pois, ao que parece, estão começando a perceber que o conhecimento não é algo inacessível e distante como acreditavam e a compreender, a seu modo, que a língua é viva, dinâmica e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos até então são animadores. Os avanços no que diz respeito ao rendimento e ao desempenho dos alunos em leitura e interpretação textual se mostraram significativos. Na primeira Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), aplicada logo no início da primeira etapa, quando ainda não tínhamos a prática de aplicar semanalmente os simulados com as estratégias descritas neste artigo, o percentual médio de acertos das três turmas foi de 57,9%. Na segunda aplicação, feita na segunda etapa, quando já havíamos começado o trabalho de processamento textual por meio de questões de simulado, esse resultado subiu para 72,7%. Já na terceira ADR, os resultados foram ainda mais animadores, obtivemos a média de 80,8% - o que representou um crescimento de quase 23% em relação à primeira. Um resultado que nos fala sobre o quanto pode ser produtivo investir em atividades de leitura que promovam o real engajamento dos estudantes e que os estimulem a ser coprodutores de sentido, que mobilizam, no processamento textual, conhecimentos não somente linguísticos, mas também enciclopédicos e discursivos, de modo a interpretar os sentidos que não se encontram apenas na superficialidade e materialidade textual.

O outro resultado positivo que alcançamos vai além dos números. Diz respeito ao estímulo que temos provocado. A partir do momento que os alunos passam a compreender que os conhecimentos socialmente construídos em sua trajetória de vida (aqui chamados de “conhecimento enciclopédico”) também são importantes elementos de interpretação, eles passam a se sentir mais motivados e estimulados. Algumas alunas que, no início do ano letivo, diziam não gostar de português porque “não sabiam de nada”, no decorrer das aulas, tornaram-se motivadas, perderam a vergonha de participar e criaram um notório interesse pela

disciplina. Como elas, muitos outros alunos passaram a ver o português de modo diferente, não como uma matéria inacessível ou chata, mas como algo significativo. Muitos afirmam que as aulas que mais gostam são as de simulado. E realmente esse é um momento em que consigo a participação de quase 100% da turma.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional e EdUSP, 1976.

CHABOT, D.; CHABOT, M. **Pedagogia emocional: sentir para aprender**. Tradução de Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2005.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

## AS TRADIÇÕES POPULARES NAS SÉRIES INICIAIS: COMO ESSAS TESSITURAS ACONTECEM?

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida  
nadjarinelle\_234@hotmail.com (UVA)

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir como as tradições populares são relevantes para serem discutidas em sala de aula com alunos das séries iniciais através do ensino de história e geografia. Para as discussões teóricas foi abordado os seguintes autores: Brandão (2008), Candau (2002), Candau e Moreira (2003), Freire (1963; 2006), Souza (2014), dentre outros. Para o desenvolvimento do percurso metodológico foi utilizado a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. A partir dos resultados foi possível perceber que o distanciamento das tradições populares na esfera pedagógica já se inicia desde a formação acadêmica e, ao chegar no chão da escola, só se reforça pelo sistema escolar vigente, pois nos componentes curriculares as tradições populares são comumente representadas geralmente pelas datas comemorativas, reafirmando o distanciamento da cultura popular local com os conteúdos pedagógicos da instituição escolar.

**Palavras- chave:** Cultura popular. Séries iniciais. Tradições populares.

### 1. INTRODUÇÃO

O município de Sobral revela com riqueza elementos da cultura europeia, africana, indígena e cigana em danças, ritmos, folguedos e religiosidade, expressões que nos remetem a tradição dos antepassados e a cultura popular desse lugar. Se tratando desse município somos constantemente convidados a entrar em contato com os patrimônios culturais materiais, pela arquitetura da cidade e pelos patrimônios culturais imateriais através dos ritos e das festas.

Os bens culturais são repassados como herança ao longo dos anos, valores que dão sentido e significado a várias épocas da vida de um povo, ou seja, construído, expressado e vivido pelas pessoas ao longo de sua história.

Nos últimos anos a cidade de Sobral tem passado por grandes transformações que se refletem não só na paisagem urbana, mas no comportamento das pessoas. O desenvolvimento do município revela um aumento da oferta de produtos e serviços bem como no desenvolvimento social, artístico e cultural da cidade. Assim, partimos do entendimento que a contribuição para ampliação e aprofundamento dos conhecimentos acerca da história do povo sobralense, tradições populares e patrimônio cultural existente, bem como a importância de preservá-los é de relevância ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes possibilitando vários olhares a partir do entendimento do meio em que estão inseridos.

Foi pensando nessa perspectiva que refletimos a escola como um lugar privilegiado para o ensino dos saberes populares, tradições e costumes próprios. Só que o tom dessas relações são permeadas de desencontros pelas dificuldades que a instituição escolar encontra, pois tratar “[...] da relação da escola e cultura é um desafio. Ainda que o tema esteja presente nas ideias cotidianas de senso-comum, mesmo assim as práticas pedagógicas, também cotidianas tendem a expressar um distanciamento desses polos”. (OLIVEIRA, 2009, p. 45).

Este distanciamento geralmente ocorre por conta dos sistemas educacionais de ensino e seus componentes curriculares, pois apesar das manifestações de cultura popular estar presentes na parte diversificada dos documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os municípios, através das escolas públicas, tendem a focar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nos conteúdos oficiais para atender as avaliações de larga escala.

Com isso, podemos verificar que há possibilidades recorrentes de desencontros entre a cultura popular e o conhecimento escolar, uma vez que se faz necessário que estes conhecimentos sejam construídos a partir da formação dos professores e da formulação da proposta pedagógica das instituições escolares, pois geralmente estas discussões se resumem a eventuais situações, como o folclore e as datas comemorativas, reduzindo com isso estes conhecimentos.

No intuito de apontar possíveis possibilidades de encontros entre as manifestações de cultura popular e a educação decidimos estudar como as tradições populares são relevantes para serem discutidas em sala de aula com alunos das séries iniciais através do ensino de história e geografia.

Para o desenvolvimento desse estudo focamos nas seguintes categorias conceituais: patrimônio cultural material e imaterial, cultura popular, tradição popular. Acreditamos que, ao estudarmos estas categorias, conseguiríamos dar conta das análises que nos propomos a realizar a partir dos questionamentos e as hipóteses construídas neste percurso.

Fizemos uma pesquisa qualitativa inspirada no estudo bibliográfico, trabalhando com os seguintes autores e documentos: Brandão (2008), Candau (2002) Candau e Moreira (2003), (BRASIL, 1996), (BRASIL, 2017), Freire (1963; 2006), Souza (2009), dentre outros.

Na concepção de Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Segundo Gil (2008) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, permitindo fazer uma análise a partir de fontes que poderão alcançar alguns olhares sobre o objeto de estudo em questão.

Este artigo encontra-se dividido em dois momentos. No primeiro faremos uma breve apresentação da História de Sobral como mediadora da aprendizagem das manifestações de cultura popular. Na oportunidade trataremos sobre patrimônio cultural e como isto torna-se de suma importância dentro do contexto pedagógico escolar.

No segundo momento nos debruçaremos na discussão entre a escola, cultura e tradições populares a partir das práticas pedagógicas. Aqui tentaremos problematizar os possíveis encontros e desencontros das tradições populares nas práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula e de que maneira isso poderá deixar de se restringir a festas que abordam as datas comemorativas.

## **1. HISTÓRIA DE SOBRAL COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM DAS MANIFESTAÇÕES DE CULTURA POPULAR.**

O município de Sobral está localizado no Vale do Acaraú. A região tem esse nome porque é banhada pelo rio Acaraú, aproximadamente 320 km, e seus afluentes Jaibas, Jatobá, Coreaú, Aracatiaçu, Aracatimirim e Macacos. Acaraú é um nome de origem tupi, pois se origina da síntese das palavras “Acará” (garça) e “Hu” (água), significado “rio das garças”. O tupi era uma das várias línguas faladas pelos povos indígenas que habitam o Brasil há muitos séculos. Esses povos se organizavam diferente de nós, pois não formavam uma única sociedade ou um único reino, estado, país.

A história de Sobral é irrigada de influências indígenas e de outros povos como os portugueses, africanos e ciganos. Com isso a cultura desta cidade é resultado desta mistura, a partir das pinturas, esculturas e principalmente da arquitetura das igrejas, dos prédios e das casas, sendo a maioria desta arquitetura tombada pelo [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional \(IPHAN\)](#), desde o ano de 2000.

Oliveira (2009) nos aponta que a mediação das expressões sociais com o campo da cultura pode ser pensada através da categoria “patrimônio cultural”, que possibilita a incorporação da diversidade de manifestações presentes, em especial, daquelas qualificadas como próprias do universo popular. Esta tarefa cabe não somente aos historiadores, como também aos educadores: o necessário trato da memória coletiva, o retomar às narrativas sobre



o passado, cuidando para que a pluralidade silenciada aflore, seja compreendida e tenha seu lugar respeitado.

O patrimônio cultural imaterial abarca o conjunto das manifestações culturais, tradicionais e populares de uma comunidade. São transmitidos de forma oral ou gestual sendo sempre recriados nesse processo ao receber influências do coletivo. Elas são regadas de símbolos e encontram-se presentes nos modos de comer, de falar, de trabalhar, na maneira de fazer arte, nas festas e nos ritos.

Discutir estes patrimônios culturais imateriais na escola são imprescindíveis para que os educandos possam ter uma leitura mais ampliada de seu lugar de origem, de sua comunidade local. Entretanto, atualmente os sistemas educacionais de ensino, geralmente traz como foco para o processo de ensino e aprendizagem os conteúdos oficiais de português e matemática, trabalhando as manifestações de cultura local associado apenas as datas comemorativas e a projetos, sem realizar qualquer aprofundamento.

Atuar pedagogicamente no espaço escolar exige-se por parte da comunidade escolar e local um diálogo para que as situações cotidianas possam se entrelaçar, pois só assim a escola ganha sentido para o aluno. Para isso a escola precisa ser um ambiente dialógico onde o educando possa interagir com diversos saberes relativos ao mundo e os sujeitos envolvidos neste processo, entendendo que “[...] educar é promover interação e conhecimento, estabelecendo oportunidades de convivência com a pluralidade, reconhecendo as diferenças e promovendo o desenvolvimento e a criação cultural”. (SOUZA, 2014, p. 72).

Na mesma linha de reflexão, podemos pensar que discutir as tradições populares de um povo não significa apenas falar dos patrimônios culturais materiais e imateriais de um lugar. Falar destas manifestações de cultura popular perpassa pelas situações cotidianas dos educandos, que podem significar seus aprendizados, pois “[...] a cultura, não sendo um fenômeno estático, se modifica e sofre influências muito diversas. É impossível afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas puras” (CANDAUI, 2002, p. 74), sendo estas modificadas pelos sujeitos que atuam no meio em que vivem.

O papel da escola na conscientização e respeito aos valores dos bens culturais, tanto materiais como imateriais, vem sendo recomendado, ao que consta, desde a década de 1930. Nas cartas patrimoniais do IPHAN, encontramos a Carta de Atenas do ano de 1931 que mostra como a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte deve vir do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, [a conferência] emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os

monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda civilização. (OLIVEIRA, 2009).

Pelo que consta, desde a década de 1930, foi recomendado que houvesse por parte do poder público uma conscientização quanto à conservação do patrimônio cultural material e imaterial. No caso do município de Sobral essa demanda é responsabilizada pela Secretaria de Cultura, Juventude, Esporte e Lazer (SECJEL). No que se refere ao sistema educacional apesar das crianças e jovens das escolas, sejam elas públicas ou privadas serem conduzidas para conhecer estes patrimônios culturais materiais e imateriais através de algumas atividades planejadas pela escola como visitar o museu, o teatro, isso pode se tornar apenas uma ação pontual.

Com isso, as crianças e jovens só conhecem a história de seu município através destas ações, sem qualquer aprofundamento nas discussões teóricas em sala. Para Freire (2006) é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptada ao fim que se persegue que é permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história, ou seja, uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue.

Entendemos que, se o sistema educacional tem uma preocupação em focar somente os conteúdos encontrados nas avaliações sem abordar aqueles que dizem respeito a cultura popular de um lugar, é possível dizer que uma educação que transforme, liberte e signifique o lugar do sujeito da sociedade está longe de acontecer.

## **2. ESCOLA, CULTURA E TRADIÇÕES POPULARES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tratar da escola, da cultura e das tradições populares entrelaçados no contexto da instituição escolar torna-se um desafio frente aos possíveis desencontros presenciados na proposta curricular, principalmente quando focamos a cultura popular, geralmente restrita em festas que abordam as datas comemorativas, brincadeiras que não trazem a história e o seu surgimento, tornando-se atividades descontextualizadas dos conteúdos abordados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Oliveira (2009), no chão da escola, é comum presenciarmos os desencontros que dão o tom dessa relação, especialmente quando focamos a cultura popular, geralmente ausente dos programas de formação profissional dos educadores. Com isto, perdemos oportunidades de promover o reconhecimento da multiplicidade de vivências e contatos com

práticas culturais, de atender ao que a sociedade contemporânea demanda: o uso do plural quando falamos em cultura.

A abordagem da cultura popular e local deveria acontecer em todas as escolas, principalmente naquelas que se encontram localizadas em comunidades que preservam as manifestações de cultura popular.

Compreendemos na fala de Oliveira (2009) que, a partir do conhecimento e das práticas vivenciadas nas escolas, a presença da cultura popular é marcada por conflitos: estando presentes, adentrando as escolas, são efêmeras quando olhadas a partir do reconhecimento que têm pelos currículos e pelas práticas presentes e não reconhecidas. Ocupam lugares eventuais, esporádicos; são utilizadas como instrumentos para a pretendida relação escola e comunidade, como objetivos de projetos episódicos. Falta-nos a efetiva incorporação da cultura popular às concepções e práticas que orientam o cotidiano escolar.

Os trabalhos desenvolvidos nas comunidades locais como a exibição dos reisados nos bairros espalhados pela cidade devem se inserir não somente nos conteúdos que remetem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos a partir da educação formal, estas manifestações culturais devem se manter relacionadas com o cotidiano da escola para que os alunos possam realizar uma conexão entre o que se aborda no livro didático e o que acontece na comunidade em que a escola está inserida, a partir da cultura popular.

A escola nesse contexto deve incorporar dentro da proposta curricular e nas práticas pedagógicas a importância de abordar essas tradições populares como algo relevante para ser discutido através dos conteúdos escolares, pois se sabe que a cultura popular, acaba sendo desvalorizada por não atender aos critérios elitistas ao se tratar de uma cultura não erudita, embora saibamos que os produtos desta cultura popular acabam sendo valorizados quando saem de seus países de origem.

Segundo Moreira e Candau (2003) a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre essa temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Para eles não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Sem dúvida a escola e as manifestações culturais tornam-se inerentes no processo de aprendizagem dos alunos. Se partimos desta concepção, chegamos a conclusão de que a escola é uma instituição construída historicamente e se constrói a partir destas tradições populares, que se definem nas comunidades locais, que tem a sua história e não apenas nos

conteúdos que levam os alunos a entrarem em contato com o português e a matemática, por exemplo. Isto nos lembra Brandão (2008, p. 29) quando expõe:

Somos porque aprendemos, e a educação tem, na criação da vida humana, um lugar bastante essencial do que em geral imaginamos. Na verdade, como seres inteiramente dependentes de processos culturais de socialização (de transformação de um indivíduo em uma pessoa) somos e seremos sempre a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie. A nós e aos nossos filhos. Não criamos mundos socializados da natureza em mundos de cultura, porque sabemos. Criamos o que fazemos porque nos socializamos em uma cultura. Porque nos instruímos, como os lobos e os macacos. Mas também porque nos capacitamos, como eles em seus limites. Mas também porque, para além deles, aprendemos e reaprendemos enquanto nos formamos, nos educamos.

Neste sentido, acreditamos que no chão da escola ainda existe um desencontro entre esta esfera popular, onde somos capazes de criar, de recriar um cenário e o que se espera da aprendizagem de um aluno, pois “[...] em cada momento de nossas vidas estamos sempre ensinando algo a quem nos ensina e estamos aprendendo alguma coisa junto a quem ensinamos algo” (BRANDÃO, 2008, p. 33), ou seja, “[...] ao interagir com ela própria, com a vida e o mundo e, mais ainda, com círculos de outros atores culturais de seus círculos de vida, cada pessoa aprende e reaprende.” (*Idem*, 2008, p. 33).

Por este caminho, é possível pensar que, ao entrar em contato com estas manifestações culturais o educando terá oportunidade de interagir com um contexto cultural já existente na sua comunidade, compreender que sua história encontra-se entrelaçada a este cenário histórico e principalmente realizar uma leitura das palavras a partir de uma leitura de mundo onde estes atores culturais possam atuar em todos os momentos de sua aprendizagem, seja ela na escola ou fora dela, como nos coloca Freire (1963, p. 17),

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionário popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana.

É pertinente a maneira como Freire nos leva a entender o papel ativo do homem na sociedade quando ele é capaz de criar e recriar, que ele não é um objeto no mundo, mas um

sujeito que poderá atuar em seu contexto sócio e cultural, ao perceber, por exemplo, que uma obra cultural pode ser enxergada em uma mesma perspectiva, ou seja, um boneco de barro poderá receber a mesma valorização cultural que a obra de um grande escultor. Comparado ao que se trabalha na escola, poderíamos pensar que os conteúdos enquadrados na educação formal teria a mesma valorização que os conteúdos que remetem ao cenário popular, como a autor citado nos levou a refletir.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a importância das tradições populares serem discutidas em sala de aula com os alunos das séries iniciais, ao abordar o ensino de história e geografia, é um desafio perante tantos questionamentos que somos instigados a experimentar.

Primeiramente é relevante pensar como essas discussões são alicerçadas na formação acadêmica dos professores, o que nos leva a questionar: Como os docentes fazem uma leitura dos conteúdos ligados a esta temática ao chegar na sala de aula na escola? De que maneira eles conseguem conduzir essas discussões a partir do sistema educacional regido atualmente?

Na atual conjuntura, geralmente os conteúdos de história e geografia são discutidos apenas uma vez por semana no plano de aula dos professores da rede pública e três vezes por semana na rede particular e isso tem uma variação de uma escola para a outra, pois algumas delas isso acaba sendo deixado totalmente de lado, reforçando os conteúdos oficiais como o português a matemática e as ciências.

Com isso é possível perceber que isto é pouco discutido pelo tempo que o professor tem disponível para abordar este tipo de conteúdo, já que, o docente precisaria de mais tempo para explanar as discussões numa dimensão macro e micro na realidade social e cultural que os discentes vivem. O que nos leva a crer que existe um distanciamento destas discussões para com o aluno comprometendo sua visão de mundo.

Interessante também notar que alguns educadores negam a importância de abordar a cultura local. Afirmamos isso diante de uma experiência vivenciada como professora no Curso de Pedagogia que ministra atualmente uma disciplina que incorpora discussões elencadas a partir do ensino de história e geografia nas séries iniciais.

Terminamos esta caminhada com muitas inquietações e com a sensação de que teremos ou daremos a oportunidade para que outras pessoas possam ser instigadas a dar continuidade a esses estudos, de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e a atuação dos professores em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. *In*: SILVA, René Marc da Costa. (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. 246 p. - (Salto para o futuro).
- BOGDAN, Roberto C.; BLIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC, 1996. 31p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 agost. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** Questões e propostas Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização e Alfabetização:** uma nova visão do processo. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 23. p.p.156-168. 2003.
- OLIVEIRA, Milton Ramon. Escola e Cultura: Uma história de encontros e desencontros. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula; ARAUJO, José Edvar Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. (Orgs). **Escolas e Culturas:** políticas, tempos e territórios de ações educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- SOUZA, Maria de Lourdes Macena de. **Sendo como se fosse:** as danças dramáticas na ação docente do ator 2014. 296 f. Tese. (Doutorado em Artes) – Faculdade de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

## MANIFESTAÇÕES DA CULTURA LOCAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Nadja Rinelte Oliveira de Almeida  
[nadjarinelle\\_234@hotmail.com](mailto:nadjarinelle_234@hotmail.com). (UVA)

### RESUMO

Este artigo trilha na intenção de refletir, a partir de algumas discussões teóricas e experienciais, de que maneira podemos problematizar a relevância das manifestações da cultura popular local para a aprendizagem do educando que se encontra nas séries iniciais, ou seja, apontar caminhos para se pensar como podemos colocar em cena essas discussões. Com isso caminhamos com alguns autores e documentos fazendo um estudo bibliográfico: Brandão (2002), Candau (2002) Candau e Moreira (2007), (BRASIL, 2006), (BRASIL, 2013), Freire (2011), Silva (2008), dentre outros. Para o percurso metodológico optamos pela pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, alinhado as experiências docentes da autora. Com este percurso foi possível apontar possíveis possibilidades de encontros entre a cultura popular e os saberes constituídos na escola, desde que trate as manifestações da cultura popular como algo separado dos conteúdos oficiais, dentre eles o português, a matemática e a ciência, colocando-as em cena, a partir do cotidiano dos alunos e dos espaços que ele ocupa em sua cidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Cultura local. Séries iniciais.

### INTRODUÇÃO

Analisar como as tradições populares são desenvolvidas no contexto curricular do sistema educacional brasileiro é importante uma vez que há inúmeros questionamentos de como a história local vem sendo explanada e aprofundada nas séries iniciais, tendo em vista a recorrência de discursos que pautam a deficiência dessas discussões no cenário da sala de aula, a partir de uma contextualização mais associada ao cotidiano dos educandos, uma vez que cada comunidade tem a sua história e esta precisa ser contada para que haja um processo de pertencimento do local onde este encontra-se inserido.

Nesse contexto é importante refletirmos sobre o entendimento dos professores sobre as tradições populares e a importância disso para a aprendizagem dos alunos. Diante da experiência como docente de uma disciplina que aborda o ensino de história e geografia nas séries iniciais no Curso de Pedagogia, foi percebido que alguns acadêmicos, como já se encontram em sala de aula, expõem que há um reconhecimento da relevância de se trabalhar

esta temática na sala de aula, e que esta contribui para que os educandos possam reconhecer as demais culturas espalhadas pelo mundo.

No entanto, também compreendemos que o uso das manifestações da cultura popular na atuação desses docentes em sala de aula torna-se um desafio, pois embora eles reconheçam a importância de se trabalhar esta temática dando significado inclusive a atuação desses alunos fora dos muros da escola, isto tem se tornado uma barreira no sistema de ensino público que enfatiza através dos conteúdos as avaliações de larga escala como resultado da aprendizagem de discentes.

Acreditamos como Freire (2011) que a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Com isso é possível verificar que embora os acadêmicos percebam a necessidade de trabalhar questões que envolvem a identidade cultural dos alunos, os mesmos são levados a se perder na visão pragmática que eles são convidados a vivenciar nos processos formativos e atuantes de sala de aula a partir do que o sistema de ensino investe como educação dos alunos.

As quadrilhas juninas fazem parte das manifestações de cultura popular e encontra-se no calendário cultural da cidade. Mas, ao se discutir pedagogicamente ficamos a imaginar de que maneira ela é abordada, já que, o tempo para explanação dos conteúdos de história é bem curto e ela geralmente faz parte do calendário das festas realizadas pontualmente no âmbito escolar. Nesta perspectiva cabe questionar: Os alunos dançam quadrilha, mas conhecem a história desta dança?

Conforme o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

As tradições populares podem ser encontradas na parte diversificada do currículo quando engloba as características regionais e locais, ou seja, a LDB destaca a relevância destes conteúdos fazerem parte do componente curricular. Entretanto, cada sistema educacional de ensino tem autonomia para construir sua proposta pedagógica. Com isso eles podem trazer ou não para o contexto educacional este cenário cultural.



Nessa perspectiva, este artigo trilha na intenção de refletir, a partir de algumas discussões teóricas e experienciais, de que maneira podemos problematizar a relevância da história local para a aprendizagem do educando que se encontra nas séries iniciais, ou seja, apontar caminhos para se pensar como podemos colocar em cena essas discussões, a partir de um sistema educacional que apresenta em suas esferas educacionais, um ensino geralmente pautado no distanciamento da experiência cotidiana do educando.

Com isso caminharemos com alguns autores e documentos fazendo um estudo bibliográfico: Brandão (2002), Candau (2002) Candau e Moreira (2007), (BRASIL, 2006), (BRASIL, 2013), Freire (2011), Silva (2008), dentre outros.

Para o percurso metodológico optamos pela pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, alinhado as experiências docentes da autora. De acordo com Flick (2009) os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

Para Gil (2008) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, permitindo fazer uma análise a partir de fontes que poderão alcançar alguns olhares e análises sobre as categorias eleitas para o objeto de estudo em questão.

A proposta deste artigo é trazer os possíveis encontros e desencontros entre o currículo e as manifestações de cultura popular. Trabalharemos o conceito de currículo e como as tradições populares podem fazer parte dos componentes curriculares de uma proposta educacional.

## **1. CURRÍCULO E AS MANIFESTAÇÕES DE CULTURA POPULAR: ENCONTROS E DESENCONTROS**

Para iniciar o diálogo entre o currículo e as manifestações culturais, comecemos a discutir o que se entende por currículo. Para Moreira e Candau (2007) a palavra currículo associa-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a

serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

O currículo pode ser visto como um caminho, uma direção para se trabalhar o processo de ensino e aprendizagem da escola. Configura-se como os conhecimentos produzidos por educadores/educandos no cenário educativo e as experiências que conseguem ser vivenciadas a partir deste fazer educativo, que parte dos conhecimentos formais associados as situações cotidianas. Uma relação entre o que se aprende na instituição escolar e aquilo que o aluno já constrói em suas interações com o meio em que vive. Sobre a forma de organização curricular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), no Art. 13º, aponta:

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. § 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. § 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. § 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar. (BRASIL, 2013, p. 66).

Como percebemos o currículo deve assegurar experiências escolares que venham a contribuir com as relações sociais dos educandos e suas identidades, promovendo as práticas educativas, de caráter formal e não-formal, de acordo com cada projeto escolar. Entende-se, no entanto, que o currículo acaba sendo uma base e uma diretriz para que as escolas possam conduzir suas propostas pedagógicas, respeitando cada região em que este currículo venha a ser desenvolvido.

Quando falamos em região e como este currículo deve ser desenvolvido, estamos nos referindo a relação entre o currículo e a diversidade cultural. De acordo com as DCNEBs (2013) no Art. 16, os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular

em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual.

Dentre esses temas podemos destacar as manifestações de cultura popular. Nessa perspectiva a escola torna-se um espaço de socialização dos conhecimentos desta cultura popular, contemplando as diversidades culturais, sociais, com o compromisso de desenvolver pessoas criativas, reflexivas, longe de modelos pré-estabelecidos. Para que isso ocorra se faz necessário um repensar das práticas pedagógicas, ao reconhecer a multiplicidade de ações que envolvem a cultura popular. Esta deve atuar como um dos eixos centrais do processo curricular, indo para além das festividades folclóricas e as datas comemorativas, que geralmente são desenvolvidas na instituição escolar representando este segmento.

Tal importância torna-se um desafio para os educadores quando eles precisam reconhecer, fortalecer e desenvolver esta cultura popular que encontra-se comumente fora dos muros das instituições. Este desenvolvimento vai exigir da comunidade escolar práticas pedagógicas que valorizem, por exemplo, os trabalhos artísticos existentes não apenas nos livros didáticos, mas aqueles que são reais por se encontrarem nos espaços micros da comunidade conforme Brandão (2002, p. 92 -93) nos esclarece:

As culturas do povo não existem como “coisas feitas”, como um estado de, prontos, atrasados e acabados, sobre o qual o educador atua como o restaurador que recupera com outras cores o que sobrou de um velho quadro, obra de um pintor morto. [...] aquilo que parece ser um conjunto mais ou menos fragmentado de conhecimentos, arte, tecnologia rústica, sistema de crenças, mitos e rituais é, ao contrário, uma ativa estrutura social de produção simbólica que a cada dia de muitos modos se reproduz a si mesma, criando e recriando, preservando e modificando, fazendo circular entre uns e outros, através de redes de pessoas, grupos e instituições populares, tudo aquilo que pessoas reais, em situações concretas, fazem através de seus trabalhos culturais.

De fato, as culturas de um povo não são coisas prontas, mas algo que poderá constantemente ser repensado, recriado. Pensando neste processo que foge um lugar pré-estabelecido, acreditamos que é daí que vigora as dificuldades de educadores/a. Não somente pelo seu processo formativo, pois este campo diverso e transversal vem sendo assegurado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, mas a forma como a instituição escolar significa estas práticas populares e como elas podem se entrelaçar aos conteúdos convencionais cobrados nas avaliações de larga escala, como o português e a matemática.

Para Oliveira (2009) certamente tais dificuldades tem muito de debitorias da formação em que educadores/a estiveram e estão inseridos/a, havendo desde aí, o não reconhecimento e mesmo a deslegitimação das concepções e práticas que suportam as

manifestações culturais populares, ou seja, há necessidade destas tradições serem discutidas no âmbito da formação de professores, mas principalmente que estas discussões possam ser legitimadas no espaço escolar, para que didaticamente elas possam fazer sentido para o professor e a sua formação. Neste sentido,

[...] incorporar os saberes de origem popular ao conhecimento acadêmico é uma necessidade cada vez mais premente, na medida em que, contemporaneamente, há uma estreita relação entre a valoração da experiência de vida de cada indivíduo com o processo ensino-aprendizagem e a democratização do saber. (SILVA, 2008. p. 41).

Os saberes de origem popular devem ter uma estreita relação com a proposta curricular de cada instituição escolar. Assim, os educandos terão a oportunidade de entrar em contato com as diversas culturas originadas nos espaços macro e micro e construir seus saberes, pois somente os conteúdos oficiais, sem qualquer conexão com as situações cotidianas entrelaçadas aos costumes e crenças não consegue ampliar o olhar dos alunos sobre o local em que estão inseridos. Sobre isso temos Brandão (2002, p. 36) que nos mostra como,

[...] nas culturas populares existem formas de educação extraescolar, cujo valor apenas agora começamos a descobrir. Tal como acontece com os povos indígenas, cantando e dançando, vendo como-se-faz-e-fazendo, jogando e trabalhando ao lado dos “mais velhos”, os “mais jovens” convivem com aprendizados simples e complexos que vão dos segredos do plantio do milho até os de uma Folia de Santos Reis.

O encontro do currículo com as culturas populares estão permeadas a partir das atividades extraescolares de acordo com o autor citado. Já nas DCNEBs (2013, p. 115-116), elas são apontadas da seguinte maneira:

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Ao lado disso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes.

De acordo com as diretrizes curriculares para a educação básica a aproximação da cultura popular com os conhecimentos de referência disciplinar não deve se manter distantes. Pelo contrário, a proposta deste documento sinaliza que o currículo não deve se esgotar apenas nestes conhecimentos. Os componentes curriculares devem dialogar entre si, mantendo com isso uma interdisciplinaridade que levará o educando a ter um processo

reflexivo a partir de todo o cenário que ele entra em contato ao estar na sala de aula e fora dela. A interdisciplinaridade,

[...] não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 2006, p. 89).

Esta comunicação entre os conteúdos contribui para que o educador e educandos possam conhecer e valorizar a pluralidade cultural, pois o chão da escola pode ser concebido como um espaço onde muitas culturas se cruzam, embora na dinâmica escolar sempre esteja presente a

[...] dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneidade e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Dentro desta pluralidade encontramos como um de seus componentes as manifestações culturais realizadas pelo povo que se localiza nos movimentos sociais, nas comunidades, tentando com isso dar sentido as criações e recriações a partir da memória do lugar, das tradições, dos elementos que possam representar o local em que eles estão inseridos. Daí, quando o aluno chega na escola e entra em contato com a discussão que envolve o patrimônio cultural imaterial, ele consegue fazer uma relação entre o que está sendo colocado na sala de aula pelo professor e o que ele consegue visualizar e vivenciar em sua comunidade. De acordo com Santomé (2005, p. 170):

É muito raro no espaço das salas de aula, que os professores desafiem os alunos e alunas a refletir e investigar as questões relacionadas com a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto local a que pertencem. Assim, os materiais e o próprio currículo não oferecem qualquer elemento com o qual esses educandos possam se identificar.

Na perspectiva exposta a dimensão educativa foge de qualquer significado que o educando/a possa adquirir com as experiências escolares e fora dela, pois esta dimensão educativa e cultural costuma ser compreendida como algo dicotômico. Por este motivo as situações que os alunos e alunas vivenciam fora do espaço escolar acabam não tendo sintonia com o que eles entram em contato a partir da fala do professor e a leitura do livro didático.

O uso de elementos das manifestações das culturas populares na prática educativa deve acima de tudo levar o educando/a a reconhecer estas culturas populares e, a partir deste reconhecimento, construir sua concepção de mundo, pois toda aprendizagem é transformadora quando existe uma ação e uma reflexão consolidada a partir do contato com estas experiências que se dão fora dos muros da escola.

Na visão de Pansini e Nenevé (2008) ao entender a originalidade da cultura do aluno, da sua experiência de vida e de sua visão de mundo, o professor vai ao encontro de sua história local, da sabedoria das pessoas mais velhas, do conhecimento que não consegue adentrar as paredes das salas de aula, porque não é considerado legítimo dentro de uma prática pedagógica monocultural.

Portanto, não se trata de apenas reconhecer uma cultura local e pensá-la a partir do currículo e das práticas pedagógicas. É necessário que toda comunidade escolar esteja aberta a receber estas manifestações de cultura local e significá-las no processo de aprendizagem dos educandos e estes significarem ao entrarem em contato com as tradições populares de sua cidade, de seu bairro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo buscamos refletir como a história local atravessa os conteúdos das séries iniciais e de maneira eles conseguem entrar em cena na proposta curricular e na atuação dos docentes, a partir do sistema educacional.

Interessante notar que ao mesmo tempo em que há uma negação destes conteúdos por privilegiar aqueles que fazem parte do foco das avaliações em larga escala, na esfera pública, por exemplo, percebemos que alguns acadêmicos apontaram que tentam trabalhar a partir da disciplina de português. Outros acadêmicos que estão ocupando a esfera privada explanam que buscam significar as tradições populares, mas muitas vezes isso só se fortalece nas datas comemorativas.

Com isso vem o questionamento: Será que os professores conseguem trazer para a sala de aula todo esse cenário descrito por ter somente um dia (esfera pública) ou três dias (na esfera particular) para levantar essas discussões em sala? Nestes momentos é possível aprofundar? É provável que tudo isso acabe se resumindo as datas comemorativas.

Neste sentido, incorporar os saberes de origem popular ao conhecimento escolar é uma necessidade cada vez mais premente, na medida em que, contemporaneamente, há uma

estreita relação entre a valoração da experiência de vida de cada indivíduo com o processo de ensino e aprendizagem e a democratização do saber. (SILVA, 2008).

Com este percurso é possível apontar possíveis possibilidades de encontros entre a cultura popular e os saberes constituídos na escola, desde que não se trate as manifestações da cultura popular como algo associado aos conteúdos oficiais, dentre eles o português, a matemática e a ciência, mas coloca-las em cena, a partir do cotidiano dos alunos e dos espaços que ele ocupa em sua cidade.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC, 1996. 31p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 agost. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **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.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 23. p.p.156-168. 2003.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

OLIVEIRA, Milton Ramon. Escola e Cultura: Uma história de encontros e desencontros. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula; ARAUJO, José Edvar Costa; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. (Orgs). **Escolas e Culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p-p.31-48, Jan/Jun, 2008.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: Silva, T. T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 159-177.

SILVA, R.M. da C. (Org.). **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: Salto para o Futuro/TV Escola/Seed/MEC, 2008.

SOUZA, Maria de Lourdes Macena de. **Sendo como se fosse:** as danças dramáticas na ação docente do ator 2014. 296 f. Tese. (Doutorado em Artes) – Faculdade de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.



## UM ESTUDO SOBRE ENSINO PRÉVIO DE GEOGRAFIA ANTES DA UNIVERSIDADE

Roberta Lyana Lima Cabral  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
robertalima4398@gmail.com  
Cristine Brandenburg  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
Crisfisio13@gmail.com  
Lia Machado Fiuza Fialho  
Docente da Universidade Estadual do Ceará - UECE  
lia\_fialho@yahoo.com.br

### RESUMO

O presente estudo tem como tema refletir sobre a desconstrução do ensino prévio de geografia antes da Universidade. A problemática questiona a dificuldade do aprendizado de alunos nos ensinos de Geografia nos anos iniciais por meio do ensino tradicional? O objetivo geral foi investigar as aulas práticas de Ensino de História e Geografia do 6º semestre curso de graduação em licenciatura de Pedagogia da UECE do ano de 2019.2. Para desenvolver este desidrato optou-se por uma pesquisa qualitativa de acordo com Minayo (2013) e com abordagem metodológica tipo estudo de caso segundo GIL (2007). Observou-se diante de algumas vivências por meio de práticas de ensino conduzidas por trabalhos de equipes de discentes realizadas nesta disciplina onde encontraram dificuldade nas atividades propostas no que tange desenvolviam de princípios básicos de geografia escolar a nível primário. Constatou-se neste estudo que muitos dos alunos universitários, em sua maioria foram mal alfabetizados geograficamente em sua educação escolar quando crianças.

**Palavras-chaves:** Ensino de Geografia. Prática de ensino escolar. Educação.

### Introdução:

O presente estudo tem como tema refletir sobre a desconstrução do ensino prévio de Geografia antes da Universidade. Para os autores Menezes e Chiapetti, 2015 é de fundamental importância que ocorra práticas do ensino de Geografia onde deve-se conduzir didáticas para que os discentes incluam a compreensão e as modificações no espaço geográfico. Partindo de vivências os educandos conseguem salientar a estima pela disciplina de geografia como se situar como sujeitos sociais que contribuem neste espaço agregando conhecimento (MENEZES e CHIAPETTI, 2015).

A questão geral desta pesquisa foi a seguinte problemática onde questiona a dificuldade do aprendizado de alunos nos ensinos de Geografia nos anos iniciais por meio do ensino tradicional? Para responder à questão norteadora tivemos como objetivo geral de investigar as aulas práticas de Ensino de História e Geografia do 6º semestre curso de

graduação em licenciatura de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE do ano de 2019.2.

Para desenvolver este desidrato optou-se por uma pesquisa qualitativa de acordo com Minayo (2013) e com abordagem metodológica tipo estudo de caso segundo GIL (2007). O estudo de pesquisa qualitativa refere-se a fato tratado no seu contexto social com diferentes significados que propõem o trabalho empírico onde o pesquisador consegue com mais fidelidade se acercar-se da realidade dos acontecimentos. Sendo que a interpretação dos fatos se detona como ponto de partida e de chegada nas reinterpretações (MINAYO, 2013).

Quanto ao tipo de estudo de estudo de caso Gil (2007) é claro em especificar que envolve um levantamento bibliográfico; pode ocorrer entrevista com sujeito que envolve a problemática estudada; e ainda, apreciação dos resultados que impulsionam a compreensão (GIL, 2007).

O *locus* da pesquisa foi desenvolvido através de uma observação e atuação do trabalho prático de uma aluna denominada “Aluna A” durante a aula de Ensino de História e Geografia da Universidade Estadual do Ceará – CE. Sendo que a entrevista foi coletada no dia 13 de agosto de 2019 em uma sala desta mesma instituição.

A relevância para este estudo baseia-se vivências em sala de aula de uma aluna na disciplina de Ensino da História e Geografia, ministrada pela Dra. Professora Lia Machado Fiuza Fialho, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Onde foi perceptível através de diversos trabalhos de equipe onde atuaram os graduandos em pedagogia do 6º semestre no turno manhã a falta de apropriação de conhecimento geográficos básicos que veem dede o Ensino Primário dos anos iniciais. Diante disso, sentimos a necessidade em expor esta temática principalmente a aula de planta baixa e escala numérica.

### **Desenvolvimento do Trabalho**

Por meio das vivências dos trabalhos práticas de equipe efetuados pelos alunos de pedagogia do 6º semestre da Universidade Estadual do Ceará na disciplina de Ensino de História e Geografia ministrada pela professora Dra. Lia machado Fiuza Fialho.

Entre várias temáticas e autores envolvendo o a disciplina de Ensino de História e Geografia levantadas pela docente neste trabalho as discussões que mais permearam em sala de aula durante o trabalho no que diz respeito aos autores organizadores Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006) a respeito de “planta baixa de sala de aula” e “escala numérica”. As definições diante da noção de escala para Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006, p. 53) é

que “a noção de relação entre um fenômeno real na superfície terrestre, ou o topo, e a representação do papel” (CASTROGIOVANNI, CALLAI e KAERCHER, 2006, p. 53).

Ainda estes autores exemplificam de várias formas conforme trechos destacados que compreende as páginas 53 e 54: “Quando a escala é a média, o mapa representa um continente, um país ou um estado[...]. Quando a escala é grande, a planta pode representar uma cidade, um prédio, uma propriedade rural e outros elementos com muitos detalhes” (CASTROGIOVANNI, CALLAI e KAERCHER, 2006, p. 53-54).

Outro detalhe destacado pelos autores acima é que a escala pode variar quanto aos detalhes da planta e “[...] conforme a escala, encontraremos uma quantidade maior ou menor de detalhes, isto é, de informações que podemos ler nos mapas. Portanto, no exemplo de uma planta onde é 1:100, 1 cm no mapa equivale a 100 cm na realidade, ou seja, a planta é 100 vezes menor que o real” (CASTROGIOVANNI, CALLAI e KAERCHER, 2006, p. 54).

A escala numérica ainda complementando o raciocínio dos autores acima em relação quando ela é “expressa em números como 1:50.000. O número 1 sempre indica a unidade de medida do mapa, enquanto o segundo número (que podem ser mais diversos) indica a redução e a correspondência com o tamanho real” (CASTROGIOVANNI, CALLAI e KAERCHER, 2006, p. 54).

Uma atividade baseada nos autores Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006), p. 55 foi proposta pela docente profa. Lia Machado Fiuza Fialho como trabalho em equipe utilizando os conceitos acima estimulando o raciocínio dos alunos a trabalhar com uma forma mais prática didaticamente. Constitui-se na construção de uma planta da sala de aula, aproveitando as medidas do espaço da sala de aula. Exemplo dos autores Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2006, p. 55):

[...] (ex: comprimento = 10m e largura = 8m) e representa-la numa folha de papel utilizando a proporção: 8m de sala equivale a 8cm do papel, ou seja, 800cm de sala = 8 cm do papel, 1000 cm de sala = 10 cm do papel, então a indicação numérica da escala será 1:100 (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006, p. 55).

Para a “Aluna A” entende-se que houve muita dificuldade inicialmente nos trabalhos em equipe abrangendo a temática “planta baixa de sala de aula” e “escala numérica” o que ela atribui a falta de iniciativas dos professores em trabalhar com este tema mais a fundo no Ensino Primário de uma configuração mais didática. Onde ela relata que:

*Na medida que a ênfase maior se dá a partir dos temas sobre “planta baixa da sala de aula” e “escala numérica” foi observado a insuficiência do conhecimento prévio de Geografia mais didático e com exemplos práticos. Onde nós alunos tivemos muita dificuldade em realizar tais trabalhos de equipe proposto pela professora na*

*universidade devido ao aprendizado do Ensino Fundamental (Aluna A, 13 ago. 2019).*

Sobre o olhar da dificuldade do Ensino de Geografia nas series iniciais do Primário a nossa discussão permeia baseado por meio duas obras envolvendo os autores Oliveira *et al* (1998) e Straforini (2004) debatidas em sala de aula.

Onde Oliveira *et al* (1998) atribui que “[...] *Pode-se dizer que a crise de geografia na escola se resume essencialmente na crise de sua finalidade [...]*” (OLIVEIRA, 1998, p.22). Estes autores ainda contribuem em atribuir a disciplina de geografia ao ensino baseado sob enciclopédias o que leva ao uso do método didático de exercício de memorização o que torna entediante para os educandos (OLIVEIRA *et al*, 1998).

Nesta perspectiva a “Aluna A” salienta que o Ensino Primário encima de decoreba não acrescenta criticidade e socialização geográfica:

*Após uma trajetória escolar tradicionalista, as bagagens de Ensinos Behavioristas são muitas, e o enciclopedismo aplicado dentro das salas de aula nos ensinos de Geografia contribuíram bastante para uma geografia mais decorativa e menos crítica o que dificulta o raciocínio para a contextualização e socialização (Aluna A, 13 ago. 2019).*

Os autores Oliveira *et al* (1998) corroboram no fato em que elucidam que o educador e os discentes são ensinados culturalmente a não criticar sobre o que é ensinado, e sim, a exercer o exercício de repetição de aprendizagem. Gerando uma não participação da comunidade escolar no processo de inclusão do conhecimento (OLIVEIRA *et al*, 1998). Sendo assim, cada vez mais os alunos estão reproduzindo conhecimentos insuficientes e treinados a não pensar sobre o que é ensinado, assim como afirmou Oliveira *et al* (1998).

Esclarecendo ainda que a falta do processo de ensino aula com didática associada a uma metodologia mais prática aos conhecimentos de geografia no Ensino Médio e Fundamental contribuíram para a dificuldade encontrada na sala de aula quanto graduandos de pedagogia. E de acordo com a “Aluna A”:

*Por meio da apresentação da aula prática sobre planta baixa e escala numérica foi perceptível a dificuldade e tensão dos alunos diante de um conteúdo o qual nunca havia sido trabalhado de forma didática na educação infantil ou Ensino Fundamental. O que gerou para nós graduando ser muito difícil de trabalhar associando o conteúdo e a prática (Aluna A, 13 ago. 2019).*

Pensar na geografia crítica para ajudar o aluno a pensar o seu espaço é um dos dilemas no Ensino da Geografia o que Straforini (2004, p.50) apud Silva (2002) e Cavalcanti (1998) diz que já se instalou uma crise nas escolas enfatizando o ensino tradicional:

A geografia crítica que se instalou nas escolas, segundo Silva (2002), não conseguiu romper com o conteúdo da escola tradicional. Nesse mesmo sentido, Cavalcanti (1998) afirma que havia a crença que para ensinar bem bastava o conteúdo da matéria ser é focado criticamente, ou seja, o que houve foi a substituição de conteúdos neutros e descontextualizados por conteúdos pretensamente críticos (STRAFORINI, 2004, p. 50) .

Aponta Oliveira *et al* (1998) que o Ensino de Geografia escolar no Ensino Fundamental e Médio vem sendo chamada cada vez mais para explicar o mundo, no entanto ainda tem deixado de dar conta. O que torna um ponto enfático e discutível para o Ensino de Geografia em um período de crescente globalização (OLIVEIRA *et al*, 1998).

O problema de aprendizagem do Ensino de Geografia não atinge exclusivamente o Ensino Infantil e Fundamental, mas estas dificuldades são encontradas com frequência no Ensino Médio. Onde a “Aluna A” ainda se denota:

*Afirmo, que não somente na educação infantil e Ensino Fundamental, mas também no Ensino Fundamental e Médio há essa crise na construção do Ensino prévio de Geografia, cada vez mais é reproduzido apenas o que os livros didáticos trazem, e não é colocado em prática de forma que envolva o cotidiano dos alunos (Aluna A, 13 ago. 2019).*

Ao não conectar a teoria à prática com certeza caminhamos para cometer os mesmos erros como educadores com as “falsas questões” envolvendo a memorização e o este descaço tem convergido ao encontro do Ensino de Geografia. A direção é a práxis, ou seja, a prática o apontamento para dar a volta na problematização do aprendizado geografia e ainda da sociedade mais crítica (OLIVEIRA *et al*, 1998, p. 29).

Em sentido mais saliente os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que Straforini (2004, p.18), observamos as variáveis concreta na otimização de um Ensino de Geografia com qualidade abrangendo a construção e uma maior fundamentação teórica pratica que aborde a vivencia do sujeito na sua realidade, atribuindo ao Ensino de Geografia uma matéria que provoque interesse para os alunos, principalmente os alunos do Ensino Iniciais para que compreendam e assimilem melhor o mundo.

*A possibilidade de fazer do ensino de Geografia nos anos iniciais como um caminho para compreender a realidade em que se vive, é bastante concreta [...] também neste nível de ensino é possível ensinar Geografia e torná-la interessante, despertando nas crianças um interesse maior de procurar entender o mundo em que vivemos. (STRAFORINI, 2004, p.18).*

O que vai mais além, deste modo é efetivo que o espaço escolar geográfico seja envolvido em várias extensões, contradições e críticas colocado como um grupo de episódios, de ações e artefatos que demonstram as práticas sociais dos mais diversificada mente possível

da sociedade em que vivemos representando um determinado ambiente, que interatuam, planejam, trabalham e lutem para uma (re)construção de uma sociedade crítica (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2006).

### Considerações Finais

Concluimos com este estudo de caso através desta pesquisa que questionou a dificuldade do aprendizado de alunos nos ensinamentos de geografia nos anos iniciais por meio do ensino tradicional o fato que não há apenas uma crise de ensino escolar por meio de um determinado momento. Mas sim, uma grande trajetória de mal alfabetização desde os tempos dos alunos do ensino primário, transcorrendo para o fundamental e médio no que converge a disciplina de ensino de geografia.

Podemos constatar através dos relatos da “Aluna A” que estas dificuldades de aprendizagem percorreram até a graduação dificultando o processo crítico de trabalho com exemplo prático em sala de aula.

O ensino de geografia é uma disciplina que se faz necessária pois, envolve o ser social geográfico, o homem no espaço geográfico, no seu local na sociedade englobando o ser crítico envolvendo saberes geográficos que vão influenciar em sua profissão. Por isso dá essencial importância dos educadores trabalharem a base da geografia em sala de aula desde o primário para que repercuta em um cidadão mais crítico e não memorizador.

E compreendemos que uma das verdadeiras razões para o empasse da disciplina de geografia são os obstáculos epistemológicos, que se constituem em uma reprodução de ensino que não vem para transformar o homem através do espaço, mas para apenas uma reprodução mecânica e insuficiente de saberes.

### Referências

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, Welber Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. O ensino de geografia na contemporaneidade: o uso da literatura de cordel. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 5, n. 10, p. 235-257, jul./dez., 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; BRABANT, Jean Michel; VESENTINI, José W.; *et al.* **Para onde vai o ensino de geografia?** 7ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais. 1ªed. São Paulo: Annablune, 2004.

## ESCRITA: HIPÓTESES CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO

Eliziane Sousa Vasconcelos

Universidade Estadual do Ceará. (UECE) lize.vasconcelos@aluno.uece.br

Ana Luisa Nunes Diógenes

Universidade Estadual do Ceará. (UECE) analuisadiogenes@yahoo.com.br

### RESUMO

Há um grande debate sobre como a escrita pode ser vista, de um lado como um sistema de representação, do outro como um sistema de codificação. No primeiro a criança passa por um processo de construção e hipóteses sobre a escrita, sendo uma aprendizagem conceitual, enquanto na segunda a escrita é tida como um código, reduzida a uma série de sons sem pensar no signo linguístico. O objetivo desse estudo é analisar o nível de conceituação da escrita e apresentar as hipóteses construídas por uma criança em fase de alfabetização. Tendo como metodologia a aplicação do teste das quatro palavras e uma frase baseado no método clínico de Ferreiro, apoiado pelas ideias de Jean Piaget. No teste constatou-se que a criança pesquisada tem características do nível pré-silábicos, onde constitui várias ideias sobre a escrita como a escrita linear e qualitativa, na qual já superou o modo icônico da escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Construtivismo. Escrita.

### INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo longo de construção de conceitos, por isso requer maturidade da criança. Alfabetizar não é fazer com que a criança memorize as sílabas e forme palavras, apropriar-se do sistema de escrita vai além de codificar e decodificar letras. Para que a alfabetização aconteça de fato, a criança deve refletir e compreender o sistema de escrita, não como um código, mas como um sistema de representação da linguagem oral. Para que isso ocorra depende de todo um processo de construção de sentido (FERREIRO, 2011).

Para a autora há uma distinção entre compreender a escrita como um sistema de codificação e o sistema de representação e a escolha de uma ou outra forma de compreender a escrita gera consequências para a ação alfabetizadora. Na primeira coloca-se em primeiro plano as modalidades visual e auditiva, em que são exercitadas sem questionamentos sobre a natureza das unidades utilizadas. Assim, a linguagem é reduzida à uma série de sons, destruindo o signo linguístico. A escrita é, nesse sentido, apenas uma transcrição de palavras do plano sonoro para um código visual e sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica.

No entanto, ao adotarmos a concepção de escrita como um sistema de representação, a aprendizagem se torna conceitual e a apropriação da escrita se torna apropriação de um



objeto de conhecimento. A criança passa por um processo de construção, onde ela pensa e tenta compreender esse sistema, construindo hipóteses cada vez mais complexas sobre ele.

Atualmente, ainda assistimos a um grande debate em relação às formas de alfabetização, muitos professores ainda veem o alfabeto como um código e, por isso, ao lecionarem, utilizam métodos tradicionais de alfabetização, como se alfabetizar fosse uma técnica, se prendem à práticas de repetição, memorização, silabação, transcrição de cópias, entre outros. Essas experiências na alfabetização se tornam traumatizantes para as crianças quando há uma ênfase na repetição e memorização de sílabas e palavras sem sentidos. Essa forma de alfabetização se torna sem significado e a reflexão não é tão explorada, gera-se, portanto analfabetos funcionais, pessoas que decodificam, mas que não compreendem aquilo que está lendo. (ALBUQUERQUE, 2007)

Por outro lado, uma revolução conceitual na alfabetização é proposta a partir das ideias de Emília Ferreiro em seus estudos sobre a Psicogênese da língua escrita. A pesquisadora argentina comprova que esse processo envolve uma construção de sentidos da criança em relação ao sistema de escrita. Esse estudo vem transformando os modos de pensar a alfabetização, dando mais oportunidades às crianças para serem vistas como seres que pensam.

Para Soares (2016) essa mudança de paradigma altera o movimento pendular que ocorre entre o método sintético e o analítico, qualificando-os como tradicionais. Para a pesquisadora, o construtivismo propõe a desmetodização e, nesse contexto, na qual entende o método não como o mais essencial e determinante no processo de alfabetização, mas a construção de conceitos que as crianças adquirem sobre a língua escrita. Ou seja, a alfabetização não se restringe ao método, esta deve possibilitar a criança construção de hipóteses sobre o sistema de representação da escrita para que ela se aproprie dessa nova forma de conhecimento.

Diante dos estudos de Ferreiro e Teberosky visto na disciplina de Alfabetização de Crianças do Curso de pedagogia surgiu a problemática: que hipóteses são construídas pelas crianças a respeito da escrita no início da alfabetização? Esse trabalho tem como objetivo analisar o nível de conceituação da escrita e apresentar as hipóteses construídas por uma criança em fase de alfabetização, a partir do teste das quatro palavras e uma frase, sugerido por Ferreiro e Teberosky.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi realizado a partir da aplicação do teste das quatro palavras e uma frase que, segundo Ferreiro, baseia-se no método clínico, apoiado pelas ideias de Jean Piaget. Esse teste sugere que sejam escolhidas quatro palavras (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba) e uma frase que inclua uma das palavras anteriores, que devem ser ditadas à criança. Russo (2012), baseada em Ferreiro, cita alguns cuidados que devem ser tomados na escolha e na solicitação da escrita e da leitura das palavras: escolher palavras de um mesmo campo semântico, por exemplo, frutas, brinquedos, alimentos, transportes. Essas palavras devem ser significativas e estarem inseridas no cotidiano da criança pesquisada. Além disso, a estudiosa sugere selecionar palavras que não tenham sido trabalhadas em sala, para evitar a representação da memorização e evitar aquelas com vogais que se repetem em sílabas consecutivas. Durante a aplicação, é esperado ditar palavras sem silabar; ditar cada palavra na ordem decrescente do número de sílabas, isto é, da polissílaba à monossílaba e, em seguida, a frase, utilizando uma das palavras com exceção da monossílaba.

O teste foi realizado com uma aluna do primeiro ano de uma escola pública da zona urbana do município de Itapipoca. O teste aconteceu na escola durante o primeiro horário da aula. Conversei com a professora e pedi permissão para fazer um teste com duas de suas alunas. Das duas escolhi o teste da Thayná, 6 anos, para ser analisado. Foi disponibilizada uma sala da escola para a aplicação, lugar claro e ventilado, em cujas paredes não tinham nada escrito.

Foram preparados para o teste três grupos de palavras, cada um de campos semânticos diferentes: comida, transporte e animais. A depender da conversação com a criança, seria escolhido um dos campos. Porém, ao chegar à escola, estava sendo trabalhada a semana de educação no trânsito, então optamos por falar dos meios de transportes, cujas palavras foram BICICLETA; CARROÇA; CARRO e TREM. A frase foi construída na hora do teste, pois a criança disse que ia de carro para o centro, então usamos: EU ANDO DE CARRO.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Emília Ferreiro e Ana Teberosky definem quatro níveis de conceituação que revelam a construção de hipóteses das crianças em relação a língua escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No nível pré-silábico, as crianças “(...) conseguem duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e a não figurativa”(FERREIRO, 2011, p. 22), isto é, a

diferenciação entre o modo de representação icônico e o não icônico, ou seja, saber a diferença entre representar a língua escrita através do desenho e da escrita. Russo (2012) cita como característica dessa etapa o não estabelecimento de vínculo entre a fala e a escrita, a criança supõe que a escrita é uma forma de representar coisas e usadesenhos, garatujas, rabiscos para escrever, os chamados grafismos primitivos.

A segunda hipótese é denominada silábica e inicia-se quando a criança começa a compreender a relação existente entre fala e escrita e por isso associa a linguagem escrita com a oral. “A criança começa por descobrir que partes da escrita (suas letras) podem corresponder outras tantas partes da escrita (suas Sílabas)[...] isso se exprime na descoberta de que a quantidade de partes reconhece na emissão oral.” a criança escreve uma letra para cada sílaba da palavra e ela pode atribuir ou não o valor sonoro.” Curto, Murillo e Teixido (2007, p.35) afirmam que:

[...] as crianças vão descobrindo que nossa forma de escrever não é regida por esses princípios ideográficos. Isto nos leva... a inventar a escrita silábica: cada letra representa um som. Como a unidade de som que se percebe é a sílaba, cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia.

Após a hipótese silábica vem a silábico-alfabético que consiste na transição entre a hipótese silábica e a alfabética, nesta fase acontece um conflito, Grossi, (1990, p. 42) explica que:

Os conflitos de passagem são inerentes à existência de níveis. Eles representam a maneira de passar de um deles a outro de maior complexidade. Isto é são o momento da ruptura das relações entre diversos elementos que sustentaram o pensamento até então. As passagens de níveis provocam um conflito, [...]. É a tomada de consciências de incoerências entre suas hipóteses e os dados da realidade.

A criança silábica-alfabética começa a perceber que as sílabas não são as unidades menores do som, mas sim as letras, porém quando elas percebem isso, a forma como escrevia no nível silábico já era potente, tornando-se difícil sua renúncia. (CURTO, MURILLO E TEIXIDÓ, 2007). Portanto a criança escreve palavras compreendendo o valor sonoro de cada letra, no entanto esquece algumas, por exemplo escreve a palavra “VCA” ao invés de “VACA”.

A fase seguinte, caracterizada pela escrita alfabética, “Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade menor, mas que ela por sua vez é reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido.” (Ferreiro, 2011, p. 29). O alfabetizando passa a escrever uma letra para representar cada fonema e compreende que a escrita tem um valor social, produz escritas alfabéticas, podendo ou não escrever ortograficamente.

Diante desses níveis aplicamos o teste das quatro palavras e uma frase para analisar as hipóteses e níveis que a criança pesquisada se encontrava relacionando com a teoria de Ferreiro. Primeiro passo para o teste pedimos que a criança escrevesse seu nome, esta escreve seu nome completo, porém não usa segmentação entre um nome e outro. Escreve linearmente na horizontal, usando letra bastão, com escrita bastante legível, da esquerda para a direita. Sua letra tem um tamanho padrão e não usa o tamanho da folha para se basear no tamanho das palavras. Faz a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, ou seja, reconhece que para representar uma palavra usa-se a grafia e não desenhos e, como usa letras convencionais, já ultrapassou a fase dos grafismos primitivos.

Após a escrita do nome perguntamos sobre o que ela e seus colegas estavam estudando. Ela respondeu que era sobre os sinais de trânsito, faixa de pedestre. Indaguei sobre para que serviam os sinais, ela falou da função de cada um: vermelho – parar, amarelo-atenção e verde- andar. Por isso perguntei: serve para quem parar ou andar? Ela disse: nós, os carros. Eu disse: muito bem! As pessoas, os carros, as motos. E você sabia que quem anda de bicicleta também tem que seguir as regras do trânsito? Em seguida perguntei se ela tinha uma bicicleta, ela assegurou que sim, afirmando ainda ser cor de rosa. Desta feita, pedi para ela escrever o nome bicicleta. Ela começou a escrever, me perguntando se era daquela forma mesmo que escrevia. Devolvi a pergunta: “o que você acha?” e disse para ela escrever do jeito que ela achava que era, sem se preocupar se acertava ou errava. Ela escreveu: “CALYNLA”. Em seguida pedi para ela ler a palavra colocando o dedinho embaixo, então ela fez uma leitura global, passou o dedo linearmente, sem pausas. Antes de ditar a segunda palavra, perguntei se ela já tinha visto uma carroça. Obtive como resposta que somente em livros. Então pedi que ela escrevesse a palavra carroça e assim fez. Iniciou com a mesma letra que tinha iniciado a palavra bicicleta e usou um repertório de letras próximo ao da palavra anterior, mas em sequência diferente e excluindo as letras Y e N e incluindo E e O: “CLAECLACO”. Pedi para ela ler e, dessa vez, ao ler, usou o lápis e fez três traços debaixo das letras, um para conjunto de letras da palavra, silabando durante a leitura.

Para a terceira palavra iniciei indagando: você sabia que a carroça é usada há muito tempo e que agora as pessoas usam mais o carro no lugar delas? A menina começou a contar que ela tinha ido de carro com a mãe dela para o centro e também para Fortaleza. Nesse momento pedi para escrever a palavra carro. Dessa vez Thayná iniciou com uma letra diferente, a letra L, porém ela percebeu que tinha escrito a palavra carroça com “C”, então apagou e substituiu a primeira letra de carro pelo “C”. Escreveu bem parecido à palavra carroça, escrito anteriormente, porém com uma letra a menos, o “E” e pondo as demais em

ordem diferente, ficando: “CACALACO”. Na leitura usou o lápis marcando dois traços como se estivesse silabando de acordo com as duas sílabas. No restante das letras fez um único risco até o final.

Por fim, pedi para escrever a palavra trem, continuou a escrita com o mesmo repertório e quantidade letras, iniciando também pela letra “C”: “CLACACAO”. Nesta fez quatro traços com o lápis, sublinhando de duas em duas letras. Por último, solicitei que escrevesse a frase: “Eu ando de carro”. Na frase ela iniciou com a letra “E”, em seguida colocou o “C” e repetiu as mesmas letras que escreveu nas palavras anteriores, com exceção da letra “R” agora adicionada em seu repertório: “ECRCACACA”. Durante a leitura fez três traços, sublinhando de duas em duas letras. As três primeiras letras não foram sublinhadas e no momento que ia lendo ela se referia a cada traço que ela fazia a uma palavra com exceção da preposição “de”.

A partir do teste realizado constatamos que a criança pesquisada revela estar no nível pré-silábico, pois escreve as palavras com letras aleatórias, sem nenhuma relação com a linguagem oral. Tem um repertório de letras limitado, utilizando letras do seu próprio nome, com exceção da letra “C” que está em todas as palavras e na frase. Todas as palavras ela inicia com a letra “C”. Supõe-se que essa letra deve ter algum significado mais forte para ela, ou ultimamente estudou palavras que se escreve com esta letra, já que é a única usada que não está no seu nome e aparece com bastante frequência principalmente como letra inicial das palavras. As letras mais frequentes são o “C”, o “L” e o “A”, que está em todas as palavras, algumas duas ou até três vezes na mesma.

A escrita segue critérios do eixo qualitativo, pois as palavras estão escritas com praticamente as mesmas letras, mas estas variam de posições. Quanto ao eixo quantitativo, observei que todas as palavras e também a frase foram escritas por oito e nove letras. Portanto ela não faz correspondência entre a escrita e o som, já que ela não escreveu as letras correspondentes aos seus fonemas.

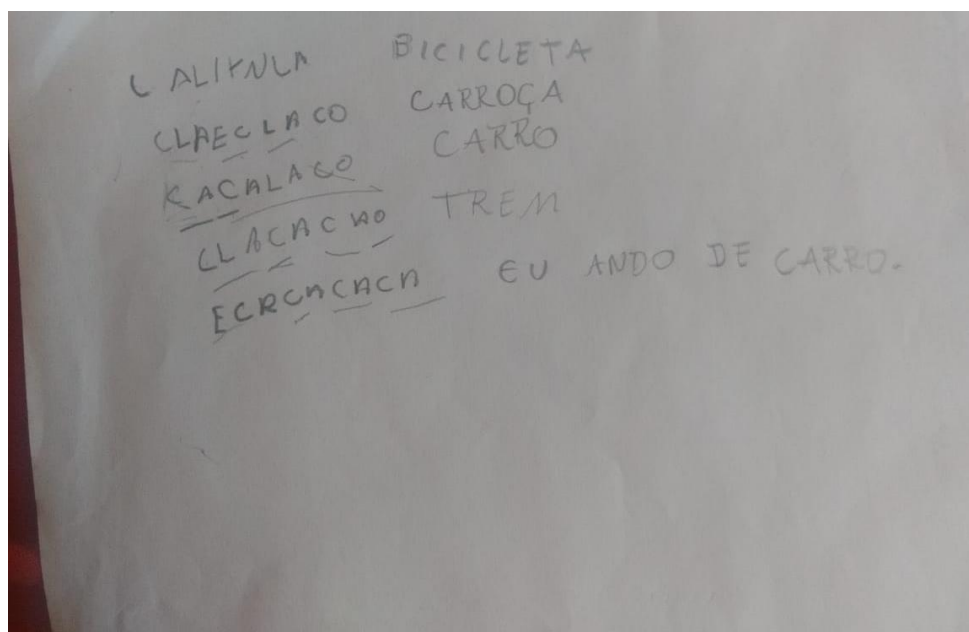
Russo (2012) argumenta que a caracterização de cada nível não é estanque, a criança pode criar hipóteses alternadas entre um nível e outro isso foi constatado no teste, percebemos que os escritos da pesquisada são pré-silábicos, mas com características de transição para a silábica sem valor sonoro, chegamos a essa conclusão diante da análise da forma de como ela realizava a leitura de cada palavra. A primeira ela leu fazendo uma leitura global com o dedo, mas a partir da segunda, ao invés de ler colocando o dedo ela usou o lápis, sendo que sublinhava de duas em duas letras, como se soubesse que para formar uma sílaba fosse preciso usar duas letras. Na palavra trissílaba e usou três traços, relacionando o que escreveu

com o número de sílaba. Na palavra dissílaba ela fez dois traços, porém, ao perceber que sobraram letras no que tinha escrito usou um único traço no restante das letras.

Na última palavra, a monossílaba, ela fez vários traços, também sublinhando de duas em duas letras. Nesta utiliza apenas uma letra supõe-se que há um conflito por ter uma única sílaba e sobrar muitas letras, já que o número de letras que ela usou para fazer todas as palavras estava entre oito e nove. Ferreiro (2011) explica que ao escrever palavras monossílabas as crianças mesmo sendo silábica não utilizam apenas uma letra, pois para elas não se pode ler palavras escritas com essa quantidade de letras. Curto, Murillo e Teixidó (2007) salientam que na visão das crianças para as palavras serem lidas deve haver três letras diferentes entre si. Ao ler a frase também fez três traços, como se para cada palavra fosse usado um traço, com exceção da preposição “DE”.

A criança constrói hipóteses de como as palavras são formadas, então para chegar no próximo nível de escrita que é o silábico, ela precisa compreender e relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral, no que diz respeito ao valor sonoro das letras. E isso pode ser facilitado durante a escrita pois nesse momento a criança pode formular e reformar novas concepções sobre o sistema alfabético e consequentemente avançar sequencialmente de nível até chegar ao alfabético.

Figura 4 Teste das quatro palavras e uma frase



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse teste e seus resultados estão de acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita defendida por Ferreiro e Teberosky. Com ele pode-se perceber o quanto a criança reflete sobre o sistema alfabético e passa por todo um processo de construção de sentidos enquanto aprende a ler e a escrever. Ela constrói hipóteses sobre a escrita, dependendo do seu contato com ela e do nível conceitual em que a criança se encontra.

Confirma-se também a importância da realização desse teste por professores, como mais uma forma de diagnosticar a etapa em que os alunos se encontram e que hipóteses eles já tem construídas sobre a escrita. Isso vai depender também de como o professor entende a alfabetização: como um sistema de representação ou de codificação. Quando é vista de acordo com a primeira, a alfabetização não é tida como uma técnica, mas sim como uma aprendizagem conceitual. Neste sentido a criança passa a ser ativa nesse processo, na qual pensa, reflete, formula hipóteses e teorias sobre o que escreve.

É fundamental que o professor tenha conhecimento de como a criança aprende a ler e a escrever para que possa mediar de forma eficaz, ajudando a criança a modificar hipóteses e assim chegar no nível alfabético. De acordo com os níveis o alfabetizador poderá utilizar estratégias diferenciadas para cada nível de escrita, facilitando assim o ensino e aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In \_\_\_\_\_. SANTOS, Carmim Ferraz; MENDONÇA, Marcia. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Moribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e a ler**. Vol.1, Porto Alegre: Artmed, 2007. VOL. I

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática de alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

## OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E SEGREGAÇÃO ESPACIAL NA CIDADE DE FORTALEZA

Paulo Regis da Silva Albuquerque<sup>139</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar alguns dos efeitos da segregação espacial urbana nas oportunidades educacionais e nas trajetórias escolares de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) na cidade de Fortaleza, nos bairros Álvaro Weyne e Pirambu. Busca-se, ainda, compreender os avanços relativos ao acesso à cidadania, proporcionados pelo PBF, bem como os limites impostos pela desigualdade social aos beneficiários deste programa. Desse modo, a fim de conseguir uma maior aproximação com a realidade estudada, aplicou-se a técnica da entrevista semiestruturada com duas beneficiárias que, mesmo que submetidas a condições econômicas semelhantes, vivenciam a pobreza de maneiras diferentes, influenciadas pelas possibilidades oportunizadas pela localização de suas moradias e redes de sociabilidade nas quais estão inseridas.

**Palavras-chave:** Segregação Espacial. Redes de Sociabilidade. Trajetória Escolar.

### INTRODUÇÃO

O Programa Bolsa Família (PBF) significou melhoria para a parcela mais pobre da população, quando lhes garantiu sobrevivência e direitos. Criado no ano de 2003, a partir da unificação e novo modelo de gestão de programas sociais pré-existentes, de acordo com Lima e Silva (2008), o PBF surgiu como estratégia para o enfrentamento de problemas sociais graves, resultantes da histórica desigualdade social existente no Brasil. Através do sistema de condicionalidades requer-se das famílias beneficiárias pela transferência de renda do PBF exigências no âmbito da saúde e educação<sup>140</sup>.

Estudantes provenientes de famílias beneficiárias do programa apresentam, em geral, resultados escolares insatisfatórios nas séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, estes resultados tendem a melhorar na medida em que estes mesmos estudantes avançam em sua trajetória escolar, demonstrando que as dificuldades iniciais, relacionadas à origem familiar,

---

<sup>139</sup> Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará. Contato: albuquerque367@gmail.com.

<sup>140</sup> De acordo com a Portaria nº 251/2012, as famílias que descumprirem as condicionalidades ficam sujeitas aos seguintes efeitos: advertência no primeiro registro do descumprimento; bloqueio por um mês no segundo registro do descumprimento; suspensão por dois meses a partir do terceiro registro de descumprimento e cancelamento quando a família, mesmo inserida no serviço de acompanhamento familiar, permaneça em situação de suspensão durante 12 meses e, se após, 12 meses, apresentou novo descumprimento.



são atenuadas mediante a permanência na escola, como ficou demonstrado através da pesquisa de Cireno, Silva e Proença (2013).

As questões discutidas neste artigo puderam ser observadas a partir de duas entrevistas realizadas com beneficiárias do PBF, com filhos matriculados em duas escolas diferentes. A escolha das escolas deu-se a partir do objetivo de perceber como instituições de ensino localizadas em territórios distintos são influenciadas por seu entorno. Para este fim foram escolhidas unidades escolares localizadas em bairros próximos: as escolas José Valdo Ribeiro Ramos, no bairro Álvaro Weyne, e o Centro Educacional Dom Hélio Campos, localizado no bairro Pirambu.

### **RECONHECENDO OS ESPAÇOS DE VULNERABILIDADES SOCIAIS À LUZ DOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

A escola José Valdo Ribeiro Ramos é uma escola em tempo integral, que não funciona no turno da noite e está localizada em uma região de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado médio. A escola Dom Hélio Campos, por outro lado, está localizada em uma região de baixo IDH, incluída entre as escolas denominadas de regulares<sup>141</sup>.

Apesar da relativa proximidade entre as duas escolas (aproximadamente dois quilômetros), as características do entorno de cada uma guardam diferenças, como atestam os IDH's de cada bairro (0,364 no Álvaro Weyne e 0,229 no Pirambu). No entanto, o público atendido pelas escolas apresenta um aspecto em comum: na escola José Valdo Ramos 22,68% dos estudantes pertencem a famílias beneficiárias do PBF no ano de 2019; já na escola Dom Hélio Campos, são beneficiários do PBF 21,86% do corpo discente. Estas informações foram disponibilizadas pelos funcionários lotados nas secretarias das respectivas escolas

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola José Valdo Ramos encontra-se 0,8 pontos percentuais acima do mesmo índice verificado na escola Dom Hélio Campos. A escola José Valdo Ramos obteve, em 2017, resultados acima dos obtidos pela escola Dom Hélio Campos em todas as áreas de conhecimento e redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escola José Valdo Ramos registrou, no ano de 2018, 1,36% de estudantes reprovados, 5% de evasão escolar e 17,27% de estudantes transferidos para outras escolas, num total de 220 alunos matriculados ao fim do ano letivo. A escola Dom Hélio Campos registrou no mesmo período 9,23% de estudantes reprovados, evasão de

---

<sup>141</sup> Os dados relativos ao IDH estão disponíveis no estudo “Desenvolvimento Humano por Bairro” (2014), publicado pela Prefeitura de Fortaleza.

25,49% e 3,29% de estudantes transferidos para outras escolas, num total de 455 matriculados ao fim do ano letivo. Para efeito de comparação, nas escolas do estado do Ceará no ano de 2018, segundo dados divulgados pelo governo estadual, a reprovação encontra-se em 5%, e a evasão escolar nos mesmos 5%.

A tipificação da escola Dom Hélio Campos enquanto escola localizada em território espacialmente segregado pode ser verificada a partir de similitudes encontradas entre esta e outras escolas inseridas na mesma condição, conforme descrito em pesquisa realizada pelo Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), intitulada “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole” (CENPEC, 2011). A escola em questão apresenta índices de reprovação maiores, em números relativos e absolutos. Isto demonstra uma provável homogeneidade do corpo discente que, compartilhando condições financeiras, culturais e sociais semelhantes efetua trocas de informações entre seus membros que tendem a não alterar as dificuldades de aprendizagem.

Já na escola José Valdo Ramos, o alto número de estudantes transferidos pode indicar certo grau de seleção de estudantes “adequados” aos comportamentos exigidos no ambiente escolar, o que pode influenciar no baixo número de reprovações. Por diferentes motivos, estes estudantes buscaram outras escolas, enquanto na escola Dom Hélio Campos a maior parte dos estudantes que saiu da escola abandonou os estudos.

A pesquisa realizada pelo CENPEC (2011) demonstrou, ainda, que a baixa oferta de creches e pré-escolas em territórios socialmente isolados tende a contribuir para dificuldades de adaptação ao ambiente escolar que, por sua vez, dificulta a permanência destes alunos em escolas localizadas em regiões menos isoladas, como a escola José Valdo Ramos.

A seguir far-se-á uma breve descrição das entrevistas realizadas nas duas escolas supracitadas. A entrevistada referente à primeira escola estará identificada como entrevistada 1 e a entrevistada relatada a seguir, entrevistada 2.

A entrevistada 1 possui 53 anos e divide a residência com dois filhos menores de idade, um adolescente de 15 anos, matriculado na escola Dom Hélio Campos, cursando o 1º ano do ensino médio e uma menina de 8 anos, matriculada em uma escola mais distante onde cursa a 3ª série do ensino fundamental.

Desde a sondagem para a realização da conversa, a entrevistada demonstrou apreensão por receio de alteração no Cadastro Único<sup>142</sup>, que possibilita o acesso ao benefício.

---

<sup>142</sup> Segundo a Lei nº 10.836/2004 os compromissos, nomeados de condicionalidades, referem-se ao exame pré-natal; ao acompanhamento nutricional e ao acompanhamento de saúde para as crianças menores de 7(sete) anos; à frequência escolar de 85% em estabelecimento de ensino regular para crianças e adolescentes de 6(seis) a

A entrevistada 1 justificou tal apreensão pelo fato de não ter outra fonte permanente de renda. Explicou ainda que utiliza sua residência como ponto de vendas de lanches, produzidos por ela mesma. Sua casa foi conseguida, conforme relatado, graças ao contato de um dos seus filhos com um vereador. Declarou que este filho é o único membro da família que lhe oferece auxílio financeiro com regularidade. A casa possui dois pavimentos, quatro cômodos, banheiro e ligações de água e energia clandestinas. Segundo a entrevistada 1, a baixa renda familiar impossibilita o pagamento regular destes serviços.

No tocante à sua trajetória escolar, a entrevistada 1 relatou que frequentou uma escola particular até os 8 anos de idade, quando cursava a 3ª série e abandonou os estudos para vender cigarros. Filha de um pai analfabeto e de mãe alfabetizada, de escolaridade desconhecida pela entrevistada, indicou através de sua fala o ciclo do cerceamento de acesso ao direito à educação, colaborando para a transmissão intergeracional do inaccessível à educação de sujeitos empobrecidos.

Conforme sua descrição, a entrevistada 1 nunca teve direitos trabalhistas assegurados, assim como nunca voltou a estudar e não demonstra interesse em fazê-lo. Dos seus seis filhos, somente uma não mora nas proximidades e apenas um concluiu o ensino médio. A mãe da entrevistada e irmãos também moram na mesma vizinhança.

A entrevistada 1 descreve o PBF como recurso necessário para a compra de material escolar e comida para os filhos. Estes frequentam a escola assiduamente, têm bom desempenho e estão na faixa etária escolar recomendada. Esta diferença entre a trajetória escolar dos filhos beneficiados pelo PBF e os não beneficiados é um considerável indício acerca do potencial do programa para a quebra do ciclo de baixa escolaridade e baixa renda, verificado entre diferentes gerações de famílias pobres.

As relações sociais dos filhos da entrevistada 1 se dão, de acordo com exposição da mesma, com vizinhos de idades semelhantes que têm na rua e na praia, localizada a menos de cem metros de distância, seus principais pontos de lazer. Sobre a escola, por outro lado, não foi relatada atividades de esporte ou lazer para além das aulas de educação física, que atendam seus os filhos. É, ainda, a amizade com vizinhos e a própria escola que possibilitam o acesso destes à internet.

A entrevista realizada com a família relacionada à escola José Valdo Ramos ocorreu sob circunstâncias diferentes. Apenas uma beneficiária, que teve o Benefício de transferência

---

15(quinze) anos e de 75% para os adolescentes de 16 (dezesesseis) anos e 17(dezessete) anos; e ao acompanhamento da frequência mínima de 85% das crianças até 15 anos, em risco ou retiradas do trabalho infantil, nos serviços de convivência de fortalecimento de vínculos.

de renda do PBF cancelado no fim do ano passado, se dispôs a ser entrevistada. A entrevistada 2 relatou ter tido seu benefício cancelado após ultrapassar o limite de renda estabelecido pelo programa. Não demonstrou grande preocupação com o fato de não ser mais beneficiária, mesmo estando atualmente desempregada.

A entrevistada 2 tem 47 anos, mora com o marido e três filhas, uma concluiu o ensino médio mas, no momento, não trabalha nem estuda e duas filhas menores de idade, regularmente matriculadas na educação básica. Uma filha tem 15 anos e está cursando o 1º ano do ensino médio na escola José Valdo Ribeiro Ramos, a outra filha tem 11 anos e está na 5ª série do ensino fundamental. Relata ter sido beneficiária do PBF durante cerca de 12 anos e que o destino do benefício era, em geral, para material escolar e roupas para as filhas.

A família da entrevistada 2 mora em uma casa com quatro cômodos, banheiro e ligações regulares de água e energia. O marido da entrevistada exerce ocupação informal na própria casa. Este, segundo informações da mesma, estudou até a 5ª série do ensino fundamental. A entrevistada 2 tem parentes que moram nas proximidades e recebe, frequentemente, outros parentes vindos de cidades do interior do estado quando estes necessitam realizar consultas ou tratamentos médicos.

As experiências vivenciadas por cada uma das entrevistadas resultou em diferentes oportunidades de educação e emprego que, por sua vez, resultaram em diferentes conjuntos de capacidades<sup>143</sup>. Assim como a entrevistada 1, a entrevistada 2 começou a trabalhar desde cedo. Conta que soube por sua mãe que tinha sete anos quando saiu de sua cidade natal para a cidade de Fortaleza, onde passou a morar com uma tia e realizar tarefas domésticas. Desde então, a convivência com seus pais tornou-se limitada a breves encontros ocorridos em intervalos irregulares e o local de domicílio mudou com frequência. A escolaridade dos pais da entrevistada 2 também foi relatada como um pai analfabeto e mãe alfabetizada, mas de escolaridade desconhecida.

O trabalho como empregada doméstica da entrevistada 2 em casas de famílias de relativo poder aquisitivo, lhe proporcionou a possibilidade de continuar seus estudos, embora estes tenham sido prejudicados pelo trabalho e frequentes mudanças de endereço, fazendo com que a entrevistada concluísse o ensino médio apenas aos 28 anos. Foi somente aos 25 anos que passou a ter acesso a direitos trabalhistas, exercendo, antes disso trabalho em condições insalubres e abusivas, em vista da precocidade do início de suas atividades laborais.

---

<sup>143</sup> Rego e Pinzani definem capacidades como as “condições subjetivas, isto é, capacidades e habilidades [o indivíduo] consegue desenvolver graças à sociedade” (2015, p 29)

A entrevistada 2 relatou que suas filhas precisam se deslocar por cerca de 400 metros para chegar à escola tendo, por vezes, a possibilidade de receber carona de carro de vizinhos que estudam na mesma escola. Suas filhas utilizam o quarto onde dormem para fazer atividades escolares juntas e utilizam serviço de internet em casa.

A adaptação ao ensino em tempo integral tem sido, segundo a entrevistada 2, o principal desafio para a filha que está matriculada na escola José Valdo Ribeiro Ramos. Relata que sua filha vem reclamando do cansaço sentido por passar a maior parte do dia na escola. Por outro lado, afirma que as refeições feitas na escola são mais relevantes que as realizadas na própria casa, e que a filha está gostando das aulas de dança e artes marciais oferecidas pela escola.

No que se refere à trajetória educacional dos filhos das entrevistadas o PBF demonstrou importância para o acesso e permanência na escola. Dificuldades vivenciadas pelas entrevistadas, como a extrema pobreza sugerida pela necessidade de trabalho precoce, não se repetiram na vida escolar dos filhos. No entanto, a comparação entre os relatos demonstra que o benefício é bem mais importante para a entrevistada 1.

As relações sociais das filhas da entrevistada 2 caracterizam-se por uma menor influência da vizinhança. Suas filhas frequentam shopping centers, lanchonetes e vão ao cinema rotineiramente. Contando, eventualmente, com ajuda financeira de amigos para estes passeios. As companhias foram descritas como colegas da escola, mesmo quando abordou-se a filha mais velha que terminou o ensino médio. Neste caso alguns dos colegas que estudaram com esta filha continuam frequentando a casa da família.

Atualmente, a entrevistada 1 e seus filhos permanecem com redes de relações marcadamente familiares e locais, enquanto a entrevistada 2 relatou um conjunto de relações sociais que, ainda hoje, lhe permitem acesso à oportunidades de formação profissional e renda diferenciados.

Ambas as entrevistadas apresentam histórico de trabalho infantil, entre 7 e 8 anos de idade. Compartilham, ainda, pais que possuíam escolaridades semelhantes. No entanto, a trajetória de vida e escolar das duas se distancia após a inserção da entrevistada 2 em redes de relacionamentos não familiares.

Sobre as redes de relacionamentos sociais, a pesquisa de Marques (2009) identificou que a homogeneidade ou heterogeneidade das relações demonstra ser um fator de grande importância para as possibilidades de emprego, tanto informal quanto protegido, permanência na escola e renda. Nesse sentido, o padrão de relações verificado em espaços urbanos segregados, em geral tipificados pela homogeneidade, reafirma e perpetua o isolamento,

limitando seu campo de possibilidades. Assim, as redes de relacionamentos demonstram ser um indicador confiável para a compreensão da vulnerabilidade social e da segregação territorial, representando, ainda, uma potencial área de atuação para ações pedagógicas que visem o combate ao isolamento social e territorial.

O avanço do modelo neoliberal, durante as décadas de 1980 e 1990 trouxe novos elementos para a problemática da desigualdade social: a urbanização crescente, a precarização do trabalho e a redução dos serviços públicos prestados pelo Estado tornaram o conceito de pobreza bem menos claro, sobretudo na conjuntura da América Latina. Sobre este fenômeno, Ribeiro e Kaztman sublinham que:

Esse conjunto de processos vai ter efeitos destruturadores, especialmente nos bairros populares que concentram os segmentos mais vulnerabilizados pelo novo modelo de organização sócio-produtivo. A manifestação mais evidente de tais efeitos será a tendência ao isolamento social desses segmentos em relação aos circuitos sociais e econômicos principais da cidade. Tal isolamento tanto é maior na medida em que vem ocorrendo a privatização de serviços públicos que na fase anterior, em alguns países da América Latina, havia alcançado um relativo grau de universalização (RIBEIRO e KAZTAM, 2008, p. 16).

A lógica da segregação espacial recusa oportunidades aos moradores de determinadas regiões com perfil econômico majoritariamente pobre e os isola por meio da mercantilização de direitos. Este cenário tende a promover a perpetuação da pobreza, inserindo populações pobres em um ciclo de falta de condições de vida adequadas e ausência de oportunidades de melhoria.

A ausência de políticas públicas específicas para estas comunidades acentua o desestímulo para a atuação de profissionais experientes que, diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano destas escolas e a possibilidade de transferência para outras escolas da rede pública, não localizadas em territórios segregados, promove constante troca de professores. Estas escolas apresentam um corpo discente geralmente homogêneo: residem nas proximidades e vêm de famílias com baixa escolaridade e escassez de recursos financeiros. (CENPEC, 2011). A transmissão intergeracional de pobreza e escolaridade, agindo em conjunto com a homogeneidade do corpo discente distancia possibilidades de melhoria do desempenho escolar nestes espaços.

A melhoria do desempenho escolar de estudantes beneficiados pelo PBF contrasta com as demonstrações da permanência do isolamento de comunidades pobres, visíveis nos índices de evasão escolar e reprovação, sempre maiores nas regiões próximas do relato feito pela entrevistada 1. Por vezes, ignora-se o fato de que estes problemas não atingem a sociedade como um todo, mas são socialmente distribuídos. O PBF mostra-se,

desse modo, eficiente para a melhoria do desempenho escolar de estudantes provenientes de famílias beneficiadas, mas insuficiente para melhorar o desempenho acadêmico de escolas localizadas em espaços urbanos segregados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas educativas utilizadas no Brasil refletem o cenário de desigualdade social que persiste durante séculos de radical separação entre ricos e pobres. Para Arroyo (2015), as representações sociais dos pobres os caracterizam como sujeitos moralmente inferiores e, desse modo, a superação da pobreza dependeria da correta instrumentalização de valores morais que corrijam seus comportamentos inadequados. Sob este ponto de vista, o acesso à escola garante aos pobres a possibilidade de possuir os instrumentos necessários para sair de sua condição de pobreza. Assim, as condições materiais são consequência das escolhas individuais e a permanência das condições de pobreza são de responsabilidade única e exclusiva dos próprios pobres. O isolamento dos territórios marcadamente pobres torna-se, desse modo, não apenas um arranjo geográfico possível, mas um valor, uma condição necessária à manutenção da ordem. Para este fim os mais pobres são tolhidos não apenas dos direitos básicos necessários para a sobrevivência, mas a eles é negado um aspecto da cidadania à primeira vista irrelevante, mas tão fundamental quanto qualquer outro direito: o direito de conviver.

A falta de conformidade diante da segregação social e espacial deve, pois, servir como referência para a avaliação e elaboração de práticas pedagógicas adequadas às necessidades das escolas localizadas em territórios urbanos. Em termos práticos a inconformidade diante da segregação significa a consideração da heterogeneidade para “elaboração de políticas educacionais que incorporem as especificidades (ou dificuldades) desses grupos” (TORRES; FERREIRA E GOMES, 2005, p. 141).

Considerar a heterogeneidade, por sua vez, implica necessariamente em assumir o desafio de romper o isolamento imposto a grupos empobrecidos. Disto depende não apenas o êxito e eficiência do trabalho educativo, mas, sobretudo a construção de uma sociedade que democratize oportunidades e expectativas.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARROYO, Miguel G. Módulo Introdutório: Pobreza, Desigualdades e Educação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –

SECADI. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<<http://avaced.ced.ce.gov.br/tw/ced/desigualdade0u1c1.html> > Acesso em: 12/06/19.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Cortês (orgs.); Programa Bolsa Família : uma década de inclusão e cidadania – Brasília : Ipea, 2013.

CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole – Síntese das conclusões. São Paulo, 2011. Disponível em:  
<<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

CIRENO, Flavio; SILVA, Joana; PROENÇA, Rafael Prado; Condicionalidades, Desempenho e percurso escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família; in :

FONTENELE, Raimundo Eduardo Silveira; Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza – Prefeitura Municipal de Fortaleza, Fortaleza : 2014.

LIMA, Antônia Jesuíta de [et al.]; SILVA, Maria Ozanira da Silva e, (coord.); O Bolsa Família no enfrentamento à pobreza no Maranhão e Piauí; - São Paulo : Cortez ; Teresina ; Editora Gráfica da UFPI, 2008.

MARQUES, Eduardo Cesar Leão, As redes sociais importam para a pobreza urbana?. Dados - Revista de Ciências Sociais [en linea] 2009, 52 (Junio-Sin mes) : [Fecha de consulta: 1 de julio de 2018] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21817690006>> ISSN 0011-5258.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro; Pobreza e cidadania; in : BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em:  
<http://avaced.ced.ce.gov.br/tw/ced/desigualdade3u1c1.html>. Acesso em 12/06/19.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e KATZMAN, Rubem (orgs). A cidade contra a escola? : segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina; [tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira]. – Rio de Janeiro : Letra Capital : FAPERJ ; Montevidéo, Uruguai : IPPES, 2008.

TORRES, Haroldo; Medindo a segregação. In: MARQUES, E e TORRES, H.G. (orgs.). São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade. São Paulo: Editora Senac, 2005, pp. 81-99.

TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra; Educação e segregação social: explorando o efeito da vizinhança. In: MARQUES, E e TORRES, H.G. (orgs.). São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade. São Paulo: Editora Senac, 2005, pp. 124-141.



## A CONCEPÇÃO DE EDUCADOR DO CENTRO DE SOLIDARIEDADE MADRE MASTENA

André Leandro dos Santos Pereira  
Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
andre.leandro2019@gmail.com  
Michelline da Silva Nogueira  
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
michellinequeiroz81@gmail.com

### RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa sobre a concepção de educador do Centro de Solidariedade Madre Mastena. Nosso objetivo foi analisar a concepção de educador na sua prática educativa desenvolvida no Centro de Solidariedade Madre Mastena, buscando identificar sua relação com a teoria libertadora. As bases metodológicas envolveram leituras de textos de teóricos como: Boff (1991, 1992), Damasceno (1990), Freire (1989, 1993, 2007, 2008, 2014), entre outros. Os resultados apontam que o educador do CSMM apresenta-se como um ser cristão, que procura assumir o seu papel transformador da realidade. Unido a um grupo que seja orientado a desenvolver um trabalho educativo que necessita está comprometido com a sua formação e a formação dos sujeitos que são atendidos nesta instituição. Essa formação deve despertá-lo para a militância consciente de transformar a realidade.

**Palavras-chave:** Prática Educativa. Concepção de Educador. Centro de Solidariedade Madre Mastena.

### INTRODUÇÃO

Abordamos nessa investigação sobre a prática educativa desenvolvida no Centro de Solidariedade Madre Mastena (CSMM), uma instituição social que trabalha com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, localizada na cidade de Fortaleza - CE. O trabalho desenvolvido no CSMM nos oportuniza perceber à intensidade da educação e a amplitude da atuação do pedagogo, que não se restringi somente ao âmbito escolar.

A nossa pesquisa partiu da seguinte indagação: Há uma concepção de educador libertador, que em sua prática educativa, forma a consciência das crianças e adolescentes do Centro de Solidariedade Madre Mastena? Com esse questionamento tivemos como perceber a compreensão dos sujeitos investigados sobre o que acreditam ser o educador do CSMM. Com isso, o nosso objetivo foi de analisar a concepção de educador na sua prática educativa desenvolvida no Centro de Solidariedade Madre Mastena, buscando identificar sua relação com o pensamento freireano.

Trata-se de uma investigação científica com abordagem qualitativa. Sendo que para efeito desta análise tomaremos como referência a pesquisa de campo vivenciada no CSMM, onde levantamos o ideário empírico que norteia a prática educativa. Como coleta de dados utilizamos a entrevista estruturada, e seguida, usamos a análise de dados a partir da categoria teórica ser educador.

A relevância dessa investigação está em explorar um campo de pesquisa que se preocupa com o desenvolvimento de uma prática educativa, a qual pode percebê-la em diferentes locais da sociedade. Neste sentido esperamos contribuir para a discussão das práticas educativas desenvolvidas em âmbitos sociais não escolares no cenário brasileiro, a fim de conduzirem os seus usuários a uma verdadeira educação, a sua formação por completo.

### **ENTRE A CIÊNCIA E A RELIGIÃO: CONCEPÇÃO DE EDUCADOR DOS SUJEITOS DO ESTUDO**

Para Paulo Freire, o educador é aquele que deve esperar o início do processo, respeitando o limite de seus educandos a fim de não invadir o seu espaço, pois caso aconteça, esse é violentado. Em suas palavras ele afirma que,

O educador precisa se identificar com a criança sem perder sua individualidade, buscando com as crianças as propostas para suas inquietações do existir no mundo. Fazendo a história com a criança. Isto pressupõe a democratização do poder, ou seja, ceder à participação nas decisões de todas as situações do processo educativo (FREIRE, 1989, p.13).

Nesse sentido, como pontua o autor, o educador que desenvolve a prática educativa deve despertar nas crianças e nos adolescentes a problemática de sua existência. Para isso, este deve ter a possibilidade de apresentar saberes e posturas específicas que venham a formar a partir do contexto histórico das crianças e adolescentes, portanto de sua realidade, a sua consciência. Assim, quando questionado sobre a percepção de educador do Centro de Solidariedade, os investigados destacaram que suas funções é contribuir para que as crianças e adolescentes desenvolvam as suas habilidades e possam formar valores para a sua vida.

Os educadores ao argumentarem, apresentam a concepção definida por Freire (1989), que o educador é o responsável por realizar a ampliação do mundo das crianças e adolescentes. O resultado dessa medição entre o sujeito e o mundo é a formação de sua consciência, pois é a sua reflexão diante de sua realidade (FREIRE, 1993, p.33). Esse contexto nos mostra que o educador é o mediador do indivíduo, pois a sua prática acontece de

forma consciente e dialética, onde o educador pensa a sua ação junto com os seus educandos, e estes criticamente se inserem na sociedade. Dessa forma, o educador utiliza de sua ação como prática social, tornando-se um ato político.

Percebe-se que o educador define-se na dinâmica da teoria libertadora, uma vez que, concretizam os seus atos educativos na denúncia dos acontecimentos opressores, ao mesmo tempo em que apresentam esses fatos aos seus educandos. Nesse processo de intervenção, conduz esses sujeitos a formarem suas mentalidades quanto a sua participação na sociedade de forma ativa e transformadora, ao invés de ser apenas de forma utópica.

Quanto a essa dimensão de formar a consciência dos indivíduos e sua participação na sociedade, Boff (1981) afirma que a comunidade é o local em que ganha significado a inserção do sujeito, pois formar a consciência conduz o homem a torna-se um ser político, e assim adentra em seu espaço social tornando-se atuante numa prática que condiz na luta pelo bem comum. Dessa forma, o educador desperta a atitude crítica do sujeito, na qual passa a se percebe não isolado, mas contribui com o seu grupo em busca do bem comum.

O educador do CSMM apresenta em sua prática a expressão de sua crença, por isso, o caráter cristão se manifesta em sua ação, pois o seu objetivo é contribuir para que as crianças e os adolescentes possam refletir sobre a sua formação humana e cristã. Por isso, apresenta-lhes valores que possam ajudá-los no convívio social, indo ao encontro com a educação libertadora que pensa o homem como responsável por seu desenvolvimento. Daí o educador, conceitua-se como um instrumento na qual, contribui para que as proposições do CSMM possam aprofundar a realidade humana e de fé.

Em consonância a esse fato de dimensionar o homem a comunicação com os outros e ao seu entorno, Damasceno (1990) afirma que existe uma luta pelo processo de libertação, assim cabe ao cristão assumi-la de forma coerente a sua manifestação de fé. Essa afirmativa nos leva a perceber que o educador por priorizar a sua formação cristã, acaba por sistematizar a sua ação numa reflexão, na qual fundamentada e planeja o seu ato educativo tendo por fim a conversão do homem.

Na sua concepção, percebemos que a sua mediação no ato educativo é a busca de intervir na formação de sua dignidade, colocando a seu contexto de vulnerabilidade social, como algo que é estabelecido pela estrutura social, e que isso não significa que o sujeito não possa intervir nessa situação, na busca de preservar os seus direitos. A autora afirma, “é a partir daí que adquire importância a noção de consciência, no sentido de tomada de consciência da dignidade da pessoa humana, e não em termos de consciência de classe. É

também com base nessa educação voltada para a personalização que se coloca a necessidade do diálogo” (DAMASCENO, 1990, p.112).

Na compreensão da autora o diálogo é uma característica do cristão, pois este se desenvolve por meio das relações sociais, na qual necessita do outro para transforma-se a si mesmo, ao outro e a própria sociedade. Em conformidade a esse pensamento, Freire (2014) destaca o diálogo como o local do encontro entre os sujeitos, onde tem a oportunidade de enunciarem a realidade do mundo, e a luta por sua mudança.

Partindo dessa compreensão, entendemos que o educador, ao apresentar essa concepção cristã deve lembra-se que esse aspecto místico religioso não evidencia uma total formação humana aos sujeitos, por isso, se faz necessário que sua prática possa gerar mudanças, entre elas a que a história não está dissociada de sua fé. Contudo, cabe a ele proporcionar condições para que as crianças e os adolescentes reconheçam a sua história e possam transformá-la.

Percebemos que essa concepção de educador numa perspectiva do pensamento cristão, se faz presente na mentalidade de um grupo de educadores, vale ressaltar que estes são os que se encontram na faixa etária entre os 45 aos 60 anos, e por isso, torna-se um conflito no momento de definir quem é o educador do CSMM. Identificamos essa afirmação na fala de outra educadora ao afirmar que o educador,

**É se achar igual a todos**, nas atividades que desenvolve, seja cozinha, limpeza, organizar roupas. **Eu acho que estar bem, ajudar a quem precisa.** (educador 5).

Esse pensamento predominante de educar com os princípios cristãos é uma realidade histórica, por isso, deve ser interpretada como uma possibilidade de intervir na transformação dos sujeitos que lhes são atendidos pela perspectiva religiosa. Não queremos com isso, afirmar que o pensamento cristão é algo negativo para o ato de educar, mas entendemos que este deve vir assumir de forma crítica a sua intervenção na realidade de forma concreta e que favoreça uma mudança na vida dos sujeitos que exercem a função de educador e seus respectivos educandos, pois formar valores é transformar a sua realidade.

## **FORMANDO AS CONCEPÇÕES DE EDUCADORES: PRINCÍPIOS CRISTÃOS VERSUS FORMADORES DE CONSCIÊNCIA**

Diante desses pressupostos precisamos esclarecer que identificamos a partir dos discursos dos educadores do CSMM, duas perspectivas de educador, sendo um grupo que está

arraigado nos princípios cristão conservadores, e outro grupo que busca ser formadores de consciência crítica da sociedade, sem dissociar os princípios cristãos a luta pela transformação dos sujeitos, e conseqüentemente da sociedade.

Assim, Freire (1989) escrevendo ao Projeto Alternativas Atendimentos a Meninos de Rua em consonância com a UNICEF, nos mostra em diálogo com os educadores de rua, que seus princípios cristãos devem ser engajados no trabalho educativo, porém, a ação educativa exige que ele possa despertar para a formação da consciência do educandos, e a cada prática revisar a sua atuação, pensamento, valores e ideologias, a fim de esses elementos estarem de acordo com a formação dada as crianças e adolescentes. Assim, o educador é aquele que com sua prática cristã consegue mediar seu ser educador no princípio de uma educação libertadora e crítica da sociedade, sendo construtora de sua história.

Em consenso com esse ideário, retomamos a fala do educador-5 que apresenta a igualdade como marca que define o educador. Para ele, o educador é aquele que utilizando desse pensamento cristão, consegue que todos possam sentir-se pertencentes do grupo, numa relação de horizontalidade. Porém, diante desse pressuposto, podemos compreender que há uma redução do papel do educador, pois sua visão amortiza o seu ato educativo a intermediar o sujeito sem apresentar uma atitude crítica para a sua formação, sem que leve o sujeito a uma formação crítica e em busca de transformá-la.

Nesse sentido nos valem do pensamento de Boff (1981) que afirma a existência de problemas específicos na comunidade estes devem ser refletidos pelos sujeitos pertencentes, e por meio de seus valores possam vir a ser transformados em atitudes de mudança. Este argumento nos mostra a necessidade de uma formação continuada aos educadores, para que possa contribuir na sustentação de seus valores, mas capazes de terem a consciência crítica da realidade e venham a agir concretamente em meio à sociedade.

A relação entre os valores cristãos e a ação de transformar os fatos sociais, está presente na fala do educador-6 como vimos anteriormente, na qual formar a consciência exige valores a serem presentes em suas vidas, mas estes devem ser pautados, segundo Balbinot (2006) através do diálogo, onde o sujeito encontra-se com a sua ontologia, o ser mais. Esse processo na ação educativa é uma interposição entre a existência e a história do sujeito.

Essa relação dialógica entre os valores do educador e sua consciência crítica produz uma prática educativa que orienta o encontro horizontal, ou seja, uma relação de igualdade entre o educador e o educando, assim todos podem construir o conhecimento. Assim, o educador deve ser o sujeito que dialoga com todos, pois, dessa forma conseguirá inserir-se na vida das crianças e dos adolescentes e conseqüentemente da sociedade

Assim, a relação dialógica assegura o encontro dos sujeitos envolvidos no processo educativo com suas condições sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais e religiosas. Por isso, produz a igualdade dentre os educadores, onde cada um exercendo o seu compromisso social participa conscientemente da transformação da realidade social.

A fala acima leva-nos a perceber que o educador é marcado por um posicionamento participante, que independe a sua posição que ocupa no CSMM. A importância dada é a sua compreensão, há uma estrutura educativa que integra diferentes serviços e estes necessitam serem preenchidos para a concretização dessas atividades. Este olhar do educador, colocando todos num mesmo nível, sem classificá-los, leva-nos a compreendermos uma contradição presente na fala de outro educador investigado, ele afirma que o educador do CSMM,

**Ensina as tarefas escolares das crianças e dos adolescentes.**  
Quando não tem passa outras tarefas, no começo com a coordenação A, fazia até provinha, dever de cãs. Agora é diferente. (educador 1).

Esse trecho nos mostra que há uma falta de clareza quanto à situação do ser educador ou quem é o educador do CSMM, pois refletimos sobre a amplitude dada a todos as pessoas que desenvolvem o trabalho educativo do CSMM, na qual, todos se consideravam como responsáveis pela mediação educativa dessas crianças e adolescentes, independente da função que executa na instituição. Nessa fala, é expressa uma abordagem educativa na qual centraliza a função do educador apenas aquele que está em sala de aula, e contradiz a percepção anterior, que a prática educativa do CSMM estar na centralidade do educando no processo de ensino aprendizagem, e que todos os educadores em diferentes funções que realiza são responsáveis por esse processo. Sendo que a partir dos discursos, podemos perceber essa definição de educador é atribuído a todos os voluntários que exercem qualquer atividade na instituição.

Compreendemos dessa forma que a participação de todos educadores corresponde ao que Boff (1991) afirma: “Participar do movimento: existe lugar para todos em distintos níveis de engajamento e em diferentes frentes, seja na equipe jurídica, de estudos de casos, no aprofundamento doutrinal e de conscientização, etc.” (BOFF, 1991, p. 57).

Assim o perfil do educador do CSMM, foi construído a partir de suas falas em conformidade com os teóricos que fundamentam a compreensão libertadora, bem como as contradições que se apresentaram ao longo dos discursos. Portanto, podemos dizer que vemos que educador do CSMM, ao se inserir no trabalho educativo, apresenta um projeto de vida

comprometido com a sua crença, e para parte deles, antes de sua formação profissional, os seus valores cristãos se manifestam em determinados momentos da sua prática educativa, sendo para alguns a única formação que sustenta o seu ato educativo.

Para estes educadores, entendemos ser necessário, como já evidenciamos anteriormente, uma postura crítica das circunstâncias que o rodeia, pois ele abrange fatos concretos e históricos de vulnerabilidade social que lhe exige uma ação, reflexão e efetivação de seu papel na sociedade. Deste modo, o educador poderá realizar uma atividade política, formadora de consciência e assim o capacitará a percepção de que, não existe uma dicotomia entre seus valores cristãos e os fatos concretos, mas estão interligados.

Por isto, Freire (1981) diz que ser cristão é torna-se cada vez mais comprometido com a causa da libertação dos oprimidos. Em conformidade a atitude cristã, o educador assume a sua inserção na vida da comunidade, lutando por uma sociedade justa e solidária a vulnerabilidade social. Sendo que deve analisar criticamente a sociedade em todos os seus âmbitos, a saber, social, político, econômico, cultural e religioso.

Outro aspecto que determina o perfil do educador é o trabalho em grupo, sendo o momento de deixar-se formar e formar. Uma vez que, a realidade de cada criança e adolescente, é identificada na sua individualidade, respeitando os seus valores pessoais e sua história. Mas ao se relacionar, necessita da comunicação, ou seja, do diálogo como principal método de seu trabalho. Em Freire (2014) nos apresenta a comunicação como o que dar sentido à vida humana, e, portanto, este não pode resumir seu pensamento como absoluto, mas que está em convívio com os de seus educandos. Apesar de que encontramos uma concepção que individualiza o educador como somente o que se encontra em sala de aula, e dessa forma, conceitua mecanicamente o seu pensar, impedindo a expansão do seu ser educador e do desenvolvimento de uma prática educativa emancipatória.

O último aspecto que identificamos é o ser militante, ou seja, o formador de consciência é aquele que se insere na realidade com o desejo de transformá-la. De fato, promovem e protagonizam na criança e no adolescente a sua libertação. Mas entendemos que os educadores pouco compreendem essa dimensão, pois não se faz presentes em seus discursos o sentido de estarem numa constante luta pela transformação da sociedade. Evidencia-se deste modo, uma ambiguidade, que por um lado o educador forma a consciência e por outro não se considera um militante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a constituição dessa pesquisa, tivemos como principal contribuição à percepção dos educadores que estão inseridos na prática educativa do CSMM. Dessa forma o que procurávamos em resposta ao objetivo geral desta pesquisa, que foi o de analisar a concepção de educador na sua prática educativa desenvolvida no Centro de Solidariedade Madre Mastena, buscando identificar sua relação com a teoria libertadora, a partir da percepção dos educadores, pode ser alcançado, uma vez que os educadores contribuirão respondendo as questões centrais a nossa problemática.

Nesta perspectiva, podemos concluir que esta pesquisa representou uma aprendizagem relevante quanto à prática educativa do CSMM, pois favoreceu elementos reflexivos em relação a sua ação educativa. Ao mesmo tempo, mostrou a sua contribuição para o desenvolvimento da educação no âmbito não escolar, o que enriquece a premissa que a educação é um ato social, por isso, em qualquer instancia social, desde que tenha intencionalidade, há uma prática educativa.

Portanto a prática educativa deve conduzir os indivíduos a esse reconhecimento de si, dos outros sujeitos e do seu contexto em que reside coletivamente, isso se dá por meio do ato educativo, na qual aponta para o enfretamento das atitudes conservadoras que permeiam a realidade social, quebrando as ideias restritas a educação que ocorre apenas em determinadas instituições sociais, mas que esta ocorre em uma interação com todas as formas de relações sociais.

Nesse sentido, devemos valorizar a educação como uma prática que liberta os sujeitos, considerando que encontramos uma parcialidade quanto à concepção de educação, mas que conseguimos perceber que a compreensão de educação está pautada nos princípios de libertação das crianças e dos adolescentes do CSMM, pois os educadores entrevistados apontam uma perspectiva reflexiva e crítica de suas realidades, almejando uma práxis formativa que os conscientize de que são sujeitos construtores de suas próprias histórias e capazes de transformarem a sociedade que vive inserido, sendo assim libertadores de si, dos outros e da sociedade.

Em suma, o educador do CSMM apresenta-se como um ser cristão, que procura assumir o seu papel transformador da realidade. Unido a um grupo que seja orientado a desenvolver um trabalho educativo que necessita está comprometido com a sua formação e a formação dos sujeitos que são atendidos nesta instituição. Essa formação deve despertá-lo para a militância consciente de transformar a realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BALBINOT, Rodinei. **Ação Pedagógica:** Entre o verticalismo pedagógico e práxis dialógica. São Paulo: Paulinas, 2006.

BOFF, Leonardo. **Igreja Carisma e Poder.** Petrópolis: Vozes, 1981.

BOFF, Leonardo. **E a Igreja se fez povo. Eclesiogênese:** a Igreja que nasce da fé do povo. 3. Ed. Petrópolis: vozes, 1991.

BOFF, Leonardo. **América Latina:** da conquista à nova evangelização. São Paulo: Ática, 1992.

DAMASCENO, Maria Nobre da. **Pedagogia do Engajamento:** trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: EUFC, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua uma Abordagem Crítica:** alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: Gente Nueva, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

## A LINGUAGEM ESCRITA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juscilene Silva de Oliveira- Mestranda em Educação do Programa de Pós-  
Graduação da Universidade Estadual do Ceará- UECE - [juscy.silva@hotmail.com](mailto:juscy.silva@hotmail.com)  
Maria Valonia da Silva Xavier- Professora/Técnica Formadora de Educação Infantil  
da Prefeitura Municipal de Fortaleza- PMF [valoniasilva@hotmail.com](mailto:valoniasilva@hotmail.com)  
Betânea Moreira de Moraes- Professora Adjunta do Programa de Pós- Graduação da  
Universidade Estadual do Ceará- UECE- [betaneamoraes@gmail.com](mailto:betaneamoraes@gmail.com)

### RESUMO

A proposta do artigo consiste em apresentar o resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada com o objetivo de investigar o uso da linguagem escrita na Educação Infantil, especificamente visamos caracterizar nas práticas pedagógicas os norteamentos quanto ao desenvolvimento da linguagem e da escrita, analisar com que finalidade as crianças leem e escrevem. A pesquisa de cunho bibliográfico embasada em livros, revistas e artigos científicos que tratam acerca do assunto, apontando como bases concepções de ensino e aprendizagem. Nos baseamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e alguns autores que abordam o tema educação infantil e o papel da linguagem escrita. Concluiu-se que os resultados, apontam ainda a necessidade de as propostas pedagógicas contemplarem orientações claras e ressignificadas fornecendo aos professores de Educação Infantil subsídios para um trabalho coeso e articulador entre prática e ensino da linguagem escrita.

**Palavras- chave:** Educação infantil. Práticas educativas. Linguagem escrita.

### INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita representa um marco importante na vida da criança, pois antes mesmo de entrar na escola, já possui ideias próprias sobre o sistema alfabético e também informações sobre a sua estrutura através das experiências cotidianas convivendo com os mais diversos portadores de texto.

Embora os cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades e Faculdades do Brasil contemplem em seus currículos disciplinas relacionadas ao estudo do processo de construção da escrita pela criança, ainda se percebe um distanciamento entre a teoria e os saberes práticos.

Nos dias atuais, um dos principais desafios enfrentados pelas escolas é o papel funcional de tornar seus alunos bons leitores. Levando em consideração que a linguagem seja ela visual ou oral é a raiz embrionária de um ser social imerso na cultura letrada.

A escrita se faz presente em toda estrutura social, em todo lugar. Ler é antes de tudo construir sentidos que ultrapassam a codificação e decodificação de símbolos e palavras, é ter habilidade de compreender, interpretando textos variados com diferentes gêneros textuais.

Solé (1998) destaca a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, em busca de uma finalidade. Dessa forma, o processo de leitura iniciado desde a educação infantil, deve ser considerado como um recurso indispensável para a potencialização linguística e o desenvolvimento intelectual das crianças. A criança deve criar um vínculo afetivo com a leitura, tendo a prática leitora como um momento de prazeroso, para isso é importante frisar o papel do educador (pais, professores, adulto de referência) nesse processo. O estímulo para a leitura deve começar desde cedo incentivando o interesse e gosto pela leitura.

Conforme citam Teberosky e Colomer (2003, p. 19), a criança é capaz de receber informações sobre o uso da escrita e da linguagem, mas, ao mesmo tempo, ela é capaz de elaborar e reelaborar conhecimentos prévios sobre os princípios organizativos, as formas de representação, os conceitos e procedimentos linguísticos e metalinguísticos existentes na linguagem escrita.

Dessa maneira, a criança traz em sua bagagem conhecimentos prévios, mesmo sem saber ler e escrever de forma convencional, já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição. Assim, compreende-se que a leitura é fonte de saberes e informação, formando leitores com capacidade criadora, despertando prazer, emoções, descobertas e conduzindo uma melhor compreensão da vida e do mundo.

Em seus primórdios, o ensino da leitura é indispensável nas práticas sociais. Pois, esta desenvolve a função de um pôr teleológico com a finalidade de formar intelectualmente indivíduos capazes de ler e interpretar. Este trabalho visa discutir práticas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil, tendo em vista que o ensino da leitura necessariamente deva ser imbuído de práticas significativas.

A presente pesquisa foi realizada utilizando-se do método bibliográfico com base em livros e revistas, auxiliando na obtenção de informações possibilitando a análise do estudo com um novo olhar e fundamentação teórica. Para Gil (2002, p. 44), pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

O artigo estrutura-se da seguinte maneira: primeiro tópico, apresentamos a concepção da leitura e da escrita como um processo social da humanidade; no segundo, contextualizamos os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil e por fim, no

último tópico, explicitamos a importância das práticas de leitura aplicadas na educação Infantil.

## **A CONCEPÇÃO DA ESCRITA COMO UM PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL DA HUMANIDADE**

A escrita, como processo histórico-social, faz parte da cultura da humanidade e foi se transformando ao longo do tempo. Assim, seu valor é inegável para a sociedade.

Sobre isso, Higounet (2003, p. 9 e 10) nos diz que,

[...] a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. [...] Desse modo, a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso, a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano.

Dessa forma, a escrita é um processo de construção pessoal e, ao mesmo tempo, um objeto de função fundamentalmente social. Por isso, sua aprendizagem inicia-se antes mesmo da criança entrar na escola, pois diariamente se depara com situações que envolvem a escrita.

Os estudos da psicogênese da escrita, nos anos 80, trazidos pela psicolinguista argentina Emília Ferreiro e pela pesquisadora Ana Teberosky, trouxeram para o contexto educacional uma nova forma de refletir sobre os processos de construção da escrita pela criança. A partir desses estudos, passou-se a compreender que a criança analisa, percebe e formula suas hipóteses acerca da escrita a qual está exposta diariamente, tentando processar as informações que recebe, seja através de textos ou de outras pessoas, ao participar de atos sociais que a envolvem.

As implicações pedagógicas destas pesquisas foram inumeráveis e passaram a fazer parte das discussões em todo o Brasil. A mudança radical de perspectiva que ocorreu nos últimos 30 anos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita trouxe angústias e preocupações além de diversas interpretações para todo o sistema educacional, principalmente para os professores, pois estes no lugar de detentores do saber, passaram a configurar o papel de mediadores do conhecimento. Contudo, essa mudança de postura ainda encontra resistência por grande parte dos professores, como elucida Smolka (2003, p.31):

[...] da forma como tem sido visto na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

A aprendizagem da linguagem escrita é um processo de construção de conhecimento que ocorre em um contexto social e a partir da interação com outros participantes. É uma aprendizagem cultural de natureza simbólica que não se dá somente pelo contato que a criança estabelece com a escrita, mas também a partir da interação com os indivíduos que a utilizam propriamente. As crianças não aprendem, portanto, espontaneamente, aprendem reflexivamente porque alguém as coloca em situação de pensar sobre a escrita.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1984 *apud* REGO, 1995) traz a importância da interação que permite o estabelecimento das funções psicológicas superiores. A partir deste movimento, novas conquistas na aprendizagem acontecem, já que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas é mediada por sistemas simbólicos, sendo a linguagem um desses sistemas. Assim, a aprendizagem da linguagem escrita é um processo complexo, pois “envolve a elaboração de todo o sistema de representação simbólica da realidade”. (REGO, 1995, p. 69).

Atribuindo importância à dimensão social, Vygotsky (1984 *apud* REGO, 1995) retratava que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural.

Reforçando esta ideia, REGO (1995, p. 71) nos traz como exemplo:

[...] um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador), embora necessárias, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

Desenvolvimento e aprendizagem foram questões estudadas por Vygotsky que trouxe uma visão prospectiva em relação ao desenvolvimento da criança e de relevância para as pesquisas em educação. Assim, em seus estudos, observou que, no processo de desenvolvimento, a criança apresenta um nível real o qual se refere aquilo que ela já consegue fazer sozinha e o nível potencial que diz respeito a capacidade que ela tem de fazer algo mediante ajuda de outra pessoa. Assim, a distância do desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial é o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal.

Nesse sentido, Craidy e Kaercher (2001, p.30) defendem que,

Cabe à escola fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. O papel do/a professor/a consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial dos/as alunos/as, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Na Educação Infantil, o trabalho com a linguagem oral e escrita deve ser realizado levando em conta os eixos norteadores a saber: as interações e as brincadeiras. Considerando a sua importância para o desenvolvimento, organização e expressão do pensamento, dos sentimentos, das vivências e como meio de representar, interpretar e até mesmo modificar a realidade.

## **A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A linguagem escrita é uma parte importante desenvolvida na escola, juntamente com as demais linguagens. É importante que frise-se que atualmente na educação infantil considera-se que nenhuma linguagem se sobrepõe ou é mais importante que a outra, trabalha-se na perspectiva das múltiplas linguagens. No entanto, a escrita é um instrumento, uma ferramenta de comunicação, de pensamento, de reorganização do conhecimento. “É imperioso (porém nada fácil de conseguir) estabelecer no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso” (FERREIRO, 2005, p. 20 e 21).

Assim, é imprescindível observar e considerar na Educação Infantil as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a leitura e a escrita. Sabe-se que os professores de Educação Infantil revelam concepções de linguagem e de aprendizagem que vão influir diretamente no seu modo de ensinar.

Sobre isso, Klein (2002, p. 122) nos diz que,

É necessário compreender como se aprende, como se ensina e, enfim, como se configura o objeto que se pretende ensinar. E, o que é mais importante, fundar essa compreensão no fato de que todos esses aspectos, na verdade, se organizam sob uma única determinação: a forma como os homens produzem e utilizam tal objeto.

A prática levada pelo professor para sala de aula diz muito da visão de mundo e das experiências que por ele foram adquiridas. Sobre isso, Lima *et al.* (2004, p.13 e 14), no intuito de refletir sobre a profissão docente, questiona:

Quem realiza a tarefa de ensinar? A pessoa do professor que faz dessa ação o seu próprio trabalho. No seu desenvolvimento ao planejar, executar e avaliar seus alunos está a sua visão de mundo, sua história de vida, os conhecimentos que adquiriu historicamente, a maneira de conceber a realidade e a educação. É uma prática tecida com o saber científico (os conhecimentos sobre a disciplina que leciona), o saber da experiência (elaborados dentro de seu cotidiano) e o saber político, social, dentre tantos outros. Mesmo que o docente não tenha consciência disso, esses saberes serão postos em sua prática e dirão da sua visão de mundo e, dessa forma, diferentes maneiras de pensar e agir poderão ser evidenciadas.

Dessa forma, o ato educativo não é um ato neutro, pois envolve concepções e ideologias que refletem na prática do professor. E, se tratando da aprendizagem da língua escrita, muitas vezes, tais práticas não levam em consideração a sua função social.

Teberosky e Colomer (2003, p. 67) enfatizam que,

Não devemos esquecer que, em função da natureza da escrita como objeto cultural, o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e em ambientes também reais. Portanto, aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas. O tipo de atividades ou de materiais que as escolas oferecem às crianças pode estar em plena contradição com suas experiências e hipóteses.

Nesse sentido, Ferreiro (2005, p. 20 e 21) retrata que a escola, ao longo dos anos, transformou a escrita em objeto exclusivamente escolar, negando as suas funções extraescolares e o seu papel social.

“A escola (como instituição) se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto a ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modifica-lo).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) elaborada para explicitar princípios e orientações para o sistema de ensino na organização, articulação, desenvolvimento, e avaliação de propostas pedagógicas traz aspectos relevantes acerca da importância da linguagem escrita e do papel mediador do professor.

Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está

muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor. [...] (DCNEI, 2009, p. 94)

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos da leitura e da escrita. Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas para esta etapa tão importante devem considerar o desenvolvimento integral da criança, possibilitando aprendizagens significativas.

## **IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O processo de construção da leitura se dá ao longo dos anos escolares e fora dele também. É fato que o incentivo a leitura necessariamente deva ser compartilhado entre instituição escolar e família.

O conhecimento e a práxis por parte do professor referentes ao eixo da leitura e escrita é imprescindível para a aprendizagem do educando. Assim, é na Educação Infantil que a criança precisamente passa a conhecer o processo de leitura formal.

Segundo Porcacchia e Barone (2011), as práticas de leitura funcionam como um espaço facilitador em um encontro com elas mesmas, a realidade objetiva e subjetiva, tendo como foco o amadurecimento do indivíduo e uma reflexão crítica.

Assim sendo, o livro nada mais é que um recurso necessário ao desenvolvimento da escrita e da leitura das crianças, pois através de seus registros e narrativas perpassa da onipotência imaginária da criança para existência cultural.

Dessa maneira, cabe a figura do professor buscar potencializar esse espaço de troca entre livros e alunos, oferecendo-lhes variados portadores de textos, acolhendo as falas das crianças, fazendo o uso das mais variadas metodologias que busquem alcançar a aprendizagem da criança.

A leitura exerce com poder e maestria a capacidade de educar e formar sujeitos críticos, humanizados e conhecedores de sua própria realidade. Este seria o homem inteiro outrora referenciado por Petit (2006 *apud* COLOMER; CAMPS, 2002),

A leitura abre oportunidades para o indivíduo se expressar, tomando posição de sujeito e desenvolvendo uma narrativa interna. O considerado “sujeito inteiro”, e o campo da leitura é o mundo interno do sujeito composto por ações, emoções, sentimentos, pensamentos e representações.



O gosto de ler gera no educando um bom desempenho linguístico, quando mais se ler, mais se aprende mais se compreende o mundo. As histórias exercem no mundo dos homens a função de humanizá-los, despertá-los para o desejo da construção consciente da leitura e da escrita. Esse processo deve ocorrer considerando cada indivíduo em sua singularidade.

Fundamentalmente, o professor exerce nesse campo, o papel indispensável de mediador entre educandos e as mais diversas práticas de leitura, estas, capazes de abrir as portas de um mundo imaginário que os levará futuramente a práticas cotidianas de um mundo real.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa se propôs discutir a importância da aprendizagem da linguagem oral e escrita como um processo de construção de conhecimento que ocorre em um contexto social e a partir da interação com outros participantes no ambiente escolar.

Nesse entendimento, vislumbramos a magnitude social e acadêmica deste estudo, esperamos ter possibilitado ao educador infantil bem como às instituições de ensino infantil um entendimento em torno do trabalho realizado junto às crianças pequenas, no intuito de lhes oferecer formas de leitura e escrita que os permitam inserir-se na cultura letrada, sem esquecer-se de que o ato da leitura e da escrita nada mais é que um processo humanizador.

Com a finalidade de que o processo de aquisição da linguagem escrita se concretize qualitativamente, se faz necessário cada vez mais buscarmos desenvolver e aplicar novas práticas de ensino especificamente no contexto de Educação infantil.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 05/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza: SEDUC, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHE, Gládis Elise P. da Silva. (Org.) Educação Infantil: Pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. 13.ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.  
\_\_\_\_\_. Como elaborar projetos de pesquisa, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KLEIN, Lígia Regina. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? 4.ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lima et al. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 4.ed. Revisada e ampliada. – Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

PETIT, M. A leitura em espaços de crise. Revista Brasileira de Psicanálise, v. 40, n. 3, 2006.

PORCACCHIA, Sonia Saj; BARONE, Leda Maria Codeço. Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. Estud. psicol., Campinas, v. 28, n.3, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103166X2011000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103166X2011000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 16 junho. 2019

REGO, Teresa Cristina. Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. 11.ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## **A MÚSICA: FERRAMENTA INCLUSIVA PARA ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Elineia Pereira de Souza<sup>1</sup>

Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP  
elineia\_souza@yahoo.com.br

Tânia Noemia Rodrigues Braga<sup>2</sup>

Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP  
taniarodrigues1444@yahoo.com.br

### **RESUMO:**

O artigo objetiva compartilhar uma experiência de inclusão através da música de um aluno com TEA em sala de aula da educação infantil em uma instituição pública no Município de Caucaia. As crianças estão na faixa etária entre 3 e 4 anos. Abordaremos sobre a importância da musicalização na educação infantil como forma de inclusão, pesquisar o conceito e cenário do Autismo no Brasil, identificando desafios e as possibilidades. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa, descritiva do tipo etnometodológica, uma vez que descrevemos uma experiência vivida e refletida. Utilizou-se da fotografia e registro em diário como procedimentos metodológicos para construção dos dados. O referencial teórico baseia-se em: Braga (2018), Bréscia (2003), (Bruno, 2006), dentre outros. Dentre alguns resultados da pesquisa destacamos a participação ativa do sujeito de forma lenta e gradual nas rodas de música, demonstrando aceitação e se reconhecendo como sujeito no espaço onde ocorreram as experiências.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Autismo. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO**

Desde os primórdios, a música vem sendo utilizada como uma forma de linguagem, que vem fazendo parte da cultura humana. Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as experiências com músicas contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

No ambiente escolar a música passa a ser uma ferramenta que poderá contribuir para o desenvolvimento social, psicológico e pedagógico da criança, dando a ela oportunidade de interagir com o outro, treinar habilidades e divertir-se de forma lúdica e prazerosa. Para Bréscia (2003):

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p.16).

Nessa perspectiva de entendimento sobre a Música é que consideramos relevante o estudo de metodologias e experiências consideradas como Práticas de inclusão na Educação Infantil com alunos com Transtorno Espectro Autismo - TEA. Assim, a partir da experiência enquanto professora do Município de Caucaia na sala do Infantil III com crianças bem pequenas, destacamos neste estudo a música como ferramenta inclusiva em alunos com TEA, como objeto deste estudo.

Diante dessa experiência muitas perguntas surgiram, a saber: Qual a importância da música para inclusão na educação infantil? O que é o TEA e como está o cenário no Brasil? Quais os desafios e possibilidades da inclusão Escolar?

A partir dessas questões surgiu o objetivo geral: compartilhar a experiência de inclusão através da música com aluno com TEA em uma sala de aula da educação infantil, na turma infantil III no Município de Caucaia e especificamente: pesquisar a importância da musicalização na educação infantil como forma de inclusão, pesquisar o conceito e o cenário do Autismo no Brasil e identificar os desafios e as possibilidades da inclusão no Brasil. Para atingirmos aos objetivos propostos, adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa, descritiva do tipo etnometodológica<sup>144</sup>, uma vez que descrevemos a partir de uma experiência vivida e refletida.

O presente artigo apresenta as seguintes seções: a introdução com uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da musicalização como ferramenta de inclusão na educação infantil, a segunda seção com o conceito e cenário do autismo no Brasil, terceira seção, desafios e possibilidades da inclusão Escolar.

## 1 Conceito e Cenário do Autismo no Brasil

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por serem respondidas (MELO, 2004).

Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5* (referência mundial de critérios para diagnósticos):

O transtorno do espectro autista (TEA) é considerado uma síndrome neuropsiquiátrica caracterizada por manifestações comportamentais acompanhadas

---

<sup>144</sup> A pesquisa Etnometodológica, segundo Autor Coulon (2005, p.32) é a busca empírica dos métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar.

por déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. As anormalidades no desenvolvimento também são características do autismo, as quais podem ser detectadas nos primeiros três anos de vida e persistir até a idade adulta (DMS-5ª edição).

O TEA é configurado como uma condição neurobiológica que compromete significativamente o funcionamento cerebral do indivíduo em algumas áreas pontuais, de acordo com Braga:

Pessoas com autismo apresentam dificuldades de fala, comunicação e interação social, classificada hoje como comunicação social; logo, são necessárias hoje múltiplas experiências sociais que promovam a habituação através de trocas contínuas e graduais em contextos sócios educacionais de interação para as aprendizagens assistemáticas, tão indispensáveis ao nosso crescimento global (BRAGA, 2018, p.54).

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5* rotula estes distúrbios como um espectro justamente por se manifestarem em diferentes níveis de intensidade. Uma pessoa diagnosticada como de alta funcionalidade apresenta prejuízos leves, que podem não a impedir de estudar, trabalhar e se relacionar. Um portador de média funcionalidade tem um menor grau de independência e necessita de algum auxílio para desempenhar funções cotidianas, como tomar banho ou preparar a sua refeição. Já o paciente de baixa funcionalidade vai manifestar dificuldades graves e costuma precisar de apoio especializado ao longo da vida<sup>145</sup>.

Por outro lado, o diagnóstico de TEA pode ser acompanhado de habilidades impressionantes, como facilidade para aprender visualmente, muita atenção aos detalhes e à exatidão; capacidade de memória acima da média e grande concentração em uma área de interesse específica durante um longo período de tempo<sup>146</sup>.

Pesquisas revelam que os transtornos do espectro do autismo (TEA) são diagnosticados em número cada vez maior e também cada vez mais cedo no Brasil. Pessoas antes nunca diagnosticadas, diagnosticadas em idade escolar ou já adultas, agora podem ter suas características autísticas detectadas antes dos 18 meses de idade.

Um estudo divulgado pelo CDC (Center of Diseases Control and Prevention), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, revela que uma criança a cada 100 nasce com o

---

<sup>145</sup> Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

<sup>146</sup> O que é o Autismo? - [autismoerealidade.org.br](http://autismoerealidade.org.br) 2019 – Disponível em < <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/> > Acesso em 19/08/2019

Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados revelam um aumento no número de casos de autismo em todo mundo. Até há alguns anos, a estimativa era de um caso para cada 500 crianças. Com isso, estima-se que no Brasil existem dois milhões de autistas, e o que torna a questão mais grave é o preconceito e a falta de tratamento adequado<sup>147</sup>.

Apesar das dificuldades e da dor que inicialmente o autismo pode trazer aos familiares, o aumento dos diagnósticos é uma vitória, pois a partir do diagnóstico, familiares ou responsáveis poderão buscar ajuda e orientação necessária.

## 2 Desafios e Possibilidades da Inclusão Escolar

A educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social (BRUNO, 2006).

Nesse contexto, a ideia de inclusão veio pra mudar o convívio social. Pois se fundamenta no princípio de que todos têm a mesma oportunidade de acesso ao conhecimento, independentemente de qualquer diferença que apresentar. A escola inclusiva deve acolher a todos, oferecendo atendimento compatível com as características de cada um, valorizando assim, a diversidade.

A educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social (BRUNO, 2006).

As ações para o desenvolvimento das atividades de musicalização na Educação Infantil, mas especificamente no infantil III manhã, em uma escola Municipal, foram exploradas de várias maneiras: por meio de roda de música utilizando pandeirinhos, violão de brinquedo, caixa musical, música com danças e movimento e DVD's musicais.

O início de cada momento se desenvolveu uma acolhida em círculo com todas crianças em círculo sentadas em um tapete colorido, cada criança podia através das imagens da caixa musical escolher a música e cantar. A partir daí, foram desenvolvidas todas as outras atividades programadas dentro de um contexto significativo envolvendo a musicalização, como músicas populares e educativas, músicas que estimulem danças e movimentos, o DVD musical infantil também faz parte dessa sequência de atividades com músicas. Através dessas

---

<sup>147</sup> Número de pessoas com autismo aumenta em todo Brasil – [apaebrazil.org.br](https://apaebrazil.org.br/noticia/numero-de-pessoas-com-autismo-aumenta-em-todo-o-brasil) 2017 – Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/noticia/numero-de-pessoas-com-autismo-aumenta-em-todo-o-brasil>> Acesso em 17/08/2019

atividades desenvolvidas na escola envolvendo a musicalização, foi se observando a apreciação e o interesse maior do aluno com TEA em participar das ações que envolviam música. Essas atividades faziam com que os amiguinhos da turma e ele passassem a se socializar e brincarem juntos.

No entanto há muitos desafios no processo de inclusão com alunos autistas, de acordo com relatos de professores da mesma instituição, o maior desafio é o sentimento de despreparo dos professores de educandos com autismo, que atuam no contexto da sala de aula regular. Outro desafio diz respeito dificuldade de conseguir uma cuidadora, pois com o apoio do cuidador, poderemos favorecer um ambiente com mais possibilidades de aprendizagem e de inclusão.

Das possibilidades encontradas, a partir das observações, relatórios e depoimentos de professores da escola, foi constatado que as mudanças ocorrem de uma forma lenta e gradual e que no final do semestre foi possível perceber os primeiros indícios de melhoria, pois através da música o aluno conseguiu acompanhar o ritmo da música e os comandos propostos por ela, conseguiu ainda brincar, cantar, dançar e até mesmo interagir com a professora e colegas de sala.

### **Considerações Finais**

Acreditamos que a música possa contribuir na formação integral do ser humano e, para tanto, o educador deve possuir um olhar reflexivo para observar as diferentes respostas obtidas de cada aluno, que podem ser as mais variadas desde a compreensão dos conceitos musicais vivenciados, até os resultados relacionados com a autoestima, autoconfiança, socialização, impulsos para vencer obstáculos na fala, concentração, etc.

Como pontos positivos dessa pesquisa, pode-se destacar:

- rotina mais estruturada quanto à sequência das atividades pedagógicas desenvolvidas com crianças autistas contribuem para minimização dos sintomas com relação à frequência e intensidade, e portanto, colaboram para sua melhor qualidade de vida e maior integração na sala de aula;
- boa aceitação dos alunos da mesma turma destas crianças, a partir da conscientização feita pela professora;
- atitudes humanísticas e acolhedoras manifestadas por algumas professoras ao se referirem às crianças autistas.

Com relação à síndrome do Autismo ainda é um transtorno desconhecido e complexo para o contexto educacional e que a síndrome ainda é um tema desconhecido no meio educacional, na medida em que, a maioria dos professores atribuíram noções arraigadas ao senso comum, equivocadas, fantasiosas e acientíficas à referida síndrome. Quanto ao

conhecimento, a formação para exercer uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, é unânime saber que existe despreparo dos professores.

Com relação à problematização que foi qual a importância da música para inclusão na educação infantil? O que é o TEA e como está o cenário no Brasil? Quais os desafios e possibilidades da inclusão Escolar? Conclui-se que a utilização da música como ferramenta de inclusão contribui para melhorar a qualidade de vida da criança autista, uma vez que os sintomas apresentados inicialmente pelo aluno se mostraram, com o tempo, mais atenuados a partir dessa experiência, possibilitando uma maior integração no seu contexto escolar.

No tocante ao objetivo principal da referida pesquisa que foi compartilhar uma experiência de inclusão através da música com aluno com TEA em uma sala de aula da educação infantil, na turma infantil III no Município de Caucaia conclui-se que foi atingido, pois, ao longo da observação direta, bem como através dos registros e outros documentos, constatou-se que a utilização a música facilita a sua inclusão e o discente passa a ocupar o espaço escolar vivenciando experiências, ou seja, toma para si o direito de pertencer a uma vida em grupo, em sociedade.

Faz-se necessário mais investimento em formação continuada os professores levando em consideração, suas queixas, reclamações por teoria, por elementos que possam subsidiar sua prática pedagógica, que possam responder suas indagações e amenizar suas dificuldades enfrentadas o seu dia a dia, na prática solitária que são impostos a realizar. E dando sua contribuição para o aprendizado de alunos com TEA utilizando a música como ferramenta inclusiva.

## Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-5. 5. ed. Washington: **American Psychiatric Publishing**, 2013.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013.

BRAGA, Wilson Candido. Autismo: **Azule de todas as cores**: Guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em  
:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20/08/2019

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átono, 2003.



BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COULON, A. La Etnomedotología. 3 ed. Madrid: Cátedra, 2005. FRANCIS, D.; HESTER, S. **An Invitation to Ethnomethodology: language, society and interaction**. London: Sage, 2004.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, n.3, 2005.

MELLO, Ana Maria S, Ros de Autismo : guia prático / Ana Maria S. Ros de Mello ; colaboração : Marialice de Castro Vatauvuk. . \_\_ 4.ed. \_\_ São Paulo : AMA ; Brasília : CORDE, 2004 104 p. : il. 21cm.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

Número de pessoas com autismo aumenta em todo Brasil – [apaebrazil.org.br](http://apaebrazil.org.br) 2017 – Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/noticia/numero-de-pessoas-com-autismo-aumenta-em-todo-o-brasil>> Acesso em 17/08/2019

O que é o Autismo? - [autismoerealidade.org.br](http://autismoerealidade.org.br) 2019 – Disponível em <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>> Acesso em 19/08/2019

## A PRÁTICA EDUCACIONAL JESUÍTICA NO BRASIL

Mila Oara de Souza Barroso  
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN)  
mila\_oara@hotmail.com  
Jociene Araújo Lima  
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN)  
jociene\_hat@hotmail.com  
João Vítor Guilherme de Souza  
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN)  
vitorguilhermesouza66@gmail.com

### RESUMO

Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa PIBIC/UERN, e tem como objetivo estudar a prática educacional jesuítica no Brasil no período colonial. A metodologia seguiu a uma pesquisa bibliográfica, pois foi realizada através de livros, artigos disponíveis em sites como *scielo* e *google* acadêmico, dentre outros. A pesquisa trabalhará com as contribuições dos autores como Ferreira (2010); Olinda (2003); Leão (1999); e demais autores. Os resultados abordam o início da história da educação escolar no Brasil com a chegada dos jesuítas, sendo esse um período marcante para a educação futura; e que além deles trazerem costumes, trouxeram também métodos pedagógicos. Aborda-se o *Ratio Studiorum*, que foi um documento responsável por ditar os princípios que as escolas jesuíticas deviam seguir. E também o fato que a partir do sistema educacional jesuítico, a educação escolarizada foi formada no Brasil. Conclui-se que é essencial refletir sobre a herança deixada no período colonial pelos jesuítas para compreender a ontologia cultural do povo brasileiro.

**Palavras-chave:** Prática Educacional. Jesuítas. Brasil Colônia.

### 1- INTRODUÇÃO

Falar sobre a História da Educação Brasileira nos indica percorrer por vários períodos, por várias mudanças até a educação que temos atualmente, que também é alvo de mudanças constantemente, nos elucidando que nossa história educacional passou por muitos momentos significativos.

Um desses momentos, sem dúvida é o Brasil Colônia, e sendo os jesuítas protagonistas desta educação é impossível falar de História da Educação sem trazer a tona o importante papel que eles desempenharam neste período.

Assim, o trabalho será dividido em três tópicos: o primeiro deles será abordado sobre a chegada dos jesuítas ao Brasil, e conseqüentemente sobre sua missão de catequização da população indígena; no segundo tópico será discutido sobre método educacional Jesuítas *Ratio Studiorum*, como este documento foi criado e influenciou a educação colonial brasileira e na educação até os dias atuais, o terceiro tópico irá descrever as escolas no período colonial,

como se era oferecida essa educação, e as formas como era ofertada, e como essa escola e alguns dos seus métodos perduram até hoje na educação brasileira.

Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa PIBIC/UERN orientado pelo professor Doutor Alessandro Teixeira Nóbrega, com tema de projeto História da Educação: Brasil Colônia 1500-1822. O PIBIC é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, que tem por finalidade despertar o interesse para a iniciação científica.

## 2- METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de estudo bibliográfico, pois de acordo com SEVERINO (2007, p.122), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas realizadas anteriormente, em documentos impressos, como livros, artigos, entre outros, utilizando-se assim, dados ou categorias teóricas que já foram trabalhadas por outros pesquisadores.

## 3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 3.1- EDUCAÇÃO JESUÍTICA

No Brasil, a história da educação escolar se inicia na fase colonial, onde os jesuítas entram em cena. Os jesuítas eram um grupo religioso que pregava o catolicismo. Eles foram enviados pela nobreza portuguesa como uma forma de colonização, pois os mesmos estavam com receio de perder a posse das terras recém-encontradas. Assim, inaugura-se a chegada ao Brasil da ordem religiosa Companhia de Jesus por volta de 1549, ou seja, com a chegada dos primeiros jesuítas.

Os jesuítas desembarcaram no Brasil juntamente com Tomé de Sousa, primeiro governador geral em 1549, e a frente estava o padre Manoel da Nóbrega. Eles vieram com o objetivo de encontrar riquezas, mas acabaram obtendo um importante papel na educação e na formação estrutural e cultural da colônia, como afirma Olinda (2003):

(...) a educação ministrada pelos jesuítas não só marcou o início da educação no Brasil, mas também foi a mais importante obra realizada no que diz respeito às consequências para nossa cultura. (OLINDA, 2003, p.156)

Com isso, percebe-se como esse período foi marcante para o futuro da educação brasileira, não só por ter sido a primeira, mas também por tudo que foi pensado, organizado e posto em prática.

Antes da chegada dos jesuítas, a população indígena não possuía uma educação escolarizada, já que para eles as atividades realizadas nas tribos seriam suficientes para que a criança atingisse a formação essencial quando chegasse à fase adulta (RIBEIRO, 1992).

Nesse sentido, é possível notar que até então o Brasil não conhecia a escola. Então a colonização trouxe também uma nova forma de pensar a educação, pois assim como afirma Ferreira (2010, p. 17): “[...] a história da educação brasileira não pode, desde sua origem, ser desassociada da educação europeia [...]”. Ou seja, não se deve fazer essa dissociação, pois os portugueses assumem a religião católica como sua principal, e como se teve uma hegemonia dos jesuítas na educação colonial no Brasil, a mesma acaba bebendo dessa fonte religiosa, mas também de ações econômicas, entre outras coisas (FERREIRA, 2010).

Os jesuítas traziam consigo a intenção de dar educação gratuita para os índios, sendo eles patrocinados pela Coroa portuguesa, que iria usufruir dos ganhos com essa educação. Logo após se instalarem no estado da Bahia, mais precisamente em Salvador, eles começaram a trabalhar para realizar o que lhes foi dado como missão, que era por fim a resistência indígena e a catequizar os índios. Com base nisso, é importante ressaltar que os jesuítas também encontraram resistência do povo indígena, mais especificamente dos adultos. Então tiveram que adotar, segundo Ferreira (2010) um novo plano:

Na nova estratégia missionária, as crianças indígenas eram tidas como portadoras de um duplo potencial: primeiro, elas ainda não estavam totalmente ‘contaminadas’ pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais. (FERREIRA, 2010, p. 20)

Ou seja, temos então indícios de como os jesuítas naquela época estavam além de tudo “aculturando” os índios, a começar pelas crianças, haja vista que estavam incorporando a eles a doutrina a qual os mesmos seguiam.

De acordo com Ribeiro (1992), os padres tinham que se comunicar com os indígenas, então tiveram que aprender a sua língua. Como desembarcaram no litoral, os jesuítas tiveram contato com a língua tupi. Após aprenderem a língua tupi, iniciaram a catequização ensinando o índio a ler e escrever a Língua Portuguesa tendo a Bíblia como o livro base. Ao adentrar pelo interior do Brasil, os jesuítas entraram em contato com tribos de outras línguas. Porém, ensinaram a esses povos indígenas a língua tupi, sendo um dos responsáveis pela unidade linguística do Brasil. Com isso passaram a ensinar a esse povo em duas línguas: a tupi e a língua portuguesa.

Desse modo, eles foram passando de aldeia em aldeia com sua educação religiosa, sendo que a mesma foi cada vez mais se ampliando e se adaptando aos modos de ensino conforme os educando e seus níveis de importância.

A sistematização escolar no Brasil Colônia, no ensino Jesuítico passou a ser organizado de duas formas: a catequese para os índios que seguiam os preceitos da fé católica, e tinha como seus objetivos quebrar a resistência indígena ao mesmo tempo em que divulgava o catolicismo. Para eles eram ensinados a ler e a escrever tendo como base a bíblia na língua portuguesa, para assim aprender as ideias católicas. Foi um processo de aculturação dos índios. Contudo, para conquistar a confiança dos índios os jesuítas desenvolveram novas metodologias, uma delas foi unificar no território brasileiro a língua portuguesa, depois para ganhar ainda mais confiança dos índios, os padres traziam a poesia, o canto orfeônico e o teatro.

A outra forma de organização escolar era o ensino de humanidades, que visava o interesse da camada dominante, ou seja, era destinada aos filhos brancos e legítimos masculinos dessa classe. Os jesuítas os preparavam para o trabalho letrado, então lhes eram repassados o ensino de humanidade, que seguia algumas etapas: inicialmente os jesuítas ensinavam o português, depois eram enviados para escolas de primeiras letras, onde iam aprender a ler e escrever. Tinham acesso também à gramática, retórica, conteúdos de teologia, além de canto orfeônico e música instrumental.

Só depois de todas estas etapas os homens tinham acesso a ter uma educação formativa profissional e aprendia a língua latina. Aqueles que queriam continuar os estudos no ensino superior viajavam para a Europa, principalmente para Portugal.

É válido ressaltar que a pedagogia dos jesuítas era considerada tradicional, já que pautada por repetição e memorização; rigidez no pensamento; rigidez também da realidade, pois era livresca e escolástica. Esse tipo de herança ainda é encontrado em algumas escolas e nas práticas dos professores atuais.

Nesse sentido, a Companhia de Jesus se torna no campo educacional, a ordem dominante. Isso se dá muito pelo fato que seus colégios eram bastante procurados por aqueles que mesmo não tendo uma vocação religiosa, já reconheciam que esta era a única via de formação intelectual (RIBEIRO, 1992).

Os jesuítas tinham como princípio fundamental formar uma tropa de soldados dispostos a lutar, e dar sua vida em combate à heresia. Mas ia muito além o objetivo dos jesuítas de catequizar os índios, era um projeto que visava a sua aculturação, e tinha com finalidade oferecer e efetivar mudanças nas culturas indígenas, como afirma Teixeira Soares

(1961, p.142) a Companhia de Jesus surgiu como: “[...] uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidades sociais e religiosas, foi a ação da Ordem [...]”.

Outro ponto que merece destaque era como os jesuítas eram considerados bastante rígidos, sendo essa uma característica dos membros da Companhia de Jesus: a disciplina. Havia também uma hierarquia, onde quem estava abaixo não deveria questionar, e ela deveria ser seguida. Sendo assim, eles eram obrigados a obedecer fielmente à igreja na sua missão principal que era catequizar os povos não civilizados.

Durante muito tempo a educação seguiu essa lógica jesuítica de educação rígida sem abertura de expressão e participação dos alunos, na escola ainda é se propagada à hierarquia onde o aluno não participa das questões centrais. Outro ponto a ser destacado era avaliação do período jesuíta, que já seguiam uma lógica de castigo, além de que muitas vezes não estava interligada ao conhecimento repassado, e este tipo de avaliação ainda ocorre até os dias atuais.

### 3.2 - MÉTODO EDUCACIONAL JESUÍTAS *RATIO STUDIORUM*

Os jesuítas além de trazerem os costumes, a moral e religiosidade de seu país, trouxeram também seus métodos pedagógicos, quem ditava as ordens da educação até antes do ano de 1599 era o padre Manoel da Nóbrega que era responsável pela educação jesuítica. Mas, a partir de 1599, as escolas jesuítas começaram a serem regidas pelo documento escrito por Inácio de Loyola, renomeado de “*O Ratio Atque Institutio Studiorum societatis Jesu*”, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, o mesmo foi um documento que era responsável por ditar todos os princípios que todos que faziam parte das escolas jesuítas deviam seguir.

Ele serviu com um plano de organização do ensino da Companhia de Jesus e determinava o currículo a ser seguido pela sistemática educacional. Como mostra Joaquim Ferreira Gomes (1995):

A *Ratio* não é um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, uma lei orgânica que se ocupa do conteúdo do ensino ministrado nos colégios e universidades da Companhia e que impõe métodos e regras a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses colégios e universidades. (GOMES, 1995, p. 35)

Sendo assim, este documento surgiu com a necessidade de unificar a educação dos jesuítas, já que havia muitos colégios jesuíticos espalhados sem orientação legal. Ele continha 466 regras, que funcionava como uma espécie de código geral que deveria ser seguido minuciosamente, e seria modelo de orientação de todos os padres, alunos, professores, isto é, dos pertencentes à Ordem. Dessa forma, todos tinham o mesmo modelo de educação.

O documento levou cerca de 50 anos para ser oficialmente publicado, e contou com a experiência, relato e avaliação de muitos padres das ordens dos jesuítas. Ele foi totalmente influenciado pela filosofia de Aristóteles e São Tomás de Aquino. O *Ratio Studiorum* contava com 17 capítulos que eram fundamentados nas vivências acadêmicas e individuais do fundador, que tinha o objetivo de sistematizar as práticas pedagógicas da Companhia em geral independente da região que habitava. Como existia colégio em toda a parte, era de extrema importância que se houvesse essa linha pedagógica a ser seguida. Apesar de o documento ter sido publicado oficialmente 43 anos após a morte do seu criador Inácio de Loyola, percebe-se que o documento segue linhas gerais pessoais estabelecidas pelo próprio fundador, destacando os fundamentos a seguido na constituição.

As adaptações poderiam existir em diferentes seguimentos, mas seguindo o documento como matriz principal: “[...] Embora, consoante às regiões e as épocas, possa haver diferença na Ordem e nos horários estabelecidos para esses estudos, deve existir uniformidade em fazer em cada lugar o que se julgar mais eficaz para progredir neles [...]” (CONSTITUIÇÕES, 1997, p.149).

Este documento teve também como grande colaborador o padre Nadal, que por volta do ano 1551 foi reitor do colégio de Messina responsável pela formação de muitos padres jesuítas vindos para o Brasil, esse colégio recebe padre de muitos Países que tinha na maioria das vezes costumes culturais da capital Paris. Devido isso o primeiro modelo optado pelo padre para o primeiro colégio era o modelo da universidade de Paris.

O *Ratio Studiorum* era sistematizado em três escolhas de curso: que era o Curso secundário, que tinha tempo estimado de 5 a 6 anos, ensinava o aluno literatura e matérias humanistas e seu objetivo que aluno desenvolvesse suas plenitudes, o curso de humanidade foi o mais propagado no período colonial, outro curso foi o superior nele estava o curso de filosofia, e ciência.

Na concepção do fundador deste documento e também fundador da ordem dos Jesuítas, Inácio de Loyola, a educação não bastava formar o homem erudito, deveria ser responsável também por formar os preceitos morais e cristãs da fé católica no indivíduo (TOSHIMA, 2011). Ou seja, o plano de estudo *Ratio Studiorum* se adaptava ao Brasil no período colonial.

O surgimento do método de ensino trazido pelo documento *Ratio studiorum*, trouxe diversas mudanças educacionais ao longo do nosso processo emancipatório, que serviram de exemplo até hoje, a primeira é a ideia de escola como responsável pelo ensino formal de

ensino, sendo responsável por desenvolver nos indivíduos em todas as suas dimensões religiosas, cognitiva, motora, afetiva, intelectual.

Podemos refletir sobre a ideia tirada da construção do *Ratio* permanente até hoje, que é o fato de ter levado 45 anos para se oficializada, e neste processo contou com a participação de muitas pessoas com experiências, pegando como referência o que realmente a colônia precisava naquela época. Lembrando que os jesuítas tiveram muito êxito nas atividades desempenhadas a partir deste documento, este merece nossa atenção partindo dele a base para a educação que temos atualmente.

Outra atribuição é a metodologia no documento, que continha a base do ensino tradicional contemporâneo, dando origem ao ensino tradicional conhecido e praticado até hoje no Brasil, como afirma, LEÃO (1999, p.188): “[...] surgiu do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam o século passado, mas que só atingiram maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX [...]”.

### 3.3- AS ESCOLAS NO PERÍODO COLONIAL

Como já se sabe o sistema educacional jesuítico teve um grande período de hegemonia, e foi a partir deles que a educação escolarizada foi formada no Brasil. Elas foram construídas inicialmente para cumprir sua missão de doutrinação ao povo indígena, no entanto eles também começaram a ensinar tanto aos filhos dos cristãos como dos não cristãos.

Tudo isso não quer dizer que seu sistema de ensino não poderia ter sido precário, o que foi, principalmente da fase da instrução primária. E com o passar dos anos foi permanecendo assim, já que tanto os conteúdos, como o método utilizado eram burocratizados, então a escola era obrigada a segui-lo numa espécie de adoção firme. As escolas nesse período ficavam localizadas em grandes propriedades, pois como já foi citado, os padres passaram a ensinar outros membros da sociedade. As aulas aconteciam em dois horários, manhã e tarde, sendo em cada horário ministrado duas horas/aulas (JORDÃO, 2002). Esses horários eram estipulados pelo documento *Ratio Studiorum*, que determinava as aulas de segunda a sábado, menos no domingo.

Além disso, os professores eram denominados como responsáveis por um grupo de alunos e os conduzia durante toda sequência de seus estudos, durante muitos anos, essa situação era favorável para o acompanhamento do que eles vinham desenvolvendo ao longo do tempo. Com a divulgação do documento *Ratio studiorum* surgiu à ideia de divisão dos alunos em grupos, isso era uma estratégia para quando a sala tinha muitos alunos, dividia os alunos em grupo de 10, e se escolhia um capitão, esta pessoa considerada pelo professor de



bom desempenho iria repassar as lições e os exercícios que ele próprio já havia tido experiência com o professor. Os capitães iam revezando a cada duas semanas ou por mês.

A primeira escola, denominada de “escola de ler e escrever” no Brasil foi fundada na Bahia pelo padre Manoel da Nóbrega e pelos membros da Companhia de Jesus, por volta de agosto de 1549. Nóbrega também propôs a construção de aldeias, ao qual chamava de aldeias de catequização, onde nela habitavam os índios, que estava ali para conversão, e os padres jesuítas (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Essas aldeias deveriam atingir três objetivos que seriam segundo SHIGUNOV NETO; MACIEL (2008):

Objetivo doutrinário - que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios; Objetivo econômico - visava a instruir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira; Objetivo político - visava a utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 176).

Nessa significação, percebe-se como o processo de educação foi muito bem pensado, sendo atribuídos objetivos bem delimitados que foram seguidos com muito rigor pelos jesuítas. O *Ratio* tinha expresso claramente que o jesuíta deve disciplinar os alunos quando ele não se comportasse em sala de aula.

Ao refletir sobre o projeto inicial jesuítico para o Brasil, não podemos esquecer que mesmo com o sucesso de seus objetivos, isso se deu aos poucos e teve muitos empecilhos, exigindo de seus membros muitos esforços e empenho. A educação do jesuíta durou cerca de 210 anos, trazendo intensos impactos para educação brasileira. Impactos estes que são vistos até os dias atuais, apesar de ter passado cerca de 200 anos, os métodos e suas escolas ainda podem ser sentidos na educação do Brasil.

#### 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi abordado no decorrer desta pesquisa, já dá para adquirir uma noção de como a história da educação brasileira passou por seus vários momentos de atribuição de significados, e o quanto ela foi importante para definir a educação brasileira de modo geral. Percebendo assim, que não podemos falar sobre a história, método e prática da educação no Brasil sem refletir sobre essa herança deixada no período colonial.

Mesmo após quase cinco séculos de colonização e educação jesuítica, a educação continua o legado dos jesuítas, excludente, seletiva, cheia de intenções, como estudo inadequado, estrutura físicas das escolas muito precárias, salas ainda se encontram um número muito grande de alunos, carga horária elevada, o professor tem baixa remuneração.

Por fim, é ressaltado que esta pesquisa está em andamento, sendo esta apenas uma referência inicial, que ao longo do projeto PIBIC-UERN será ainda bem mais aprofundada.

## 5- REFERÊNCIAS

CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS E NORMAS COMPLEMENTARES. São Paulo: Loyola, 1997. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSoc/Sci/article/download/2416/1696>. Acesso em: 14 de abril de 2019.

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/270903884\\_Historia\\_da\\_Educacao\\_Brasileira\\_da\\_Colonia\\_ao\\_seculo\\_XX](https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX). Acesso em: 16 de abril de 2019.

GOMES, J. F. **Para a história da origem e estabelecimento da inquisição em Portugal**. Lisboa: Livraria Bertrand. 1995. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/>. Acesso em 11 de abril de 2019.

JORDÃO, G. **O mestre e a escola no período colonial brasileiro**. R. da Educação Física/UEM. Maringá, v. 13, n. 1, p. 27- 31, 1 sem. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3719>. Acesso em: 22 de abril de 2019.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas Contemporâneos de educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista**. 1999.

OLINDA, S. R. M. **A educação no Brasil no período Colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente**. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 153- 162, jul./dez. 2003. Disponível em: [http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/29/a\\_educacao\\_no\\_brasil\\_no\\_periodo\\_colonial.pdf](http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf). Acesso em: 11 de abril de 2019.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12º ed. São Paulo: Cortez. 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod\\_label/intro/SEVERINO\\_Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cientifico\\_2007.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf). Acesso em: 23 de abril de 2019.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169- 189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

TEIXEIRA SOARES, A. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UnB, 1961.

TOYSHIMA, A. M. S. **O Ideário Educacional Jesuítico: explorando o Ratio Studiorum**. Maringá/PR, 2011. p. 49.

## A PRESENÇA DA CULTURA AFRICANA: ESTUDO DO JOGO MANCALA NUMA ESCOLA PÚBLICA

Leyla Araújo Luz Muller – profaleylaluz@gmail.com  
Universidade de Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

### Resumo

O presente trabalho objetiva investigar a influência da história e cultura afro-brasileira na formação de professores da Educação Básica com o uso do jogo africano de estratégia Mancala. A pesquisa realizada foi sobre a prática de professores do ensino médio da escola estadual Abigail de Paracuru – Ceará, cuja experiência foi realizada em outra escola da região com alunos das séries 6ª a 9ª ano. A metodologia utilizada nessa pesquisa será os relatos e documentos da experiência utilizada e pesquisa bibliográficas, sendo qualitativa. O grupo pesquisado foi alguns alunos e duas professoras do ensino médio das áreas de matemática e História. Os resultados revelam que como importante aplicar o jogo com cunho de fazer nos alunos um aprendizado e desmistificação do preconceito racial e discriminação da população negra que existe nas escolas, além de desenvolver o raciocínio lógico, o tema resgata a tradição africana, com reflexões sobre a história e cultura afro-brasileira, sendo um desafio da aplicabilidade da interdisciplinaridade no ensino da Matemática, porém esse estudo mostra que existe experiência no Brasil já sendo implementada. Com o uso do jogo Mancala, tem ocorrido de forma lúdica e criativa, a vantagem de colocar em prática os conteúdos de história da África, valorizando a raça negra e que os docentes têm muito a aprender a desconstruir tudo que aprenderam na visão eurocêntrica.

**Palavras-chaves:** Jogos Mancala. Estratégia. Lei 10.639/2003.

### 1 INTRODUÇÃO

A dinâmica da vida em sociedade faz do homem um ser complexo com necessidades diferenciadas, exigindo da educação formal um novo tipo de atuação do docente perante todas as exigências do mundo moderno.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela Lei nº 10.639/2003, art. 26-A, determina: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, p. 1).

Inovações tecnológicas, socioculturais, econômicas e educacionais acontecendo no mundo todo e os indivíduos cada vez mais competitivos. O governo brasileiro tendo dificuldades de implementar algumas mudanças como a aplicação da lei 10.639/2003, que consta a obrigatoriedade da utilização do tema história e cultura afro-brasileira na formação da população brasileira, resgatando as influências do povo negro na história do país.

A diversidade deve ser valorizada e com uma educação que revolucione os cursos de formação de professores do ensino básico, com a proposta de utilizar o jogo africano Mancala

na área de ensino da Matemática, num intuito de aprendizado cognitivo e também a quebra de paradigma da cosmovisão eurocêntrica.

A pesquisa consta de uma revisão bibliográfica, havendo uma investigação sobre experiências realizadas com uso da cultura e história africana com o jogo Mancala, sendo utilizado a técnica documental e entrevistas com um projeto apresentado na Escola Ensino Estadual Profissional Professora Abigail Sampaio na feira de ciências em Paracuru-CE. Nesse projeto foi colocada a experiência de duas professoras no Ensino Básico, que utilizaram o jogo africano Mancala como uma atividade lúdica de Matemática em sala de aula da escola municipal Pompílio Ciriaco de Sousa do ensino fundamental da 6ª a 9ª série. As professoras de História e Matemática e o grupo de alunos que atuaram de forma interativa e simples na fabricação do jogo, implementação e apresentação para uma sala de alunos e as conclusões foram interessantes e que as mesmas não tiveram uma formação mais aprofundada para utilizar essa metodologia de trabalho interdisciplinar tão desafiadora nos dias atuais dos professores ditos tradicionais.

O objetivo geral desse estudo foi investigar a influência da história e cultura afro-brasileira na formação dos professores da Educação Básica com a utilização do jogo africano de estratégia Mancala. Para realização dessa pesquisa, inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica que buscou observar se a formação docente foi contemplada com o tema história e cultura afro-brasileira, através da lei federal que obriga a utilização do mesmo, como forma de promover uma educação que reconheça a verdadeira origem do povo brasileiro. Em seguida, pesquisar as práticas utilizadas do jogo africano Mancala no Brasil e a sua influência da cultura africana no país.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação é o caminho para que os indivíduos obtenham não apenas conhecimentos dos conteúdos programáticos dos currículos, ser cidadão, ter empregabilidade, ser empreendedor, mas conhecer também sua origem, suas raízes, como a miscigenação do negro com branco e o branco com o índio, e que as culturas tanto indígena como negra são influências na sociedade atual. Há uma quebra de paradigma na mudança de mentalidade dos docentes e o uso das suas práticas em sala de aula, pois a cultura africana é tema de discussão tanto no ensino fundamental quanto médio.

Das tentativas de invisibilizar a/o negra/a são tão sutis e refinadas que educadoras/es militantes dos movimentos negros têm investido esforços de pesquisa sobre as temáticas de discriminação e desvalorização da/o negra/o em espaços interativos,

como a escola. Portanto, o respeito às diferenças implica uma reciprocidade na igualdade de relações. (SANTOS, 2008, p. 3).

Surge como reivindicações dos movimentos negros a Lei 10.639/2003, que modificou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/2006 e preceitua que alunos da educação básica aprendam sobre os ancestrais africanos, sua história e cultura, sendo obrigatória sua aplicação nas escolas públicas e privadas. Essa lei representa um avanço significativo da luta do negro na busca da sua identidade cultural no Brasil, no entanto percebe-se que há dificuldades de implementação do ensino da cultura e história africana nos currículos de ensino por ser novidade para os professores. Surge, assim, uma necessidade de formação de docentes para atuar de modo ético e transparente numa luta contra os preconceitos raciais. Tratando esse tema a religiosidade faz parte da cultura africana, e muitos professores de outras religiões também têm o preconceito de lecionar um assunto que para os mesmos é considerado tabu.

Segundo documentos, uma das principais reivindicações apresentadas pelo movimento negro no âmbito da 'Subcomissão de negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias', foi a educação, ou seja, a proposta de que o texto da Constituição Federal de 1988 afirmasse o compromisso da educação com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. (SANTOS, 2008, p. 6).

Conquistas que os movimentos negros alcançaram foi constar na constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º no inciso XLII: a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei.

E a educação é o único instrumento de libertação, portanto deve ser colocada de maneira formalizada nas escolas a verdadeira história e cultura dos negros africanos e suas influências, desmistificando o ideário posto como negro não é inteligente, somente deve obter os piores cargos, porque é feio, entre outros adjetivos que estão na mentalidade da população desde o período de colonização. Mas que após a abolição, com a Lei Áurea em 1888, deveria ter abolido também o preconceito e que condições econômicas e sociais esses escravos tinham, sem políticas públicas, então tinham que se manter como empregados, a relação não mudou muito, somente mudou de nome, de escravo para servo e posteriormente empregado assalariado.

Com a efetiva utilização da Lei Federal 10.639/03 pelos professores, de modo geral, há a possibilidade de uma superação do passado sofrido pelos negros e uma contribuição na

mudança de comportamento dos não negros em relação ao respeito aos negros, além de elevar a autoestima dos mesmos.

A interdisciplinaridade, conforme Paviani (2008), pode ser vista como teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica.

A atuação de forma diversificada e inovadora do professor deve ter como princípio uma mudança de paradigma, pois muitos professores não aceitam atuar em sala de aula com o tema da Lei 10.639/03, porque tem como obstáculo a sua religiosidade e julga que a cultura africana é demonizada e não deve ser colocado para os alunos. Conforme notícia no Portal da Empresa Brasil de Comunicação (EBC, 22/11/2014), há um relato de uma aluna de Salvador que diz que professores evangélicos escondem livros do MEC- Ministério da Educação, para não levar para sala de aula, pois consideram a cultura e história africana tendo relação com o demônio. São entraves os preconceitos raciais e religiosos para planejar atividades e exposição de uma aula interdisciplinar com o tema cultura e história afro-brasileira.

Contudo, se a maioria das leis no Brasil surge de algo que não vai bem, ou até mesmo são oriundos de um fato político e/ou social os quilombos são hoje provas de resistências históricas cultural de um longo período de escravidão suleadores de inclusão de suas especificidades dentro da lei 10.639/03 e outras políticas de ações afirmativas. (SOUZA, 2009, p. 88).

Mesmo com o surgimento da Lei 10.639/03 a partir dos movimentos dos negros, ainda há um desconhecimento por parte dos professores do Ensino Básico nas escolas brasileiras, de atuarem de forma efetiva colocando as informações da cultura e história da África e seu processo de exclusão que perdura ainda nos dias atuais.

Há uma lacuna na Lei nº 10.639/2003, pois se fosse obrigatório a exigência da história e cultura afro-brasileira nas universidades obteríamos professores licenciados com esse conhecimento para atuar em sala de aula. É fato que já existem universidades que inserem no seu currículo de cursos a disciplina história e cultura africana como a Universidade Federal da Bahia – UFBA, entre outras, como forma de minimizar essa falha que existe na formação do docente.

Com docentes licenciados e tendo obtido esse conhecimento do processo de exclusão do negro tanto histórico, político e social, conseguiriam pôr em prática esse conhecimento em outras disciplinas.

Argumentos como dificuldades para a implantação da lei: falta de formação dos profissionais que atuam na escola, referente à cultura africana e afro-brasileira, falta de formação adequada nos cursos de licenciatura no que tange à lei e a concepção equivocada de que, para se implantar a lei, é necessário mudar o currículo de base eurocêntrica para um de base africana. (CUNHA JR. *et al.*, 2012, p. 98).

O professor do ensino básico não tem uma formação continuada para atuar em sala de aula com a temática da história e cultura africana, porque não há formação continuada nessa área, porém há algumas experiências sendo implementadas no Brasil como, por exemplo, na escola estadual Zumbi dos Palmares, Salvador, utiliza jogo de tabuleiros na 5ª série e os alunos na sua maioria são negros e além de dinamizar o aprendizado, dando oportunidade o aluno ter um desenvolvimento cognitivo no ambiente escolar e compreender sobre os valores africanos e afro-brasileiros quanto à formação identitária brasileira tão negligenciada ao povo negro no Brasil.

Conforme Cunha Jr. *et al.* (2012), o racismo deve ser tratado com um diálogo ou discussão no momento em que ocorre, pois o silêncio do docente nessas situações pode fazer com que o aluno desista da escola. Há necessidade de intervenção do docente nesses momentos de racimos para minimizar dentro da escola essas atitudes.

Nós professores temos uma grande parcela de responsabilidade, pois cabe a cada um de nós está preparado para lidar com a diversidade. Por intermédio de formação poderemos adquirir experiências e meio para lidar com a diversidade presente na escola. (CUNHA JR. *et al.*, 2015, p. 132).

Inserindo jogos africanos é uma forma de colocar para sociedade que o mesmo tem contribuições culturais e que deve ser levado em consideração e que a luta do racismo ainda é muito forte e a educação deve ser um uma das instituições a apoiar essa luta em prol da consciência. Cabe ao homem não fazer distinção de cor, raça, entre outros, somos todos iguais, seres humanos, essa consciência deve ser colocada nas escolas, visto que é o local de formação universal. Segundo Cunha (2015):

No ambiente de formação, é que poderemos nos pautar da Lei nº 10.639/03, que fundamenta uma prática pedagógica voltada para o combate ao preconceito, resgate e valorização da cultura afro-brasileira nas escolas (CUNHA JR. *et al.*, 2015, p. 132).

O jogo Mancala deriva da palavra árabe “naqaala”, cujo significado é mover, é uma designação dada a uma família composta de duzentos jogos de tabuleiro (BORGES; PAIVA; SILVA, 2010).

Os jogos de tabuleiros são as contribuições dos africanos para os brasileiros, tendo como princípio essencial a distribuição contínua das peças e a colheita. Esse jogo Mancala é dinâmico, estratégico, além de ser instrumento de raciocínio lógico ainda há a socialização, numa sociedade que a violência, pornografia e as drogas são mazelas que afetam a juventude brasileira.

Sobre a origem do jogo observa-se que “os jogos da família do Mancala possuem uma variedade de nomes. Alguns deles são: AYO na Nigéria, OURI em Cabo Verde, AWARI no Suriname, OWARE em Gana, ADI no Daomé, ANDOT no Sudão, KALAH na Argélia, WARI na Gâmbia e no Senegal.” (GUERRA, 2009, p. 2).

O jogo Mancala além de atuar no cognitivo, mostra que a cultura africana tem sua forma lúdica de brincar aprendendo de maneira inteligente e vinda do povo negro, há uma quebra de paradigma, com uma atividade multidisciplinar, podendo além de ensinar os cálculos matemáticos mentais, ser utilizada na disciplina de História, cultura e artes, colocando o conhecimento africano em destaque e desconstruindo alguns mitos que o negro não é inteligente.

Um fator importante a salientar é que o jogo foi passado de geração para geração de forma oral, chamado de tradição e também a ancestralidade tem relação com a circularidade que Mancala tem e que representa a cosmovisão africana.

Conforme Cunha Jr. *et al.* (2015), existem algumas curiosidades relacionadas ao jogo Mancala, como numa escolha de chefe de uma tribo, caso ganhe numa partida ou para invocar chuva ou estimular o crescimento das plantações.

### **3 METODOLOGIA DE ESTUDO**

Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir o investigador à cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, onde as fontes foram livros e artigos científicos que abordam o tema história sociocultural africano e dos afrodescendentes, investigando a prática docente nas escolas públicas, cuja lei 10.639/2003 é obrigatória. Aliado a essa pesquisa qualitativa foi feita uma entrevista com o grupo de alunos e duas professoras que fizeram uma aplicação do jogo africano Mancala, numa escola municipal Pompílio Ciriaco de Sousa das séries 6<sup>ª</sup> até 9<sup>ª</sup> em Paracuru – Ceará.

### **4 RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA**

O movimento dos negros durante o século XX vem alcançando algumas conquistas como a Lei 10.639/03, na busca de valorização da cultura africana e com o fim de minimizar os conflitos racistas aos negros. Por isso os docentes devem ter o domínio do ensino da



cultura e história afro – brasileira, tendo o compromisso com a educação dos negros e não apenas dos não negros, respeitando os mesmos e não dando continuidade a discriminação racial. Conforme o artigo 3º, inciso IV, que consta “promover o bem a todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação”.

O tabuleiro de Mancala é composto por fileiras contendo concavidades de mesmo tamanho e duas concavidades maiores que servem para guardar as peças capturadas ao logo do jogo. Nas concavidades do tabuleiro, utilizam as sementes, como peças para jogar. O objetivo do jogo é capturar peças. Vence a partida quem capturar, no mínimo, a metade das peças mais uma. (CUNHA JR. *et al.*, 2012, p. 101).

A pesquisa foi numa escola municipal Pompilio Ciriaco de Sousa, foi utilizado 10 tabuleiros e 440 sementes para 20 alunos de cada turma das quatro séries 6ª, 7ª, 8ª e 9ª, juntamente com os 10 manuais para cada dupla jogarem, no início foi relatado que os alunos iam jogando sem entender muito as regras e posteriormente começavam a gostar ao entender as instruções, assim obtiveram o interesse de jogar (MAGALHÃES, 2015).

Nas séries os alunos que mais jogaram e compreenderam foram os alunos do 9º ano e dois professores gostaram da atividade matemática com o jogo Mancala, logo disseram que se tornariam multiplicadores e iriam utilizar na escola e relatar às outras escolas públicas essa prática divertida e que estimula a aritmética, porque faz um cálculo mental quando pensa nos movimentos, as operações de adição e subtração, aplicadas nos movimentos circulares do jogo, quando se captura as sementes nos buracos do tabuleiros é a estimativa que foi trabalhada. Dessa forma, é trabalhada na matemática a resolução de problemas, fazendo esse raciocínio do jogo Mancala fica mais fácil entender outras estruturas na Matemática, que muitos alunos têm verdadeiro terror.

O jogo Mancala pode ter uma faceta divertida, mas que tem outra faceta que contribui para o ensino-aprendizado nos conteúdos de raciocínio da aritmética e da estimativa.

Conforme Cunha Jr. *et al.* (2015) com a prática do jogo, antes de fazer os movimentos utiliza-se de estratégias tendo que fazer uma leitura interpretativa dos possíveis movimentos dele e do adversário, posteriormente usar o raciocínio, a lógica, conceitos, pensamentos matemáticos para fazer estimativas de capturas das peças do jogo. Nesse processo, há o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, interpretação, raciocínio, lógica, aritmética e estimativa, que são fundamentais para resolução de problemas. Conteúdos a serem trabalhados como progressão aritmética, probabilidade, estatística, porcentagem, análise combinatória, entre outros.

A pesquisa na escola municipal Pompilio Ciriaco de Sousa foi bastante proveitosa e além do objetivo da pesquisa verificar se o jogo Mancala pode ser um instrumento de ensino-aprendizado da aritmética e estimativa, foi constatado que muitos alunos brincaram e gostaram, pois é um modo interativo de obter estrutura matemática mentais, construção do pensamento estratégico utilizado com relação aos adversários no jogo, uma forma de socialização dos colegas em sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a educação formalizada nas escolas públicas e particulares sobre a cultura e história africana e sua importância para a sociedade brasileira, ponto de partida para minimizar o preconceito na escola brasileira. O conhecimento sendo obtido desde o início das primeiras séries do fundamental até o ensino médio transforma o presente numa construção de novo tempo em que se conquista a dignidade de ser indivíduo e ser valorizado pela sua história e cultura.

E a carta magna teve uma contribuição para que o racismo seja punido, mas a luta dos movimentos dos negros não acaba, pois ainda é muito forte o preconceito e a lei federal é um instrumento que pode mudar comportamentos de muitos brasileiros não negros a respeitar os negros, dando oportunidades de emprego, de lideranças e nas instituições em cargos bons.

Com a utilização do jogo Mancala, além dos conceitos matemáticos, podem ser trabalhados a história, cultura africana e afro-brasileira. Como também pode ser trabalhado em sala de aula que no jogo há uma circularidade que remete a religiosidade, tradição da oralidade e a ancestralidade africana, ou seja, a cosmovisão africana, colocando os alunos além da investigação, fazer discussões, trabalho em equipe.

É de grande valia o estudo do jogo Mancala como instrumento prazeroso e inovador e que trabalha o preconceito racial, utilizando a lei 10.639/2003 como meio para minimizar essa problemática que persiste desde a colonização que os negros foram escravizados.

É responsabilidade de todos e não somente do docente em sala de aula cumprir a lei 10.639/2003.

## REFERÊNCIAS

BORGES, José Salviano; PAIVA, Jéssica Rodrigues de; SILVA, Élide Alves da. **Jogos Mancala: uma ferramenta no ensino de matemática.** In: SIMPÓSIO DE MATEMÁTICA E MATEMÁTICA INDUSTRIAL – SIMMI, 2., 2010, Universidade Federal de Goiás.Campus

Catalão. '2010, **Anais...** Goiás - Brasil, 2010. Disponível em:  
<[https://simmi.catalao.ufg.br/up/631/o/anais\\_simmi\\_2010.pdf](https://simmi.catalao.ufg.br/up/631/o/anais_simmi_2010.pdf)>. Acesso em: 1 nov. 2015.

BRASIL. **Lei 10.639 – 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, senado. 1988.

CUNHA JR, Henrique; SILVA, José Marcos; MACHADO, Vanda. Matemática e cultura africana e afro-brasileira. *In*: BRASIL. **Valores afro-brasileiros na educação**: parte 2. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=50761](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=50761)>. Acesso em: 7 nov. 2015.

CUNHA JR., Henrique; VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento**: 10 anos do GT 21 da ANPED. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

CUNHA JR., Henrique *et al.* **Artefatos da cultura negra no Ceará**: formação de professores para a educação, cultura, história africana e afrodescendentes. Curitiba: CRV, 2015. v. 3.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Portal EBC – Empresa Brasil de Comunicação S/A**. Brasília - DF, 22/novembro/2014. Disponível em:  
<<http://www.ebc.com.br/cidadania>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Denise. Corpo: som e movimento. Aiú: a herança africana dos jogos de Mancala no Brasil. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro - RJ, ano 2, n. 6, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/mancala.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MAGALHÃES, Fábila Maria Alves; BARROS, Rafaela de Freitas. **Caderno de campo**: projeto EEEP Professora Abigail Sampaio. Feira de Ciências. Paracuru - Ceará, 2015.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceito e distinções. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

SANTOS, Sônia Querina dos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações (Lei 10.639/2003), conquistas e novos desafios. **Ensaio Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Federal Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Porto Alegre, RS.

## **AS MÍDIAS SOCIAIS: FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM DO ALUNO DO ENSINO BÁSICO**

Jefferson Florencio Rozendo  
Jeffersonrozendo@Yahoo.Com.Br  
Maria Das Graças Tavares da Silva  
Gracatavares.Jornalista@Gmail.Com  
Antonio Gilvam Freitas Pedroza  
Pedrogilvam@Hotmail.Com

### **RESUMO**

A pesquisa teve como foco o uso das mídias sociais como mediação na compreensão e importância para despertar o interesse do aluno no ensino aprendizagem na escola de base. Tendo por finalidade apresentar o construto da aprendizagem dos alunos na busca do conhecimento usando o universo virtual, o seu papel sociocultural, efeitos pedagógicos e dificuldades enfrentadas pelos alunos no acesso as mídias sociais, bem como identificar as funções das mídias sociais, apresentar, estabelecer a relação entre o uso das mídias sociais e a performance do aluno do ensino básico. Para a concretude deste trabalho, realizamos uma pesquisa de revisão de literatura. Nossa hipótese inicial foi a de que esses alunos desconheciam as mídias sociais como ferramenta de aprendizado educacional, no entanto, verificamos, que eles e os professores mediadores têm dificuldades de acesso a este instrumento de ensino. Os resultados revelaram que os alunos buscam conteúdos nas mídias digitais para produzir seus conhecimentos, agregando saberes. Concluímos, que os alunos estão comprometidos com a sua educação promovendo suas formações, além de facilitar aprendizado educacional, através das mídias sociais. Contudo é possível perceber que os professores necessitam de capacitação no campo digital para auxiliar os alunos.

**Palavras-chave:** Mídias sociais. Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa foi realizada para investigar a relação existente entre uso das mídias sociais e o interesse na aprendizagem do aluno na escola através de metodologias unificadas com as mídias digitais, se os gestores públicos, estão se adaptando com essa nova realidade virtual, adotando nas escolas públicas equipamentos que instigue ao interesse do aluno pelas aulas. Para isso, articulam-se os resultados a partir da perspectiva de que as mídias sociais são ferramentas potenciais na aprendizagem do aluno. Através desses instrumentos sociais, compreender suas potencialidades interativas na sistematização no campo educacional. Nesse sentido, escolhemos Mídias Sociais e aprendizagem como recorte deste artigo.

Fundamentado neste contexto verificou que os aplicativos têm sido indicados benéficos, pois algumas ferramentas apresentam-se dinâmicas, na prática periódica, além

disso, nas atividades extras classes, em que o aluno deve produzir em casa. No entanto, nesta pesquisa buscou-se investigar o desafio do aluno na sua aprendizagem, usando as ferramentas das mídias digitais.

Outro aspecto fundamental, é que este estudo está inserido nas Mídias Digitais incorporados a Educação Básica, agrupada nas Novas Tecnologias. Tendo como metodologia uma revisão de literatura. Despertando questionamentos como as mídias sociais tornaram-se ferramentas de aprendizagem do aluno do ensino básico? O professor deve ou não buscar uma nova metodologia de interação com os alunos?

Apresentando a seguinte problematização: Os gestores públicos estão inquietados com essa nova realidade virtual, que é a necessidade de dotarem nas escolas públicas de equipamentos necessários ao estimular o interesse do aluno pelas aulas, utilizando as mídias sociais como ferramentas de aprendizagem do aluno do ensino básico?

Desta forma, o objetivo geral visa compreender a importância da relação existente entre o uso das mídias sociais provocando o interesse do aluno no aprendizado na escola de base.

De modo específico, fazer mapeamento bibliográfico, apresentar os resultados considerando os mais importantes para a inserção das mídias sociais na aprendizagem do educando.

O estudo é da modalidade revisão de literatura, no qual buscamos examinar as relações sobre mídias sociais, na qual assume a responsabilidade de realizar processo avaliativo. A pesquisa foi realizada por meio de levantamentos bibliográficos e dos principais artigos científicos publicados sobre a temática. Além desses, foram utilizados livros, dissertações, teses e a estruturação conceitual do referencial teórico do artigo.

## **MARCO DAS MÍDIAS DIGITAIS**

A Internet surgiu na década de 90, unificada aos recursos tecnológicos, assim, facilitou a comunicação entre as pessoas. O computador surgiu como uma ferramenta de interativa com disposição de promover o processo de ensino e aprendizagem, agregando e compartilhando informações em comum, daí, pode-se dizer que as Redes Sociais podem ser ferramentas fundamentais no avanço a qualidade do ensino.

Sob este entendimento, Recuero (2009) conceitua rede social, desta forma:

Rede social é gente, é interação, é troca social. É um grupo de pessoas compreendido através de uma metáfora de estrutura, a estrutura de rede. Os nós da rede representam cada indivíduo e suas conexões, os laços sociais que compõem os grupos. Esses laços são ampliados, complexificados e modificados a cada nova pessoa que conhecemos e interagimos (RECUERO, 2009, p. 29).

Destacamos, neste ponto de vista, que há Redes Sociais com vários campos. Inicia-se, pelo *Linkedin*, área técnica que se divulga o currículo em ambientes de amizade com o intuito de obter êxito na carreira. Pois, o *Linkedin* foi criado para relacionamentos profissionais, como, por exemplo: encontrar um emprego, descobrir malas-diretas, entrar em contato com possíveis parceiros de negócios. Enquanto o *Instagram* oferece espaço para expor fotos, pequenos conteúdos. Já o *Whatsapp*, um sistema operacional com informações momentâneas, com probabilidade de em cooparticipação de vídeos, discursos de falas e de escrita (ROOS, 2012).

É importante ainda citar que as redes sociais têm sido de grande importância. Visto que, o diálogo virtual em período real proporciona aos usuários que do mesmo modo informações serem difundidas ao mesmo tempo. Esses mecanismos tecnológicos são usados por instituições educacionais, que aderiram às redes sociais para a inclusão digital.

Outro aspecto fundamental é que o uso de equipamentos digitais na nas metodologias educacionais apresenta dinâmicas inovadas, tanto de formar, quanto de aprender em distintos ambientes tradicionais. Contudo, para que se possa potencializar a aprendizagem formal e a formação ao longo da vida é importante ir além da disponibilidade de acesso aos distintos objetos de produção e distribuição de riqueza simbólica e material (SCHWARTZ, 2002).

Para fins educacionais, os softwares são marcados como favoráveis, pois algumas ferramentas apresentam-se aplicáveis, na prática diária, bem como, nas atividades complementares, na qual o educando produz sem a mediação do professor.

Desta forma, ao pesquisar mídias sociais no âmbito educacional, percebe-se a necessidade de uma explanação que busque compreender o debate das decisões nas especificidades locais, nos quais associam-se na implementação da inclusão digital nas escolas. Sabe-se, que há ligações no campo teórico, bem como no tecnológico, relevantes na educação com a finalidade de melhorar a qualidade da educação.

### **AS MÍDIAS SOCIAIS NO AMBITO EDUCACIONAL**

A Mídia social é o uso de softwares com a finalidade de tornar-se participativo o diálogo entre pessoas. Enquanto a rede social é um ambiente em que as pessoas compartilham interesses parecidas (BEHRENS, 2007). A intenção principal das redes sociais é o de conectar pessoas. Preenche-se uma representação em esboço de mídias sociais e interage-se com outras pessoas, com fundamento nas evidências que elas lêem sobre a representação. Pode-se dizer que redes sociais é uma divisão das mídias sociais.

Neste contexto, Behrens delinea:

Os recursos tecnológicos quando bem utilizados a serviço da aprendizagem são possibilidades didáticas e formativas. Assim, uma prática pedagógica inovadora inclui propostas que permitam desenvolver as novas tecnologias da informação e da comunicação no sentido de ampliar os recursos de aprendizagem (BEHRENS, 2007, p. 450).

Nesse contexto, a Mídia social, abrange várias mídias, como: vídeos, blogs e as já mencionadas redes sociais. O conceito abrange a mídia, internet: rádio, TV, jornais, revistas. A partir da net, ela deixou de ser imóvel, dessa forma, permitindo uma forma interacional entre as pessoas.

No contexto das mídias sociais, expõe os convívios, participados nas redes sociais, quem sabe, isso, ocorre a anonimato. Em razão deste fato, as Mídias sociais são ambientes de partilhar conhecimentos com outras pessoas. Considerando tais colocações. Outra maneira de diferenciá-las é que as mídias sociais auxiliam as pessoas a se conectarem através da tecnologia, enquanto as redes sociais aprimoram essa conexão, visto que, as pessoas relacionam-se por meio das redes porque têm objetivos parecidos.

## **REDES SOCIAIS EDUCACIONAL**

As redes sociais geram muitas discussões, porque as escolas dificultam o acesso dos estudantes alegando não reconhecer aproveitamento pedagógico através dessas ferramentas, explanando que os educadores ainda estão despreparados para manusear o instrumento e entender que faz parte do desenvolvimento para alcançar o conhecimento de forma dinâmica do aluno. Tendo estes profissionais de analisar, que todos devem aprender a usar esses recursos de forma adequada, responsável, que não ponha em risco a sua segurança, assim, a escola não deve esconder essa tarefa.

E ainda em relação a este contexto, vale mencionar que a internet já faz parte da metodologia na área da educação com o uso das redes sociais, deste modo, deve ser incorporada na metodologia pedagógica para irromper as muralhas da escola, no intuito do aluno e professor poderem reconhecer o cenário midiática mundial, novas culturas, fatos distintos, desenvolvendo a aprendizagem através da interação e aprendizado colaborativo.

O uso pedagógico das redes oferece a alunos e professores, neste processo, a chance de poder esclarecer suas dúvidas à distância, promovendo, ainda, o estudo em grupo com estudantes separados geograficamente, permitindo-lhes a discussão de temas do mesmo interesse. Mediante esta tecnologia, o aluno sairá de seu isolamento, enriquecendo seu conhecimento de forma individual ou grupal. Poderá fazer perguntas, manifestar ideias e opiniões, fazer uma leitura de mundo mais global, assumir a palavra, confrontar ideias e pensamentos e, definitivamente, na sala de

aula não ficará mais confinada a quatro paredes. Isto quer dizer que o uso desta tecnologia poderá criar uma nova dinâmica pedagógica interativa, que se inserida num projeto pedagógico sólido, sem dúvida, contribuirá e muito para a formação moderna dos alunos (GARCIA, 2000, p.5).

Considerando tais colocações, deseja-se que as redes sociais contribuam com a educação, estimulem transformações positivas nas metodologias de ensino, aprendizado e estudo, porque com o advento da web 2.0 admitindo a comunicação recíproca, essa relação ocorre através de softwares e sites que vinculam aos usuários a distintas elocuições e Grupos Virtuais, em que uma comunidade de pessoas compartilha e interage conforme suas afinidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste tópico, centralizamos nosso estudo analítico com vistas a demonstrar a pretensão de contribuir com partes dessa temática na área de conhecimento escolhida com foco nas análises de discussões dos resultados obtidos pertinentes as Mídias Sociais influenciando na aprendizagem do aluno. Embora, haja outras possibilidades de atuação na metodologia pedagógica, a escola continua atuando, com o método tradicional, demonstrando lentidões para se adaptar a essas ferramentas e tecnologias (VALENTE, 2007).

Conforme uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o que desliga os alunos da escola, é provocado pelo desinteresse pela a necessidade de trabalhar (INEP, 2016). Inicia pelas disciplinas sem ligação direta com a vida do aluno. Um outro ponto evidenciado são os professores desmotivados, a infraestrutura comprometida e o acesso de grande parte dos alunos à internet insatisfatório. Com uma escola neste perfil, distancia-se entre a escola necessária e a real vai ficando cada vez maior.

Para Nóvoa (2002) as novas tendências educacionais revelam a necessidade de formar um professor reflexivo, que não apenas atue, mas pense sobre educação, ressignificando sua formação em três instâncias distintas: pessoal, profissional e organizacional, que abrange os seguintes aspectos: o pessoal, ao estimular a perspectiva reflexiva, de forma autônoma, criando, a partir disso, sua identidade pessoal; o educador, ao ingressar à docência a partir de uma extensão coletiva, promovendo o professor a um investigador (reflexivo); e por último o organizacional, no sentido de promover a instituição educacional em ambiente de trabalho e formação.



Nesta perspectiva, a inserção das novas tecnologias abrange no ensino um ponto de vista inovador e transformador da educação renova a partir da prática do professor através dos usos dos recursos tecnológicos.

De acordo com relatos dos entrevistados da pesquisa de Araújo (2014) ao questionar se o docente está preparado para o uso de novas ferramentas tecnológicas. Em média 4 professores responderam que sim, enquanto a maioria representada por 11 se manifestaram respondendo que não estão habilitados para o utilizar as novas ferramentas tecnológicas, como apresenta o quadro 1.

Quadro 2- Capacitação do docente utilizando ferramentas tecnológicas.

SIM	4
Não	11

Fonte: Araújo (2014).

Tendo consciência desta complexidade, em que o professor está despreparado para utilizar as ferramentas digitais, torna-se difícil este profissional mediar o aluno, pois, a carência de habilitação dos educadores é o principal impedimento encontrado para o uso das tecnologias em sala de aula, assim, observa-se que a capacitação dos educadores na área das tecnologias digitais está sendo, cada vez mais necessário nas escolas, visto que, entende-se que com os avanços tecnológicos, se faz necessário preparar esses profissionais para manusearem essa ferramenta relevante para a origem de indicativos, na área de desenvolvimento econômico e inclusão digital no país.

De acordo com Pinheiro (2004) o contexto interativo que o professor busca o conhecimento do educando para que sua intercessão pedagógica seja bem-sucedida no sentido de gerar o desenvolvimento do aprendiz.

Assim, seguimos acompanhando os depoimentos dos entrevistados da pesquisa de Araújo (2014) em que o autor indagou aos professores, sua escola está preparada fisicamente para trabalhar com as novas tecnologias. As respostas obtidas despertaram atenção, pois, 3 professores responderam que sim, no entanto, 12 contestaram que não, isto é, a escola não está preparada para receber equipamentos com elementos que incluem as novas tecnologias como a apresentação do quadro 2.

Quadro 2 – Preparado da escola para o uso de softwares

SIM	3
Não	12

Fonte: Araújo (2014).

Ainda que seja bastante crítica essa visão conota, que esse resultado demonstra que a escola necessita passar por acomodações necessárias para acolher os aparelhamentos com as novas tecnologias, sendo perceptível que é mais simples ao professor trabalhar aplicando o método tradicional, como quadro, pois, não exige uma aula dinâmica, isso ocorre devido a resistência por parte da maioria dos docentes, prática que interfere na aprendizagem do aluno, pois, hoje, a comunidade educacional proporciona uma variedade de ferramentas digitais, apresentando nas mídias sociais uma metodologia propulsora de aprendizagem do estudante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho abordamos a relação existente entre utilização das mídias sociais e o interesse na aprendizagem do aluno na escola de base através de técnicas incorporadas com mídias digitais, conforme concepções apresentadas por gestores públicos se estão preocupados com essa nova realidade, de adotarem nas escolas públicas equipamentos que estimule ao interesse do aluno pelas aulas, compreender, interpretar, descrever e explicar a realidade que envolve a formação do professor, a cultura digital e o avanço das redes sociais digitais.

Cumprimos com todos os objetivos que tínhamos proposto ao percorrer a construção da pesquisa, que iniciou-se com estudos teóricos, chegando até a análise a partir dos relatos apresentados em cada uma das falas dos sujeitos em trabalhos já publicados. A partir desse trabalho observamos aspectos importantes no intuito de mencionar atendimentos finais sobre a temática em questão. Para isso, tomo como referências as temáticas que emergiram dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa.

Um ponto que cabe a ser destacado é que as TICs utilizadas de forma apropriada ao objetivo refletem na aprendizagem efeitos positivos. A pesquisa revelou que as TIC's mais usadas é o Twitter pelos alunos; outro aspecto observado foi que os educadores não possuem formação específica, fato que acaba prejudicando o desenvolvimento do aluno, e mesmo estando na era digital a tecnologia não é uma ferramenta de fácil acesso a todos os estudantes, além disso, as escolas não disponibiliza de equipamentos o suficiente no intuito de acolher todos os alunos proporcionando aprendizagem digital.

Este trabalho foi muito importante para o nosso crescimento, tanto pessoal, quanto acadêmico, provocando-nos, a compreensão, bem como o aprofundamento deste tema, pois, permitiu-nos conhecer melhor o desdobramento do fenômeno, além de ter-nos permitido aperfeiçoar competência pertinente a investigação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leilane Costa Santos. A UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS COMO FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. UNB. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1996.

GARCIA, Paulo Sérgio. A Internet como nova mídia na Educação. [on-line]. Disponível em: <http://geocities.com/Athens/Delphi/2361/intmid.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Meridional, 2009.

ROOS, D. **Como funciona o LinkedIn**. Disponível em: [sementesroos.com.br/sementes-roos-traz-o-campeao-do-cesb-na-tarde-de-campo-trigo](http://sementesroos.com.br/sementes-roos-traz-o-campeao-do-cesb-na-tarde-de-campo-trigo). Acesso em: 12 jan. 2019.

SCHWARTZ, G. Analfabetismo digital. Revista Educação. Ed. no . 248. 2002. Disponível em: [http://www.revistaeducacao.com.br/apresenta2.php?pag\\_id=121&edicao=248](http://www.revistaeducacao.com.br/apresenta2.php?pag_id=121&edicao=248). Acesso: 20 agosto, 2019.

## BRINCADEIRAS HEURÍSTICAS: O BRINCAR DE TODA HORA

Francisca Moreira de Castro<sup>148</sup>  
Flávia de Carvalho Ferreira<sup>149</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por finalidade evidenciar a importância das brincadeiras heurísticas na educação infantil para o processo de aprendizagem da criança. O brincar proporciona o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos cognitivo, afetivo, físico, social e cultural. Nesse sentido a pesquisa demonstra a importância do brincar toda hora, da ludicidade, e do faz de conta que transforma a aprendizagem significativa, expandindo na criança a capacidade de compreender, entender e demonstrar sua opinião entre os outros. No que se refere aos procedimentos metodológicos, este estudo realizou-se segundo uma abordagem qualitativa, empreendemos como estratégia metodológica o estudo de caso, e a pesquisa documental e bibliográfica. Com as brincadeiras a criança é estimulada a desenvolver suas habilidades, produzindo novos significados, expressando seu caráter ativo. As brincadeiras na Educação Infantil, inseridas diariamente na rotina desenvolvem a criança como um todo, contribuindo de forma prazerosa para o aprendizado, diversificando suas experiências e vivências.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Brincadeira livre. Brincadeiras heurísticas.

### INTRODUÇÃO

A brincadeira na educação infantil é uma imprescindível ferramenta de comunicação, com ela a criança pode expressar suas experiências cotidianas. A ação de brincar contribui para o processo de aprendizagem da criança e proporciona autonomia, auto-organização, criatividade e reflexão, promovendo, desta forma, uma relação próxima entre o jogo simbólico e a construção da aprendizagem.

O ato de brincar é de suma importância para o completo desenvolvimento da criança nos mais diversos aspectos (cognitivo, afetivo, físico, social e/ou cultural). Por isso é tão necessária essa vivência diária do brincar de forma lúdica na educação infantil, tornando a aprendizagem prazerosa, significativa, um momento de construção de conhecimento. Assim, na educação infantil, a ação de brincar possibilita que a criança relacione normas de convivência em grupo, que por consequência facilitam sua interação em sociedade. Esta vivência fomenta na criança a habilidade de pensar hipóteses, de solucionar questões, e de

---

<sup>148</sup>Universidade Grendal do Brasil – UNIGRENDAL, e-mail: franciscamoreirafn@hotmail.com.

<sup>149</sup>Universidade Estadual do Ceara – UECE, e-mail: flavia.carvalho@ifce.edu.br.

compreender opiniões diferentes (ouvindo os colegas e expondo suas percepções, ou seja, estabelecendo-se contrapontos).

Quando passamos ao campo da legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI<sup>150</sup> (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) mencionam em seu Art. 9º que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 99). Promovendo o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências.

Já, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>151</sup> (BRASIL, 2017, p. 39) referindo-se aos eixos norteadores citados da DCNEI ressalta que são “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”.

Considerando esses eixos estruturantes, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece a educação infantil como etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade das crianças e contempla seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento menciona que a aprendizagem deve acontecer em situações nas quais as crianças sejam convidadas a vivenciar desafios e a pensar resoluções para estes, desempenhando papéis ativos, podendo assim construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Quando a criança ingressa no mundo escolar, começa a dividir suas experiências e a conviver com seus pares ou iguais. Nessas interações que surgem, as brincadeiras, que são uma das formas habituais de se trabalhar na educação infantil, são fundamentais, pois é o período escolar em que as crianças brincam a todo momento, em qualquer lugar e de qualquer coisa.

As crianças muito pequenas e pequenas geralmente ocupam-se de atividades sensoriais, usando o próprio corpo para explorar e manipular diversos objetos, levando-os à boca, sacudindo, jogando-os ou empilhando-os e também com brincadeiras de movimento e música. No que se refere ao brincar e à brincadeira, o documento<sup>152</sup> Práticas Cotidianas sobre a ludicidade e a brincadeira, estabelecem que:

---

<sup>150</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20/03/2019.

<sup>151</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 14/07/2019.

<sup>152</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em 15/07/2019.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da Educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural específica do ser humano. (BRASIL, 2009, p.70).

Através dos momentos de brincadeiras, as crianças podem atuar de forma criativa e utilizar a imaginação construindo narrativas lúdicas carregadas de significados. Para que o brincar seja de qualidade, é importante garantir tempo e espaço qualificado e diversificado.

Contudo antes de nos aprofundarmos ainda mais no texto, achamos por bem trazer à lume o conceito de Heurística. De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>153</sup>, heurística significa arte de inventar ou descobrir, método que pretende levar a inventar, descobrir ou a resolver problemas, ou ainda, processo pedagógico que pretende encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar, geralmente através de perguntas. Pode ser ainda conceituada<sup>154</sup> como “uma característica típica dos seres humanos, principalmente quando estes estão em busca de respostas para questões complexas”.

O vocábulo heurística foi usado pela primeira vez por Albert Einstein em uma publicação chamada “Heurística da geração e conversão da luz”<sup>155</sup>. Na esfera pedagógica, o **método heurístico** é aplicado para auxiliar os estudantes a encontrarem as respostas sobre um assunto específico por conta própria, por meio de encaminhamento realizado através de algumas perguntas, usando a criatividade<sup>156</sup>.

Na continuidade do texto apresentamos alguns dispositivos normativos no contexto nacional e global, que estabelecem como direito da criança o ato de brincar.

## **BRINCADEIRA É COISA SÉRIA – PREVISTA NAS LEIS NACIONAIS E MUNDIAIS**

A criança é um ser ativo no que diz respeito à imaginação, com pequenos objetos, com utensílios de cozinha, com itens reciclados, com materiais por vezes que um adulto não

---

<sup>153</sup> "heurística", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/heur%C3%ADstica> [consultado em 18-08-2019].

<sup>154</sup> De acordo com o sítio significados, disponível em: <https://www.significados.com.br/heuristica/>. Acesso em 18/08/2019.

<sup>155</sup> Disponível em: <https://conceitos.com/heuristica/>. Acesso em 18/08/2019.

<sup>156</sup> Disponível em: <https://www.significados.com.br/heuristica/>. Acesso em 18/08/2019.

vê qualquer possibilidade de utilização, a criança percebe uma brincadeira inusitada. Nesse sentido Mekari (2014, s/p.)<sup>157</sup>, nos diz:

Quando criança, quem nunca se sentiu em um submarino, uma nave espacial, um castelo ou um forte apache apenas com caixas de papelão? Durante a escola, quem nunca esperou ansiosamente o sinal de intervalo para sair da sala de aula e brincar com os colegas no pátio? Para quem acredita que o recreio é apenas um hiato no cotidiano escolar, é necessário compreender que o tempo de brincar é tão fundamental quanto o tempo de estudar. E que as crianças se desenvolvem enquanto brincam.

Tem essencial relevância o brincar, tanto que há uma série de dispositivos nacionais e internacionais que ressaltam a importância da brincadeira no processo de aprendizagem de bebês e crianças. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA<sup>158</sup> estabelece o brincar e o divertir-se como aspecto fundamental do direito à liberdade; já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>159</sup> (1998, p. 13) garante “o direito das crianças a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”.

No contexto mundial, a Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>160</sup> (BRASIL, 1990, s/p) reconhece, em seu Artigo 31, “[...] o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística”.

O faz de conta, a ludicidade e a brincadeira livre na educação infantil, não é uma simples brincadeira. De acordo com Piaget (1977), a brincadeira é conduta livre e espontânea, onde a criança expressa sua vontade e prazer. Quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende de sua natureza, mas da função que a criança lhe atribui (jogo simbólico).

Já, quando recorremos à BNCC, esta nos esclarece que um dos direitos da criança para desenvolvimento e aprendizagem, assegura: “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (criança e adulto), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p.36).

<sup>157</sup> MEKARI, Danilo. Seis motivos para deixar uma criança brincar livremente. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/seis-motivos-para-deixar-uma-crianca-brincar-livremente/>. Acesso em 18/08/2019.

<sup>158</sup> Lei nº 8,069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em 18/08/2019.

<sup>159</sup> 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 em 15/07/2019.

<sup>160</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em 15/07/2019.

O desenvolvimento integral da criança está garantido na legislação brasileira, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>161</sup> (lei nº 9394/96) em sua Seção II, que trata da Educação Infantil, definindo no Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.22).

Percebemos assim que muitos são os dispositivos, sejam nacionais ou internacionais que protegem a criança no que diz respeito aos seus direitos e sua subjetividade, principalmente no que se refere à importância do brincar para o seu desenvolvimento.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo foi realizado segundo uma abordagem qualitativa. Para tanto, utilizamos como estratégia metodológica o estudo de caso. Os estudos de caso, pretendem revelar as múltiplas dimensões presentes em uma determinada situação, analisando-a como um todo, não esquecendo os detalhes, que contribuem uma maior compreensão do todo (ANDRÉ, 1984).

Utilizamos neste estudo a pesquisa documental e bibliográfica. Conforme afirma Marconi e Lakatos (2010), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo as denominadas fontes primárias e Severino (2007, p.122) contribui sobre a pesquisa bibliográfica, salientando que esta “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”.

## **O RESULTADO DA BRINCADEIRA**

A brincadeira é um instrumento diário utilizado em sala de aula da educação infantil, pois proporciona o desenvolvimento de experiências e vivências voltadas para o aprendizado dos pequenos. Todas as atividades são pensadas para que o conhecimento aconteça de uma

---

<sup>161</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17/08/2019.



forma lúdica e prazerosa, buscando oferecer vários tipos de materiais estruturados e não estruturados, despertando assim a criatividade e o interesse para descobrir, inventar e compartilhar.

Fantacholi (s/data)<sup>162</sup> afirma que com as brincadeiras a criança é estimulada a desenvolver suas habilidades, produzindo novos significados expressando seu caráter ativo. A autora corrobora sua afirmação citando Zanluchi (2005, p. 89) pois este reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.”

A ludicidade favorece o aprendizado, a oralidade, o faz de conta, o fazer artístico e a interação. Nesse sentido, Fantacholi (s/data) apud Goés (2008, p 37), relata que:

[...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Diante do exposto, podemos verificar que as brincadeiras, o brincar heurístico são ferramentas usadas pela criança para desenvolver suas habilidades e interagir com o meio físico e social no qual está inserida. Isto proporciona que a criança evolua em seu poder de criar e imaginar. Os autores e documentos citados no decurso do texto corroboram e fortalecem a importância do brincar, e desse novo olhar para as brincadeiras de toda hora na educação infantil.

## CONCLUSÕES

De acordo com o exposto percebemos que a criança aprende enquanto brinca, que as brincadeiras de toda hora ampliam o relacionamento com as outras pessoas, fortalecem os vínculos, desenvolve a oralidade, desperta para o conhecimento de si e do mundo, repercute nas interações e ainda contribui para a sua autonomia.

Contudo, o brincar, com todo seu potencial de contribuição para o desenvolvimento da criança, ainda precisa ser melhor compreendido na esfera educacional.

---

<sup>162</sup> FANTACHOLI, Fabiane das Neves. A Importância do Brincar na Educação Infantil. Disponível em: [https://monografias.brasescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm#capitulo\\_3](https://monografias.brasescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm#capitulo_3). Acesso em 18/08/2019.

Ressaltamos que muitos são os dispositivos legislativos, sejam nacionais ou internacionais que regulamentam no que se refere à proteção da criança no que diz respeito aos seus direitos e sua subjetividade, sobretudo à importância do brincar para o seu pleno desenvolvimento.

Portanto, as brincadeiras heurísticas na Educação Infantil, inseridas diariamente na rotina escolar desenvolvem a criança como um todo, contribuindo de forma lúdica e prazerosa para o seu aprendizado, diversificando suas experiências e vivências.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Caderno de Pesquisas da FCC, Rio de Janeiro, n.49, p.51-54, 1984.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm). Acesso em 15/07/2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em 18/08/2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17/08/2019.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientação Curricular para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20/03/2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 14/07/2019.

\_\_\_\_\_. 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. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 18/08/2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20/03/2019

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa "**heurística**", in Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/heur%C3%ADstica>. Acesso em 18/08/2019.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Disponível em: [https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm#capitulo\\_3](https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm#capitulo_3). Acesso em 18/08/2019.

MARCONI, Marina de Andrade; e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed – São Paulo: Atlas, 2010.

MEKARI, Danilo. Seis motivos para deixar uma criança brincar livremente. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/seis-motivos-para-deixar-uma-crianca-brincar-livremente/>. Acesso em 18/08/2019.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral da criança**. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1977.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Petrônio Cavalcante - UNILAB  
petronioprofessor3@gmail.com  
Francinalda Machado Stascxak – UECE  
naldastascxak@gmail.com  
Ana Paula Praciano Nogueira Aquino –UECE  
ana.paula.appna@gmail.com

### RESUMO

O professor alfabetizador desenvolve papel fundamental no processo de alfabetização e letramento dos alunos, principalmente em relação ao tipo de metodologia trabalhada em sala. Sabe-se que o aluno traz consigo uma série de conhecimentos e que por vezes não se sente atraído pelas aulas. Em meio a esse contexto, este trabalho teve como escopo refletir sobre a pertinência e o uso metodológico de jornais e revistas nos processos de alfabetização e letramento. Para tanto, a metodologia utilizada ancorou-se em pesquisa qualitativa, viabilizada por questionário semiestruturado, respondidos por cinco professores alfabetizadores de uma escola pública localizada na zona rural no município de Jaguaratama-CE. Os resultados mostraram que os professores participantes do estudo utilizavam estratégias de leitura e de escrita por meio de jornais e revistas a fim de tornar o processo de alfabetização e letramento mais dinâmico e participativo, o que nos levou a concluir que o uso desses recursos em sala de aula promovem interações oportunas ao desenvolvimento cognitivo da criança.

**Palavras-chaves:** alfabetização. Letramento. Jornais e revistas.

### INTRODUÇÃO

O estudo preocupa-se com a temática alfabetização e letramento, especificamente, no que concerne às práticas metodológicas que possam ser desenvolvidas em sala de aula a fim de promover o conhecimento de forma efetiva. Considerando que esse tema vem gerando desde o final do século XIX muitas discussões acerca da alfabetização e de toda a complexidade que a contempla, haja vista que se trata de um processo em que envolve aspectos sociais, políticos e culturais que incidem diretamente tanto na vida do educando, como na do professor.

Oriundos de contextos diversos, professor e aluno compartilham o mesmo espaço, ainda que cada um tenha seja movido por diferentes razões, cabe ao professor alfabetizador desenvolver atividades que tanto possam ser atrativas quanto formativas. O uso de jornais e revistas pode favorecer ambas as partes. Os alunos seguem atraídos pelas aulas e os professores têm mais possibilidade de atingir os objetivos aos quais, certamente, se proponham.

Diante do contexto, nos propusemos a responder à seguinte pergunta: de que forma os professores alfabetizadores utilizam jornais e revistas nas suas metodologias com o intuito de otimizar os processos de alfabetização e letramento? Para tanto, a fim de responder a tal questionamento, o objetivo desse estudo foi identificar a pertinência do uso metodológico de jornais e revistas nos processos de alfabetização e letramento.

Pautada numa perspectiva qualitativa por considerar as complexas e indissociáveis relações entre os sujeitos (MINAYO, 2013), o presente estudo tende a agregar novos valores às pesquisas que contemplam o contexto educacional, pois, a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula pode-se chegar ao objetivo aqui traçado. Destarte, a metodologia utilizada neste trabalho foi possibilitada a partir da aplicação de questionário elaborado a fim de fazer emergir a forma como as professoras alfabetizadoras recorrem a outras formas de promover o conhecimento além do material didático, como jornais e revistas, por exemplo.

A opção pela pesquisa com as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental se deu pelo fato de as turmas reunirem em si características preponderantes pela questão de estarem no ciclo de alfabetização, ou seja, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como da forma como os professores conduzem as aulas de leitura e de escrita. Como critérios para inclusão dos sujeitos deste estudo, consideramos pertinente: ser formado em Pedagogia, ser professor alfabetizador atuante no 2º ano, bem como ter aptidão para desenvolver metodologias que vão além das tradicionais. Dentre os cinco professores que atuam no 2º ano na escola em estudo, todos os cinco se adequaram ao perfil e concordaram em responder ao questionário.

Para que pudéssemos analisar as práticas de alfabetização e de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, contexto em que se concentram as prioridades de que as crianças sejam alfabetizadas na perspectiva de letramento. Autores como Soares (2003), Teberosky (2004), Freire (2011), Ferreiro (2011), Minayo (2013), dentre outros nos deram o suporte teórico-metodológico necessário.

Conclui-se que o uso de jornais e revistas pode ser um caminho a ser considerado para tornar o processo de alfabetização na perspectiva de letramento mais dinâmico, diversificado, participativo e prazeroso. O uso de tais ferramentas como matéria prima metodológica favorece a leitura e a escrita em potencial, pois estão presentes no contexto social das crianças.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Esse trabalho se caracteriza em duas etapas: pesquisa bibliográfica fundamentada em Ferreiro (2011), Freire (2012) e pesquisa de campo de caráter qualitativa respaldada em Minayo (2013), por tratar da compreensão dos fenômenos que fazem parte da realidade social, interpretando as motivações, aspirações, crenças e valores por trás das ações humanas.

Utilizamos questionários como instrumento de coletas de dados. Foram sujeitos da pesquisa 5 (cinco) alfabetizadores da rede municipal de Jaguaratama/Ceará, profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os questionários aplicados fizeram alusão a saber se os professores utilizam jornais e revistas e como estes contribui com o processo de alfabetização na perspectiva de letramento.

Nas análises de dados, buscou-se observar, registrar, analisar, ordenar com base nas respostas dos alfabetizadores, tendo como embasamento os estudos de Bardin (2006), explorando causas e consequências, logo depois as informações foram confrontadas com as pesquisas bibliográficas com o objetivo de analisar a teoria na prática.

## **OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: TRADICIONAL E CONSTRUTIVISTA**

No Brasil, a narrativa da alfabetização tem sua face mais perceptivo na história dos métodos de alfabetizar, em torno dos quais, especificamente desde o final do século XIX, vêm-se causando inquietudes correlacionadas com “velhas” e “novas” explicativas para uma mesma problemática: o impedimento das crianças aprenderem a ler e a escrever, principalmente na escola pública, muito por conta do método tradicional que abrangem o sintético e analítico.

De forma rápida, o método tradicional de alfabetização se caracteriza da seguinte forma: Primeiro aprende as vogais, depois as sílabas até chegar às palavras e as frases, para daí por diante construir textos. O que importa é a montagem silábica, e não o conteúdo; surgem frases com poucos sentidos do tipo “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. O ensino consiste em lê letra por letra, ou sílaba por sílaba, e palavra por palavra, acarretando em pausas durante a leitura, motivando o cansaço e prejudicando o ritmo e a compreensão da leitura, ou seja, o aluno “aprende” através de repetições de exercícios com exigência do uso da memória, levando o aluno a decorar e não aprender, e como resultado a escola forma alunos desinteressados, desmotivado pelos estudos.

Com o intuito de compreender a história dos métodos de alfabetização, Mortatti (2000) faz um estudo aprofundando sobre a alfabetização. Para isso, a pesquisadora divide em 4 (quatro) etapas históricas que abrangem a discussão do ensino da leitura e da escrita procurando compreender os impedimentos das crianças em aprender a ler e escrever.

O primeiro momento, durou até 1889 com o fim do Império Brasileiro<sup>163</sup>, caracterizou-se como uma etapa em que o trabalho da leitura e da escrita tinha poucos materiais específicos e os ambientes escolares inadequados. A leitura era realizada por meio das cartas do ABC que demonstrava as letras do alfabeto nas várias formas (maiúsculas, minúsculas, manuscrita e imprensa). Inexplícito às cartas ABC estão os métodos de marcha sintética como o da soletração, da silabação e o fônico que se aplicava segundo Frade (2007) na seguinte ordenação: decorar as letras do alfabeto, reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todos o alfabeto e, por último de letras separadas. Depois a junção de todos os casos possíveis de ajuntamento de sílabas, que eram memorizadas sem que se determinasse a relação entre o que era reconhecido e o que as letras representavam, em outra palavra, a fala.

O autor considera a Cartilha ABC, publicada em 1876, ponto crítico deste momento. Tendo como apoio o método da palavração, esta cartilha respaldava-se nas concepções modernas da linguística da época. Seu diferenciativo estava em trabalhar primeiramente a palavra e, depois, as letras. Desta maneira, foi vista, como fase científica e fixa para o ensino da leitura.

O segundo momento é apontado como uma fase de crescimento do método analítico. A questão centrou-se em como ensinar – objetivando às questões didáticas – e a quem ensinar – determinando habilidades motoras e visuais da criança, amarrando às questões de ordem psicológica. E, também, foi vista como uma fase de consolidação do mercado editorial, existindo grandes produções cartilhas brasileiras.

Nota-se, nesse período, uma competição entre os defensores do novo método analítico e os partidários do método sintético da época do Império.

O terceiro período histórico da alfabetização, começou a partir do ano 1920. Caracteriza-se pela autonomia didática. Observou-se que, além dos métodos analíticos e sintéticos, os mistos ou ecléticos passaram a ser usados nas escolas. Porém, a defesa instigada

---

<sup>163</sup>O período imperial foi uma fase da história brasileira iniciada em 1822, quando o Brasil tornou-se independente, e finalizada em 1889, quando houve a [Proclamação da República](#). Nesse período, o Brasil organizou-se politicamente como uma monarquia, sendo governado por um imperador, cujo poder era transmitido de maneira hereditária.

de um ou outro método foi, de certa forma, em consequência da institucionalização das novas bases psicológicas da alfabetização.

Percebe-se que nestes três momentos históricos colocados por Mortatti (2000), a alfabetização, sustentava-se nos métodos e na noção de sujeitos, apontando para as seguintes problemáticas: como se ensina e a quem se ensina? No entanto, como se aprende, não era, até então, foco de atenção por parte dos educadores e pesquisadores. Esta é, portanto, a principal característica do quarto momento – o construtivismo.

A partir dos anos 1980, iniciou-se o construtivismo. Tem como base teórica a epistemologia genética de Piaget, Ferreiro e Teberosky em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, apoiam-se no processo de aprendizagem. Nesse método a criança é vista como um sujeito ativo- aquele que busca adquirir conhecimento. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1991, p.26) dissertam que a criança é “um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.”

Ao contrário do método tradicional, este não se preocupa com a perfeição da ortografia, não se prende à escrita, e sim, com a interação no seu aprendizado, sendo um aluno participativo e crítico. Desta forma, o método incentiva a criança a expressar o que sente, e a escrever e falar o que pensa, desperta a curiosidade e leva o aluno a buscar soluções para resolução de seus problemas, tornando-o um aluno crítico e capaz de responder pelos seus atos.

Ferreiro e Teberosky (1991) apresentaram um olhar inovador sobre a alfabetização, posto que a língua é vista em sua dinamicidade e nos usos que a sociedade faz dela. Para elas, a escola tradicional transformou a escrita em um objeto exclusivamente da escola, ocultando suas funções fora da escola. Na realidade, “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso” (FERREIRO; TEBEROSKY, op. cit., p.20).

Com isso, verificou-se, na literatura, a defesa de uma metodologia como forma de resgatar as características próprias do processo que envolve a alfabetização. Soares (2008) já chamava atenção para esta necessidade.

[...] um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, das ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, op. cit, p. 93).

A pesquisadora ainda enfatiza que o processo de alfabetização envolve uma variedade de procedimentos e métodos de ensino. A aprendizagem inicial da língua exige não um



método, mas várias metodologias. Esta ideia trazida pela autora, amplifica o conceito de alfabetização, será discutida no próximo item. Neste queremos dissertar de forma rápida sobre o surgimento do termo letramento que foi ao decorrer dos anos, sendo inserido na educação.

### **O surgimento do letramento no discurso da educação**

A palavra letramento surgiu no mundo moderno completando e amplificando o conceito de alfabetização, uma vez que este se tornou insuficiente devido as mudanças acontecidas no mundo, muito por conta do processo de globalização e crescimento do sistema capitalista. Nesta forma, o letramento foi sendo colocando como uma maneira de explicar e contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e do mundo.

No Brasil, o termo surgiu entrelaçado ao conceito de alfabetização, isto devido à “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2008, p.6).

À exemplo, assim como Soares, Freire (2011) compreendia a alfabetização numa perspectiva mais ampla. Ele discutiu as questões referentes à leitura e definia-a como um processo que vai além da significação das letras. É no contato com "outro", e com o "mundo" que a criança constrói símbolos, inicialmente muito singulares e próprios até chegarem a se construir em significados compartilhados socialmente. Neste sentido, antes de ler a palavra, a criança já vivenciou diversas leituras do mundo.

De acordo com as pesquisas atuais sobre letramento, Freire (2011) defende uma educação que seja voltada para transformar o pensamento crítico do homem, desta forma, conscientizá-lo. Isso resulta em uma educação libertadora, um projeto político preparado para mudar o jeito de pensar dos alunos, transportando-os a explorar os problemas de forma a superá-los.

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS**

Compreende-se que alfabetização e letramento têm conceitos diferentes, visto que envolvem conhecimentos e habilidades distintos. Todavia, são processos intrínsecos, paralelos e que necessitam caminhar agarrados na educação. Segundo Soares (2008, p.14),

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Grifos da autora)

Por tanto, de acordo com autora, é considerado alfabetizado aquele que aprende o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, conseguir dominar a natureza linguística deste objeto, sendo, por tanto, apto a ler e escrever. Já o letramento é “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.” (SOARES, 2008, p.40). Entende-se, diante deste debate, que letramento envolve saberes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita da criança.

A criança mesmo antes de frequentar a escola já teve aproximação com livros, revistas, bulas, dentre outros forma de leitura e escrita. O que irá distinguir no seu grau de letramento é o contexto social em que vive, já o nível social, econômico e cultural da população está influencia diretamente no relacionamento com o letramento.

Logo, do contexto que se vive, não carece oferecer a criança acesso ao sistema linguístico, de forma que ela seja capaz decifrar as palavras, é para além disso é necessário levar em consideração os diversos textos que circulam na sociedade. De direcionar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento que uma opção democrática e política.

## **O USO METODOLOGICO DE JORNAIS E REVISTA NA SALA DE AULA**

A ideia de utilizar os jornais e revistas no processo de alfabetização e letramento como ferramenta pedagógico e levá-lo para dentro da sala de aula transforma-o em um instrumento prático para a motivação do ensino. O estudo e a leitura de jornais e revistas dentro de um contexto pedagógico do conteúdo, em alguns casos, é muito mais bem sucedido do que o simples uso do livro didático. Esse instrumento pedagógico forma um conjunto de cidadãos mais informados e participantes (VALLE, 2006)

A ferramenta pedagógica, que se utiliza com o uso do jornais e revistas em sala de aula, tem como objetivo originar uma leitura mais crítica, assim como, esclarecer ao aluno a realidade dos problemas sociais, propiciar o desenvolvimento do raciocínio, aumentar a capacidade de questionamentos e abranger o conteúdo cultural (ANTUNES, 2012).

O costume da leitura de jornais e revista em sala de aula enriquece a capacidade de entendimento da criança, principalmente ao acréscimo e ampliação do vocabulário e compreensão de textos, melhora a qualidade das intervenções verbais, alarga as informações do aluno sobre o mundo e também sobre a comunidade onde vive. Com isso traz uma visão aberta e atualizada, um espaço de divulgação de ideias, de comunicação de opinião e interesses. Além disso é um extraordinário material pedagógico porque traz para a sala de

aula a sociedade e suas necessidades reais. Os professores precisam também beneficiar a interação do educando com a realidade social cotidiana e originar o acompanhamento do assunto em evidências.

Sendo assim, pode-se usar explorar esse material do processo de alfabetização e letramento, até por que a criança já tem contato com essas ferramentas na sociedade. A escola tem que ensinar ao aluno a selecionar as melhores informações, tornando-o mais crítico e consciente dos seus direitos e deveres.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Respondendo ao nosso objetivo o uso do jornal em sala de aula como meio de ensino-aprendizagem, o conjunto dos dados coletados indica que o posicionamento dos professores com relação ao uso dos jornais é favorável, demonstrando uma concepção positiva sobre o uso das informações contidas em sala de aula.

O levantamento das concepções dos professores com relação ao uso de jornais e revistas em sala de aula indicam que estes podem ser utilizados como recurso didático, por contribuir como fonte de informação que pode gerar conhecimentos com fácil acesso e manuseio, por permitir a relação do conteúdo escolar com a realidade na qual o aluno está inserido, com temas atuais que permitem uma análise crítica e discussões relevantes para uma leitura crítica e autônoma e não a conformação. Enfim, auxiliar, aprofundar e ampliar o processo de ensino e aprendizado da escrita dos alunos.

Outro dado relevante com relação às concepções de práticas dos professores que envolvem jornais e revistas em sala de aula foi a unanimidade quanto à contribuição das informações encontradas para a prática de leitura e escrita e formação de alunos críticos. Essa avaliação positiva deve-se à garantia de atualidade, ao acesso às várias fontes de informação, à consequente construção de argumentações para discussões ou produções escritas, reforçando, assim, o papel prioritário da escola, como foi apontado por Freire (2011).

Outro indicador apontado pela pesquisa, foi o de que, para os professores pesquisados, os jornais e revistas podem tornar a aula mais dinâmica e participativa, favorecendo debates ou discussões que diversificam os tipos de textos, além dos didáticos, tornando o aluno mais ativo.

## **CONSIDERAÇÕES**

A utilização de jornais e revistas do processo de alfabetização e letramento são importantes ferramentas para a abordagem e o trabalho de conhecimentos e habilidades. É necessário que o professor se fundamente a conhecer às novas possibilidades desses gêneros, percebendo as possibilidades desses recursos, levando a criança para o entendimento e a compreensão das informações que estão inseridas neles, estimulando o olhar crítico, analítico e de inovação em relação aos recursos utilizados.

Para uma prática adequada com o uso dos jornais e revistas, deve-se ter como ponto inicial a realidade social da turma, além do interesse da criança. Não se deve abstrair um trabalho do contexto, necessitando que se compreenda as necessidades, visando o potencial de cada criança na construção e formação do processo da alfabetização e letramento.

O trabalho com jornais e revistas poder ser evidenciada como sendo mais uma janela que se abre para o mundo, e nada mais correto e oportuno que esta relação se efetive desde o ciclo inicial na escola. A alfabetização completada pelo letramento, estes caminhando juntos, fundamentada em várias fontes e recursos para a exploração e estudo poderão contribuir na formação de cidadãos críticos e atentos ao que lhe é apresentado e, neste sentido, transformados pela educação serão agentes de transformação e evolução.

Finalizando, entendemos que outros trabalhos poderão completar e ampliar as análises e discussões da presente pesquisa, que não representa o porto de chegada definitivo de uma travessia. Ao contrário, sua continuidade pode ser empreendida por todos os que se interessam pelo uso de jornais e revista em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Editora Vozes Limitada, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, V.32 – n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 15 de jul. 2019.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Os Sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP: CONPED, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo, Unicamp/Trajatória Cultural. TEBEROSKY, Ana, GALLART, Marta & colaboradores. Contextos de Alfabetização Inicial. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2004.

Valle, V. S. D. S. **Uma experiência em mídia e educação: análise do programa o dia na sala de aula**. 2006.

## **PRÁTICAS FORMATIVAS ENTRE DOCENTES E DISCENTES EM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR**

Francisco Jeovane do Nascimento  
Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC)/Universidade Estadual do Ceará (UECE);  
jeonasc@hotmail.com.  
Francy Sousa Rabelo  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)/Universidade Federal do Maranhão (UFMA);  
franrabelo@hotmail.com.  
Maria Socorro Lucena Lima  
Universidade Estadual do Ceará (UECE);  
azeriche@hotmail.com.

### **RESUMO**

As práticas formativas que envolvem o professor e o aluno devem ultrapassar o espaço da sala de aula e o conteúdo básico curricular, por isso este estudo tem por objetivo analisar a concepção dos estudantes do ensino médio acerca das contribuições e limitações de um processo formativo vivenciado no âmbito do Laboratório Interdisciplinar de uma escola pública. A pesquisa com base na abordagem qualitativa e através do grupo focal apresenta o resultado de três cursos ofertados complementares ao currículo básico no contraturno escolar. Os resultados apontam que tais cursos agregam conhecimentos interdisciplinares e favorece a relação dialógica entre docente e discente. Conclui-se que os cursos possibilitam novos conhecimentos além dos curriculares e promovem uma formação colaborativa permitindo exercício da autonomia com vistas ao fortalecimento do sujeito cidadão.

**Palavras-chave:** Práticas Formativas. Formação Interdisciplinar. Relação Docente e Discente.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho objetivou analisar a concepção dos estudantes do ensino médio acerca das contribuições e limitações de um processo formativo vivenciado no âmbito do Laboratório Interdisciplinar de Ciências, por intermédio das experiências vivenciadas no contexto da escola Luiza Bezerra de Farias, instituição pública localizada na cidade de Tururu/CE e pertencente à rede estadual de ensino cearense.

A referida instituição escolar possui um laboratório interdisciplinar, no qual oferece aos discentes, cursos inerentes a área das Ciências da Natureza, englobando as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. Os referidos cursos são ofertados, geralmente, por dois professores, que no início do ano tem uma parte da sua carga horária destinada a tal finalidade. Os estudantes eram estimulados a participarem dos cursos, de forma voluntária e frequentavam os mesmos no contraturno, ou seja, no turno diferente daquele em que frequentam regularmente as aulas.

A análise refere-se ao ano letivo de 2017, quando os professores responsáveis pelo espaço de aprendizagem possuíam formação em Matemática (ministrando o curso intitulado de Matemática Básica, desenvolvido às terças-feiras) e em Biologia (ministrando os cursos intitulados de Educação Ambiental e Sustentabilidade, desenvolvido às quartas-feiras e Educação Sexual – Saúde da Mulher, nas quintas-feiras).

O viés analítico, também, se debruça sobre os cursos ofertados no turno vespertino, atendendo a estudantes que frequentavam regularmente as aulas no turno diurno e participavam, de forma voluntária, do processo formativo, no período da tarde.

O tempo de duração de cada curso foi de seis meses, com aulas semanais de duas horas, totalizando uma carga horária final de 60 horas. A investigação remete aos cursos que contaram com a participação de 36 estudantes, sendo 12 alunos por curso. Em relação a este quantitativo, atenta-se para o fato de que o laboratório, local onde as atividades eram desenvolvidas, constituir-se como um espaço pequeno e que por questões de segurança pessoal dos docentes/discentes, comportava apenas esta quantidade de indivíduos.

A idealização, planejamento e execução de tais ações pautou-se no fato de buscar a resignificação do laboratório da instituição escolar, de forma a se tornar um espaço efetivo de construção de conhecimentos, uma vez que o mesmo era pouco utilizado para fins de aprendizagem, com atividades pontuais e fixas de alguns docentes (SOUSA et al, 2018).

Nessa perspectiva, buscou-se o estímulo a produção coletiva de conhecimentos, estimulando a pesquisa como elemento que evidencia fatores que possam contribuir na melhoria da qualidade de vida coletiva (DEMO, 2011), atrelando também aspectos teóricos e práticos que perpassam o ensino das disciplinas da área das Ciências da Natureza, que geralmente os estudantes apresentam dificuldades na aprendizagem de tais conteúdos.

As atividades desenvolvidas no laboratório da instituição escolar, conforme Sousa et al (2018) buscaram articular os saberes espontâneos dos estudantes, mediante as experiências vivenciadas em sua vida prática/cotidiana, com o conhecimento científico, de forma que se pudesse vislumbrar possibilidades de utilização do saber com um sentido, um valor e uma finalidade, em uma via de estímulo à aprendizagem e utilização do conhecimento como forma de interpretação e intervenção sobre a realidade.

Assim, a aprendizagem torna-se significativa, em uma formação voltada para a criticidade e como elemento conducente ao exercício da cidadania, em que o indivíduo exercite o pensamento autônomo e inovador, formulando hipóteses e ideias, em uma via de articulação entre teoria e prática, uma resignificando a outra e ambas reverberando na aprendizagem (NASCIMENTO, CASTRO e LIMA, 2019).

Ainda nessa perspectiva, Demo (2011) defende a pesquisa como fator que estimule o desenvolvimento cognitivo discente, conduzindo o indivíduo a questionar, interpretar e inferir e não meramente aceitar a realidade e os conhecimentos que lhes são transmitidos, mas a possibilidade de construção do mesmo, através da participação e engajamento coletivo estabelecido pela relação dialógica professor/aluno. Tal fator contribui na conscientização reflexivo/crítica, objetivando o estímulo à autonomia e emancipação humana.

Ademais, as atividades desenvolvidas pelos professores, no âmbito do planejamento e execução dos cursos destinados aos estudantes, proporcionam a formação em serviço, através da troca de conhecimentos e experiências entre docentes e discentes, em uma via de mão dupla, superando uma visão fragmentada de que o professor é detentor do saber, evidenciando o papel docente de estimulador, articulador e facilitador do processo de ensino, conduzindo os estudantes do saber espontâneo ao saber sistematizado, em uma via promotora de inserção e promoção social (NASCIMENTO; ARAÚJO; LIMA, 2016).

## **METODOLOGIA**

A presente investigação está embasado na abordagem qualitativa da pesquisa, em consonância com Ghedin e Franco (2011), ao explicitarem que nessa perspectiva, importa o conhecimento e a exploração da opinião crítica dos sujeitos, mediante as experiências singulares vivenciadas em uma realidade específica, de forma que se possa apreender para analisar e interpretar à luz de subsídios teóricos que norteiem e orientem o estudo científico, objetivando a produção/sistematização de conhecimentos acerca de um fenômeno investigado.

Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado o grupo focal, um meio profícuo de discussão de um determinado assunto, mediado por interações entre indivíduos em um grupo (GONDIM, 2003). Nesse sentido, foram realizadas três sessões, sendo uma em cada conjunto de alunos que compunham as disciplinas ofertadas pelo Laboratório Interdisciplinar de Ciências da escola Luiza Bezerra de Farias.

As sessões foram gravadas, com autorização prévia dos sujeitos e serviram como material analítico de averiguação/interpretação das contribuições e limitações do processo formativo vivenciado no contexto do Laboratório Interdisciplinar de Ciências. Em relação aos sujeitos do estudo, o quadro abaixo sintetiza a questão referente ao sexo e a série que os mesmos frequentavam.



Quadro 01 – Distribuição de alunos por turma

Curso	Matemática Básica		Educação Ambiental e Sustentabilidade		Educação Sexual – Saúde da Mulher	
	M	F	M	F	M	F
1º Ano	3	1	2	4	0	5
2º Ano	3	2	1	2	0	4
3º Ano	1	2	1	2	0	3
Sexo	M	F	M	F	M	F

Fonte: Adaptação própria

Observa-se que no curso de Matemática Básica, a maioria dos estudantes que o frequentavam eram do sexo masculino, porém com boa participação do público feminino, superando uma visão cultural do senso comum de que as mulheres não gostam dessa disciplina. No curso de Educação Ambiental e Sustentabilidade a frequência congrega a participação majoritária de mulheres, enquanto no curso de Educação Sexual – Saúde da Mulher a totalidade de participantes remete ao público feminino.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao delineamento dos cursos formativos, estes buscaram, inicialmente, conhecer os anseios e necessidades dos estudantes, conforme o relato dos professores formadores, se constituindo como atividade preditiva para composição dos conteúdos a serem trabalhados na trajetória formativa. Tal aspecto vai ao encontro do pensamento freireano, em que há uma postura dialógica e de escuta atenta e reflexiva, considerando o estabelecimento de uma relação comunicativa entre docente/discipulos (LIMA; BRAGA, 2016).

O curso de *Matemática Básica* abordou questões relacionadas a resolução de problemas, priorizando o estudo das operações matemáticas fundamentais, trabalhadas em uma via contextualizada e em uma perspectiva interpretativa, não remetendo meramente ao uso de conceitos e fórmulas desvinculados da realidade, mas em uma ação que pudesse propiciar o desenvolvimento/aperfeiçoamento do raciocínio lógico/abstrativo. Nesse aspecto, busca-se a superação de um pensamento retrógrado de que a Matemática é uma disciplina estática e de difícil compreensão, mas dinâmica e contribuinte na mobilização de estratégias que permitam intervenção sobre a realidade (NASCIMENTO; CASTRO; LIMA, 2019).

O curso de *Educação Ambiental e Sustentabilidade* enfocou conteúdos relacionados a convivência harmônica com a natureza, remetendo a utilização consciente dos recursos naturais, uma vez que o contexto em que os estudantes vivem situa-se na região semiárida nordestina, caracterizada por clima quente e períodos longos sem chuva, enfrentando as vezes

secas prolongadas, em que é necessário utilizar de forma racional os recursos que a natureza oferece.

O curso sobre *Educação Sexual – Saúde da Mulher* originou-se por intermédio da exposição crítica discente, pautada no fato de que a maioria da clientela que frequenta a instituição escolar se encontra na faixa dos 14-18 anos, período de descobertas e de dúvidas, no que concerne à questão da autodescoberta e que, segundo as estudantes, não havia espaço em suas famílias para discutir essa questão. Nesse sentido, a escola buscou contribuir nessa discussão, através da oferta desse curso, uma vez que havia adolescentes grávidas frequentando a escola, situação oriunda, por vezes, da falta de conhecimento sobre aspectos inerentes a educação sexual.

Os cursos se desenvolveram com ações semanais, sistematizando conhecimentos e potencializando discussões que pudessem contribuir para uma formação do exercício da cidadania, em uma perspectiva autônoma e emancipatória, em que o saber não se constituísse apenas como elemento de aprovação/reprovação nas diferentes disciplinas do currículo escolar, mas como instrumento analítico/interpretativo da realidade, remetendo a função social da educação, em um viés de promoção/inserção social (FREIRE, 2001).

No encontro final dos cursos, na penúltima semana do mês de junho de 2017, foram feitas as sessões do grupo focal, averiguando a percepção dos sujeitos acerca das contribuições e limitações do processo formativo vivenciado. Reitera-se que ao finalizar as atividades propostas no decorrer dos cursos, constatou-se que a taxa de evasão foi nula, inferindo a aceitação dos alunos às ideias e pressupostos delineados na trajetória.

Os discentes que frequentaram o curso de *Matemática Básica* expuseram que o mesmo se evidenciou como espaço oportuno de desenvolvimento cognitivo e de superação de um modelo de ensino pautado apenas em sistematização de fórmulas resolutoras para realização dos questionamentos propostos. Nesse aspecto, um dos estudantes explicitou que:

*Gostei muito do curso, porque na sala de aula, assim que o professor explicava um conteúdo, eu perguntava logo sobre qual fórmula a gente usava para responder as atividades e aqui pude perceber que a Matemática não se resume a isso, é importante pensar, buscar formas diversificadas de resolver os questionamentos e isso é um dos objetivos do ensino dessa disciplina (ALUNO 1 – CURSO MB).*

Infere-se que a aprendizagem matemática permeia a mobilização de estratégias discentes em buscar soluções para os questionamentos propostos, em uma perspectiva autônoma e não apenas de dependência do professor, vislumbrando que o aluno deve vivenciar o processo de construção da aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador (NASCIMENTO; CASTRO; LIMA, 2019).

Os discentes avaliaram positivamente o curso, expondo que gostariam que o mesmo tivesse continuidade, uma vez que reverberou em uma nova percepção sobre o ensino de Matemática, fator presente na fala de uma outra aluna:

*Antes a minha preocupação era apenas passar de ano, não ligava muito para aprender, porque achava que os conteúdos trabalhados na escola não me ajudariam em nada na minha vida pessoal e com a participação no curso pude ter outra visão, de que a Matemática está presente em toda parte e não apenas para passar de ano, entrar na faculdade, passar no ENEM, mas para resolver problemas do dia a dia (ALUNA 2 – CURSO MB).*

Por intermédio do planejamento de ações direcionadas as necessidades discentes e de forma contextualizada, o conhecimento pode ser trabalhado com uma finalidade na vida discente, articulando conhecimentos teóricos e práticos, em um viés de transformação do saber espontâneo, oriundo das situações múltiplas e diversificadas que os discentes vivenciam em seu dia a dia, em saber sistematizado, pautado por rigor científico e ética (NASCIMENTO; CASTRO; LIMA, 2019).

Como aspectos limitadores da trajetória formativa os alunos expuseram a questão relativa ao tempo de execução das atividades, de apenas duas horas semanais, afirmando que poderia ter um tempo maior de realização dos encontros e a necessidade de continuidade do curso, fator que foi considerado pela gestão escolar, em que a proposta formativa foi estendida até o fim do ano letivo de 2017.

O curso de *Educação Ambiental e Sustentabilidade* constituiu-se como espaço de discussões e busca por soluções viáveis para os problemas que rodeavam a realidade cotidiana dos indivíduos, em que promoveu ações teórico-práticas de reaproveitamento de materiais, fator ponderado no discurso de uma das estudantes:

*O curso não focou apenas em conhecimentos teóricos, mas também na ação prática, em que realizamos uma campanha de arrecadação de materiais recicláveis como papel, papelão, dentre outros, que todo aluno tem em casa, e que este material foi vendido para uma cooperativa e o dinheiro arrecadado serviu para a compra de utensílios para uma melhor arborização da escola (ALUNA 3 – CURSO EAS).*

O momento formativo enfatizou a relevância dos saberes teóricos articulados a busca por soluções práticas que objetivaram a intervenção sobre a realidade, de forma a refletir sobre a relevância da sustentabilidade no contexto contemporâneo, utilizando os recursos ambientais de forma consciente e reaproveitando os materiais possíveis, de forma a preservar o meio ambiente (FEIL; SCHREIBER, 2017).

Os assuntos abordados na trajetória formativa trabalharam na perspectiva de intervenção sobre a realidade, em que os participantes puderam compartilhar os

conhecimentos adquiridos com os colegas de escola, família e a própria sociedade, como se percebe na fala a seguir:

*De certa forma, fomos multiplicadores das ideias do curso, no qual as ideias trabalhadas no percurso sempre buscavam intervir em uma ação prática, em que a gente realizava algo na sala de aula, em nossa família e no contexto social, buscando melhorar nossa escola, nossa turma, nossa cidade e a sociedade em geral, reaproveitando os materiais diversos, vislumbrando a importância da sustentabilidade (ALUNO 4 – CURSO EAS).*

A formação docente deve ser encarada como algo para além de conhecimentos curriculares, em uma visão voltada para o exercício da cidadania e postura crítico/reflexiva sobre a realidade. Como limitação proveniente da participação nas atividades do curso, os estudantes elencaram o espaço físico do laboratório, considerado pequeno, restringindo-se a isso a análise limitadora da ação.

As participantes do curso sobre *Educação Sexual – Saúde da Mulher* expuseram a relevância da proposta formativa em aspectos inerentes a individualidade e singularidade de cada estudante, fator presente na fala de uma das alunas:

*Aqui eu pude discutir sobre assuntos que na minha família eu não encontro espaço, pude me conhecer como mulher, em que estas informações são importantes para que eu possa ir me descobrindo, me conhecendo e me valorizando, de forma que descubra minha sexualidade de forma consciente e madura, evitando doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, fator que é meio comum aqui na escola (ALUNA 5 – CURSO ESSM).*

Por vezes, a escola se constitui como único espaço democrático para os alunos no acesso em discutirem assuntos que perpassam as suas especificidades individuais, cuja proposta formativa se evidenciou como local profícuo de sistematização de conhecimentos acerca das necessidades discentes.

Conforme o discurso de outra aluna, o curso propôs métodos diversificados que propiciaram respostas para as indagações das estudantes, perpassando discussões e rodas de conversas, leituras de textos diversificados sobre o assunto, vídeos explicativos, dentre outros, afirmando que:

*A variedade de materiais utilizados no decorrer do curso propiciou muitos conhecimentos, de forma que possamos nos cuidar na fase da vida em que nos encontramos, em que conhecendo a gente possa se prevenir, pois é uma fase de muitas dúvidas e aqui eu pude ser ouvida e obtive resposta para as minhas dúvidas (ALUNA 6 – CURSO ESSM).*

A tessitura da proposta formativa oportunizou a troca de experiências provenientes das vivências pessoais discentes, em um viés de que os saberes possam servir como instrumento interpretativo da realidade, de forma que conhecendo, se possam tomar decisões condizentes a

melhoria da qualidade de vida relativa à sexualidade das estudantes, e da escola constituir-se como espaço de humanização e promoção humana na saúde (CARVALHO, 2015).

Como aspectos limitadores, as alunas enfatizaram o tempo destinado ao curso e consideraram a necessidade de uma carga horária semanal maior, bem como de um espaço mais apropriado para a realização do curso, visto que o ambiente do laboratório foi considerado pequeno e desconfortável, conforme relato das estudantes.

## CONCLUSÕES

A proposta formativa, idealizada pelo planejamento e execução dos cursos, se evidenciou como elemento contribuinte na formação dos educandos, em um viés voltado para o desenvolvimento do espírito questionador, superando um pensamento antiquado de que a aprendizagem deve ser pautada apenas na memorização de conceitos para aplicação em testes escritos propostos pelos professores, nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

O desenvolvimento das ações, embora com um tempo de execução pequeno, conforme o relato dos estudantes, possibilitou debates, análises, interpretações e inferências, na perspectiva de desenvolvimento/aperfeiçoamento de aspectos cognitivos, atrelados as necessidades do contexto de vida dos sujeitos, fomentando a autonomia e o vislumbramento do protagonismo inerente a cada sujeito na construção da sua própria história, objetivando uma formação para o exercício da cidadania.

O trabalho docente reverberou na construção/aperfeiçoamento de uma relação dialógica efetiva, estabelecendo elos entre professores/alunos, permeando o desígnio de responsabilidades aos estudantes, em que estes possam participar da construção do seu conhecimento, verificando a mobilização de estratégias condizentes à resolução de problemas que permeiam o contexto escolar e social, uma vez que a presença do conteúdo no currículo remete a sua relevância na vida prática/cotidiana.

As ações devem ser ampliadas e com um tempo maior de execução, de forma que possam reverberar em uma formação sólida e contribuinte na vida de uma parcela maior de educandos, face a pequena quantidade de alunos que os cursos puderam receber. Nesse sentido, se faz necessária a ampliação das propostas, de forma que não se constituam como ações pontuais, mas se façam presente na formação dos estudantes, em que estes possam buscar aquilo que possa contribuir em um exercício pleno de cidadania e consciência crítica.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil. A saúde vai á escola: A promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, out./dez. 2015.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FEIL, Alexandre André; SCHREIBER, Dusan. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: Desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 667-681, jul./set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 71-88, jul./set. 2016.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; ARAÚJO, Regiane Rodrigues; LIMA, Maria Socorro Lucena. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Ressignificando a formação continuada de professores. **Revista COCAR**, Belém, V.11. N.21, p. 117 a 141– Jan./Jul. 2017.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; LIMA, Ivoneide Pinheiro de. O uso do software Geogebra no ensino de Geometria Analítica: Experiências vivenciadas no contexto escolar. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, n. 45, p. 40-47, ago. 2015.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; LIMA, Maria Socorro Lucena. Matemática e qualidade de vida: uma perspectiva interdisciplinar. In: BARBOZA, Pedro Lucio (org.). **Pesquisas sobre elementos da prática de sala de aula em Matemática**. Série estudos reunidos. V. 62. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019. Cap. 5, p. 73-86.

SOUSA, Raylson Francisco Nunes de; BARBOSA, Thalia dos Santos; CASTRO, Eliziane Rocha; NASCIMENTO, Francisco Jeovane do. O laboratório interdisciplinar de Ciências como espaço contribuinte na aprendizagem discente e formação inicial de professores. Encontro de Iniciação Científica, Fortaleza/2018. **Anais da XXIII Semana Universitária da UECE**. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/trabalhos.jsf>

## TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Rodrigues Ferreira (UECE)  
gabi.rodrigues@aluno.uece.br,  
Maria Talya Ariádna Santos Lima - (UECE)  
talya.santos@aluno.uece.br,  
Scarlett O'hara Costa Carvalho - (UECE)  
scarlettoharacc@gmail.com.

### RESUMO

O presente artigo é fruto de uma experiência a partir do Programa de Educação Tutorial - PET do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Tem como objetivo identificar as práticas pedagógicas que o docente utiliza para alunos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. Para tanto, partimos de um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, em que observamos as aulas de um docente da turma de 3º ano do ensino fundamental I de uma escola pública da cidade de Fortaleza – Ceará, e realizamos uma entrevista semiestruturada para o alcance de tal objetivo. Por fim, constatou-se que os professores necessitam de preparo para desenvolver sua prática pedagógica, pois a partir de nossa atuação no âmbito educacional percebemos que não há o desenvolvimento de tal prática pedagógica necessária para o discente.

**Palavras-Chave:** Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Alfabetização. Prática Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial – PET é desenvolvido por estudantes, com a tutoria de um docente na graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, buscando desenvolver ações para a integração do Ensino, Pesquisa e Extensão. Este Programa enriquece a bagagem de experiência acadêmica por possibilitar articulação da escola com a universidade, oferecendo a vivência ao ter contato com a realidade no campo de trabalho.

A partir desse programa, iniciamos um acompanhamento em uma escola localizada no bairro Demócrito Rocha, na cidade de Fortaleza, Ceará. A partir de observações em uma sala de aula da turma de 3º ano do ensino fundamental I, identificamos que haviam algumas crianças com dificuldades no comportamento, como por exemplo, agressividade, hiperatividade, impulsividade. Já em relação a cognição denota falta de concentração e atenção. Apesar de algumas crianças apresentarem as características de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade -- TDAH, estas não possuem laudo médico.

Ao observarmos a prática pedagógica do professor da escola pública que leciona na turma do 3º ano, percebemos a dificuldade para utilizar alguma metodologia que incluísse as crianças que apresentavam alguma dificuldade e que pudesse ajudar no desenvolvimento da aprendizagem desse indivíduo. Diante disso, temos como objetivo identificar as práticas pedagógicas que o docente utiliza para alunos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA, o TDAH: “É um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. Desse modo, percebe-se popularmente que o TDAH é caracterizado como falta de atenção, no que concerne ao indivíduo revelar dificuldades na realização de atividades propostas para ele quanto para o âmbito educacional, como por exemplo: alfabetização, letramento, interpretação de textos, relações interpessoais e para sua vida cotidiana.

De acordo com a constituição de 1988 afirma - se no artigo 6º que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção, a maternidade e a infância a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”. Pensando nisto, no artigo 6º da constituição a aprendizagem é um direito que precisa ser desenvolvido a todo ser humano que deseja alcançá-la, mediante a forma prática e direta, por conseguinte, assegurando o desdobramento do conhecimento físico e social do sujeito, garantindo que o indivíduo torne-se desenvolvido culturalmente no espaço onde se encontra. (BRASIL, 1988).

Ademais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB declara – se no artigo 3º que: “Educação é dever da família e do Estado. Tem por pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”, e compreende “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.”, que deve administrar e estruturar seus respectivos sistemas educacionais e fomentar a criação de novas leis para beneficiar a população. Interligando – se ao artigo 3º da LDB, afirma – se no artigo 4º que o:

Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, LDB, 9.394/96).



Diante do exposto, considera-se que a educação é essencial para a formação do indivíduo no contexto social e pessoal, é dever da União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios proporcionarem uma educação inclusiva, igualitária para todos, no entanto, observa – se que a realidade é outra. Na Rede Pública Municipal de Educação de Fortaleza, por exemplo, algumas crianças que têm TDAH são encontradas no ensino fundamental sem a experiência de reconhecer o código linguístico, por isso a relevância em discutir essa temática.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa, que conforme Minayo (1994, p. 22) “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado”. Dessa forma, optou-se pela metodologia do tipo estudo de caso, pois recorreremos a uma abordagem investigativa para a melhor compreensão referente ao tema escolhido e utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, assim como as observações em sala de aula.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de Fortaleza localizada no bairro Demócrito Rocha, na qual o PET – Programa de Educação Tutorial realiza atuação, com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas que o docente utiliza para alunos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

Entrevistamos o professor efetivo Evando Silva, que leciona na turma do 3º ano do ensino fundamental. A entrevista foi realizada na própria escola e de acordo com agendamento prévio estabelecido pelo professor. Na oportunidade apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE em que explicamos o objetivo e todos os pormenores da referida pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Ao pesquisar o significado da palavra “Déficit”, temos como definição: “Tipo de distúrbio que causa um desenvolvimento inadequado de aptidões de atenção, sendo medido tanto de quantitativa como qualitativamente”. Sendo assim, viver com essa síndrome, de acordo com Roldh et al (2000) causa um impacto enorme no sujeito, família e conseqüentemente na sociedade, uma vez que, os pais terão alto custo financeiro para investir em atividades acadêmicas vocacionais, enquanto a criança ou adolescente passa por efeitos negativos de autoestima. Sem dúvidas, é de suma importância o trabalho conjunto da escola com a família, para que esse aluno tenha acompanhamento.

Em vista disso, é essencial conhecer os tipos de TDAH. De acordo com Roldh et al (2000) esse transtorno é subdividido em três: TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; TDAH combinado. O tipo com predomínio de desatenção é comum no sexo feminino e conjunto ao combinado causa alto índice de prejuízo acadêmico. Já o tipo com predomínio de hiperatividade/impulsividade torna as crianças mais agressivas e tende a apresentar rejeição e impopularidade no meio escolar que se encontra. Por outro lado, o tipo combinado também apresenta maior prejuízo no funcionamento global, compacto aos outros dois grupos.

Tendo conhecimento dos três tipos de TDAH facilita para o processo de avaliação, e, por conseguinte ao tratamento “A apresentação clínica pode variar de acordo com o estágio do desenvolvimento. Sintomas relacionados à hiperatividade/impulsividade são mais frequentes em pré-escolas com TDAH do que sintomas de desatenção”. Atualmente o tratamento envolve uma abordagem múltipla, integrando intervenções psicossociais e psicofarmacológicas no campo de intervenções psicossociais, sendo o primeiro passo, o educacional (ROLDH et al, 2000).

Ainda segundo esse autor, geralmente os pais recebem treinamento de médicos e psicólogos para ajudá-los a respeitar o processo do filho, como por exemplo, preparar um ambiente calmo, silencioso e sem maiores estímulos visual para estudarem. Em contrapartida, o papel da escola, apesar de ser importante, não é tarefa fácil, pois o foco da instituição é o desempenho escolar. Idealmente os professores e coordenadores da organização escolar deveriam ser orientados para manter uma sala de aula bem estruturada, com poucos alunos. (ROLDH et al, 2000).

Para Veiga (1992) a prática pedagógica consiste na relação entre a teoria e a prática para promover uma interação entre o docente e o discente, desenvolvendo a democratização do ensino trabalhando-se por meio do diálogo. Isto articula com o propósito do Conselho Nacional de Educação – CNE em que sugere para Professores “Explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, e a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades”.

Para compreendermos mais sobre isso, entrevistamos o professor Evando Bernardo da Silva, graduado no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC situada em Ilhéus no Estado da Bahia e Assistente Social pela Universidade Norte do Paraná– UNOPAR, localizada em Remanso no interior do Estado da Bahia. Ao iniciarmos a entrevista questionamos ao professor sobre o porquê ter escolhido a área da educação e ele comentou:

Quando eu estava concluindo o Ensino Médio uma Professora de Língua Portuguesa, olhou para mim e disse que eu seria um Professor, ao terminar o 3º ano do Ensino Médio ela me inscreveu para o Programa de Formação para Professores – PROFORMAÇÃO, até então eu tive a oportunidade de ser Professor de Jovens e Adultos no Programa de Alfabetização e Alfabetização Solidária, qual o Professor procurava os alunos nas suas casas com o perfil de não alfabetizado na comunidade, pra mim faltava um aluno para completar a minha vaga para passar na seleção, então eu tive a oportunidade de convidar a minha mãe naquele momento ela não era alfabetizada, então eu a convidei, mais se não gostasse poderia voltar, para a minha surpresa eu fiquei encantando pela profissão e pude perceber que eu estava alfabetizando a minha mãe e hoje ela pode me escrever um bilhete, mensagens via celular por conta deste programa que me deixou encantado e para compreender melhor o que seria a magia de saber ler e escrever a partir disto fui me envolvendo no mundo da educação. (Evando Bernardo da Silva,08/05/2019).

Para o professor Evando Silva a educação foi uma articulação da teoria com a prática, pois, logo ele teve a oportunidade de ingressar na área como um profissional, a partir de uma experiência em pôde ajudar sua mãe e, como ele afirma, a profissão o encantou.

Em seguida, questionamos ao professor sobre quais práticas pedagógicas o professor deve utilizar para portadores de TDAH? Ele respondeu que:

Graças à luta em que vivemos e a sensibilidade das pessoas, hoje nós vivemos em uma reflexão maior para a Educação Especial numa perspectiva de inclusão, mas quando imagino exatamente sobre a questão sobre o TDAH exige uma reflexão maior quando você percebe a habilidade de uma criança poderia estar consolidada e ela não consegue desenvolver, chega um momento que isso me preocupa e esses números de crianças têm aumentado na nossa escola, eu imagino e fico refletindo como Professor foi graças a essa ideia de políticas para a Educação Especial da perspectiva inclusiva, por que crianças consideradas especiais não estavam inseridas no ensino regular e hoje ela convive, estuda com os demais ela pode interagir com todos, mas o que me preocupa como Professor que a inclusão é essa que faz com que o aluno chega até a convivência social, mas eu não estou preparado enquanto professor por que a Universidade não me preparou. (Evando Bernardo da Silva, 08/05/2019.)

A fala de Evando nos esclarece que é com a prática que você vai contornando as dificuldades, a partir da realidade do chão da sala de aula, pois a universidade não lhe dá uma receita de como ensinar, de como sanar todos os problemas que irão surgir. Para Evando é necessário trabalhar a inclusão com as crianças, todavia assim como ele muitos professores não tem uma preparação adequada. Infelizmente isto reflete em um ensino segregado e insatisfatório, visto que, estas crianças portadoras de deficiência terão dificuldades de acompanhar os outros colegas no processo de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Depois discutimos sobre quais são os métodos de alfabetização que se pode utilizar para crianças portadoras de TDAH e ele respondeu que: “os métodos eu acredito que sejam os mesmos. O que talvez diferencie seja a metodologia e as atividades adequadas a potencialidades de cada aluno”. Evando afirma que para adquirir o conhecimento é preciso

que cada atividade proposta pelo âmbito escolar seja adequada para o sujeito, que cada discente possa atingir a sua potencialidade, incluindo ferramentas que possibilitam a aprendizagem do aluno através de atividades lúdicas que estimulem a suas habilidades e de acordo com seu nível de aprendizagem.

Ao falarmos de nível de aprendizagem recorreremos a Magda Becker Soares, pesquisadora do centro de educação da UFMG, que declarou que alfabetização e o letramento devem andar simultaneamente no processo de alfabetização. Segundo a pesquisadora “letrar um infante é prepará-lo para as práticas sociais do dia-a-dia, compreendendo a leitura e a escrita”. Já alfabetizar é ensinar a decifrar o código linguístico, ou seja, as regras gramaticais. Em conjunto o objetivo final é desenvolver no aluno a potencialidade de interpretar, compreender, criticar positivamente e originar novos saberes. (SOARES, 2017).

Dessa forma, as palavras do professor representam a dificuldade que muitos professores vivenciam no âmbito educacional. A metodologia usada, muitas vezes é adquirida pelo o esforço pessoal do docente, sendo que esse é um trabalho conjunto e depende de todo um sistema.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo foi perspectivado com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas que o docente utiliza para alunos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Para isso, a partir de observações realizadas em uma escola da rede pública e de uma entrevista semiestruturada realizada com o professor da turma de 3º ano do ensino fundamental, Evando Bernardo, constatamos que existem tentativas para incluir alunos com TDAH na escola, no entanto, muitos professores não tem disponibilidade, devido a sobrecarga do trabalho, e muito menos preparo para estudar possíveis metodologias a serem aplicadas.

A entrevista com o professor nos auxilia a compreender sobre a temática aqui abordada e a situação de uma sala de aula em que, infelizmente alguns alunos que possuem algum déficit não são inseridos nas atividades e muitas vezes são tratados de uma forma preconceituosa e com muito despreparo da parte dos professores e coordenadores, não oferecendo assim nenhuma assistência e apoio necessário a esse aluno. Assim, constatou-se que os professores necessitam de preparo para desenvolver sua prática pedagógica, pois a partir de nossa atuação no âmbito educacional percebemos que não há o desenvolvimento de tal prática pedagógica necessária para o discente. Para os alunos com TDAH no período de alfabetização, o professor deve desenvolver práticas pedagógicas com o objetivo de incluir os

alunos com TDAH, a fim de promover a aprendizagem positiva na valorização de direitos, respeito humano e incluindo a sociedade.

Atualmente a grande questão para os educadores é como incluir e ajudar essas crianças em idade escolar com o intuito de amenizar o número de crianças que se transformam em adultos dispersos, tendo em vista da condição social da maioria desses alunos, que muitas vezes apenas contribui para alargar o problema.

Desse modo, propõem-se realizar debates na educação para que se possam discutir com mais afinco sobre a temática de TDAH, buscando compreender melhor, lançar metas, propondo novas metodologias e práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SEGUNDO MAGDA SOARES. Educação é vida. Disponível em: <<http://educacruz.blogspot.com/2011/08/alfabetizacao-e-letramento-segundo.html?m=1>>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. gov. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 10 Jun. 2019

DIREITOS DOS PORTADORES DE TDAH. ABDA. Disponível em: <[https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha\\_legislacao.final.pdf](https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha_legislacao.final.pdf)> Acesso em: 10 Jun. 2019.

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 10 Jun. 2019

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

O QUE É TDAH. ABDA. Disponível em: <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>>. Acesso em: 10 Jun. 2019

QUEM FAZ ESTE DIAGNÓSTICO? TDAH, DÉFICIT DE ATENÇÃO, HIPERATIVIDADE, IMPULSIVIDADE. IPDA. Disponível em: <<https://dda-deficitdeatencao.com.br/artigos/que-especialista-faz-diagnostico-tdah.html>>. Acesso em: 10 Jun. 2019

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MONTESSORIANA

Twany Mayara Rodrigues da Silva<sup>164</sup>

### RESUMO

O presente artigo objetiva compreender como funcionam as atividades relacionadas à Educação Ambiental com crianças de 3 a 6 anos, em instituição privada de ensino na cidade de Fortaleza, cuja base metodológica é o Método Montessori de Educação. Para essa pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados foram entrevista estruturada com diferentes membros da instituição que atuam diretamente na educação das crianças, pesquisa do referencial teórico que embasa a metodologia da escola pesquisada e observação das atividades de *Yoga*, *Culinária* e *Permacultura*, além de visita guiada à sala de aula. O trabalho demonstra que a metodologia se encontra alinhada com as atuais concepções de Educação Ambiental Crítica e que as crianças atendidas pela escola, começaram a se apropriar do vocabulário e das atitudes aprendidas nessas atividades. A instituição pesquisada, demonstra uma preocupação teórico-pedagógica, mas também factual, prática e vivencial com a Educação Ambiental, não somente das crianças de 3 a 6 anos, foco desta investigação e de observação mais detalhada, mas anterior e posterior a essa faixa etária.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Método Montessori. Educação Ambiental.

### INTRODUÇÃO:

Atualmente se fala bastante sobre Educação Ambiental e Ecologia, nas instituições de Educação Infantil. O que se percebe em visita a algumas escolas de Fortaleza (CE), tanto públicas quanto privadas, é que o próprio conceito de Educação Ambiental concebido por elas carece de desenvolvimento e referência teórica, já que não parte do princípio de cidadania no qual se baseia a concepção de Educação Ambiental (EA) Crítica que segundo Loureiro (2004), e, está, voltada para a participação democrática no acesso e apropriação dos bens naturais, Portanto, tal conceito, não dotado de conhecimento teórico e intencionalidade educativa, acaba por ser, em geral, trabalhado de forma superficial e simplória.

Observa-se, em geral, nas instituições educacionais, o interesse maior em celebrar no contexto do calendário escolar, datas que estão relacionadas aos temas ambientais, tais como: o dia da árvore, ou o dia mundial da água. Esse interesse resume-se à promoção de atividades de conscientização, que, muitas vezes, estão mais ligadas à necessidade de diversificar o planejamento, inserindo nele, atividades ditas lúdicas do que propriamente de cunho pedagógico e em consonância com as atuais concepções da EA.

---

<sup>164</sup> Graduanda em Pedagogia. UNI7 – Centro Universitário 7 de Setembro, Fortaleza – CE.  
[twanymaya@gmail.com](mailto:twanymaya@gmail.com)

Com essa problemática em mente e, na tentativa de compreender as teorias e práticas do Método Montessori, relacionadas à EA, surgiu a necessidade desse artigo, que visa contribuir com a ampliação da visão acerca de como pode ser trabalhada a Educação Ambiental e investigar a postura da instituição pesquisada, em relação às questões ambientais e sua prática pedagógica na faixa etária pesquisada.

A presente pesquisa, tem como campo de observação uma escola privada de Fortaleza, que utiliza como base o Método Montessori de Educação. A turma pesquisada conta com 30 crianças de 3 a 6 anos, que foram observadas durante as aulas que relacionam-se à EA. São elas: Permacultura, *Yoga* e a prática pedagógica montessoriana em sala de aula. A investigação deu-se a partir de visitas técnicas para observação das práticas e entrevistas estruturadas com profissionais da instituição, além de pesquisa do referencial teórico utilizado pela escola.

Percebeu-se que a instituição de ensino, incorpora em sua prática pedagógica ações interligadas, entre diferentes turmas, espaços e áreas de conhecimento, que promovem educação ambiental, o que demonstra coerência com a proposta da instituição e com os atuais pressupostos da Educação Ambiental crítica e participativa.

#### **METODOLOGIA:**

Os procedimentos utilizados para a investigação foram visitas técnicas com observação das aulas de *Yoga* e permacultura e o período formal de sala de aula, conhecido na metodologia montessoriana como ciclo de trabalho; pesquisa do referencial teórico da escola; estudo dos escritos de Marcos Reigota acerca da EA Crítica e entrevistas estruturadas feitas a partir de recursos de gravação de voz com três profissionais da instituição. São eles; VP, professor de *Yoga* e permacultura, JF fundadora da escola, coordenadora da Comunidade Infantil (turma de 18 meses a 3 anos de idade) e educadora montessoriana certificada, AP, Coordenadora da turma Casa da Criança (3 a 6 anos) e educadora montessoriana certificada.

#### **DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL:**

EA é o envolvimento do processo educativo, aplicado às questões do Meio Ambiente. Sobre esse tema, dispõe Schaffer:

Educação Ambiental é um processo participativo, em que o educando assume o papel de elemento central do processo de ensino e aprendizagem pretendido, participando efetivamente das reflexões acerca dos problemas ambientais e na busca de soluções, sendo preparado como agente transformador, pelo desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes, mediante uma conduta ética condizente ao exercício da cidadania. (2009, p.16)

Ou seja, EA é um conceito abrangente e que inclui não somente, a aprimoração da percepção acerca das atuais condições ambientais do nosso planeta, mas também formação de novos hábitos, criação de senso crítico e busca de soluções para tais problemas, embasadas na própria vivência escolar e social.

Segundo Reigota (1994), EA deve, então, voltar-se para a comunidade, incentivando que o indivíduo participe ativamente da resolução de problemas do seu próprio habitat. O que não significa que não deva ser motivado a conhecer questões que possam estar aparentemente distanciadas do seu cotidiano. A EA, através de suas metodologias, propõe que o aluno se torne um cidadão que age e pensa a nível planetário. Acerca disso, Montessori (1912), diz: "A terra é onde estão nossas raízes. As crianças devem ser ensinadas a sentir e viver em harmonia com a Terra."

## **A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL; O MÉTODO MONTESSORI E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO CÓSMICA**

A escola pesquisada trabalha com o Método Montessori de educação e recebe crianças de 4 meses a 6 anos, que frequentam turmas multisseriadas de acordo com a proposta do método. Para fins desta pesquisa consideraremos a faixa etária de 3 a 6 anos.

A metodologia criada pela médica italiana Maria Montessori, propõe uma educação que tem como centro o interesse do aluno, que é guiado pelo professor, de acordo com os imperativos de seu próprio desenvolvimento biológico, emocional e social. A partir dessa exploração espontânea e da observação por parte do educador, ele inclui em seu planejamento a apresentação de novos conteúdos, incentivando que as crianças façam as suas próprias descobertas.

Maria Montessori (1912) demonstra preocupação em tornar as crianças conscientes da importância do entendimento holístico da natureza. Em um dos capítulos<sup>165</sup>, da obra supracitada, a autora defende uma educação onde a criança seja apresentada ao papel de cada ser vivo e recurso natural do ambiente e das implicações de um possível desequilíbrio. A esse entendimento ela deu o nome de Educação Cósmica.

O conceito de Educação Cósmica de Montessori vai além da questão ambiental, embasa na verdade, toda a prática do Ensino Fundamental no método e inspira também a

---

<sup>165</sup> *Nature and Education – agricultural labour: culture of plants and animals*



Educação Infantil. É um dos princípios da metodologia e visa prover às crianças e adolescentes oportunidades de exploração e apreciação do mundo ao seu redor, em todos os seus contextos.

Educação cósmica, expressão derivada do grego *Kósmos*<sup>166</sup>, pressupõe uma prática onde as crianças possam conhecer as relações entre os diversos aspectos que compõem o mundo natural e o universo. Isso levaria a compreensão de porque cada ser vivo e elemento natural é essencial para manter o equilíbrio dos recursos e a habitabilidade do nosso planeta.

Para Montessori (1912), o contato com a natureza é importante para o desenvolvimento físico das crianças, mas também para seu desenvolvimento social, emocional, psicológico e para a criação do senso de responsabilidade e comunidade que segundo ela, conduziria a formação de seres humanos, mais pacíficos, atentos às demandas sociais, dotados de consciência ecológica e respeito e amor à natureza. Maria Montessori (1912) percebeu que “as crianças são inspiradas por um sentimento pela natureza” E mesmo que o termo Educação Ambiental não fosse amplamente usado em sua época, ela escreve muitas vezes ao longo da vida sobre a importância do contato e do respeito à natureza por parte das crianças e sobre como essa convivência com o meio ambiente natural seria de suma importância para o desenvolvimento integral do ser humano.

Essa convivência à qual se refere Montessori, se faz ainda mais necessária na sociedade contemporânea, cujas condições ambientais nunca foram tão desfavoráveis ao desenvolvimento infantil, as atividades de EA, promovem um contato que deixou de ser natural no modo de vida da atual sociedade e por conseguinte podem ajudar a resgatar esse sentimento explícito na obra de Montessori, além de possibilitar a formação de cidadãos mais conscientes das questões ambientais globais.

## **AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ENVOLVEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INSTITUIÇÃO:**

As atividades observadas para os fins deste trabalho são Permacultura e Yoga e suas respectivas articulações com a sala de aula. Tais atividades fazem parte do currículo do turno integral da escola pesquisada. O currículo do horário integral conta ainda com musicalização, atividades de artes e trabalhos manuais, livre exploração da sala multi (sala de recursos, inspirada em ambiente montessoriano), livre exploração da área externa, atividades psicomotoras de movimentação ampla e fina e natação (que é uma atividade optativa).

---

<sup>166</sup> Segundo o site dicionário etimológico – ordem, harmonia, ou beleza

## **DEFINIÇÕES DE PERMACULTURA:**

Permacultura é um termo cunhado por Bill Mollison e David Holmgren na década de 70 do século passado. Do inglês *Permanent agriculture*, traduz-se como agricultura permanente. Mollison (1988) *apud* Dos Santos e Venturi. Segundo a definição de seu próprio criador, Bill Mollison (1988) “é um sistema de *design* para a criação de ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza”.

Segundo Soares 1998, *apud* Salgado a permacultura pode ser ainda definida como uma síntese das práticas agrícolas tradicionais com ideias inovadoras. O que resulta num a integração harmoniosa da relação das pessoas com a paisagem.

Permacultura é uma filosofia de trabalhar com a natureza ao invés de contra ela.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE YOGA PARA CRIANÇAS:**

A prática de *Yoga* com crianças na instituição segundo VP (informação verbal) visa a integração do corpo e da mente, a construção de uma consciência corporal e a reconexão das crianças com a natureza. Levando-se em conta que as atuais condições nas grandes cidades como Fortaleza e nas próprias instituições privadas que se dedicam à Educação Infantil na capital do Ceará, não favorecem o convívio com a natureza na sua forma mais pura. O que se nota ao caminhar pelos ambientes de Educação Infantil de grandes escolas privadas nessa cidade, é uma higienização do contato com elementos naturais. A *Yoga* com crianças, demonstra a intenção de reconectar a criança e esses elementos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA:**

No primeiro contato com o instituto realizou-se a entrevista com JF, que explicou que a instituição já nasceu com a preocupação de promover a Educação Ambiental: “Nós sempre tivemos sim, uma preocupação com as questões ambientais. Eu já fui bastante ligada a área de energias renováveis. Então eu já tinha um *background*...”

Explica ainda que a construção já foi feita priorizando a iluminação e a ventilação natural visando o baixo consumo de energia elétrica.

Percebe-se na sua fala um alinhamento com a concepção de EA crítica (REIGOTA, 1994) que preconiza a necessidade de uma nova ética baseada justamente na crítica do que se percebe atualmente e que crie novos modelos para o bom relacionamento entre todos os seres

vivos do planeta, que imprimam os princípios da sustentabilidade, integração e criatividade em harmonia com a natureza.

## **AS PRÁTICAS OBSERVADAS:**

### **YOGA**

As aulas acontecem ou na sala, ou ao ar livre, seja no espaço zen (tablado de madeira, cercado por árvores), ou no gramado do jardim. Quando perguntado sobre qual a relação da *Yoga* com a Educação Ambiental e a formação da consciência ecológica das crianças, VP. afirma:

[...] É uma coisa que eu tento unir, porque eu como professor de *Yoga* e educador dentro da linha ambiental, eu enxergo esse *link* que é de consciência, de controle das emoções e autocuidado... de você ser auto sustentável em relação as suas emoções, né? Você estar ciente do espaço que você ocupa no mundo... é ter respeito ao espaço dos que tão a sua volta. Então são preceitos que são tanto ecológicos quanto da *Yoga*. (sic) (informação verbal)

### **PERMACULTURA:**

As aulas de Permacultura acontecem duas vezes por semana, durante trinta minutos, nos quais as crianças lidam diretamente com a terra e os animais, cuidam do lixo orgânico e ajudam a montar canteiros, plantar, podar e regar plantas. As aulas observadas contaram com cinco crianças com idades entre 3 e 6 anos, elas são conduzidas em pequenos grupos, afim de favorecer a participação ativa e segura em todos os processos que envolvem o manejo das plantas e do solo. Quando perguntado sobre como funciona uma aula de Permacultura, VP. explica:

Dentro do planejamento a gente tem um campo de atuação que é de agricultura orgânica. Que engloba a produção de mudas, a preparação de solo e arquitetura dos canteiros. Para isso a gente tem as ferramentas, que eles usam também, né? Tesoura de poda, enxada, pá, tudo isso a gente tem do tamanho deles, para facilitar o manuseio com segurança, né? (sic) (informação verbal)

Ao observar a aula de Permacultura, percebe-se o total envolvimento das crianças em todos os processos. Elas usam de forma autônoma e cuidadosa materiais como regadores, carrinhos de mão e tesouras de poda, cavam buracos, transportam areia, observam e comentam sobre as condições do solo e das plantas. O trabalho feito nas aulas é observável por toda a extensão da escola, os canteiros das árvores, construídos com restos de galhos oriundos das podas, no jardim frontal, a plantação de vegetais e tubérculos nos fundos do terreno e a grande composteira de chão, da qual os alunos colhem solo adubado para manutenção da horta e das plantas ornamentais do jardim da escola.

## **SUAS ARTICULAÇÕES COM A SALA DE AULA E OS CONTEÚDOS FORMAIS:**

Na pedagogia Montessoriana (Montessori,1912), a sala de aula é dividida em diferentes áreas. Percebe-se ao observar a sala e manipular os seus materiais, que nas diversas áreas do conhecimento, são contemplados temas relacionados à natureza. Na área de Educação dos Sentidos, Maria Montessori desenvolveu um material específico para que as crianças conhecessem diferentes tipos de folhas. Na área de Linguagem, as crianças, tem a oportunidade de sistematizar conhecimentos sobre animais, ciclos de vida e vegetais (que conhecem através do convívio real dentro do ambiente escolar), usando os livros confeccionados pelas próprias professoras, que nomeiam as diferentes partes de uma planta ou de um animal ou mesmo, exemplificam o seu ciclo de vida.

Conversando com AP<sup>167</sup>, percebe-se a sintonia, entre o que é desenvolvido nas aulas de Permacultura, com o estudo feito em sala de aula e, além disso, o alinhamento da Educação Ambiental, com sistema adotado. AP diz:

É, se você observa essa as colocações da Montessori e observa que no trabalho da permacultura, o que se faz é estabelecer o vínculo entre as diferentes relações dos ciclos vitais, né... Então é... não existe uma forma da gente separar o conteúdo e os materiais em sala de aula, de todo esse trabalho porque a própria Montessori já diz: Dê temas de estudo pra criança. E a natureza é o principal tema. (informação verbal).

Acerca das ligações entre EA e a forma como a própria Educação Infantil é vivenciada na instituição, JF. (informação verbal) expõe que diariamente as crianças vivenciam o convívio com os elementos produzidos no próprio terreno:

Começam logo, desde muito pequenos, a entender o ciclo de vida. Então nós plantamos com eles [...], regamos as plantas, explicamos as necessidades das plantas, vemos as plantas crescerem e os frutos que elas dão... E nós usamos os frutos ou os legumes, na nossa alimentação. E eles mesmos, muitas vezes, preparam essa alimentação. Então eles entendem as necessidades [...]

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Na fala de JF., percebe-se que há uma abertura da escola, em voltar as suas práticas ainda mais para as questões de sustentabilidade e participação na conscientização ecológica não só das crianças, mas de toda a comunidade escolar, incluídos nessa categoria, famílias, docentes, demais funcionários e mesmo a comunidade adjacente. Ao ser questionada, sobre quais os planos futuros em relação à EA na instituição, diz:

Em relação ao futuro, nós temos um projeto de fazer aproveitamento de água, tanto da água que nós usamos na sala, como da água das chuvas. E... pra além disso, nós esperamos que as crianças nos tragam muitas sugestões. As crianças do fundamental, elas já tem vários projetos. Então elas querem fazer, ahm querem levar

---

<sup>167</sup> Entrevista concedida por A.P. Entrevistador Twany Silva, Fortaleza, 2019.

pra casa de cada uma delas, a separação do lixo... Então é isso que nós esperamos, que no futuro as crianças nos tragam mais projetos. (informação verbal)

A instituição pesquisada demonstra uma preocupação não só teórico-pedagógica, mas factual, prática e vivencial com a Educação Ambiental, não somente das crianças de 3 a 6 anos, foco desta investigação e de observação mais detalhada, mas anterior e posterior a essa faixa etária, adequando a forma de abordagem, os conteúdos, o nível maior ou menor de elementos reais naturais, de pesquisa teórica e de exposição ao ambiente extraescolar.

Percebe-se no diálogo entre as crianças observadas, que as atividades são parte indissociável, da vivência escolar formal e que a cultura de cuidado ambiental está presente, em suas brincadeiras, no uso que fazem dos materiais disponíveis, na forma como lidam com elementos como árvores, brinquedos da área externa, lixo, lixeiras, direcionamento espontâneo dos resíduos e na própria relação com as crianças menores, que recebem orientações dos seus colegas mais velhos, para colher somente flores e frutas que já se encontram no chão, para tomar cuidado para não pisar na lagartas que se encontram no chão e não tirar do lugar os casulos formados por elas. É visível na instituição, além do aporte teórico e da sintonia no diálogo de todos os profissionais com os alunos, a formação de uma cultura da Educação Ambiental, que tem potencial para alcançar a sua forma crítica e cidadã a partir do fortalecimento das práticas e do próprio crescimento das crianças dentro de um espaço que promove tais atividades

## Referências

VITAL, Adriana *et al*, REDSIS -revista didática sistêmica, **Implementação de uma composteira e de um minhocário como prática da educação ambiental visando a gestão de resíduos sólidos do cdsa**, Porto Alegre, vol. 14, n. 2, Outubro de 2012, Pág. 4

COSTA, Roberta & CAMPOS LOPES, Paulo. **Educação ambiental escolar crítica: as contribuições de Marcos Reigota**. In: Encontro de Ciências em Educação para a Sustentabilidade, Ano 1, 2013, Canoas. Anais, ULBRA, 2013, Pág. 3

DAVANÇO, G. M.; TADDEI, J. A. A. C.; GAGLIANONE, C. P. **Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos** a Curso de Educação Nutricional. Revista de Nutrição, Campinas, v. 17, n. 2, p. 177-184, 2004

DICIONARIO ETIMOLÓGICO. **Cosmos** Disponível em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cosmos/> Acesso em: 15 de maio de 2019

DOS SANTOS, Leticia E VENTURI, Marcelo **Permacultura** - univesidade federal de santa catarina. Disponível em: <http://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura> Acesso em 15 de

maio

de

2019

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Transformadora**. In: MMA – Ministério do Meio Ambiente. Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-83 BRASÍLIA, Ministério do Meio Ambiente - **Compostagem** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/7594-compostagem> Acesso em: 18 de maio de 2019

MONTESSORI, Maria *The Montessori Method*. s.l.Frederick a. Stokes company, 1912  
MONTESSORI, Mario M. *Education for human development; understanding Montessori* s.l., Schocken Books , 1976

SALGADO, Pedro Farinha Souto Maior **Permacultura no ensino de Biologia e Educação Ambiental**, 49 páginas, volume único, Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Biologia, Brasília, 2011 *biblioteca digital da produção discente unb*. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/2013>, Acesso em 18 de maio de 2019

SCHAEFER, Gilmar Luiz *et al* **Educação Ambiental: Relação entre a Produção Científica, as Políticas Nacionais e a Evolução da Consciência Ambiental na UFSM**, Geografia Ensino Pesquisa, Vol. 22, n° 5, págs. 1-10, 15 de janeiro de 2018 . Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/24653/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/24653/pdf_1), Acesso em: 15 de maio de 2019

## EXPERIÊNCIA DE MONITORIA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE COMO PROCESSOS FORMATIVOS

José Marques Meneses  
menesesmarques61@gmail.com  
Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA

Andrea Abreu Astigarraga  
astigarragaandrea@yahoo.com  
Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA

### RESUMO

Esta pesquisa foi realizada através da monitoria no I Seminário sobre Narrativas, Pesquisas (auto) biográficas e Processos Formativos, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, organizado pelo Grupo de pesquisa GEPAS. O grupo em que atuei foi Narrativas (auto) biográficas de crianças no espaço escolar e não escolar. Os objetivos dessa pesquisa é destacar a importância de eventos de extensão na universidade e descrever e analisar a motivação e o aproveitamento dos acadêmicos perante o evento. Foram utilizados como fundamentação teórica os estudos de Cabral (2002); Souza (2010); Araújo (1998), outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em forma de relato de experiência. Evidenciou-se nesta pesquisa que os participantes que obtiveram respostas mais fundamentadas no GT do evento já tinham cursado a disciplina de História Social da Infância. Também é perceptível nesta pesquisa a importância da extensão dentro do ambiente universitário, pois sabemos que esse é um pilar indissociável na formação docente.

**Palavras-chave:** Extensão. Monitoria. Universidade.

### INTRODUÇÃO

Sou acadêmico do curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), quinto período e participei como monitor do I Seminário sobre Narrativas, Pesquisas (auto) biográficas e Processos Formativos, na mesma instituição, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas (auto) biográficas – GEPAS, no período, 31 de agosto de 2018 nos turnos manhã e noite.

O evento foi organizado em vários Grupos de Trabalho. Os participantes fizeram inscrição prévia, em um deles. No início do GT, os monitores distribuíram papéis para coletar o conhecimento prévio dos participantes com a seguinte questão: Por que você se inscreveu desse Grupo de Trabalho? O que sabe sobre o tema? No final das atividades do GT, os participantes fizeram avaliação.

A relevância de um evento de extensão universitária está em proporcionar eventos acadêmicos-científicos que estimulem a relação entre ensino, pesquisa e extensão, e a relação

entre teoria e prática. Portanto, os objetivos desta pesquisa foram destacar a importância de eventos de extensão na universidade e descrever e analisar a motivação e o aproveitamento dos participantes no GT: Narrativas (auto) biográficas de crianças no espaço escolar e não escolar.

Perfil dos/as pessoas participantes do GT: 01 homem, 27 mulheres, com faixa etária entre 19 e 57 anos, acadêmicos matriculados em diversos períodos. Porém, predominaram acadêmicos do primeiro e do segundo semestre.

Na matriz curricular do curso de pedagogia da Universidade estadual vale do Acaraú - UVA há disciplina de História Social da Infância e Desenvolvimento Infantil, no segundo período. Então, qual a repercussão em participar de um GT cuja temática ainda não foi estudada no curso de pedagogia da UVA (no caso dos acadêmicos do primeiro semestre)? Qual a repercussão de participar de um GT em que os acadêmicos estão estudando a temática (no caso os acadêmicos do segundo semestre)?

## **A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO DENTRO DA UNIVERSIDADE**

A educação superior é um lugar onde encontramos uma vasta diversidade de pessoas, temos diversas culturas e ideologias diferentes. A universidade tem o objetivo de proporcionar o ensino e estimular o conhecimento através de problemas que encontramos perante a sociedade e que devem ser estudados cientificamente a fim de buscar soluções.

Dentro do ambiente universitário deve se ter o estímulo da pesquisa e da investigação científica, para que assim os discentes e docentes possam se ter um melhor entendimento a respeito do meio em que vivem. Vale ressaltar, que um dos principais propósitos da educação superior é formar indivíduos em diversos segmentos, para que possam atuar profissionalmente e que consigam desenvolver o pensamento crítico-reflexivo.

A criticidade é outro ponto essencial dentro da universidade, pois para se pesquisar precisa observar e criticidade, com essa crítica o ser humano passa a não ser apenas um agente passivo na sociedade, mas sim um agente ativo, que consiga sua emancipação e autonomia e que lute pelos seus direitos. Diante disso, temos uma lei vigente que trata das disposições e finalidades da educação superior, como é o caso da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e bases da Educação Brasileira, no seu artigo 43 (Brasil, 1996, p. 64):

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da



criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Com isso, percebe-se que a educação superior tem como finalidade, desenvolver de forma indissociável os três pilares indispensáveis para a formação docente, que é o ensino, pesquisa e extensão na universidade, e que deve contribuir para a construção da sociedade. Muitas vezes vemos nas faculdades que o ensino e pesquisa se encontram mais presentes, pois se tem uma tese maior para atividades que envolvam a observação e investigação, visando a difusão da pesquisa científica.

Com esse detrimento da extensão, percebe-se que atualmente muitas universidades também estão dando credibilidade a extensão, pois a mesma deve ser trabalhado junto do ensino e da pesquisa. Muitas instituições estão promovendo eventos que façam com que os docentes não fiquem apenas nos muros da universidade, mas que possam levar conhecimento para toda a comunidade e assim possibilitar uma formação mais humanizada.

Segundo (Araújo, 1988), para que a universidade consiga cumprir sua função social, a mesma deve ser expandida para além de seus muros, com o objetivo de discutir e analisar os problemas dentro da sociedade para que assim se tenha uma quebra das desigualdades sociais e promoção da contextualização da realidade.

Diante disso, vemos que a extensão é muito importante para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral. Muitos autores vem trazendo a concepção de extensão universitária:

A extensão universitária é eixo chave do ensino universitário comprometido com os problemas da sociedade, é um campo especializado de intervenção para a construção do saber. Teoria e prática são elos indissolúveis na produção de conhecimento que podem ser efetivadas pelos alunos fortalecendo a formação universitária e ao mesmo tempo, busca trazer respostas a problemas sociais existentes na sociedade (CABRAL, 2002, p. 08).

Ou seja, a mesma deve estar interligada com os problemas da sociedade, afim de buscar intervir e construir saberes. Com a extensão se tem uma relação entre teoria e prática, fortalecendo assim a formação dos acadêmicos e favorecendo seu processo de ensino/aprendizagem.

Segundo (Souza, 2010, p. 126):

[...] a extensão pode também assumir o papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua ação é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária, como prática da liberdade (SOUZA, 2010, p. 126)

A extensão produz conhecimento, sempre levando em conta as experiências e os saberes existentes. Deve-se ter a promoção do conhecimento a partir do confronto entre a realidade e universidade, a fim de proporcionar essa ligação entre os mesmos.

Portanto, percebe-se que suas concepções segundo os autores são semelhantes, pois sempre falam que a extensão está associada ao processo de conhecimento e está ligada a busca de sistematizar os saberes entre a comunidade acadêmica e popular, como um processo educativo, cultural e científico. Também enfatizam o fato de que o ensino e pesquisa não pode ser entendido de forma segregada da extensão. Percebe-se que a mesma é de suma importância para a formação docente.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Segundo Goldenberg (1997 apud SILVEIRA; 2009):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (GOLDENBERG, 1997, p. 34)

O evento I Seminário sobre Narrativas, Pesquisas (auto) biográficas e Processos Formativos da Universidade estadual Vale do Acaraú – UVA, foi construído a partir de cinco fases:

Primeira fase: reuniões de planejamento do evento, onde se teve reuniões com integrantes do grupo de pesquisa GEPAS, monitores da disciplina História Social da Infância e acadêmicos voluntários. Os Gts foram organizados pelos docentes e discentes que compõem o GEPAS sobre suas pesquisas e experiências exitosas.

Segunda fase: realização do evento. Os participantes fizeram a inscrição previa no site. Dirigiram-se à mesa de credenciamento e depois foram à sala do GT.

Eu atuei como monitor na sala do GT: Narrativas (auto)biográficas de crianças em espaços escolares e não escolares. Acolhemos os participantes. Em seguida os monitores entregaram e explicaram um questionário sobre a motivação em participar do GT e os conhecimentos prévios sobre o tema. Os acadêmicos tinham em base de 30 minutos para

responder essas perguntas. Quando eles terminavam de responder o questionário entregavam para os monitores do GT.

Terceira fase: dinâmica de acolhimento, apresentação dos integrantes do grupo; apresentação dos relatos dos facilitadores sobre narrativas de crianças em espaços escolares e não escolares; desenho sobre memória da infância dos participantes; perguntas a respeito das temáticas; debate.

Quarta fase: posteriormente ao evento, a coordenadora distribuiu os questionários que tinham sido respondidos pelos participantes para alguns monitores; os mesmos analisaram e depois levaram para discussão no grupo de pesquisa GEPAS.

Quinta fase: elaboração de resumo expandido para evento acadêmico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Durante a realização do GT tivemos acadêmicos de diversos semestres, porém o que prevaleceu são de alunos que estão iniciando o curso. Os alunos do primeiro período acharam importante o GT por que o nome chamou muita atenção dos mesmos e também por ser um das temáticas voltadas para o estudo da criança, pois é esse um dos públicos-alvo do pedagogo.

“O nome chamou bastante, por se tratar de crianças acredito que devemos enquanto futuros pedagogos precisamos conhecer mais nossas crianças.” (J.S.R)

“Esse GT para mim era o mais interessante. O tema é sobre as narrativas. Com ele podemos voltar a ser crianças narrando a vida e as experiências” (R.A.F).

“Inscrevi nesse GT porque esse assunto me chamou atenção. Não sei muito sobre o tema, mas pelo o que foi visto ontem na palestra do primeiro dia do evento esse tema é de grande importância para quem quer ser um educador, e fundamental para quem irá trabalhar com crianças.” (E. A).

“Para entender um pouco sobre como é no espaço não escolar, pois não tive a oportunidade de entender como é atuando.” (C.H);

“Eu fiz a inscrição por que gosto muito desse tema, neste GT. Escolher esse foi perceber que a

educação com crianças é tão importante aprender e ensinar com seus lindos conhecimentos. A criança tem suas necessidades de aprender e a ajuda de um adulto é muito importante.” (J.B.S).

Muitos estavam com a expectativa de que o GT mostrasse sobre crianças em espaços escolares, pois já atuam nesses espaços e querem ver como é a experiência dos facilitadores, a fim de verem métodos proveitosos trabalhados por eles e fazer comparações com seu próprio trabalho.

Chamou-me atenção para saber sobre a narrativa das crianças na minha formação, não sei ainda nada sobre o tema mais chamou muita atenção o tema, como estou atuando em sala de aula me senti com a sede de conhecer o que o minicurso irá repassar. E ser proveitoso aplicar na minha formação. (Sem identificação).

Contudo, percebe-se que a disciplina História Social da Infância está muito interligada a esse GT, pois vai tratar de criança e infância. É notório diante das respostas que alguns alunos que fizeram essa disciplina tem um posicionamento mais científico, conseguem dá respostas mais sistematizadas e bem elaboradas.

Fiz para que eu possa integrar mais um conhecimento na área pedagógica e entender o desenvolvimento de competências da educação básica para um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O que entendo pelo tema está apenas no senso comum, quero entender melhor na área científica para construir métodos e pesquisas para uma educação mais qualificada e afetiva. (M.D.F)

O GT vai tratar sobre um assunto que iremos tratar ou já temos contato e ele irá contribuir para aumentar nosso conhecimento sobre esses assuntos. Eu sei o pouco que aprendi no decorrer desses dois semestres e o que observei com a vivência nesses espaços. (A.B.N)

Também percebe-se que os acadêmicos que não fizeram a disciplina de História Social da Infância tem respostas muito limitadas e não sistematizadas, onde muitas vezes abordam que estão nesse GT apenas pelo fato de que o tema chamou-lhe atenção e por ser interessante.

“Não sei muito sobre o tema, e fiz a inscrição pois achei o nome do tema bem interessante.” (A.S.S); “Fiz a inscrição por que o nome e tema do GT me despertou grande interesse.” (F.R.C);

“O assunto me chamou bastante atenção e me interessa saber o que as crianças pensam sobre isto que é suas vidas dentro e fora da escola.” (E.L.F)

Muitos compreendem que o GT contribuirá na formação docente, pois as crianças são um dos públicos do pedagogo e por essa temática ser muito importante para o aprimoramento

do conhecimento enquanto futuro educador, para que se possa ser feito um trabalho de excelência futuramente.

Também é notório que o docente deve conhecer a realidade dos educandos, ver suas dificuldades enfrentadas durante seu percurso familiar, pois nem sempre entendemos o que a criança está passando.

“O GT abordará um tema muito importante e que contribuirá mais na frente na minha formação.” (L.D.S)

Gostei desse GT pois trata de um assunto interessante, devemos ter conhecimento sobre isso, para dessa forma fazermos um bom trabalho futuramente. Acredito que vai tratar das crianças de um modo geral, não apenas na escola, irá tratar sobre as vidas das crianças e suas dificuldades que nem todos sabemos. (R.D.N)

Percebe-se, diante da análise das respostas dos acadêmicos do curso de pedagogia, no GT crianças em espaços escolares e não escolares, no evento I Seminário sobre narrativas, pesquisa (auto)biográfica e Processos Formativos, na Universidade estadual Vale do Acaraú – UVA, que a maioria dos discentes presentes são do primeiro e segundo semestre e não fizeram a disciplina de História Social da Infância, muitos optaram por esse GT devido ao fato de ser interessante e como os mesmos estão no início do curso querem conhecer através de relatos como se desenvolve o trabalho em espaços escolares e não escolares. Também é feito um levantamento onde os acadêmicos que já cursaram essa disciplina têm um melhor entendimento e posicionamento crítico sobre respeito da temática.

## CONCLUSÃO

Diante desse relato de experiência pode se perceber que o evento I Seminário sobre Narrativas, Pesquisas (auto) biográficas e Processos Formativos da Universidade estadual Vale do Acaraú – UVA, foi muito importante para os acadêmicos do curso de Pedagogia, pois o mesmo trouxe diversas experiências de integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas (auto)biográficas (GEPAS) e que favoreceram para o processo de aprendizagem dos educandos.

Diante da análise realizada por mim pude perceber que o GT apresentava alunos de todos os semestres, porém, alguns discentes que estão no início do curso não tem respostas bem fundamentadas teoricamente devido não terem participado da disciplina História Social da Infância, no 2º semestre do curso de pedagogia.

Percebe-se que as respostas mais fundamentadas foram de alunos que já estão em semestres mais avançados, pois os mesmos já passaram por disciplinas que falam sobre esse

assunto e por abordarem que esse GT contribuirá bastante para sua formação.

Portanto, vale enfatizar a importância desses eventos dentro do ambiente universitário, pois os mesmos são considerados como extensão, por que trazem uma ligação entre teoria e prática e são elos indissociáveis na produção de conhecimento fortalecendo assim a formação universitária e ao mesmo tempo, busca trazer respostas a problemas sociais existentes na sociedade.

Para mim, como acadêmico, monitor, atuar neste evento de extensão teve um grande significado, pois o evento me proporcionou oportunidade de melhoria em minha formação e pude perceber as diversas dificuldades que o professor pode passar no ambiente escolar, através dos relatos dos facilitadores. Também pude perceber que o pedagogo é um ser muito importante para a vida das crianças. Participar da monitoria nesse evento me proporcionou o interesse em ser monitor da disciplina História Social da Infância.

Vale ressaltar que foi uma experiência única em poder participar como monitor desse evento, pois consegui adquirir mais conhecimentos a respeito das pesquisas (auto)biográficas, com ênfase na educação de crianças em espaços escolares e não escolares, pois foi o GT em que atuei. E também por se tratar de um evento muito bem organizado.

Os eventos de extensão proporcionam aos discentes oportunidades de melhoria em sua trajetória acadêmica, faz com que os mesmos aprendam de uma forma interdisciplinar entre teoria/prática e busquem cada vez pesquisar e aprimorar seus conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, A. M. F. **Relatório de atividades do Sof/Etapp Cível**. Laboratório de Serviço Social. Belém: UNAMA, 2002.

SOUZA, ANA L. L. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Ed. Alínea, 2010

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p.64

ARAÚJO, M.M. et al. A prática da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na universidade. **Revista Brasileira de Agrociência**, v.4, n.3, p.177-182, 1998.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana EngelGerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

## **GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS DE ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Mikaely Mendes Rocha (UECE)  
mikaely.mendes@aluno.uece.br  
Marília Freitas Paixão de Sousa(UECE)  
mariliafreitas1608@hotmail.com

### **RESUMO**

O presente artigo busca discutir as inter-relações entre as perspectiva de ensino da Geografia crítica e da Geografia tradicional, as práticas pedagógicas dos professores no ambiente escolar na Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio) e trazer as possíveis consequências que as mesmas poderão ocasionar na vida do estudante. Dessa forma, buscaremos compreender os processos de ensino defasados que insistem em permear o meio escolar, embora conheçamos a teoria que nos direciona à uma prática mais eficaz e os motivos que permeiam para que o ciclo prolongue-se, sendo assim, faremos uma análise crítica da experiência adquirida durante nossa vida escolar e da experiência vivida nas oficinas propostas na disciplina de Ensino da História e Geografia, ofertada pelo curso de Pedagogia Licenciatura Plena na Universidade Estadual do Ceará-UECE, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lia Machado Fiuza Fialho. O estudo permite concluir que a geografia tradicional persiste no ambiente escolar, trazendo grandes consequências a aprendizagem efetiva dos alunos.

**Palavras-chave:** Geografia. Ensino. Práticas pedagógicas.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo busca explicar os conceitos de Geografia tradicional e da Geografia crítica com base nos autores dos livros “Para onde vai o ensino de Geografia?” e “Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais”, bem como nas discussões provocadas em sala de aula através da disciplina: Ensino de História e Geografia I.

Dessa forma, é válido explicitar que em geral, a maneira de ensino que permeia o ambiente escolar é tradicional, pois não leva em conta a realidade do aluno em questão, além de propor exercícios que visam a repetição e o enciclopedismo, procedimento nas quais os autores aqui utilizados como apoio explicitam que é um método que visa a memorização das principais informações sobre determinado assunto, esquecendo-se assim que o mundo globalizado onde vivemos, está em constante dinamicidade, reproduzindo assim uma característica estática e totalizante oposta à nossa realidade, sendo assim, secundarizando e produzindo uma visão distorcida do real.

Nesse contexto, tomemos como referência agora do que seria a geografia crítica. Essa perspectiva de ensino geográfico busca quebrar as barreiras do ensino tradicional, sendo assim, introduz a realidade histórica do aluno ampliando o seu conhecimento de mundo e lhes

oferecendo um leque de possibilidades diante o ensino da Geografia, trabalhando assim, por meio do concreto (VESENTINI, 1998).

Tendo em vista que o objetivo é discutir sobre as perspectivas do ensino de Geografia tradicional e crítico, o atual estudo é de suma importância para o desenvolvimento da habilidade crítica perante as práticas pedagógicas que ainda permeiam o ambiente escolar, além de possibilitar a reflexão de como podemos, pouco a pouco mudar essa realidade.

## **METODOLOGIA**

A proposta do estudo surgiu a partir da disciplina ‘Ensino da História e da Geografia I’ do curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lia Machado Fiuza Fialho no turno da manhã, semestre 2019.1. De acordo com as orientações da mesma, foi solicitado que escrevêssemos sobre o Ensino da Geografia, primeira parte da disciplina já concluída. Nesse sentido, optou-se por discorrer sobre as práticas pedagógicas das Geografias Tradicional e Crítica.

Nesse sentido, podemos destacar que o estudo foi norteado por um caráter de pesquisa qualitativa, onde de acordo com MYNAIO, et.al (1994):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística aprendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Sendo assim, por nosso estudo abranger uma vasto campo de assuntos, e por estarmos apoiados em nossas vivências práticas não conseguimos contabilizar ou estatizar números. Desde que nossa pesquisa se apoiasse a um estudo/análise de caso, que visa aprofundar-se nos aspectos do objeto de estudo escolhido (MATOS e VIEIRA,2001) diminuindo drasticamente nosso campo de estudo, poderíamos assim trabalhar de modo quantitativo e conseqüentemente, acarretar ao estudo outros desenvolvimentos

## **O ENSINO TRADICIONAL E SEUS PONTOS INFLUENCIADORES NA PRÁTICA**

Os primórdios do ensino da Geografia foi embasado para fomentar o capitalismo, já que era necessário um amplo conhecimento sobre o espaço onde aconteceriam as relações comerciais. Portanto, não era acessível por toda a população, já que nem todos necessitariam desse conhecimento, sendo os militares os que mais se apropriavam do conhecimento do espaço geográfico (STRAFORINI, 2004).

Como foi explicitado, o ensino tradicional tem caráter depositório, ou seja, de memorização, ou ainda melhor, resulta no famoso decoreba que permeia historicamente as disciplinas de humanas, como a História e a Geografia.



Nesse contexto, podemos destacar que o ensino tradicional está intimamente ligado à concepção de ensino behaviorista que Oliveira (2010, p. 25) explicita as principais características:

[...] O ser humano aprende através de um mecanismo de estímulos, repostas, reforço positivo (recompensas) e reforço negativo (punição). [...] Esse mecanismo leva o aprendiz a adquirir um conjunto de bons hábitos, *i.e.*, hábitos que contribuem para o sucesso na aprendizagem, e a eliminar os maus hábitos, *i.e.*, que contribuem para o insucesso na aprendizagem.

Desse modo, em correlação com essa concepção de ensino tradicional behaviorista é reforçada a característica da transferência de conhecimento, na qual secundariza o papel do aluno no processo de ensino aprendizagem, bem como supervaloriza o papel do professor, que é o agente mais importante no processo por ser o grande responsável por tornar possível o contato com o meio da melhor forma.

Levando em consideração o aspecto acima discutido, podemos considerar a relevância das perspectivas propostas por Ceccon et al (1982) na obra *A vida na Escola e a escola da vida*, que discute acerca das condições de trabalho dos professores, que sentem-se cansados e são mal remunerados por tamanho trabalho que desenvolvem, além disso, os pais possuem uma visão que corrobora com a concepção behaviorista, ou seja, o professor é o único responsável pelo sucesso ou insucesso do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Além do aspecto discutido acima, devemos ter consciência de que a escola não foi destinada a todos os públicos, a instituição escolar foi arquitetada para a burguesia brasileira e somente se viu necessário o pobre ter acesso a mesma de forma secundária e tecnicista (SAVIANI, 2007). É válido lembrar, ainda, que a criança adquiriu para o Estado um caráter cidadão apenas em meados dos 1990, ou seja, antes disso, a etapa que corresponde à Educação Infantil se dava em caráter assistencialista (FIALHO, 2016). Apenas com a Constituição de 1988 foi definido como direito social da criança o atendimento em creches e pré-escolas, sendo esse ofertado pelo município.

Outro aspecto importante a ser lembrado é o do ciclo vicioso dos alunos formandos tender a adquirir a mesma postura do seu professor formador, que geralmente ensina em modelos tradicionais, sendo assim, torna-se muito dificultoso romper com esse modelo.

Consequentemente, nessa concepção de ensino teremos uma grande defasagem na aprendizagem, limitada apenas à memorização sem conexão com o real, levando ao que Straforini (2004) denomina de analfabetização geográfica. Em concordância com esse autor, as oficinas propostas na disciplina nos proporcionou grande desequilíbrio, por não possuímos

noção de como trabalhar criticamente a geografia e por nosso “conhecimento” ter sido limitado aos livros e elementos fora do nosso constructo social.

### **COMO TRABALHAR COM A GEOGRAFIA CRÍTICA?**

Mudar o modo de trabalho requer muito esforço, pois tivemos durante todo o percurso escolar experiências com o modelo tradicional de ensino, o que nos traz à tona grandes dificuldades tanto no planejamento como na realização de atividades na perspectiva de ensino da geografia crítica, que é intimamente ligado ao Interacionismo, justamente por colocar em questão nosso conhecimento de mundo e o agir sobre ele.

Então, trabalhar com a Geografia Crítica requer uma mudança profunda de postura e grandes momentos de adaptação perante as dificuldades, sendo assim, para se trabalhar com essa perspectiva devemos considerar o aluno como principal agente do processo de aprendizagem, buscando conhecer o seu contexto social, tendo em vista a melhor assimilação do conteúdo que será desenvolvido concomitante à realidade palpável, e não apenas se restringir ao meio abstrato no qual os alunos não tem acesso algum.

Sendo assim, nossas ações devem ser norteadas pelos aspectos dinâmicos da nossa atual sociedade, buscando sempre a relação com meios possíveis para melhor trabalhar essas questões permeadas pelos conhecimentos prévios dos alunos envolvendo vários aspectos dessa educação geográfica interligando, assim, os mais diversos conhecimentos e não fragmentando, como podemos observar no ensino da Geografia Tradicional (STRAFORINI, 2004)

### **COMO MUDAR O ESPAÇO ESCOLAR PARA UMA MELHOR FORMAÇÃO**

Infelizmente, o espaço escolar torna-se um grande vilão na formação crítica do aluno por corroborar com a ideia de que somente é necessário ensinar a decorar, e não a pensar, contribuindo assim com a postura política do nosso país que almeja seres manipulados por ideais. Sendo assim, levamos novamente em consideração a obra A vida na Escola e a escola da vida (CECCON, et al, 1982) que vem discutindo a postura da escola perante aos alunos, e esses aspectos relatados pelos autores provocam uma série de resultados negativos no processo de aprendizagem. De acordo com os autores, as crianças não se sentem à vontade no âmbito escolar, seus conhecimentos prévios são totalmente descartados e os profissionais agem de uma mesma forma com todos, sendo que apesar da realidade ser parecida, suas habilidades educacionais são diferentes, alguns possuem mais conhecimento, enquanto outros estão ali para que ensinem até mesmo a educação em seu sentido puro (valores).

Sendo assim, a instituição escolar que possui essas características desestimulam os alunos para com os estudos e produzem dados ainda piores para a educação, levando a grandes índices de reprovações e abandonos.

Além disso, os autores trazem também a questão do não entendimento da criança diante dos conteúdos, analisando as particularidades aqui destacadas, concluímos que o âmbito escolar, em vez de ser o que a teoria nos mostra, ou seja, um espaço que estreita as desigualdades sociais, local de aprendizado efetivo e extensão da casa, é um espaço inapropriado para avanços significativos dos alunos, bem como é reprodutor de desigualdades sociais, onde são reproduzidos conhecimentos e métodos melhor acessíveis aos alunos que detém maiores informações.

Portanto, para otimizar o ambiente escolar, é necessário que nossas ações se transformem de modo a levar em consideração todo o corpo escolar, buscando assim que a escola tenha caráter redutor das desigualdades sociais vividas dentro de seu espaço, além de buscar através de melhores práticas pedagógicas envolver o aluno, disseminando a visão do discente como um espaço de boas vivências e grandes conhecimentos.

Para além das mudanças fisionômicas do corpo escolar e suas atitudes perante a realidade dos alunos, se faz necessário que a escola e os municípios assumam juntamente com os docentes seu papel político para com uma melhor formação profissional, proporcionando que a mesma se desenvolva de forma gradativa e conjunta visando uma melhor funcionalidade do ambiente.

As formações devem ocorrer de forma integrada/compartilhada com o grupo de trabalho visando o enriquecimento/amadurecimento de ideias diante das propostas em questão após a formação do enfoque do tema, proporcionando um clima familiar e agradável com os pares que compõem o ambiente escolar, sendo eles: professor-gestor, aluno-aluno, gestor-aluno, funcionários-aluno e assim por diante, oferecendo aos mesmos um local propício ao conhecimento.

Desse modo, no decorrer das práticas proporcionadas na primeira parte da disciplina de Ensino de História e de Geografia I foi possível perceber as lacunas existentes na formação da maior parte dos profissionais que lecionam Geografia no Ensino Básico: em decorrência da superficialidade de conhecimentos dominados pelos professores, assim como comprovou-se que o planejamento para uma aula ativa requer mais tempo e dedicação por parte do professor, que nem sempre conta com esse momento, no entanto ao lidar com o concreto é viável proporcionar um aula mais significativa, longe dos parâmetros da Geografia tradicional.

## CONCLUSÃO

O objetivo foi discutir sobre as práticas pedagógicas que perpassam o ensino da Geografia Crítica e Tradicional no ambiente escolar contemporâneo. Para isso, inter-relacionamos o material teórico disponibilizado no decorrer da disciplina (anteriormente destacado e problematizado no decorrer do texto) com as experiências das aulas práticas sobre o Ensino de Geografia que encerraram o primeiro momento da disciplina.

Por consequência, o estudo resulta da proposta da professora, que solicitou provocar a escrita sobre o Ensino da Geografia a fim de proporcionar maiores reflexões a esse respeito. A citada disciplina faz parte do fluxograma curricular do curso de Pedagogia da UECE, com carga horária de 68 horas/aula, ministrada no turno da manhã e objetiva a formação para o exercício do magistério nas áreas da História e da Geografia nos anos iniciais da Educação Básica, campo de atuação do pedagogo.

Percebe-se que a adoção da vertente tradicional da Geografia influencia diretamente nas práticas desenvolvidas pelo educador em sala de aula. Uma vez adepto dessa corrente, o resultado é um ensino superficial, não problematizador e insignificante que tende a ser logo esquecido pelos estudantes. Embora esse modelo tenha sido mais usual no início do ensino da Geografia, momento em que essa disciplina ainda era relegada no currículo escolar, notamos que ele ainda encontra-se presente no interior das salas de aulas e influencia a aprendizagem e as posturas dos docentes da atualidade.

Em contrapartida a essa abordagem, verificamos que a Geografia crítica se contrapõe à Geografia tradicional. Nessa, a aprendizagem é contextualizada, visa à formação política e à criticidade dos alunos, sendo que esse não é o objetivo da educação escolar no momento atual. Possivelmente, por esse motivo a Geografia tradicional tem se enraizado com maior abrangência nos espaços educativos, deixando às margens a perspectiva crítica.

Conclui-se que a efetiva mudança desse panorama implica em uma variedade de transformações, à começar pela formação do professor, que deve ser embasada pela noção de sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que o professor formado nessa perspectiva torna-se apto a levar para a sua sala de aula práticas semelhantes, tornando o ensino mais efetivo.

## REFERÊNCIAS

CECCON et al. A vida na escola e a escola da vida. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. **Assistência à criança e ao adolescente “infrator” no Brasil:** breve contextualização histórica. 2ª ed. Fortaleza: EdUECE, 2016.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional:** o prazer de conhecer. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa et al (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

OLIVEIRA, et al. **Para onde vai o ensino da Geografia?** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

## II MOSTRA DO LIVRO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A ESTÉTICA LITERÁRIA

Thaís dos Santos Nascimento, Universidade Estadual do Ceará -UECE,  
tsnthais.nascimento@aluno.uece.br

Camilly Costa Barbosa, Universidade Estadual do Ceará -UECE,  
camilly.costa@aluno.uece.br

Ana Luisa Nunes Diógenes, Universidade Estadual do Ceará -UECE,  
luisa.diogenes@uece.br

### RESUMO

A literatura, desde a mais tenra idade, contribui para o desenvolvimento da imaginação e inserção na sociedade. Por força da palavra literária, as crianças experimentam sentimentos e emoções, humanizam-se. Porém, essa perspectiva pode ficar comprometida quando não garantimos que as práticas de mediação com a literatura incorporem sua face ludoestética. Este trabalho objetiva refletir sobre o valor estético de obras literárias a partir das narrativas desenvolvidas na II Mostra do Livro Infantil, realizada na Escola de Educação Básica João Idálio, no município de Itapipoca-CE, por alunos do curso de Pedagogia. Os caminhos metodológicos seguidos foram: Fundamentação teórica sobre o valor estético das obras literárias, caracterização da mostra realizada e um relato descritivo-reflexivo de duas experiências narrativas. O estudo ressalta a importância de que as práticas de mediação da literatura sejam aprazíveis, de modo que as crianças desfrutem da obra enquanto alimento para a sua constituição humana, superando uma perspectiva escolarizante e moralista da literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infantil. Contação de histórias. Estética da Recepção.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, no espaço escolar, as narrativas orais estão muito presentes na rotina dos estudantes, sobretudo na Educação Infantil, por meio dos momentos de contação de histórias, prática literária incentivada por documentos legais da educação escolar, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

[...]Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, **contar-lhe histórias**, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (BRASIL, 2013, p.87, grifos nossos).

Parece consensual a ideia de que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da criança: “A literatura infantil permite à criança a apropriação de imagens, de imaginação, que possibilitam inter-relação com suas experiências, que podem contribuir na sua constituição como leitora [...]” (EVANGELISTA, 2015, p.40). Todavia, é relevante nos indagarmos se a escola tem de fato tornado possível a presença da perspectiva estética da literatura e sob quais objetivos suas práticas são guiadas: “[...] cumpre enfatizar que o

objetivo maior do [...] ensino da literatura na escola é nos formar como leitores[...]um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive[...]”(COSSON; SOUZA, 2011, p.106).

A consciência da relevância da relação entre a obra e o leitor tem provocado estudos que buscam refletir sobre essa relação, e “Partindo do princípio da valorização da receptibilidade da obra, ou seja, a relação entre texto e leitor, a Estética da Recepção[...] dá preferência à interpretação que o receptor tem sobre a obra[...]”. (GOMES, 2009, p.39). Essa teoria vê no leitor um coautor da obra, isso porque a leitura literária, por ser uma experiência artística, expande seus horizontes, provocando a construção de novo texto. Faz-se necessário considerar o valor estético das obras literárias, característica que preserva sua natureza como arte da palavra, diferenciando-a de outras tantas leituras. “Embora a literatura sirva também para a informação e a apreensão do conhecimento, sua função primordial é divertir e entreter com prazer.” (REGATIERI, 2008, p. 33). Portanto, é por meio da fruição estética das obras que os leitores podem chegar ao prazer em ler.

Comumente, esse aspecto da literatura não é considerado na escolha das narrativas no ambiente escolar. Em relação a isso, os estudos sobre a didatização da literatura infantil denunciam uma função utilitária, assumida em sua origem por volta do século XVIII, quando também surgia a ideia de infância. Atravessa o tempo a ideia de que as crianças precisam aprender comportamentos e valores aceitáveis socialmente e, assim, o valor estético das obras é secundarizado no âmbito pedagógico.

Será que nós, professores, não estamos nos preocupando demais com os fins didáticos dos textos literários, mais do que pensando em tornar a experiência com a leitura literária significativa para nossos estudantes? Reconhecendo o papel da contação de histórias para o desenvolvimento infantil, bem como a relevância da qualidade estética dessas experiências, este trabalho propõe a refletir sobre o valor estético das obras literárias a partir de experiências narrativas desenvolvidas na II Mostra do Livro Infantil, realizada no ano de 2019, uma iniciativa do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Educação de Crianças (GEPLC), da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI-UECE).

## **II MOSTRA DO LIVRO INFANTIL**

A literatura é uma arte que acompanha a história da humanidade. Seja por meios das narrativas orais ou escritas, sua permanência nos dias de hoje demonstra a sua relevância para a vida cotidiana das pessoas.

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente pode ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse 'modo' é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade[...]. (COELHO, 2000, p.27.)

Frente a isso, a Mostra do Livro Infantil foi pensada como um momento celebrativo ao dia do livro infantil, comemorado no dia 2 de abril. Por isso, durante o evento foram apresentadas atividades relacionadas à literatura infantil, como: contação de histórias, exposição de livros infantis, cenários e objetos utilizados como apoio às narrativas, entre outros.

Em 2019, a II Mostra do livro infantil organizou-se sob o tema: “Onde está o Jabuti?” e aconteceu no dia 16 de maio na escola João Idálio Teixeira, no município de Itapipoca-Ce. A escola atende crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, totalizando 462 alunos. Esta mostra reuniu produções narrativas de alunos integrantes do projeto de extensão Palavra Encantada, alunos da disciplina Literatura Infantil e de professoras da rede municipal, colaboradoras do projeto. A seleção das histórias pautou-se na reflexão sobre o valor literário das obras infantis, na adequação ao público e no respeito à escolha pessoal dos participantes.

O tema aludiu ao Prêmio Jabuti, organizado desde 1959 pela Câmara Brasileiro do Livro, que prestigia anualmente diversos gêneros literários e escritores. O GEPLC buscou trazer à discussão a valorização da estética das obras literárias para crianças que, antes de tudo, é literatura, todavia, possui a peculiaridade de ter a criança como seu destinatário principal (COELHO, 2000).

No GEPLC, iniciamos o planejamento da mostra. Pesquisamos sobre o prêmio Jabuti, buscando compreender qual sua proposta e importância, além de conhecer algumas de suas obras de literatura infantil premiadas. A escolha das histórias a serem contadas é sempre focada em uma decisão pessoal, de acordo com a identificação de cada estudante com as obras as quais teve acesso. Porém, nessa etapa do processo de construção da mostra as discussões nos levaram a atentar com maior cuidado para o valor estético das obras, procurando reconhecer em cada uma delas seu caráter artístico, sua função lúdica. O estudo nos encaminhou ao conhecimento do autor e ilustrador, suas produções, estilo e se já haviam sido indicados ou mesmo recebido o prêmio Jabuti.

## **RELATO DE DUAS CONTADORAS SOBRE AS NARRATIVAS**



**Título: Bom dia, todas as cores!** Livro lançado em 1976 pela Editora Abril Cultural. Escrito por Ruth Rocha e ilustrado por Alberto Llinares.

O livro fala sobre um camaleão muito alegre e gentil que, ao sair para passear pela floresta onde mora encontra com vários animais moradores do lugar e esses sempre reclamam da cor do camaleão, sugerindo-lhe que mude seu tom. O camaleão sempre muda para agradar a seus amigos, mas, ao final do dia, percebe que viver assim não vale a pena. E, mesmo reconhecendo os bons conselhos, conclui que, antes de tudo, é preciso agradar a si mesmo.

Minha identificação com essa história foi imediata. Destacam-se a beleza das ilustrações e do texto escrito, além dos valores humanos que ela transmite, tais como gentileza, autoconfiança, identidade pessoal. É um livro muito bem escrito e ilustrado e sua leitura resulta em uma experiência de encantamento. O jogo de palavras nos diálogos entre os personagens traz em certos momentos um tom cômico à obra e em outros nos faz refletir sobre nossas ações perante a vida. Considero que a história estimula bastante a apreciação infantil, estimulando as crianças à leitura e à reflexão. Há rica combinação de cores, muitos animais, muita poesia, constituindo-se em um jogo de palavras aprazível a crianças e adultos. Ao preparar a contação dessa história, procurei conservar seu caráter poético e, por isso, em determinados momentos, recitava as palavras tal qual as personagens do texto. Conteí história em um “tapete mágico”, no espaço da quadra da escola para crianças de 3 e 4 anos. No tapete coloquei livros da escritora Ruth Rocha (entre eles, o premiado Marcelo Marmelo Martelo), um artigo decorativo que representaria o camaleão (um lagarto medindo cerca de 45cm de comprimento, confeccionado com aramado de alumínio com continhas coloridas em seu dorso, criação de artistas do projeto Gatos de Rua, de Recife-PE) e uma caixa com fitas de TNT com diferentes cores utilizadas sobre o camaleão nos momentos da história em que ele mudava de cor. Os ouvintes vieram em grupos formados por cerca de 12 crianças, entre meninos e meninas. Iniciei perguntando se gostavam de ouvir histórias e se conheciam um animal que se chama camaleão. As respostas eram sempre afirmativas, e as crianças bastante participativas. Diziam que já tinham visto um em casa, outro afirmou ser um um “calangão”. Um menino referiu já ter visto no interior onde mora sua avó. Uma outra criança relacionou a pergunta ao camaleão personagem do filme de animação infantil, chamado Rapunzel.

Após esse diálogo eu anunciava conhecer uma história sobre um camaleão e perguntava se eles gostariam de ouvir. Todos respondiam afirmativamente. Então, eu apresentava o livro, o autor e ilustrador, além dos outros livros da escritora Ruth Rocha. Esta foi apresentada como alguém que gostava muito de crianças e, por isso, tinha escrito muitas histórias para elas. Ao contar a história, percebi que eles permaneciam atenciosos e

participativos, fazendo diversas intervenções durante a contação, conversando sobre algo que havia acontecido com eles, principalmente envolvendo animais: “Tia, tinha um caracol lá na minha casa ontem” e “Tia, eu já vi uma tartaruga”. Este fato expressava uma rica interação com a história, de um jeito muito próprio. Ora pareciam estar concentrados na narrativa, ora conversando sobre o que aconteceu com eles. Eles também demonstraram gostar bastante quando eu movimentava o recurso na direção deles, tanto o camaleão, como as fitas de TNT, deixando escaparem um sorriso. Assim, pude construir o momento de contação com elas. Embora algumas vezes parecessem “fugir” um pouco da história, podíamos retornar a ela a partir do que falavam. Esses momentos de interação demonstram o quanto as experiências literárias são uma construção que envolve um diálogo entre a obra e aquele que a aprecia, seja por meio da leitura ou da contação de história. “[...] Há, também, um ato de criação e de recriação pelo receptor, assim como é exposto na Estética da Recepção [...]” (GOMES, 2009, p.42). Em relação à contação de histórias, considero-a construção coletiva e dinâmica pois, de fato, o nosso ouvinte também constrói a narrativa em sua participação, fazendo conexões que vem de suas vivências pessoais e que, ao se relacionarem com a obra literária são transformadas em novas experiências e conhecimentos.

**Título: Achados e perdidos.** Livro lançado em 2005, pela Editora Salamandra. Escrito e Ilustrado por Oliver Jeffers

Outra história contada é intitulada Achados e Perdidos; Refere-se à história de um menino que encontrou um pinguim na porta de sua casa e, a partir disso, os dois começaram a vivenciar uma grande aventura até chegarem ao Polo Sul. Essa aventura estabelece nos personagens uma relação de amizade entre seres tão distintos em alguns aspectos, como a espécie e a linguagem que, através da ficção, puderam se tornar amigos.

A escolha da história ocorreu por conta do encantamento que tive quando vi o livro pela primeira vez. De imediato me chamou a atenção seu título, por deixar subtendido que algo foi perdido por alguém, provocando-me curiosidade. Outro motivo, foi a temática amizade ser abordada no livro, de modo a indagar sobre como seres tão diferentes poderiam criar um laço de amizade inesperado.

Durante os ensaios foi planejado o uso de dois recursos, um barquinho de papel e um apito de madeira, antecipando-se em que momento eles seriam utilizados na narrativa. Além disso, houve também uma preocupação em narrar algumas imagens do livro, já que elas complementavam o texto escrito, possibilitando a ampliação do imaginário infantil e a compreensão da narrativa. A história foi contada em um tapete em que as crianças puderam

sentar, organizado com alguns livros em que os personagens principais eram animais, como A ovelha negra e Um tanto perdida, além dos recursos citados que serviram de apoio à narração. Destaco que a utilização dos mesmos chamou bastante a atenção dos pequenos. Eles se mostraram bem curiosos, queriam tocar, apitar. E os livros que estavam no tapete também foram alvo da atenção e do manuseio por eles, ações desenvolvidas após a narração da história.

Antes de iniciar a história foi perguntado a eles se já tinham ouvido alguma história de pinguim e a maioria disse que não. Entretanto, em uma das turmas havia um aluno que disse haver um desenho que tinha um pinguim. Perguntei qual era e o nome dele, mas ele não soube dizer o nome do desenho e disseram que o pinguim não tinha nome, era só pinguim mesmo. Em um momento da história, perguntei com que letra começava a palavra pinguim. Duas turmas disseram que era com a letra “a”, noutra turma um menino disse que era com “pi”, pronunciando a sílaba. Foi interessante perceber a expressão de certeza que ele fez ao falar e minha reação foi confirmar que ele estava certo e dizer que “pi” de pinguim, começava com a letra “p”.

Em outro ponto do enredo, há uma indagação de como chegar ao Polo Sul e ela foi dirigida às crianças. A maioria respondeu que não sabia, mas ao perguntar como era o lugar, eles disseram que era frio, tinha neve, gelo, expressando seus conhecimentos prévios. Diante disso, provoquei-os a pensar sobre o que eles precisariam para chegar lá de barco. Chamou-me a atenção dois deles falarem em remo, e outra criança disse que precisariam de lençol. Outras crianças falaram que eles teriam que levar bota, luva, casaco, roupas de frio no geral, água e comida. Portanto, ao longo da narrativa, procurei promover a interação com as crianças, de modo que elas expressassem o que estavam pensando naquele momento. Ao fim da narrativa, foi mostrado o livro do qual a história foi retirada, as imagens, foi dito também quem escreveu e ilustrou.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura é um direito que não pode ser negado e a escola é um ambiente propício para isso. Destaca-se o valor estético da literatura para que a relação obra e leitor seja efetiva e que a literatura não seja vista apenas por fins pedagógicos dentro da escola. Através da apreciação dessa manifestação humana, seja por meio da leitura, ou escuta da obra literária, as palavras tem a capacidade de provocar sentimentos (alegria, tristeza, reflexão, etc) que nos

possibilitam pensar sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos, e pensar torna possível novas perspectivas sobre a realidade.

Durante a interação entre a obra e os leitores, múltiplos significados são criados por aqueles que a apreciam. Cada experiência se tornará única para cada leitor, pois existe um diálogo entre aquilo que é lido e as vivências pessoais da pessoa. Destacamos que a literatura, no espaço escolar, deve estar envolta em momentos agradáveis, em que as crianças possam desfrutar da obra enquanto alimento para a sua constituição humana, ou seja, para além de uma perspectiva moralista da literatura.

**Figura 1: Contação de histórias: Achados e Perdidos, contada por Camilly Costa Barbosa.**

**Figura 2: Contação de histórias: Bom dia, todas as cores!, contada por Thaís dos Santos Nascimento.**

**Figura 3: Equipe que participou da II Mostra do Livro Infantil.**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.p.171-193.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **UNESP**, p. 101-107, ago. 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 05 ago/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação Básica**. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 14 ago. 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

EVANGELISTA, Cristiane Begalli. **Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora** – relatos de uma professora. Data defesa:30-06-2015. 117p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.2015.

GOMES, Maria Andrade. Experiência Estética e Estética da Recepção. **Cadernos do IL**, n.39, p. 37-45, dez.2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/25184>. Acesso em: 27 jul. 19.

JEFFERS, Oliver. **Achados e perdidos**. São Paulo: Moderna, 2010.

REGATIERI, L. P. R. Didatismo na Contação de Histórias. **Em Extensão**, v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008. Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20511/10942>. Acesso em: 27 jul. 19.

ROCHA, Ruth. **Bom dia, todas as cores**. 3.ed, São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

## INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA E AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E MATEMÁTICA

Augusto César Tavares da Silva<sup>168</sup>

Marcelo Bezerra de Morais<sup>169</sup>

### RESUMO

Este artigo trará vivências, reminiscências e experiências de um professor de matemática que se transformou em um profissional que utiliza a linguagem artística literária com o propósito de despertar no estudante o gosto de aprender matemática. Assim, problematizar o ensino disciplinar e bancário, o principal objetivo deste texto é compreender como um professor de matemática pode buscar uma postura dialógica mobilizando a arte literária para ensinar matemática. A proposta é apresentar, em uma perspectiva autobiográfica e numa abordagem transdisciplinar, os passos e caminhos que levaram um professor de matemática, graduado nos parâmetros da educação tradicional, a optar por mobilizar a poesia e outras linguagens artísticas para dialogar a respeito de matemática no ensino fundamental. Ao fim, aponta-se para a necessidade dos professores criarem uma postura autônoma e de resistência para propor currículos mais dinâmicos.

**Palavras-chaves:** ensino de matemática, narrativa autobiográfica e formação de professores

### Por um ensino (de matemática) humano, vivo e transdisciplinar

Reivindicando o que postula Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 114) no artigo *As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação*, de que “O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade e do direito que os sujeitos possuem em descrever, interpretar e refletir a respeito de sua própria história”, este artigo trará vivências, reminiscências e experiências de um professor de matemática que se transformou em um profissional que utiliza a linguagem literária visando despertar no estudante o gosto de aprender matemática.

Assim, numa perspectiva autobiográfica e “privilegiando o campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p.

---

<sup>168</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN; Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA). E-mail: augustocesartavares2015@gmail.com

<sup>169</sup> Doutor em Educação Matemática (Universidade Estadual Paulista – Unesp/campus Rio Claro). Professor da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino – UERN/IFRN/UFERSA). Membro do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). E-mail: morais.mbm@gmail.com

113) o texto procurará, primordialmente, discutir as seguintes indagações: Como um professor de matemática, que foi graduado nos parâmetros da educação tradicional e foi formado por um currículo cartesiano que supervaloriza os cálculos visando unicamente os conteúdos, passou a usar a poesia para dialogar a respeito de matemática? De que forma isso acontece? Assim, problematizar o ensino disciplinar e bancário, o principal objetivo deste texto é compreender como um professor de matemática pode buscar uma postura dialógica mobilizando a literária para ensinar matemática.

As questões apresentadas ganham ainda mais forma e força quando nos deparamos com processos de formação de professores de matemática, em nível superior e em cursos específicos, que ocorrem assentados em currículos obsoletos, tradicionais, que favorecem a sustentação de uma sociedade conservadora, como avalia D’Ambrósio (1996, p. 88):

O ponto crítico é a passagem de um currículo cartesiano, estruturado previamente à prática educativa, a um currículo dinâmico, que reflete o momento sociocultural e a prática educativa nele inserida. O currículo dinâmico é contextualizado no sentido amplo. Mas o currículo cartesiano, tradicional, baseado nos componentes objetivos, conteúdos e métodos, obedece a definições obsoletas de objetivos de uma sociedade conservadora.

Antes de adentrar nos relatos que esclarecem os processos que levaram um professor de matemática a dialogar com a interdisciplinaridade, buscando romper com essa formação tradicional vivenciada, tentando, de outro modo, conciliar literatura e matemática, é pertinente esclarecer quem é o sujeito-autor do artigo em questão.

Na literatura, particularmente na poesia, é possível que a figura do eu-lírico seja uma voz, um sujeito, que por sua vez, pode não ser necessariamente a do autor do poema. Por abstração e aproximação, vamos propor a existência de um eu-científico: Que não é somente o professor tampouco só o narrador – é a figura que pensa, revive e digita ou escreve o relato. Aqui o eu-científico, portanto, pode ser compreendido como a fusão do professor com o narrador-escritor. Para sustentar tal abstração, disporemos a fazer uso do que Bakhtin assevera: “o autor-criador contribuirá para nos esclarecer o homem-autor, sendo apenas depois disso que o significado do que ele disser sobre seu ato criador ficará completo e esclarecido”. (BAKHTIN, 1997, p. 20). Neste sentido, este texto terá na autoria dele um homem-autor ou professor-autor que também poderá ser chamado de eu-científico que leciona matemática desde do início dos anos 2000 na rede de ensino pública municipal de Fortaleza e que, ao atuar em uma escola da rede municipal de ensino, atende pelo nome de professor Augusto César.

Quando na última década do século XX o homem-autor desta narrativa foi prestar vestibular, enfrentou um dilema, que provocava nas pessoas que acompanharam seu anseio e sua indecisão um sentimento de grande surpresa ou um estranhamento singular. Tal reação acontecia, sobretudo, quando o professor-autor revelava que estava na dúvida entre decidir se faria vestibular para Matemática ou se optaria por Letras. Diziam assim, professores, colegas e familiares do homem-autor: Como alguém pode ter dúvida em fazer vestibular para duas áreas que são tanto distintas quanto distantes?

Diante de tal reação, o dilema só aumentava, principalmente porque, naquela período, alguns professores e até pesquisadores entendiam que o conhecimento era armazenado em cubos de gelo (conteúdos), superpostos em uma cuba (disciplina), acondicionado em um congelador (currículo), que só funciona com a tecnologia da refrigeração (método tradicional) conhecida como gelo seco. Assim, a geometria não podia dialogar com a língua portuguesa, da mesma forma como a história se distanciava completamente do estudo da álgebra, sobretudo, porque a primeira fazia parte da área de humanas e a segunda da área das exatas. Até hoje este tipo de classificação ainda é encontrado e com considerável frequência.

Esse homem-autor recorda que durante a graduação sofreu alguns preconceitos por parte de colegas de matemática, quando insistia em distribuir poemas durante os intervalos de uma aula e outra. Inclusive, tem um episódio inusitado que aconteceu na Universidade Federal do Ceará (UFC) que mostra um pouco desse pensamento existente no meio universitário. O episódio é o seguinte:

Quando terminou a licenciatura em matemática que fizera na Universidade Regional do Cariri, situada em cidades localizadas na Região Metropolitana do Cariri cearense, o professor-autor foi aprovado em concurso público para atuar como professor de matemática do ensino fundamental na capital cearense. Na ocasião, o lirismo dos poetas brasileiros, sobretudo os que são classificados como os do mal do século, estava bastante evidenciado neste autor-criador. Por conta disso, ele resolvera tentar mestrado em literatura. Mas, para isso, precisaria ter noções básicas sobre teoria literária. Assim, em meados de 2002, com intuito de preparar-se para a seleção do mestrado, tentou ser aluno ouvinte na disciplina de Teoria literária na UFC.

Procurou, então, o departamento de literatura daquela Universidade, no qual foi imediatamente orientado que bastava receber permissão da professora da disciplina para, então, passar a ter o direito de frequentá-la. Entretanto, quando solicitou autorização à titular da disciplina, ela negou o acesso aos horários das aulas, alegando que o curso de Letras fazia



parte de outro departamento, o qual era totalmente distinto do departamento de Matemática. E, por isso, o professor-autor não possuiu o direito de frequentar as aulas.

Este episódio é cogente para que saibamos o quanto o conhecimento, em pleno século XXI, ainda é tratado como se estivesse “compartimentalizado” e determinado, transmitido ou retransmitido por meio de disciplinas que inventam verdadeiros portais de departamentos e acabam por impedir o diálogo com outras disciplinas ditas de outras áreas ou searas. Felizmente, na mesma ponta do bastão do conhecimento, para aludir à metáfora de Nicolescu (1999), existem estudiosos defendendo que se faz “necessário e útil realizar pesquisas interdisciplinares para que aconteça o enriquecimento e a abertura de espíritos de diferentes disciplinas”. (MORIN, 2007, p.24).

A respeito deste tópico, recentemente, o Ministério da Educação (MEC), lançou um documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que coloca a matemática como uma ciência viva, humana e proveniente da interação cultural de diversos momentos históricos:

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.267).

Não se vai aqui analisar este documento, pois não é papel deste artigo, porém, ancorados nesta perspectiva e pautados na proposta de Morin, mormente quando ele define que a “multidisciplinaridade é a união de diferentes disciplinas coerentes e capazes de gerarem a transdisciplinaridade” (2007, p. 24) sugere-se que os agentes da escola pública brasileira se objetivem em realizar mais diálogos interdisciplinares de modo a possibilitar uma maior associação entre as diferentes áreas do conhecimento humano e, em particular, entre a literatura e o ensino de matemática.

Conquanto, voltando para as experiências que fazem parte deste relato, pode-se dizer que depois que este homem-autor foi impedido de assistir uma aula de teoria literária porque o curso superior do qual ele tinha concluído pertencia a outro departamento, passou-se dois anos até que ele conseguiu ser aprovado no vestibular da UFC para cursar Letras/Literatura/EAD, curso que conseguiu cumprir só até o quinto semestre. O motivo é assim esclarecido: o que ocorria é que duas vezes por mês o professor autor precisava ausentar-se da sala de aula que era regente para frequentar as aulas do curso de Letras. Embora o estatuto do magistério dos professores de Fortaleza dispensasse duas horas

semanais de estudo para qualquer professor que estivesse estudando, o professor-autor destas memórias não poderia usufruir deste direito porque o curso do qual estava matriculado não era condizente, segundo a diretoria da escola, com a disciplina que estava lotado para lecionar. Contudo, apesar de não ter concluído o curso de Letras/Literatura, fato que o credenciaria para tentar mestrado em Literatura, o eu-científico desta narrativa acredita que esta experiência que perdurou quase dois anos e meio e lhe custou algumas faltas e advertências, foi determinante para que ele cortasse a placenta que o ligava à metodologia tecnicista, e, enfim, começasse a engatinhar com o propósito de adotar uma postura de educador que visa ensinar matemática fazendo uso de linguagens artísticas como música, poesia e teatro.

### **Diálogos entre a linguagem artística e o ensino de matemática**

Feito este cenário reproduzir-se-á alguns recortes tentando mostrar a viabilidade que existe nos diálogos entre a linguagem artística e o ensino de matemática. Contudo, antes desta reprodução, uma pergunta pode, neste momento, inquietar o leitor desta narrativa: qual elo existe entre a tomada de decisão do professor de matemática com os recortes que aqui serão apresentados e os fatores que o levaram a fazer uma quebra de paradigma, isto é, o que efetivamente o faz deixar de supervalorizar a matemática bancária e optar por um ensino de matemática mais lúdico e, quando possível, contextualizado?

A resposta não é simples. Arrisca-se um palpite revisitando Garnica (2015, p. 403): precisamos “(...) entender que as circunstâncias humanas do passado (...) são analisadas à luz do presente, numa dinâmica de manutenções e alterações que não ocorrem linearmente nem são guiadas pela ideia de progresso”. Outra resposta possível: foi só depois de fazer algumas leituras e análises literárias que o homem-autor deste artigo teve a ideia de empregar a literatura como uma ferramenta para melhor dialogar a respeito dos conteúdos matemáticos. Por exemplo, levando para a sala de aula o livro *Os Lusíadas*, de Luiz Vaz de Camões (2018), é viável elaborar, em parceria com os estudantes, questões que envolvem literatura e matemática como propõe Malba Tahan (2001), no livro *Matemática Divertida e Curiosa*.

Já com aquela famosa frase contida no livro *Memórias Póstumas de Brás Cuba*, de Machado de Assis (2005), em que o personagem-narrador afirma que: “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de reis”, o professor-autor pode encaminhar os estudantes para a biblioteca e conduzir uma aula dialogando sobre diversos assuntos. Como, por exemplo, identificação de número primo, definição de raiz quadrada exata de um número natural e unidade de tempo, e com a denominação onze contos de reis ainda conversar a

respeito de unidade monetária para introduzir a ideia de notação científica, haja vista que para transformar reis em real basta multiplicar 15 por  $2,7 \times 10^8$ .

O Poema *O Caso dos dez negrinhos*, de Bráulio Tavares (2004), pode servir de pano de fundo para conversar com os alunos a respeito da diferença conceitual que existe entre número, algarismo e numeral. Este mesmo poema serve ainda para explicar assuntos como, sistema de numeração decimal, e a construção de ideias como antecessor e sucessor, ordem crescente e ordem decrescente. Outrossim, abre-se um leque de possibilidades caso o professor, em comum acordo com a classe, resolva abordar a astúcia do poeta em sensibilizar-se com temas como racismo e desigualdade social por meio da construção da ideia de subtração.

Outra possível vivência didático-pedagógica é transformar o conhecidíssimo *Poesia Matemática* de Millôr Fernandes (2011) em uma narrativa teatral para ser ensaiada e apresentada pelos próprios estudantes. Essa atividade demonstrou-se muito útil, em uma sala de aula do oitavo ano, para estudar diversas e importantes definições associadas à geometria euclidiana. Além, é claro, da possibilidade que se abre para debater-se a respeito do direito que a mulher tem de decidir com quem deseja continuar ou não se relacionando afetivamente, temática de muita relevância para o público juvenil, ainda mais em “um tempo em que uma em cada três mulheres sofre violência doméstica, praticada pelo parceiro íntimo, ou violência sexual, praticada por outra pessoa que não seja o parceiro”. (ARAÚJO, 2018, p.10).

### **Qual currículo: Não-bancário ou Cartesiano?**

Para Bernstein (2013, p.19), “os cientistas se diferenciam das outras pessoas por não suportarem não saber as respostas para perguntas como o que faz a água ferver, as plantas verdes ou o céu azul?”. Apesar de não se considerar um cientista nestes termos (e estando, paradoxalmente, em um processo de formação para ser um outro perfil de cientista) e, portanto, não se enquadrar no discurso iluminista e determinista de Bernstein, o eu-científico que escreve este artigo se faz quase que cotidianamente a inquietante indagação vislumbrando o meio educacional: como seria se a matemática fosse amada ao invés de odiada? Suspeita-se que tal pergunta feita por este professor-autor faz parte de uma escola de educadores que foram ensinados a acreditar que se a matemática fosse menos temida, os sujeitos se sentiriam mais confiantes, menos tímidas diante de um cálculo e mais encorajadas em aprendê-lo. Desta forma, talvez também as pessoas pudessem até sentirem-se mais fortes diante dos desafios que a vida lhes oferece.

Por outro lado, apesar de sua roupagem elegantemente idealista, tal percepção equivoca-se pelo excesso de generalização. Tal contraponto recebe reverberação do professor Ubiratan D’Ambrósio (1996, p. 89), quando o respeitado pesquisador faz uma corajosa crítica ao exagerado gosto que o professor de matemática dispensa ao “currículo cartesiano”:

Como objetivos específicos da educação matemática recorria-se a argumentos insustentáveis pela sua generalidade, tais como ajudar a desenvolver um bom raciocínio e pensar com lógica e clareza. O elenco de conteúdos propostos para atingir esses objetivos era um desfile de conteúdos mortos, e, portanto, inúteis, transmitidos com uma metodologia mistificada e mistificadora.

Repercutindo o cerne da citação acima, o homem-autor deste artigo poderia terminá-lo propondo aos professores de matemática que experimentem usar em suas aulas a literatura para ensinar matemática. Contudo, apesar dos recortes elencados, das experiências citadas e de um punhado de certezas que o levam a confiar que esta metodologia é exequível, ele prefere não fechar a questão e sugerir ao professor-leitor o direito de fazer suas interpretações, conclusões e, por conseguinte, realizar suas próprias escolhas e decisões.

Diante de tal questão, acrescenta-se mais uma: como inserir a ciência ou promover o espírito de pesquisador na escola básica? Neste campanário de subjetivações que pululam no meio científico, Santos (2007, p. 39) sugere que haja “consciência de que, qualquer que seja o método adotado o pesquisador precisa se manter atento para suas vantagens e desvantagens”, pois, segundo Silva e Menezes, nas palavras de Santos (2007, p. 34), “o percurso, muitas vezes, requer ser reinventado em cada etapa, já que o investigador precisa não somente de regras, mas também de muita criatividade e imaginação”. Já nas palavras deste professor-autor, ao considerar o atual quadriedro da educação pública, deve-se compreender que existem vários poliedros para serem construídos e reconstruídos dos quais, neste artigo, tocamos e retocamos apenas em dois, um é desenhado no currículo cartesiano e o outro é pensado e repensado no currículo da educação não bancária. Qual deles você escolhe?

### Referências:

ARAÚJO, Maria de Lurdes Góes. ALBUQUERQUE, Grayce Alencar; ALENCAR, Olga Maria. **Monitoramento dos casos de violência contra a mulher na região do Cariri em 2016**. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2018.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cuba**. Rio de Janeiro: Ciranda Cultural, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <http://download.baseducacionalcomum.mec.gov.br/>

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

FERNANDES, Millor. **Poesia Matemática**. Belo Horizonte: PIPcbc, 2011.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Alterações e manutenções: leituras sobre a geometria como saber escolar. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, n. 51, p. 403-414, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127500>.

MORIN, Edgar; AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINE, Marília Costa. **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Sousa. São Paulo: Triom, 1999.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p. 111-125, jul.2016. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682/3579>.

TAVARES, Braúlio. O caso dos dez negrinhos. In: PINTO, José Nêumanne. *Et. Al. Os Cem melhores Poetas Brasileiros do Século*. São Paulo: Geração Editorial, 2001. p. 209.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Perspectiva**, Floorianópolis, 1-.20, n.01, p.105-124, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre - Entre marasmos, apropriações e resistências escolares**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SOUZA, Júlio César de Mello e. **Matemática divertida e curiosa**. 15ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2001.

## A REFORMA EDUCACIONAL DO CEARÁ NA DÉCADA DE 1920

Shirley Mesquita Marques  
E.M. André Luiz  
Universidade Estadual do Ceará  
shirlymesquitas@gmail.com  
Brena Neilyse Correia dos Santos  
Universidade Estadual do Ceará  
brenacello@gmail.com

### RESUMO

Este artigo reflete acerca do panorama educacional no Ceará, especialmente durante a década de 1920, quando o educador Manoel Bergstrom Lourenço Filho implementou a reforma do ensino no Estado. Contextualizando os ideais reformistas do educador, o texto apresenta ainda um breve inventário sobre sua vida e obra. Inspiradas nas pesquisas realizadas por Nogueira (2001), Coelho (2014), Monarcha; Lourenço Filho (2001) concebemos o percurso metodológico deste estudo a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica. Neste trabalho, apresentamos os resultados preliminares dessa pesquisa, iniciada por ocasião do seminário *Os três cardeais da educação brasileira*, desenvolvido na disciplina Teorias da Educação e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. No seminário discutimos acerca da vida, obra e concepções educacionais dos reformistas da educação brasileira Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação brasileira. Reforma educacional. Lourenço Filho.

### REFORMAS EDUCACIONAIS E INSTRUÇÃO PÚBLICA CEARENSE NA DÉCADA DE 1920

O século XX instaurou no Brasil novas ideias e perspectivas educacionais. Notadamente, a partir do início do século, a nova República empenhou esforços para sanar as mazelas sociais ocasionadas durante o império (ou desde a colonização). Até mesmo o sentimento nacionalista era percebido como “um organismo social doente a necessitar de remédio para sua cura” (COELHO, 2014, p. 21 e 22). Portanto, a renovação cultural e educacional era compreendida urgente. A década de 1920, em particular, testemunhou um movimento significativo em prol da reformulação educacional no país. Nesse período diversas reformas foram implantadas, principalmente no âmbito estadual, visto que, o ímpeto político regional se sobrepôs à coordenadoria do governo central (FREITAS; BICCAS, 2009, p.40).

Trata-se de um período rico pelas reformas educacionais que abrigou, pelas agitações políticas que assistiu e pelas personagens que consolidou como “educadores profissionais” (id.).

Diversos intelectuais e educadores se destacaram por publicações e ações que legitimaram a importância e a necessidade de uma reforma educacional no país. Antônio Carneiro Leão promoveu reformas no ensino do Distrito Federal, entre 1922 e 1926, e no Estado de Pernambuco, em 1928, tendo sido pioneiro na publicação de livros voltados para essa temática; Sampaio Dória, em 1920, realizou uma das primeiras reformas regionais de ensino, no Estado de São Paulo; o educador paulista Lourenço Filho foi convidado a promover reformas no ensino cearense; Anísio Teixeira, reformulou o ensino baiano, em 1924; José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, entre os anos de 1925 e 1928, deu continuidade ao movimento; Lisímaco Costa instaurou reformas educacionais no Paraná, entre 1927 e 1928; e, nesse mesmo período, em Belo Horizonte, Francisco Campos fundou a Escola de Aperfeiçoamento para professores diplomados pelas escolas normais comuns (LEMME, 2005, p. 168 e 169).

No início da década de 1920, o presidente do Ceará, Justiniano de Serpa (1852 – 1923), ao assumir o governo do Estado, deparou-se com a realidade de um lugar e um povo que sofria as consequências e os prejuízos da grande seca de 1915. As condições de saúde e saneamento eram precárias, levando a índices consideráveis de mortalidade. Entretanto no ano de 1922, a situação financeira do Estado apresentou melhora, em função do restabelecimento das condições de arrecadação dos impostos. Então, o presidente Justiniano, contando com o apoio da elite cearense, encontrou “campo fértil” para a realização da Reforma da Instrução Pública, que reorganizaria a educação no Ceará.

A motivação para realizar a Reforma adveio da intenção do presidente Justiniano de Serpa de reformular o ensino no Ceará seguindo o modelo de organização da instrução pública do Estado de São Paulo. Para tanto, o presidente solicitou ao governo paulista a indicação de um profissional da educação para implantar a reforma com sucesso. O pedido do presidente corroborou a solicitação feita pelo professor José Hipólito de Azevedo e Sá<sup>170</sup>, diretor da Escola Normal de Fortaleza, que necessitava preencher a carência de professor para as disciplinas de Psicologia e Didática. E nesse contexto, Lourenço Filho, catedrático da cadeira de Psicologia e Pedagogia Experimental da Escola Normal de Piracicaba, chegou ao nosso Estado.

---

<sup>170</sup> João Hipólito de Azevedo Sá, no ano de 1913 redigiu a memória histórica da escola e demonstrou amplos conhecimentos pedagógicos sobre o método ativo, o ensino prático e o uso da Psicologia na área educacional. Esse conhecimento foi adquirido durante dois anos nos quais o professor João Hipólito estagiou na Europa (após concluir sua formação como médico no Rio de Janeiro, em 1904). Nesse período fora do país, João Hipólito adquiriu conhecimentos sobre os novos métodos educacionais relacionados à psicologia. Ao relatar a situação pedagógica da Escola Normal, ele propõe a substituição do ensino verbalista tradicional pelo ensino prático (Nogueira, 2001).

## O EDUCADOR LOURENÇO FILHO: APONTAMENTOS BIOGRÁFICOS

Manoel Bergstrom Lourenço Filho, nasceu no dia 10 de março de 1897, na Vila de Porto Ferreira, interior de São Paulo e faleceu aos 73 anos, no dia 3 de agosto de 1970 no Rio de Janeiro. Em 1916 conclui seus estudos na Escola Normal Secundária da Praça, em São Paulo. Ingressou na Faculdade de Medicina em 1918, com o intuito de estudar psiquiatria, desistindo do curso dois anos depois e ingressando na Faculdade de Direito. Nesse período, ele atuou como jornalista, realizando diversos trabalhos para jornais e revistas, em especial para *A Revista do Brasil*, dirigida por Monteiro Lobato.

No ano de 1920 Lourenço Filho foi nomeado professor substituto de Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Primária de São Paulo. Em 1921, foi nomeado professor da cadeira de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de Piracicaba. Nesse mesmo ano, fundou a *Revista da Educação*, meio através do qual publicou seu primeiro trabalho sobre Pedagogia Experimental. Ainda em 1921, Lourenço Filho desenvolveu um trabalho sobre práticas pedagógicas na Escola Normal de Piracicaba, que foi divulgado pelo educador e reformista do ensino paulista Sampaio Dória. Esse trabalho foi incluído nos Anais da Conferência Interestadual do Ensino Primário no Rio de Janeiro e publicado na *Revista da Educação* em 1922.

A relevância do trabalho do professor Lourenço Filho foi reconhecida nos âmbitos educacional e político, não somente por Sampaio Dória, mas também pelo presidente de São Paulo, Washington Luís, pelo presidente do Ceará, Justiniano de Serpa e pelo professor José Hipólito de Azevedo e Sá, diretor da Escola Normal de Fortaleza. Esse reconhecimento motivou o convite feito por José Hipólito e Justiniano de Serpa para que Lourenço Filho implementasse a reforma educacional cearense, seguindo o modelo paulista.

O escritor, pesquisador e educador Lourenço Filho é reconhecido internacionalmente como um dos maiores ideólogos da educação brasileira. Empenhado na modernização, sistematização e democratização do ensino no Brasil, dedicou-se, principalmente, aos estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem. Na obra *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*, organizada pelos pesquisadores Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho, e lançada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP no ano de 2001, é possível acessar a amplitude da vida e do trabalho desse intelectual brasileiro que contribuiu significativamente para a inovação teórica da educação, articuladamente a processos mais amplos de renovação cultural e mudanças sociais, elaborando aquilo que poderíamos chamar de “sentido moderno da educação brasileira” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 11).



No prefácio à 4ª edição do livro *Juazeiro do Padre Cícero*, lançada pelo INEP no ano de 2002, o pesquisador Carlos Monarcha destaca que as influências intelectuais de Manoel Lourenço Filho corroboraram “um tipo de pensamento social dominante [...] mobilizado por teorias científicas e autoridades” preponderantes desde o final do século XIX, como:

O positivismo de Comte, o evolucionismo sociológico de Spencer e o evolucionismo biológico de Darwin; as psicologias sociais de Le Bon, Tarde e Sighele, fundadas nos princípios de contágio e imitação, as quais detectavam a presença das massas irracionais na cena social; e as escolas de antropologia organizadas por Lombroso e Lacassagne (p. 15).

Segundo a pesquisadora Selma Coelho (2014, p. 24), Lourenço Filho foi um dos maiores ideólogos do movimento Escola Nova no Brasil. O educador, inspirado em suas pesquisas na área da Psicologia Experimental, compreendia a educação como um processo de condicionamento comportamental e considerava que a “educação do povo” conduziria ao equilíbrio social. Portanto, fazia-se urgente reformar e democratizar o ensino no país. O professor Lourenço Filho defendia ainda que o sistema de ensino seria responsável por mensurar com precisão as potencialidades dos estudantes, através de testes mentais. Tendo criado o *Teste Mental ABC*<sup>171</sup>, propôs sua utilização junto aos alunos repetentes da cidade Piracicaba, no ano de 1925.

## **LOURENÇO FILHO E REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CEARÁ**

A princípio Lourenço Filho chegou no Ceará com o objetivo de ministrar as disciplinas de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Fortaleza. No entanto, logo nas primeiras aulas, sua postura educacional inovadora e suas ideias modernas sobre inovações tecnológicas no campo do ensino chamaram a atenção do presidente Justiniano de Serpa. Prontamente o professor Lourenço Filho foi convidado para coordenar a Reforma da Instrução Pública no Estado, iniciada a partir da promulgação da Lei nº1.953/22.

Para compreender a importância da reforma empreendida no Ceará, é necessário traçar um panorama da educação no Estado nesse período histórico. A realidade encontrada por Lourenço Filho era a seguinte: não havia um sistema de ensino; o aparelho escolar era desestruturado; havia problemas em todos os setores educacionais; a estrutura física dos estabelecimentos escolares era inadequada; não havia inspeção médico-escolar que tratasse dos problemas relacionados às condições sanitárias das instituições, como também dos

---

<sup>171</sup> [...] esse teste identificava as diferenças individuais, os níveis de maturidade entre as crianças analfabetas, detectando sua prontidão para a alfabetização e conhecendo alguns dos fatores que concorreriam no processo de leitura e escrita da criança: coordenação viso-motora, índice de atenção dirigida e de compreensão geral (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002 apud COELHO, 2014, p. 24).

problemas de saúde da comunidade escolar, o que prejudicava o aprendizado e a frequência dos alunos nas escolas; a quantidade de instituições de ensino era insuficiente para atender a população em idade escolar; o material didático era escasso ou inexistente; o currículo era ineficiente; o corpo docente necessitava de atualização salarial e melhores condições de trabalho; o índice de analfabetismo era alto. Os problemas da educação cearense eram notícias frequentes nos jornais locais, que denunciavam também o desinteresse da União pelo ensino primário em detrimento do secundário.

Além dos problemas específicos do sistema educacional cearense, outro tema que também merecia destaque era a Escola Normal, principal instituição de formação docente. De acordo com os relatórios do diretor João Hipólito, a Escola Normal necessitava de uma reorganização estrutural e funcional, incluindo uma renovação do corpo docente, atualizações das técnicas pedagógicas e do currículo didático.

Diante desse contexto, Lourenço Filho estruturou a Reforma da Instrução Pública no Ceará. Dentre as ações efetivadas pelo reformista, destacam-se: o estudo da realidade do ensino na região, naquele período, através do senso escolar; a reformulação das diretrizes curriculares, fundamentadas em teorias acerca do desenvolvimento infantil; a inclusão, no currículo, de conhecimentos ligados à vida cotidiana, como noções de higiene; e o ensino direcionado a partir da investigação das habilidades e aptidões dos alunos (COELHO, 2014, p. 22). Com o intuito de melhor compreender a realidade cultural e social nordestina e instalar escolas em algumas localidades, Lourenço Filho percorreu o estado cearense e registrou suas impressões no livro *Joazeiro do Padre Cícero* (LOURENÇO FILHO, 2002).

A primeira medida tomada pelo educador foi a realização do recenseamento escolar, com o intuito de traçar um perfil da educação cearense. Para a execução desse serviço o Estado foi dividido em regiões e o trabalho foi realizado pelos inspetores escolares regionais. Para realização do trabalho estes eram portadores de um documento do presidente do Estado, conferindo-lhes autoridade para o censo.

Lourenço Filho tinha interesse em conhecer a realidade social e educacional cearense: o cotidiano das pessoas nas comunidades, o nível de analfabetismo, a população em idade escolar e as condições de suas famílias, a estrutura física e organizacional das escolas e as condições de trabalho dos professores. De acordo com Nogueira (2001, p. 163), “o Recenseamento Escolar ou Cadastro Escolar, além de por em destaque a precariedade educacional do Estado, apontava, obviamente, as perspectivas para a reforma do Ensino Público iniciada por Lourenço Filho [...]”.

A partir da promulgação da Lei nº 1953/22, o ensino público cearense foi organizado em um sistema, até então inexistente, dividido em seis subsistemas que compreendia desde o ensino preliminar de três anos oferecido nas escolas isoladas e reunidas, até o ensino superior ofertado pela Faculdade de Direito, localizada na capital do Estado. A lei também modificou a antiga estrutura dos grupos escolares, trazendo um desenvolvimento para o sistema educacional e para o ensino público, contribuindo para a diminuição das escolas isoladas.

Com relação à estrutura física das instituições educacionais, houve um acordo entre o estado e as prefeituras. Os municípios seriam responsáveis pela reforma das escolas existentes ou pela construção de novos prédios em localidades previamente estabelecidas a partir das necessidades da clientela escolar. O estado ficaria responsável pelo fornecimento do material didático e de corpo docente.

Houve também uma preocupação com a inspeção médico-hospitalar, expondo a necessidade de criar o Serviço de Inspeção Escolar, vinculada a Diretoria da Instrução. Este órgão seria responsável pela vistoria sanitária dos prédios escolares, pelos problemas endêmicos da comunidade escolar e vacinações dos alunos, professores e funcionários e dos assuntos referentes a licença, disponibilidade e aposentadoria de professores e funcionários.

A reforma se preocupou ainda com o material didático e o mobiliário escolar. De acordo com as inspetorias realizadas, os materiais didáticos encontravam-se em péssimas condições ou eram inexistentes em algumas escolas, assim também acontecia com o mobiliário escolar. O governo disponibilizou uma verba para a compra do material didático e mobiliário novo. Esse material foi comprado em São Paulo. Na lista estavam incluídos pedidos direcionados para a Escola Normal, que também foi contemplada pela reforma.

O currículo foi reorganizado, levando em consideração as especificidades da região. Lourenço Filho sugeriu a edição do livro *João Pergunta ou Brasil Seco*, que aborda principalmente os problemas relacionados à seca, propondo soluções para o homem nordestino adaptar-se ao fenômeno natural característico da região. O livro é de autoria do educador, jornalista e sociólogo Newton Craveiro e foi elaborado para ser distribuído nas escolas do Nordeste.

Lourenço Filho importou-se não somente com a elaboração do currículo das escolas primárias, mas também com a forma de trabalhar esses currículos. Para cada disciplina foi estruturada uma proposta metodológica imbuídas dos preceitos defendidos pelo movimento Escola Nova. De acordo com Nogueira (2001, p.175)

Lourenço Filho, como educador, instruía e recomendava a respeito de cada disciplina do currículo escolar, de acordo com desenvolvimento que cada série exigia. Porém, não somente instruía, recomendava e orientava, como corrigia,

colaborava, estimulava, pessoalmente, dando o exemplo. Por várias vezes, deu aulas na Escola Modelo.

Assim, a partir da reorganização curricular, houve também a padronização dos livros didáticos utilizados nas escolas. O censo escolar apontou a ausência de uniformidade dos livros didáticos como um dos fatores que ocasionam a falta instrução das crianças. As famílias menos favorecidas financeiramente não podiam comprar livros. Dessa forma, os estudantes utilizavam livros gastos pelo uso frequente, adquiridos de segunda mão, muitas vezes com o conteúdo diferente do nível de aprendizagem dos alunos.

A formação docente também foi contemplada na sua reforma, através das mudanças no currículo da Escola Normal, oferecimento do curso de férias para requalificar os professores em exercício. Os cursos, com duração de dois meses, aconteciam nas férias de final do ano em Fortaleza, para o qual eram convidados diretores e professores atuantes no interior do Estado. Os municípios eram os responsáveis pelas despesas dos professores participantes. O curso era ministrado por Lourenço Filho e seus auxiliares. As principais temáticas das aulas eram metodologias de ensino e práticas de higiene. Através desses esforços, conseguiu-se elevar o prestígio dos professores, redobrando-se os esforços para que essa posição fosse mantida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reforma implantada por Lourenço Filho, de acordo com Nogueira (2001), apresentou dois aspectos principais: uma reforma técnica, que modernizou os processos de ensino, aprofundou o conhecimento acerca da ação educativa, imprimindo um caráter científico à educação; e uma reforma administrativa, que proporcionou maior eficiência ao aparelho didático e conferiu ao sistema de ensino público uma melhor estrutura.

Nogueira (ibid.) defende que as mais notáveis realizações e resultados da reforma foram o crescente número dos estabelecimentos escolares, o aparelhamento das escolas com equipamentos, livros didáticos e mobiliário adequado, o crescimento do número de matrículas em idade escolar e a qualificação docente que se refletia no melhoramento do aprendizado das crianças.

Entretanto, o investimento não logrou os frutos desejados por muito tempo. Acredita-se que isto se deve ao falecimento prematuro do presidente Justiniano de Serpa, em agosto de 1923 e por Lourenço Filho não ter ficado tempo suficiente no estado, encerrando seu trabalho no Ceará em dezembro de 1923 e não retornando mais para o estado, apesar de manter contato com João Hipólito por cartas. O professor Lourenço Filho não permaneceu tempo suficiente no Estado para formar um número considerável de professores que pudessem

propagar os ideais escolanovistas. A assimilação e a penetração da prática técnico pedagógica, nos estabelecimentos do interior foi inferior em relação as escolas da capital, e, em 1925 pareceu iniciar um retorno ao tradicionalismo educacional, em detrimento das técnicas da nova prática pedagógica, desaparecendo assim os esforços implementados pela reforma.

Segundo Nogueira (ibid.), por exigir uma mobilização, transformação sofisticada e onerosa, carecendo de recursos elevados para o estado, esse tipo de educação popular seria difícil de ser implantada no Ceará naquele período. Talvez uma remodelação desenvolvida de acordo com as condições da sociedade existente na época seria o ideal, pois nem o Estado e nem a sociedade cearense possuía estrutura social e econômica para suportar a prática pedagógica pretendida.

A reforma da Instrução Pública cearense, apesar da importância para a história da educação no nosso estado, é mais um exemplo de que a vontade política ainda é a mola mestra dos processos transformadores da sociedade. Não importa o quanto ela seja benéfica para a população, se não houver vontade política que viabilize tais reformas, continuaremos a presenciar o descaso com que é tratado os problemas educacionais do nosso estado.

Nesse sentido podemos concluir que a reforma pode ser compreendida como um exemplo dos programas pensados e implantados pelo governo que apesar de visar uma mudança na educação, ela teve como geratriz uma decisão da autoridade do governo do Estado. Sendo assim, ela foi pensada como algo para firmar o poder de Justiniano de Serpa, deixando sua marca e legado para o povo.

Provavelmente, se esta reforma, de acordo com Nogueira (ibid.), tivesse sido planejada, organizada e aplicada pelas pessoas que atuam na área educacional, os professores, talvez tivesse alcançado os resultados esperados e a lei 1.953/22 teria obtido uma vida mais longa do que a apresentada na década de 1920, porque estaria sendo acompanhada de perto pelas pessoas vinculadas a área educacional. Por conseguinte, a sociedade estaria se beneficiando diretamente dela, dando apoio necessário para prorrogá-la como também reivindicar de uma forma mais efetiva a atuação dos governantes na sua manutenção, ou seja, seria uma reforma que não estaria diretamente ligada as vontades e caprichos políticos e sim, as necessidades e as vontade da população.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Selma Cotta Chauvet. A reforma da escola com Manoel Bergstrom Lourenço Filho e as bases de uma nova escola no Brasil. **Revista Teias**, v. 15, n. 38, p. 18-31. 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24464>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212. Brasília, 2005. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto\\_Paschoal\\_Lemme.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Juazeiro do Padre Cícero**. 4a ed. aum. Brasília: MEC/Inep, 2002.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (Orgs.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Por+Louren%C3%A7o+Filho+uma+biobibliografia/f0480a5b-3b43-43a3-b491-f7fedd3eca0c?version=1.5>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

NOGUEIRA, R., F., de S., **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**, Fortaleza: Edições UFC, 2001.

OLIVEIRA, J., H., de T. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOCEARÁ: A REFORMA DE 1922 E O ESCOLANOVISMO**. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica. Curitiba, 2013. Disponível em:  
<[educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8039\\_6411.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8039_6411.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2019.

KULESZA, W., W. Lourenço Filho e a Nacionalização do Ensino Primário (1917-1945). **Inter.Ação – Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 1, n. 41. 2016. Disponível em:  
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/38969/20947>. Acesso em: 03 ago. 2019.

## AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO EM LIMOEIRO DO NORTE

Maria Lenúcia de Moura  
Universidade Estadual do Ceará  
[lenucia.moura@uece.br](mailto:lenucia.moura@uece.br)

### RESUMO

O objeto de estudo analisado aqui são as instituições educacionais da cidade de Limoeiro do Norte que contribuíram para o desenvolvimento da educação na região do Baixo Jaguaribe. Para a escrita desse texto utilizamos publicações que, sob vários aspectos apresentam a história de Limoeiro do Norte, seja na ótica da Igreja – publicações de seus párocos -, da academia – monografias e teses que tem como objeto Limoeiro do Norte, ou mesmo de autores consagrados nacionalmente – Lauro de Oliveira Lima, (ano). Na pesquisa de campo, utilizamos a história oral. Na pesquisa documental foram analisados exemplares de *O Povo*, na leitura do contexto social e político do período. Dos resultados, concluímos: As instituições criadas em Limoeiro do Norte tiveram o papel de atender a demanda da elite por escolas e reforçar a política do governo ditador, uma vez que todas as instituições recebiam alunos das cidades vizinhas e, eram comandadas pelo setor conservador da igreja.

**Palavras-chaves:** instituições educacionais. Educação. Limoeiro do Norte.

### MOSCA NA SOPA

**Raul Seixas**

Eu sou a mosca  
Que pousou em sua sopa  
Eu sou a mosca  
Que pintou pra lhe abusar

Eu sou a mosca  
Que perturba o seu sono  
Eu sou a mosca  
No seu quarto a zumbizar

(...)

Na interpretação corrente, da composição de Raul Seixas que consta nesta epígrafe, a sopa simboliza o governo ditatorial e, a mosca, o povo. “Mosca” foram todos aqueles que ousaram pensar diferente e tentaram “quebrar” o *status quo* estabelecido. Mulheres e homens que resistiram ao processo mais cruel da história brasileira. Poderíamos afirmar que há uma analogia entre um zumbido insistente, irritante e perturbador que por vezes incomodou os ouvidos dos militares e os efeitos das ações produzidas principalmente pelos movimentos de oposição ao regime.

A metáfora da mosca na sopa caracteriza bem o contexto da resistência produzida sobretudo pelos grupos de esquerda, dentro e fora das prisões durante a ditadura. O movimento de extermínio da mosca, como assinala a música, não cessou o incômodo, haja

vista o fato de haver sempre uma outra mosca que retomasse a ação da que havia sido anteriormente exterminada. A resistência da esquerda bem como as ações de diferentes grupos de oposição não permitia aos militares ficar sem “o zumbido na orelha”. A letra, que data de 1973, para nós simboliza, sobretudo, os movimentos da esquerda que, apesar de desarticulados, incomodaram, irritaram e contribuíram para a retomada de um contexto de abertura e propagação de ideias democráticas. “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, o velho ditado utilizado por Raul na letra da música, acentua o caráter perturbador da mosca, que de forma análoga à oposição, observa, para “pousar” no momento mais oportuno, resistindo, embora sem condições de lidar com um opressor que cria condições favoráveis à sua desarticulação.

Nesse momento em que acabamos de perpassar o cinquentenário da ditadura, ainda discutimos as formas de opressão utilizadas pelo governo ditador na busca por legitimar seu governo. Embora seja um objeto já bastante pesquisado, a ditadura, ou melhor, o período da ditadura ainda tem nuances a serem exploradas. Corroborando ao fluxo de pesquisas que buscam revisar este período de nossa história, este texto tem como foco a instituição de ensino da cidade de Limoeiro do Norte que tiveram pleno desenvolvimento durante a ditadura militar.

Em se tratando da ditadura, contexto no qual analisaremos essas instituições, diferente do ocorrido em outros lugares<sup>172</sup>, na região a que nos propusemos a pesquisar, de Limoeiro do Norte, praticamente não houve resistência à ditadura. No entanto, Limoeiro ou mesmo a microrregião do baixo Jaguaribe não é uma ilha, e desta forma, os condicionantes e/ou determinantes daquele contexto histórico, chegariam à cidade. Tratava-se, em grande parte, de um contexto de controle no qual vivia boa parte da população, que, distante da liberdade de pensar por si, de criar o seu próprio caminho, e de sair dos trilhos dos ditames da Igreja e da sombra da elite, fora “mergulhada” em instituições que disseminavam os projetos da ditadura e da igreja.

Instituição de ensino superior, a FAFIDAM é uma instituição social de natureza educacional. Neste sentido, por si só já se enquadra num padrão de controle, ou seja, há uma disposição para normatizar a conduta do indivíduo, que, contribui para programar a sua conduta na sociedade. Quando refletimos sobre estas instituições, normalmente nos remetemos à imagens de escola, igrejas, e outras instituições nas quais os indivíduos, em sua

---

<sup>172</sup>A resistência se deu em maiores proporções em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, onde ocorreram também maior número de expurgos e prisões. (MOTTA: 2014)



maioria, reproduzem um determinado padrão, seja na norma de comportamento que o convívio requer ou nas atitudes de comando normatizadas nos ritos das igrejas.

### **Percurso metodológico**

Para a escrita desse texto, lançamos mão de publicações que, sob vários aspectos apresentam a história de Limoeiro do Norte, seja na ótica da Igreja – publicações de seus párocos -, da academia – monografias e teses que tem como objeto Limoeiro do Norte e o bispo Dom Aureliano Matos -, ou mesmo de autores consagrados nacionalmente – Lauro de Oliveira Lima, Filho de Limoeiro do Norte. É sob a luz desse rico acervo bibliográfico que fundamentamos nossa escrita, nos utilizando da pesquisa bibliográfica. Contamos ainda com entrevista com munícipes, que me receberam em suas casas, de forma muito calorosa e que me presentearam com tardes agradabilíssimas, na companhia de livros, fotos e regada a café e bolos deliciosos. Dentre essas pessoas está o Monsenhor João Olímpio Castelo Branco, que me recebeu em Flores, distrito de Russas, onde pude folhear seus livros, seus escritos. Aqui, a pesquisa de campo deu lugar a história oral buscando compreender a leitura que os personagens fazem desse contexto. Foram utilizados também registros fotográficos que permitiram um retorno ao contexto social e político da cidade, bem como periódicos do jornal *O Povo*. Esses acervos fazem parte da pesquisa documental.

Nesse primeiro momento se busca compreender o papel da FAFIDAM no projeto da igreja que reforçaram a política do governo ditatorial na microrregião do Baixo Jaguaribe. Para embasar a discussão a que nos propomos, convém iniciar pelo contexto social de Limoeiro do Norte – e as ações desenvolvidas pela igreja que antecederam a tomada de poder pelos militares. Bem como, as relações entre os herdeiros do poder local - “dos coronéis” - e a Igreja, realçando brevemente o lugar do “coronelismo” no jogo de poder que caracterizou as práticas políticas no interior do Nordeste e a ação da igreja na definição das políticas sociais para a região.

### **As instituições e seu campo de atuação.**

Historicamente, as instituições sociais estiveram atreladas ao Estado, seja por uma necessidade de organização da própria sociedade, para controle, ou mesmo para salvaguardar os direitos dos cidadãos diante da negligência do estado<sup>173</sup>.

---

<sup>173</sup> Os rumos que tem tomado o contexto social coloca em cena outro tipo de organizações que se dizem não governamentais (ONGs). No entanto, na prática o que se nota é uma carga de recursos públicos indo parar no interior destes “projetos”, onde não incomum más práticas imperam, como é o caso de milhões desviados de projetos sociais. Além de receberem recursos e promover uma verdadeira festa com recursos públicos, partem destas organizações são usadas como propulsoras de ideias de grupos, o que, na realidade é o perfil das instituições sociais, atender aos anseios do estado para com a sociedade.

As políticas educativas tem reforçado o papel subsidiário do Estado. Tal política orquestrada desde os anos de 1950 no Brasil estimularam a expansão do setor privado à custa do Estado. Inserida no contexto limoeirense, a FAFIDAM é a instituição social que as instâncias políticas da região elegeram para institucionalizar e disseminar a política dominante local foi pensada por Dom Aureliano Matos – então bispo da diocese de Limoeiro do Norte - e viabilizada pelo então governador do estado do Ceará, Coronel Virgílio Távora. Este pensamento toma concretude partindo do ponto de abrangência da própria instituição na região do baixo Jaguaribe. Enquanto instituição social se inseriu na cultura local<sup>174</sup> como fomentadora do pensamento de centenas de professores ligados a instituições de vários matizes, públicas ou privadas, que por sua vez desenvolviam e desenvolvem a educação de milhares de crianças e jovens.

Precede a criação da FAFIDAM a necessidade de uma formação em ensino superior na região do Vale do Jaguaribe, formação esta que promovesse a graduação na área de educação<sup>175</sup> e formação dos jovens. Esta demanda se coadunava com o histórico descaso dos homens afeitos à vida política no nordeste do país, que ocasionou décadas de instrução em escolas ministradas por professores leigos<sup>176</sup>. A necessidade de uma instituição com este perfil para a região definiria o seu caráter social.

No intuito de abranger pessoas interessadas na área de educação, a FAFIDAM integrou o bojo de instituições criadas para dinamizar a vida social na cidade de Limoeiro do Norte, bem como para suprir carência ligada ao poder político<sup>177</sup>. Criadas para satisfazer as demandas da sociedade, uma vez ligadas ao estado, as instituições sociais introjetam valores, instrumentando e regularizando as atividades cotidianas e servindo às instituições políticas.

No Ceará, nos primeiros anos de ditadura, mais precisamente em Limoeiro do Norte o projeto da FAFIDAM estava em pleno desenvolvimento, igreja e elite local traçavam os contatos necessários à aprovação pelo Conselho de Educação do Estado. A instituição abrangia onze cidades: Tabuleiro do Norte, São João do Jaguaribe, Alto Santo, Iracema,

---

<sup>174</sup> Local aqui compreendida como a microrregião do baixo Jaguaribe e não apenas da cidade de Limoeiro do Norte.

<sup>175</sup> Em relatório enviado ao Conselho de Educação, o diretor, padre Misael Alves de Sousa esclarece que a faculdade foi estruturada para formar professores para o atendimento à escola média da Região Jaguaribana, com licenciatura de primeiro ciclo, este fato foi desenvolvido na quarto capítulo.

<sup>176</sup> Ao expulsar os jesuítas do Brasil, o Marquês de Pombal dá início - com as reformas pombalinas – a um ciclo de professores leigos. Da expulsão até a substituição dos educadores se passaram treze longos anos seguidos da destituição da estrutura administrativa do ensino construída pelos jesuítas. Leigos foram introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez os encargos provindos do setor educacional. (ROMANELLI, 2009)

<sup>177</sup> O discurso estatal há séculos, opera sob a lógica do bem comum, no entanto, é comum a prática política brasileira, e em especial a cearense de se alijar dos problemas que assaltam a classe menos favorecidas, estabelecendo um diálogo direto com as “carências” da classe abastada.

Jaguaribe, Morada Nova, Russas, Ererê, Pereiro, Jaguaribara, Nova Jaguaribara, cidades que integravam o alto e médio Jaguaribe<sup>178</sup>.

Cabe lembrar aqui, que no contexto de desenvolvimento de Limoeiro do Norte enquanto “cidade da educação”, não havia as condições de acesso necessárias à implementação deste tipo de projeto, pois para entrar na cidade durante o período de chuvas, eram utilizadas canoas<sup>179</sup>, a cidade era cortada por dois rios – Banabuiú e Jaguaribe – e não havia pontes de acesso. O acesso a cidade era feito através de passagens de terra batida e artesanais pontes de carnaúba, o que ao menor cair das chuvas da quadra invernososa – não necessariamente um bom período de chuvas – a passagem de terra era levada com o fluxo do rio. *Após anos e anos de promessas políticas, surgira a ordem de serviço para a construção da ponte sobre o rio Jaguaribe, libertando o ir e vir da ilha/Limoeiro, até então acorrentada ao Pontão de Celso Malveira, de Manoel Guerreiro e, as canoas, quando chagava o inverno*<sup>180</sup>. Nesse sentido, as estratégias político-educacionais do bispo e da elite limoeirense possibilitaram o desenvolvimento da cidade que até a década de cinquenta não tinha vias de acesso, sendo criadas no percurso do desenvolvimento do projeto do bispo, mas precisamente em 24 de junho de 1965. Na fundação da FAFIDAM, a cidade já estava devidamente ligada as demais.

Para que você entenda as dificuldades da época é preciso lhe dizer como funcionavam as coisas, Era muito difícil, mesmo para os mais aquinhoados da sorte, manter um filho em colégio interno em outras regiões. A região jaguaribana era sujeita às secas e enchentes frequentes, portanto, a renda dos coronéis, não lhes permitia uma despesa extra e fixa. A lacuna educacional da cidade era preenchida por duas escolas particulares: a de José Afonso, no centro, na rua Coronel Serafim Chaves, escola mista, de um lado ficavam os meninos, e do outro, as meninas.<sup>181</sup>

O interesse da elite pela educação já era fato em Limoeiro do Norte antes da chegada do bispo, a educação das moças já era uma realização, a exemplo da Escola Normal. Com a chegada do bispo e o desenvolvimento de seu projeto institucional, a elite limoeirense integrou junto as suas, as ideias da Igreja que, na realidade, tinham muitos dos valores das “boas famílias” da cidade.

---

<sup>178</sup> As cidades citada acima, como exposto no mapa se encontram distantes de Limoeiro do Norte, algumas como Aracati e Ererê a mais de 150 Km. Desta forma a influência cultural da instituição teve e tem uma enorme abrangência no contexto da circulação das ideias e valores na região. Milhares de professores destas cidades se formação na FAFIDAM.

<sup>179</sup> Transporte utilizado até hoje na região quando do período de enchentes – raros na verdade – quando algumas passagens molhadas ficam imersas nas águas.

<sup>180</sup> FREITAS, Maria das Dores Vidal e OLIVEIRA, Maria Lenira. (Org) **Limoeiro em Fotos e Fatos. Década de 30**. 1997. pág. 89.

<sup>181</sup> Entrevista concedida pelo Padre Francisco Jay Gonçalves (Padre Jair), das 14:00 as 17:30h, em 22 de janeiro de 2002, Sítio Jairlândia, Bairro Sossego, Limoeiro do Norte.

## Resultados e conclusões

Entre os anos de 1930 e 1960 anima-se no Brasil o debate sobre o ensino leigo, tendo à frente os escolanovistas, os precursores da educação popular, dentre os quais se destaca Paulo Freire com a Pedagogia dos Oprimidos em confronto político-ideológico com os defensores da educação privada, representada pela Igreja Católica. Dos resultados desse embate tem-se a promulgação da primeira LDB que segundo a análise dos historiadores da educação garantiu uma coexistência legal entre o público e o privado. Não podemos deixar de destacar que o movimento nacional em defesa da escola pública representava uma ameaça à dominância da doutrina social da Igreja nas instituições educativas. Neste contexto podemos enquadrar a criação da FAFIDAM, como uma reação à expansão do projeto escolanovista, representada pelo convite feito pelo então governador do estado, Justiniano de Serpa, a um dos principais interlocutores da Escola Nova, Lorenzo Filho para realizar a reforma educacional no Ceará.

No Baixo Jaguaribe a realidade educacional era de carência real de escolas que atendessem à demanda por educação, contudo, com a ação, sobretudo da Igreja, o Município de Limoeiro do Norte se diferencia com o impulso de várias instituições sociais, com atuação no campo da comunicação, educação (primária, superior, profissional, confessional), que abrangiam, de certa forma, a elite da região. Sendo iniciado em 1936, e desenvolvido no final da década de 1950 e início de 1960 o projeto social da igreja teve ampla repercussão na cidade de Limoeiro do Norte num movimento que atingiu simultaneamente toda a microrregião do baixo Jaguaribe. Nessa perspectiva a doutrina social da Igreja, reforçada pela Ditadura Civil-militar no Brasil se irradiou para pelo menos doze municípios da microrregião, consolidando dessa forma a ordem conservadora e autoritária reproduzida em diversos discursos do bispo Dom Aureliano Matos, conforme observaremos no segundo capítulo.

De acordo com relatos de entrevistados que viveram o período na região da Baixo Jaguaribe, não haveria na época, uma ideia concreta de que se vivia uma ditadura. Além dos condicionantes<sup>182</sup> que deixavam a população de fora dos acontecimentos que marcariam aquela década na história do Brasil, outros fatores tais como, a prática política conservadora mediava a vida social, política e educacional.

Concluimos que o projeto de educação desenvolvido em Limoeiro do Norte não caminhava na direção de amenizar a carência da população mais pobre, da região, por escolas.

---

<sup>182</sup> No geral as cidades que fazem parte da microrregião do baixo Jaguaribe tinham naquele período péssimas condições de acesso, as rodovias não eram asfaltadas, bem como os meios de comunicação eram escassos. O mais popular era o rádio, haviam poucas televisões e o sinal não era satisfatório.

Seu projeto estava irremediavelmente ligado a elite, fosse ela de Limoeiro do Norte ou mesmo de outras cidades. Desta forma, as práticas políticas desenvolvidas entre a elite limoeirense e a igreja buscaram assegurar não apenas seu papel como líderes políticos da cidade, mas para legitimar-se como liderança de toda a região e, ao mesmo tempo consolidar as alianças com o poder instituído no Estado. Com objetivos comuns igreja e elite se apoiaram, fosse moral ou financeiramente. Com efeito, as instituições criadas em Limoeiro do Norte tiveram o papel de atender a demanda da elite por escolas e reforçar a política do governo ditador, uma vez que todas as instituições recebiam alunos das cidades vizinhas e, eram comandadas pelo setor conservador da igreja.

### Referências Bibliográficas

- MALVEIRA, Antonio Nunes. **O Limoeiro de Dom Aureliano Matos**. Rio de Janeiro: PENELUC. 1998, p. 06.
- CHAVES, Cíntia. **De Deus aos homens: Ação Católica e Elite em Processos Consolidativos, no Município de Limoeiro do Norte, de 1930-1954**”. UECE: 2011, p. 46.
- VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. **O Limoeiro da educação: a história da criação da diocese e a ação educacional de Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte (1938- 1968)**. UFC: 2006, p. 105.
- FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 1ª reimp. – 6ª Ed. Ver. E ampl. – Fortaleza: Armazem da Cultura, 2012., p. 394
- LUNA, F. V; KLEIN, H. S. **Transformações econômicas no período militar (1964-1985)**. In: A ditadura que mudou o Brasil. 50 anos do golpe de 1964./ rg. Daniel Aarão Reis Filho; Marcelo Ridente; Rodrigo Patto Sá Motta. – 1 ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 101.
- FREITAS, Maria das Dores Vidal e OLIVEIRA, Maria Lenira. (Org) **Limoeiro em Fotos e Fatos. Década de 30**. 1997. pág. 89.
- VIEIRA, S. L. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos** – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 267.
- VIEIRA, S. L. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos** – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 265.
- LEAL, Vítor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4ª edição. São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- MOURA, M. L. **Educação em Tabuleiro do Norte: emergência e evolução do sistema escolar na perspectiva dos protagonistas**. Dissertação de mestrado defendida em 24 de abril de 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.
- <sup>1</sup> FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história: Debate e crítica**. Jorge Ferreira (Org.). – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. P, 63.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Na ribeira do rio das onças**. Fortaleza: Assis Almeida, 1997.
- BRANCO, João Olímpio Castelo. **O Limoeiro da Igreja. A história de Limoeiro a partir dos seus párocos**. Ed. Minerva Indústria Gráfica, 1997. p. 179

## OS FRANCISCANOS NO CEARÁ E SUAS MARCAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Odilon Monteiro da Silva Neto(IFCE)/  
odilonnetosilva@gmail.com

### RESUMO

A presença da Igreja nos territórios da América Portuguesa, é uma marca indelével de nossa formação. Dentre os vários grupos religiosos se destacam a presença dos franciscanos. No Ceará, os primeiros registros remontam ao período colonial. Com a ampliação da devoção a São Francisco na cidade de Canindé e sua elevação a condição de santuário, em 1898, a direção deste espaço fica a cargo dos capuchinhos italianos. Sob a nova orientação, os capuchinhos lançam olhar em duas frentes: a primeira escrever uma história oficial da experiência religiosa, seguido pela construção de uma escola, o Colégio Santo Antônio, que se destaca como importante espaço educacional, no conjunto da educação cearense. Com base nos registros dos memorialistas locais e nos documentos da igreja em Canindé, suscitamos a referida experiência, destacando sua relevância, para a compreensão da história da educação no Ceará e no Brasil.

**Palavras-chave:** Franciscanos. Educação. História.

### 1. Considerações iniciais.

Observando a construção da ideia de Brasil nos quadros da inteligência brasileira, destacamos as percepções do historiador cearense Capistrano de Abreu, sobre o sentido da escrita de nossa história. Para ele, a produção de uma síntese da História do Brasil, teria que passar anteriormente pela construção de uma História da Companhia de Jesus. Para o estudioso, a história do Brasil não pode ser pensada de modo apartado da história da igreja. Igreja e Estado, desde a experiência colonial, se constituíram de modo conjunto, fazendo com que a presença da igreja, se colocasse para além da presença física dos templos.

Desde o nascimento até a morte a igreja influenciou ritos e práticas da vida cultural e social das populações dos diferentes domínios que passaram a compor o território brasileiro. De volta aos Inacianos, foram eles que ditaram o modo como se construiu a ideia de educação na América Portuguesa e por sua conseguinte no Brasil. Mesmo com a formação de um Estado Brasileiro, o governo imperial e depois o republicano, não conseguiram efetivar um projeto de educação voltado para o todo do povo brasileiro.

Foram os inacianos que do seu modo criaram as primeiras instituições de ensino, de modo que mesmo após sua expulsão das colônias portuguesas, o ideário jesuítico se colocou presente na formação do nosso caráter educacional. Outros grupos somaram esforços no processo de catequese e conversão das populações. Na ausência de uma ação da

figura do Estado em construir equipamentos públicos para atender as demandas da população, foi a igreja que desenvolveu esses projetos.

O Ceará não protagonizou nas páginas do empreendimento econômico da Colônia. Foi a presença da pecuária, elemento subsidiário a lavoura canavieira que ajustou os domínios cearense dentro de uma lógica de ocupação de seu território. E nesse universo calcado pelo casco do boi, surgiram povoações que gradativamente foram alvo da ação da igreja.

Datam ainda da colônia, a presença de outras ordens no território cearense. Com destaque para a presença dos Franciscanos. Conjugando a presença das fazendas de gado, identificamos a presença das ordens religiosas e o culto devocional a figura de São Francisco. No interior do Ceará, as margens do rio que deu nome à cidade, observamos a gênese de Canindé, hoje considerado o maior Santuário Franciscano das Américas, o segundo maior do mundo.

O trabalho destaca como objetivo geral: Compreender o projeto educacional dos Capuchinhos no Ceará, a partir da experiência implementada no Santuário Franciscano de Canindé. Como objetivos específicos: Identificar o alcance social do trabalho desenvolvido pela Instituição Educacional; Perceber as implicações desse empreendimento político na Educação do Ceará; Verificar de que modo a ação contribuiu para o desenvolvimento local, considerando a formação quadros para às instituições de ensino.

A pesquisa em processo inicial, tem como base dois caminhos metodológicos. O primeiro deles se coloca num quadro referencial dos estudos sobre a História da Educação no Brasil e no Ceará. O caráter da educação se coloca como um dos elementos fundamentais do sentido de nossa formação cultural, política, econômica e social. Percebemos que entender o sentido, como os diferentes projetos de educação, desenvolvidos nos domínios da igreja, nos permitirá compreender a experiência franciscana de Canindé e suas implicações no quadro mais amplo do Ceará.

O segundo caminho, é a consulta aos arquivos da Biblioteca do Santuário de Canindé, documentos que estão sob a guardas dos franciscanos que dirigem o referido equipamento religioso. Além dos documentos sobre a ação paroquial da igreja, lá se encontram o acervo documental dos equipamentos criados pela igreja, a exemplo do Colégio Santo Antônio e do Jornal O Santuário.

A investigação se coloca como uma pesquisa histórica, que busca responder as questões constituintes do objetivo, partindo do contato com as fontes, com destaque para fontes primárias, elementos de grande relevo para a produção dos estudos históricos.

Seguindo, desejamos produzir um documento, que possa lançar novos olhares sobre a nossa formação.

## **2. Caracterizando a experiência.**

O início da devoção em Canindé, na segunda metade do século XVIII, e a elevação da igreja a condição de Santuário um século depois, O Brasil e o Ceará passaram por diversas transformações. Do nascente Estado Brasileiro, ao processo de separação da Igreja do Estado, essas mudanças implicarão em novas páginas de história. Assim em 1898, o santuário de São Francisco em Canindé, passa a ser administrado pelos Capuchinhos italianos, ordem de caráter franciscano, que pelo caráter missionário, implementará ações importantes nos rumos da referida experiência religiosa.

Além da dinâmica trazida nos ritos da vida religiosa, os capuchinhos assumem o compromisso e efetivam a criação de uma Escola, que se coloca num duplo caráter. Promover a instrução educacional e qualificar a formação de novos quadros para a igreja. Assim o colégio Santo Antônio fundado pelos religiosos, passa a ocupar uma posição relevante no universo da instrução pública, visto que a ação estatal, mesmo após a proclamação da República, não foi capaz de trazer um caráter republicano a dinâmica social.

A formação orientada aos jovens, não se restringia a formação dos aspectos intelectuais, diferenciando da tradição inaciana, pois passaram a desenvolver o quadro das atividades de profissionalização, num momento em que o poder público não tinha desenvolvido ações com tal objetivo. As atividades ocorriam em caráter misto. Havia indivíduos assistidos em caráter filantrópico, como privado.

O colégio Santo Antônio, manteve atividade por quase sete décadas. Muito dos quadros egressos da instituição passaram a estudos no Seminário Provincial de Fortaleza, ou em outros centros de formação religiosa. Dada a ação iniciada pelos capuchinhos e continuada pelos franciscanos, percebemos que a referida ação no campo educacional, trouxe implicações a História da Educação no Ceará, como também contribui de modo efetivo para que a experiência religiosa franciscana de Canindé, se convertesse no principal centro de devoção oficial da igreja no território cearense. Embora seja inegável a importância de Juazeiro do Norte, Padre Cícero, é um “Santo Popular”.

## **3. Percepções.**

A modernidade ocidental definiu como ideário político os pressupostos de liberdade e igualdade. A tradição iluminista, defensora da razão e de valores universais, influenciou às revoluções burguesas, que passaram a defender de modo efetivo, o acesso ao



universo dos direitos, dentre eles a educação. Enquanto do outro lado do Atlântico, se discutia e buscava se implementar um novo conjunto de ideia e práticas, nossa realidade era completamente diferente.

A processo de formação social da América Portuguesa, foi calcado numa outra lógica. A escravidão como instituição total, gestou uma sociedade onde as desigualdades são percebidas como algo natural. Numa sociedade de homens livres e escravos, onde estes devem andar descalços para externarem sua condição, falar em direitos é algo impensável.

A colonização portuguesa como definida por Sergio Buarque de Holanda, se colocou no “usar e gastar a terra”(1999: p.36). Diferentemente do que ocorreu na América Espanhola, não houve processos sistemáticos de urbanização, por aqui, a colonização se colocou sempre próxima do litoral. Mas isso não traduziu o elemento mais grave desse processo. O elemento mais complexo, desse não cuidar da terra e da gente se traduziu no sentido da ausência das instituições para o desenvolvimento sociocultural.

Ausência de instituições de ensino, de imprensa, de circulação de informações. A experiência colonial viveu sob um total clima de obscurantismo. Sem acesso ao letramento, sem livros, nos gestamos como uma população alienada a tudo que o mundo produzia. Embora o empreendimento dos inicianos, tenha tido sua relevância, reproduziu a velha marca da sociedade escravista, onde a escolarização se traduziu em privilégios, apenas uma pequena parcela sendo assistida.

A escolarização jesuítica criticada pelo caráter formalista, que não estavam em sintonia com as transformações do mundo, no que tange ao contato com as populações mais simples, se traduziu como elemento base de dominação. Os jesuítas aprenderam a língua dos nativos e se colocaram no sentido de negar sua cultura. Assim descreve Alfredo Bosi as ações de Anchieta: “O projeto de transpor para a fala do índio a mensagem católica demandava um esforço de penetrar no imaginário do outro”. (2014, p.65).

Percebendo o acesso à educação como um elemento de cidadania, identificamos que no Brasil, nossa realidade se projetou completamente diferente. Mesmo com a formação do Estado Brasileiro, os reclames públicos e a defesa de construtores do império, dentre eles José Bonifácio, a escravidão seguiu como marca fundante de nossa sociedade.

O projeto de nação desenvolvimento ao longo do império, continuou escravista e seguiu na defesa da uma escola para poucos. Dentre as instituições criadas no império, estão o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II. As desigualdades se

colocavam sobre diversas formas. As instituições existiam em poucas provinciais, sendo a corte o espaço que catalisava os grandes empreendimentos.

Numa das muitas falas de Darcy Ribeiro (1996), ela chamava atenção para o fato do Imperador Pedro II, ser um homem amante da ilustração e ter criado apenas uma escola para cegos e uma outra para surdos. A República, que foi proclamada sem a participação popular que manteve a velha ordem de privilégios, não foi capaz de alterar os valores da cidadania.

Relembramos José Murilo de Carvalho (1999), que apresenta, que os termos em base legal de direitos civis, não se traduzem diretamente em direitos políticos ou sociais. É assim que se conjuga a formação da sociedade brasileira. Por todo esse conjunto de elementos assimétricos e que vamos perceber a participação de diferentes atores sociais, a ocupar espaços, que deveriam ser capitaneados pelo Estado, dentre eles a igreja, mesmo após o processo de separação.

Assim vemos o Ceará a viver ações aparentemente singulares, mas que estão em sintonia com todo esse processo do final do império e início da república. Evidenciando novos projetos políticos, visto que a igreja não se coloca como um elemento único, homogêneo, conforme destaca as análises de Eduardo Hoornaert (1992).

## REFERÊNCIAS

ANDRADA, J. B. **Projetos para o Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2000.

**BLOG Coisas de cearense**. História, cultura, turismo e os costumes de nossa gente. <http://coisadecearense.com.br/pagina-exemplo/>. Acesso em 10 de julho de 2017.

**BLOG Memórias de Canindé**. Canindé-CE. <http://memoriasdecaninde.blogspot.com.br/>. Inúmeros acessos.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAPISTRANO DE ABREU, J. H. **Capítulos de História Colonial**. Brasília, Senado Federal, 2000.

CARVALHO, José M. de **A cidadania no Brasil**. O longo caminho. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOLANDA, Sergio B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOORNAERT, Eduardo. A igreja no Brasil. In: **500 anos de História da Igreja na América Latina**. São Paulo: Edições Paulina, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, AUGUSTO C. **Santuário de Canindé**. Resumo histórico. 2ªed. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1908.

WILLEKE, Venâncio. **Origem da devoção a São Francisco das Chagas de Canindé**. Fortaleza: IHGACE, 1959.

\_\_\_\_\_. **São Francisco das Chagas de Canindé**. Resumo histórico. Canindé: Arquivo paroquial, 1973.

- **Fontes Bibliográficas**

FEITOSA, Neri. **Biografia do Doutor Francisco Freire Alemão de Medeiros**. Canindé: IMC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Crato, a diocese que mais “exporta” Padres**. Canindé: IMC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Igreja de Canindé. 200 anos**. Canindé, IMC:1996.

\_\_\_\_\_. **Livros e Plaquetas do Padre Neri Feitosa**. Canindé: IMC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Instituto Memórias de Canindé**. Canindé: IMC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Origens de Canindé. Escolar e turístico**. Canindé: IMC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reabilitação do Padre Cícero**. Estudo dos problemas que bloqueiam o processo. Canindé: IMC,2017.

\_\_\_\_\_. **Serra da Mariana. Canindé: IMC, 2016.**

\_\_\_\_\_. **Textos Reunidos**. Vol. I. Canindé: IMC, 2016.

\_\_\_\_\_. **Textos Reunidos**. Vol. II. Canindé: IMC, 2016.

FERREIRA, J.C. **História de Canindé**. Resumo. Canindé. 2011.

PINTO. A. C. Magalhães. **Viagem pela História de Canindé**. Ensaio cronológico e iconográfico, dos primórdios aos dias atuais. IMC: Canindé, 2003.

\_\_\_\_\_. **Histórias de nossa terra e de nossa gente**. Crônica ilustrada. Canindé: Encaixe, 2009.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APREDIZAGEM DOS DISCENTES EM ÂMBITO ESCOLAR

Francisco Émerson Feitosa Rodrigues  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
francisco.emerson@aluno.uece.br  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
mirtiel\_frankson@yahoo.com.br

### RESUMO

Este estudo objetivou compreender como as práticas de formação continuada docente repercutem na aprendizagem dos alunos da Educação Básica. A metodologia utilizada consiste em um estudo de campo por meio de uma entrevista semiestruturada, realizadas no primeiro semestre de 2019. O mesmo é expresso na abordagem qualitativa apoiada à uma revisão bibliográfica. Ficou evidenciado por meio da análise de dados que a Secretaria de Educação do Município a qual estão vinculados os sujeitos desta pesquisa – três docentes – realizam formações constantes para os docentes, formações essas ministradas pelos servidores do referido órgão e por especialistas, com formação na área da educação. Quando acontecem estas formações, os docentes pesquisados se reúnem para selecionar o conteúdo que será posteriormente ministrado em sala de aula, além de traçarem metas com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos. Os professores desenvolvem em sala de aula os conteúdos assimilados na formação, adaptando-os à realidade dos alunos, contextualizando-os assim como, utilizam diferentes métodos de ensino e isso demonstra que a formação continuada docente é relevante para a aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Formação docente. Professor.

### 1 INTRODUÇÃO

A educação para ser transformadora necessita de professores com uma formação pautada, dentre outros aspectos, no domínio dos conteúdos curriculares e pedagógicos, apropriando-se de forma crítica e reflexiva em conhecimentos e saberes de sua área de atuação profissional, possibilitando-os, assim, a desenvolver com êxito diferentes metodologias de ensino, que concretizem de modo sistemático e significativo o aprendizado dos alunos. Para uma formação docente consistente não basta ser formado unicamente em um curso de licenciatura, é preciso ainda que o professor investigue e analise suas práticas pedagógicas constantemente e que também sejam buscadas inovações no que se diz respeito aos momentos que envolvem a ação didática, a avaliação, o planejamento e as metodologias de ensino, pois:

Compreender e ‘analisar’ a nossa prática pedagógica implica entender os seus pressupostos teóricos, fator imprescindível para que a executemos,

constantemente [...] É necessário [...] construir práticas associadas às expectativas da sociedade, portanto, contextual, significativa e transformadora [...] (BRAGANÇA; ZIENTARSKI, 2016, p. 133, grifo nosso).

Diante do exposto, surgiu a necessidade de se realizar uma pesquisa sobre as práticas de formação continuada de professores que lecionam na Educação Básica no município de Itapipoca - Ceará, município este em que está situada a Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e ressalta-se que essas inquietações ganharam maior estímulo e se fortaleceram a partir de estudos realizados pelo Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), Projeto de Extensão desenvolvido na FACEDI-UECE.

A formação continuada de professores constitui uma função importante para a constituição de uma educação emancipadora e de acesso universal, em que todos tenham direito. Formar continuamente professor é constituir uma sociedade mais justa e acima de tudo educada, diante desse contexto, brotou o surgimento desse estudo, espaço esse, que busca não só identificar como acontecem as formações para professores, mas acima de tudo, compreender como as mesmas são repassadas para os agentes finais, os alunos. Dessa forma, estudar a formação de professor é relevante para buscar contribuir significativamente com a educação brasileira e para o sucesso acadêmico de muitos estudantes que almejam essa profissão.

Neste sentido, a formação docente é um processo que facilita o ensino e aprendizagem, pois forma professores para atuarem com novos princípios teóricos e os incentiva a serem pesquisadores. A formação de professores por intermédio da pesquisa científica, torna “a atividade docente [...] sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o [...] objeto (ensinar e aprender)” (PIMENTA, 1997, p. 83). Dessa forma, o professor que busca constantemente por outras formações também está contribuindo para colaborar com o avanço do compartilhamento de saberes por meio da pesquisa e, por conseguinte, da educação.

Salienta-se ainda que a formação de professores “[...] deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, *aprender a sentir como professor*” (NÓVOA, 2017, s/p. grifo do autor), Assim, esta permite ao docente vivenciar as experiências em sala de aula, colaborando, deste modo, para o desenvolvimento da mesma e, por consequência, a constituição de uma posição ética e crítica frente à realidade que circunda o ensino, como é pontuado em destaque que “[...] [É preciso] tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas” (NÓVOA, 2017, s/p).

Com efeito, o problema investigado deste estudo se configurou do seguinte modo: Como as práticas de formação docente continuada repercutem na aprendizagem de alunos da Educação Básica? Ao partir deste problema foi proposto o seguinte objetivo geral: Compreender como as práticas de formação docente continuada repercutem na aprendizagem de alunos da Educação Básica. Desta forma, acrescenta-se ainda que, de modo específico, em síntese, buscou-se investigar como acontecem as práticas de formação continuada de professores na rede municipal que atuam, bem como identificar como os resultados dessas formações se explicitam em sala de aula, expressas na aprendizagem dos alunos.

Para a realização desta pesquisa, foi definida a metodologia, esta que descreve “[...] os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa” (GIL, 2002, p. 162), sendo neste trabalho utilizado um estudo de campo por meio de uma entrevista semiestruturada, “[...] que tem o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo” (ANDRADE, 2001, p. 146) realizado em 2019 expressas pela abordagem qualitativa.

A entrevista semiestruturada foi realizada com três professores que lecionam na Educação Básica e que são alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACEDI. Os sujeitos concederam a entrevista e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando as transcrições das falas e o uso dos dados, e afim de, preservar a identidade destes foram usados nomes fictícios. Dentre os autores que pesquisam sobre o tema da formação continuada de professores, os seguintes contribuíram para fundamentar este estudo: Freire (1996); Franco (2015); Nóvoa (2017); Pimenta (1997) e Veiga (1994). Este texto está organizado em quatro seções. A primeira se refere à introdução, ora concluída. Em seguida, apresenta-se a fundamentação teórica seguida da análise de dados, em que constam os resultados e discussão dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa como também, da revisão de literatura. Por último, na quarta seção, consta a conclusão, seguida das referências.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As formações de professores se constituem como um espaço de aprendizado e consolidações de saberes e de conhecimentos profissionais sobre a docência, possibilitando que os profissionais constituam estratégias para melhorar a qualidade do ensino realizado nas instituições da rede pública e privada, campos educacionais esses que os docentes em sua maioria trabalham. Nesta perspectiva, para que a formação docente consiga êxito em seus objetivos propostos é necessário que se tenha “uma dimensão da prática social que pressupõe

a teoria-prática” (VEIGA, 1994, p. 16). Assim, é preciso recorrer a diferentes métodos de ensino.

A teoria e a prática são categorias indissociáveis, “[...] uma não existe sem a outra, mas encontra-se em indissolúvel unidade” (VEIGA, 1994, p. 17), essa junção é relevante para a docência e para a formação de professores, pois caso contrário, a docência e a formação seriam constituídas por um caráter unicamente técnico ou teórico, o que prejudicaria a qualidade do ensino. As primeiras formações para os professores de acordo com o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996), tal fato acarreta uma série de expectativas aos acadêmicos, podendo essas, com isso, serem positivas ou negativas, dependendo do ponto vista dos mesmos, frente à realidade do ensino brasileiro.

A Universidade é um campo diversificado e propício para o desenvolvimento de uma formação docente crítica e reflexiva, e por isso faz-se relevante que sejam elaborados mais mecanismos para que sejam desenvolvidas outras habilidades e conhecimentos relacionados diretamente com a realidade e dinâmica das escolas, assim “[...] construir um novo arranjo institucional [...] com fortes ligações externas, para cuidar das formações de professores” (NÓVOA, 2017, s/p). Logo, a academia precisa aproximar o licenciando com sua realidade de trabalho, para que ele conheça o público que irá atuar, pois os futuros “[...] professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos” (NÓVOA, 2017, s/p). Desse modo, a promoção de grupos de formações de professores ligados a realidade encontrada na Educação Básica aproxima os licenciando de seu campo de atuação e por conseguinte, contribui para que estes tenham mais segurança quanto sua futura prática pedagógica.

Em adição, pontua-se que o processo de formação docente precisa está interligado com a realização de pesquisas científicas, pois esta é um estímulo essencial à constituição de outros saberes e conhecimentos. Sendo assim, para Freire (1996) o ensino não existe sem a pesquisa e vice-versa. Linhares (2011) também complementa que a pesquisa é um eixo fundamental na formação de professores, pois o professor que adota a postura de pesquisador colabora para a perpetuação da docência, mostrando à sociedade os benefícios que a mesma oferece uma vez que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, s/p), dessa forma, a pesquisa científica “é uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não *se escreve* também não *se inscreve*, nem se afirma publicamente” (NÓVOA, 2017, s/p, grifo do autor).

É importante ressaltar que um dos profissionais capacitados para discutir a formação de professores é o pedagogo, já que sua formação é expressa para essa área, cabendo a ele contribuir com a formação de professores em universidades, nos cursos de licenciaturas, e professores em serviço pelas prefeituras e redes estaduais de ensino. Dessa maneira, as formações ministradas por pedagogos precisam estarem alicerçadas em uma ação emancipadora com vistas a colaborar com o avanço do ensino, pois assim desenvolvem práxis aos professores atuantes e “uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (FRANCO, 2015, p. 606).

A formação docente necessita contribuir para o desenvolvimento desse profissional de modo crítico e reflexivo, diante da realização de um ensino de qualidade e da busca de uma sociedade que venha “[...] assegurar o desenvolvimento dos hábitos de um autodisciplinamento que proporciona ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática, ou seja, um sujeito reflexivo [...]” (THERRIEN, 2002, p. 6). Assim, considera-se importante compreender que concepções têm os sujeitos pesquisados sobre as formações continuadas, pontos que serão abordados na subseção a seguir.

### **3 AS CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS**

A formação docente é importante para consolidar e melhor formar um professor crítico reflexivo com “os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão” (MEDEIROS; CABRAL, 2006, s/p) e que tenha melhor apreensão de seu campo profissional. Ao partir desse pressuposto, este escrito buscou analisar a formação docente como um meio constituinte de aprendizagem profissional, traçando por meio de reflexões acerca de agentes formados e teóricos da educação, a fim de discutir suas concepções sobre o tema.

Em continuidade, expõe-se que a escola é o espaço em que o saber é constituído em conjunto por alunos e professores, sendo que o último necessita de novos conhecimentos que são adquiridos por meio de formações buscadas ou fornecidas por órgãos do Estado, em se tratando de escolas públicas. Frente a isso, evidenciou-se neste estudo que nas escolas que os professores entrevistados trabalham existem formações oferecidas pela Secretaria de Educação, que são ministradas por especialistas da área, conforme cita o professor Jota:



Então, existem [...] formações, elas são feitas uma vez por mês, aonde vai um representante da secretaria de educação de acordo com a formação que ele vai dar especificamente [...]”. Na escola em que o professor Henrique atua também existem essas formações, conforme cita: “a formação é [ministrada por] [...] profissionais que a prefeitura fornece[...].

Vale ressaltar que as formações ofertadas pelas Secretarias de Educação aos professores se encontram em consonâncias com a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) que consiste em: “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015). Dessa forma, as formações são projetadas e direcionadas por meio de um programa nacional com vistas a abranger toda a comunidade docente, assim sendo, ao professor cabe participar assiduamente destas formações, pois isso é apresentar um “testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, s/p).

As formações oferecidas aos professores constituem saberes importantes para a prática profissional e colabora ao desenvolvimento de um agente reflexivo, conforme relata (SANTOS, 1995, p. 20): “o que se busca nesse tipo de trabalho é um desenvolvimento de um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações, durante e após realizá-las”. Sendo assim, o docente que se autoavalia consegue transformar suas metodologias em saberes reais, pois não reproduz os métodos de ensino que outrora fracassaram. Evidentemente, é necessário que a instituição de ensino planeje e para Klosowski e Reali (2008) o planejamento é um processo que dá atenção à educação de um modo especial e geral, a fim de solucionar os problemas de caráter individuais e coletivos, para que sejam trabalhados os conteúdos propostos após as formações fornecidas, visando a da aprendizagem dos discentes, elemento central da existências dessas formações.

Dessa forma, o professor Jota ressalta também que: “[...] posteriormente as formações [...] normalmente são traçadas algumas metas, algumas ideias para serem trabalhadas no intuito de melhorar o trabalho dos professores na escola”. Na escola em que trabalha o professor Henrique também são traçados metas e objetivos, conforme relata esse docente: “[...] os professores traçam metas, objetivos para serem cumpridos com os diretores da escola”. As metas elaboradas pelos professores simbolizam o comprometimento com o ensino, que segundo Freire (1996), é impossível exercer a profissão docente sem que haja compromisso, o mesmo faz com que se construa o aprendizado. É importante salientar que a reunião de professores situa a escola como um espaço de elaboração de outros aprendizados e análise de práticas, transformando a formação e o trabalho pedagógicos dos professores.

Entende-se que é dever do Estado fornecer formações continuadas para professores da rede pública, mas também é missão da instituição de ensino desenvolver mecanismos para que os profissionais que nela atuam sejam constantemente capacitados para melhorar a condição de ensino e aprendizagem em sala de aula. O professor Henrique destaca que recebe livros que abordam a questão dos métodos de ensino, “[...] a gente recebe vários materiais como, por exemplo, livros de alguns institutos que traz algumas metodologias de ensino”. Já na escola do professor Ronaldo o coordenador predetermina alguns dias e reúne os professores, conversando com estes como precisa ser a prática pedagógica e disponibiliza também alguns livros.

Com efeito, trabalhar os conhecimentos adquiridos nas formações é possibilitar o desenvolvimento de novas práticas, pois o educador conhece novos teóricos educacionais e assim, amplia os métodos de ensino que utiliza, caso o profissional da educação não os utilize “[...] pode exercer um papel de negação do saber” (VEIGA, 1994, p. 19). Implementar na sala de aula os conhecimentos adquiridos por meio das formações continuadas é demonstrar ética com a profissão docente e com os estudos dos educandos, dessa forma, o educador Henrique aplica os conhecimentos “de acordo com a realidade [...] em sala de aula”, o entrevistado comunga com as ideias de Freire (1987), pois para ele é a partir da realidade do sujeito que são organizados os conteúdos, situação essa importante para o melhor êxito da aprendizagem.

Percebe-se que a formação de professores para lecionar na Educação Básica dar-se em destaque por meio do curso de licenciatura, conforme o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]” (BRASIL, 1996), porém os professores necessitam de outras formações, pois “desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” (VEIGA, 2010, p. 13). De acordo com os docentes pesquisados, há busca por outras formações, conforme expõe o educador Jota: [...] constantemente participando de eventos, [...] promovidos pela [...] universidade e [...] externos, o professor Ronaldo também busca outras formações, pois segundo ele é importante se: autoavaliar [...] para que [...] repasse o conteúdo de [...] forma objetiva. Portanto, todas as formações direcionadas aos professores são importantes, pois elas têm o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, o que ocasiona implicações para a prática pedagógica sobre os aspectos teórico e prático.

#### 4 CONCLUSÃO

Evidenciou-se por intermédio desse estudo que somente as formações providas das

secretarias de educação não são suficientes para a aprendizagem profissional da docência, fazendo-se necessário que o professor busque outras formas de aprender, “essas novas formas de aprender” podem ser promovidas pela participação em grupos de estudos direcionados para a formação de professores, assim como na busca por políticas públicas voltadas à formação de professores, para que dessa maneira, o discurso sobre esse assunto seja efetivado na prática.

Ficou perceptível também, que as formações, quando acontecem, inter-relacionam a teoria e a prática dos professores, pois eles estudam o conceito formador e buscam desenvolver de acordo com contexto da sala de aula, a fim de inter-relacionar os conhecimentos apreendidos. Tal fato é relevante, uma vez que demonstra o compromisso com o aprendizado dos discentes. Neste sentido, quando a formação é realizada de maneira reflexiva e crítica, cria-se a possibilidade de mais frequentes e intensas mudanças sociais. Conclui-se, deste modo, que nas escolas dos sujeitos pesquisados existem formações para professores, ministradas pela Secretaria de Educação, após receberem estas formações o grupo docente se reúne a fim de traçarem metas, já o ensino, por sua vez, é organizado de acordo com a realidade da sala.

Por último, destaca-se ainda que as práticas de formação docente continuada repercutem no aprendizado dos alunos da Educação Básica de forma positiva e necessitam ser mais fortalecidas no âmbito escolar, pois possibilitam que os docentes se auto avaliem e constituam, por exemplo, outros métodos de ensino. Em consonância, as formações continuadas permitem o avanço do ensino, já que estimula o desenvolvimento de professores-pesquisadores críticos e reflexivos como também, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo, 2001. p. 174.

BRAGANÇA, S. de; ZIENTARSKI, C.. A organização curricular e pedagógica das escolas multisseriadas do campo. In: ZIENTTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (orgs.). **Escola da Terra Ceará: Conhecimentos Formativos a Práxis Docente Do/No Campo**. Assis, SP: Triunfal Gráfica & Editora. 2016. p. 128-150.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação, nº 13.005, de 25 junho de 2014, Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo). Acesso em: 16 ago. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3. P. 601-614, set. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 16 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. s/p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. s/p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, 2002. 175 p.

LINHARES, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-38.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**. v. 1, n. 2, s/p, jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>. Acesso em: 16 ago. 2019.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisas**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6211666.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 200 p.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus. 2002. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber-do-Trabalho-Docente-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-Professor.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Santos. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 17-27.

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. UNICENTRO - **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Paraná, Pós-Graduação UNICENTRO. n. 5, p. 2-8, 2008. Disponível em: <https://sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=2557996&key=07374bb66a6bb990ca1fe6966ad1ea3c>. Acesso em: 01 ago. 2019.

VEIGA, Ilma Passos. Aencastro. *et al.* **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, 2010. 176 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994. 183 p.

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO EM SAÚDE: POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS

Andréa da Costa Silva  
Universidade Estadual do Ceará  
andreacosta\_silva@yahoo.com.br  
Silvia Maria Nóbrega-Therrien  
Universidade Estadual do Ceará  
silnth@terra.com.br

### RESUMO

A formação do profissional da saúde resulta de políticas educacionais para a saúde, bem como, atende as demandas do que preconizam a Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde nº 8.080/90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos da Saúde - Resolução nº 1.133/2001. Neste sentido, objetivamos refletir sobre os aspectos da formação profissional e ensino de saúde a partir do que preconiza a legislação em vigor. Para tanto realizamos um resgate histórico e estudo documental onde se percebeu mudança conceitual e valorização da prática/serviço no âmbito da formação profissional e ensino em saúde desde a década de 1970 aos dias atuais. Constatou-se também a educação permanente como importante estratégia de formação transversal para o SUS reconhecendo a importância dos saberes pedagógicos para qualidade do ensino, serviço e assistência.

**Palavras-chave:** Formação Profissional. Ensino em Saúde. Educação Permanente.

### INTRODUÇÃO

Falar de formação profissional, sobretudo dos profissionais da saúde requer estabelecer associação desta formação com as políticas de educação voltadas para o ensino em saúde, logo tal reflexão nos remete a ao final da década de 1970 quando em 1978 em Alma Ata foi assinado por representantes de 134 países um tratado intitulado Declaração de Alma Ata<sup>183</sup> que reconheceu a necessidade dos serviços de saúde chegar à população de modo amplo e de qualidade fortalecendo assim a atenção primária de saúde como estratégia para organização do serviço de saúde, sendo esta o “completo estado de bem estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência da doença ou enfermidade – é um direito fundamental” (OMS, 1978, p. 1)

As décadas seguintes foram de amplo debate e concretização de mudanças que reorganizaram o ensino de saúde amparado em regulamentações através de políticas públicas e inclusive leis.

---

<sup>183</sup> Trata-se da Conferencia Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde que foi organizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Aconteceu em Alma-Ata, Cazaquistão/URSS de 6-12 de setembro de 1978.

Desse modo, este estudo objetiva refletir sobre os aspectos da formação profissional e ensino em saúde a partir do que preconizam as políticas públicas e a legislação em vigor. Para tanto realizamos levantamento das principais políticas criadas nas últimas décadas que reorientaram o ensino de saúde bem como uma análise documental a partir do que preconizam a Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde nº 8.080/90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição, Resolução nº 1.133/2001.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO VOLTADAS PARA O ENSINO DA SAÚDE**

O contexto de reorientação da formação profissional em saúde precede um cenário de luta e resistência em busca do bem estar populacional em seu sentido geral. Foi na contramão de uma prática hospitalocêntrica, isto é, centrada na doença, que a partir da década de 1970 houve muito debate iniciado pelos médicos e que agregou *a posteriori* outros profissionais da saúde acerca da busca por melhorias na condição de vida da população.

Como já sinalizado na introdução, a Declaração de Alma-Ata (1978) fez emergir reflexões importantes e ações voltadas para universalidade de sistemas de saúde. No Brasil todo o debate protagonizado pelo movimento de Reforma Sanitária desencadeou frutíferas transformações no ensino de saúde a partir da década de 1980 pela luta por mais direitos sociais que foram conquistados e refletidos na criação das seguintes Políticas:

- 1981 Programa de Integração Docente Assistencial (IDA) que trata de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Não influenciou mudanças curriculares mas foi uma imersão dos alunos nas unidades básicas de saúde.

- 1985 Projeto Uma Nova Iniciativa (UNI) foi financiado pela Fundação Kellogg criando Rede Unida no Encontro Nacional de Ouro Preto por iniciativa de médicos visando superar contradições no Programa IDA com ênfase para a promoção da saúde também por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com pouca atuação do Ministério da Saúde (MS) marcado pela busca da Rede composta majoritariamente por médicos e demais profissionais da Saúde na busca por maior articulação dos serviços de saúde com as universidades.

Um grande avanço foi a repercussão dessas iniciativas na Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 196 regulamenta “A saúde é direito de todos e dever do Estado” estabelecendo um marco para o novo modelo de saúde. Assim novas políticas acerca da formação profissional para saúde foram sendo criadas:

- 1989 Houve o primeiro Congresso Nacional da Rede Unida com foco principal a formação de recursos humanos e a organização dos serviços para a saúde e construção do Sistema Único de Saúde (SUS).

A década de 1990 é marcada pela criação do SUS através da Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde nº 8.080/90 que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Tendo como objetivos:

- I - a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde;
- II - a formulação de política de saúde destinada a promover, nos campos econômico e social, a observância do disposto no § 1º do art. 2º desta lei;
- III - a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas. (BRASIL/LOS, art. 5º)

No contexto educacional foi criada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 que estabelece:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Art. 3º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

No tocante a formação profissional no Capítulo III a LDB sinaliza que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (art. 39) e complementa no inciso 3º do mesmo artigo, “Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação”. E neste contexto que o final da década de 1990 e início dos anos 2000 tem-se:

- 1998 a Resolução nº 287 de 08 de outubro de 1998 que reconhece 14<sup>184</sup> categorias profissionais de saúde de nível superior. Bem como a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI: visão e ação (UNESCO, Paris, 1998) cuja missão da educação superior é de “educar, formar e realizar pesquisas” (art. 1º) para enfrentar os novos desafios.

---

<sup>184</sup> 1. Assistentes Sociais; 2. Biólogos; 3. Biomédicos; 4. Profissionais de Educação Física; 5. Enfermeiros; 6. Farmacêuticos; 7. Fisioterapeutas; 8. Fonoaudiólogos; 9. Médicos; 10. Médicos Veterinários; 11. Nutricionistas; 12. Odontólogos; 13. Psicólogos; e 14. Terapeutas Ocupacionais.

- 2000 Foi criada a Comissão Interministerial Nacional de Escolas Médicas (CINAEM) importante veículo para se discutir a formação médica que repercutiu nas demais profissões da saúde observando avanços a partir dos projetos implantados nas décadas anteriores.

- 2001 Parecer CNE/CES nº 1.133 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição com destaque para formar profissionais capazes de promover saúde integral, ou seja, bio-psico-social do ser humano.

- 2002 têm-se o Programa Nacional de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (PROMED) Idealizado em parceria do MS, MEC, OPAS<sup>185</sup>, ABEM<sup>186</sup> e Rede Unida. Importante política de formação em coerência com o SUS que estimulou a reforma curricular destacando, inclusive, a formação em serviço.

Certas de que “a sociedade é dinâmica, o Estado e a educação também o são e, em função disso, configuram-se de forma diferente em cada contexto histórico. Portanto, para compreendê-los, precisamos situá-los como expressão do movimento da sociedade, fugindo das concepções abstratas e a-históricas.” (ZANARDINI; ORSO, 2008, p. 102) na consciência de que a mudança é reflexo de um contexto de sociedade definido no conflito de interesses e na correlação de forças. Assim, é no final do século XX e início do século XXI que se destacam marcos legais e políticas educacionais que fitam um novo olhar para tríade ensino-serviço-comunidade.

## **REORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL E ENSINO EM SAÚDE**

Como vimos a formação do profissional da saúde resulta de políticas educacionais para a saúde, bem como, atende aos aportes legais que regulamentam prática e ensino em saúde como LDB nº 9.394/96 e DCN Parecer CNE/CES nº 1.133/2001.

A partir do século XXI que ocorrem grandes mudanças no ensino refletidas no currículo dos cursos da saúde e através de políticas de reorientação da formação deste profissional, a saber:

- 2003 Criação de uma secretaria vinculada ao MS responsável pelo desempenho das políticas de formação para fortalecer o SUS, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES).

- 2003/2004 VER-SUS, espaço para vivências e estágios na realidade do SUS como espaço de ensino e aprendizagem.

---

<sup>185</sup> Organização Pan-Americana Da Saúde.

<sup>186</sup> Associação Brasileira de Educação Médica.



- 2004 Aprender SUS; Curso de especialização de ativadores de mudanças para conduzir as mudanças na formação; Fórum Nacional de Educação das Profissões da Saúde como espaço de debate; Política Nacional de Permanente, talvez a mais relevante estratégia que assume papel transversal na articulação de diferentes estratégias de mudanças na formação.

- 2005 Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRO-SAÚDE I para os cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia) inspirado no PROMED, mas foi ampliado para maior articulação entre universidades e serviços de saúde. Foi um importante indutor de mudanças a partir do protagonismo das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação para o SUS efetivando a integração ensino, serviço e comunidade, reorientação curricular para adoção de metodologias ativas e formação crítico-reflexiva.

- 2007 Ampliação do Programa para todos os cursos da saúde, PRO-SAÚDE II.

- 2008 Têm-se o Programa de Educação pelo Trabalho (PET-SAÚDE) que após o PRO-SAÚDE reafirmou a prática como espaço formativo através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com o sucesso dessas experiências em 2015 criou-se o PET GraduaSus e em 2017 o Plano Nacional para implementação da Educação Interprofissional. Ambos para impulsionar o movimento de reformas curriculares com as mesmas premissas anteriores.

Mediante o novo cenário formativo e conscientes da interrelação entre mudanças na sociedade, política, economia, educação, isto é, na história do país, nos deparamos com a importância dada a educação permanente como estratégia para reorganizar as práticas formativas, atenção, gestão, formulação de políticas e controle social em saúde e seu ensino com especial cuidado voltado para atenção primária. Assim, após todo este exercício reflexivo e entendendo a saúde pública como prática social interdisciplinar que envolve saúde, Estado e sociedade civil discutiremos a seguir sobre a educação permanente como política de educação voltada para a formação na busca pela integralidade no serviço.

## **EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UMA ESTRATÉGIA TRANSVERSAL**

A Educação Permanente em Saúde nasce como estratégia das políticas de educação para o ensino de saúde que visa a formação e desenvolvimento de trabalhadores para atuar no SUS pensando a saúde no contexto real articulando universidade e sociedade através da formação, capacitação, qualificação, atualização e aprendizagem em serviço ao conversar, estabelecer conexões com o cotidiano da saúde.

Trata-se de:

[...] definição pedagógica para o processo educativo que coloca o cotidiano do trabalho – ou da formação – em saúde em análise, que se permeabiliza pelas relações concretas que operam realidades e que possibilita construir espaços coletivos para a reflexão e avaliação de sentido dos atos produzidos no cotidiano. A Educação Permanente em Saúde, ao mesmo tempo em que disputa pela atualização cotidiana das práticas segundo os mais recentes aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis, insere-se em uma necessária construção de relações e processos que vão do interior das equipes em atuação conjunta, – implicando seus agentes –, às práticas organizacionais, – implicando a instituição e/ou o setor da saúde –, e às práticas interinstitucionais e/ou intersetoriais, – implicando as políticas nas quais se inscrevem os atos de saúde. (CECCIM, 2005, p. 161)

Este movimento em saúde é, portanto transversal, produz mobilidade, capacidade de reinventar-se e firma uma prática sistemática de aprendizagem nos coletivos a que pertence com o prazer cotidiano do trabalho e com a capacidade criativa de inventar o cotidiano. “E aí está o cerne de um grande novo desafio: produzir auto-interrogação de si mesmo no agir produtor do cuidado; colocar-se ético-politicamente em discussão, no plano individual e coletivo, do trabalho. E isto não é nada óbvio ou transparente.” (MERHY, 2005, p. 173). Este ato produtivo, educação permanente em saúde, demanda reflexão crítica da vivência e acontece através da troca de conhecimentos no contexto situado em que pelo reconhecimento de ações pré-existentes produz-se novos saberes, fazeres. Já a formação continuada remete a sistematização de teorias já elaboradas para aquisição de técnicas, saberes específicos de uma profissão.

Relacionada a educação permanente tem-se a plataforma Rede humanizaSUS.

A Rede HumanizaSUS é uma rede social das pessoas interessadas e/ou já envolvidas em processos de humanização da gestão e do cuidado no SUS. O objetivo é criar uma rede de colaboração, que permita o encontro, a troca, a afetação recíproca, o afeto, o conhecimento, o aprendizado, a expressão livre, a escuta sensível, a polifonia, a arte da composição, o acolhimento, a multiplicidade de visões, a arte da conversa, a participação de qualquer um. (MINISTERIO DA SAÚDE, REDE HUMANIZASUS, 2019).

Como preconiza a DCN/Parecer nº 1.133/2001 ao ponderar que o profissional da saúde deve “aprender continuamente na formação e na prática” e estando na era das tecnologias e da informação esta plataforma atua como espaço de socialização e educação permanente para práxis criadora e aprendizagem cotidiana comprometida, sobretudo, com o coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo sobre a *Formação profissional e ensino em saúde: políticas e estratégias* identificamos que foram muitas as políticas e estratégias de governo aplicadas

para melhoria da qualidade da formação e serviço na premissa da articulação entre ensino, serviço e comunidade. Tais políticas e, sobretudo as leis oriundas da mudança social e cultural resultaram na mudança do ensino que foi repensado de modo a atender, mais recentemente (desde a década de 1990 aos dias atuais) as premissas do SUS com ênfase para atuação na Atenção Primária da Saúde.

As principais mudanças que aconteceram no campo da formação para a saúde se deram a partir de iniciativas da atuação médica e se estenderam aos demais cursos da saúde, todos ganharam com isso, sobretudo a sociedade civil.

Da década de 1970 para cá, ano 2019, tem-se observado mudança conceitual e valorização da prática/serviço como espaço frutífero de aprendizagens no âmbito da formação profissional. Notou-se a busca pela minimização na formação nos moldes hospitalocêntrico que preza a dicotomia doença-saúde e ampliação de um novo olhar. Olhar este, refletido em políticas de educação para a saúde, nos aportes legais e práticas formativas que após reorganização da formação para ensino em saúde em meados dos anos 2000 tem-se redirecionado para promoção, prevenção da saúde ensinando então aos profissionais da saúde a aprenderem a ser, fazer, conhecer e viver juntos para uma educação permanente e crítica-reflexiva.

Enfim, constatou-se a educação permanente como importante estratégia de formação transversal para o SUS reconhecendo a importância dos saberes pedagógicos para qualidade do ensino, serviço e assistência. Neste contexto de educação permanente prioriza-se a autonomia, valorização do universo particular/local, a diversidade, o protagonismo do profissional potencializando formação e desenvolvimento profissional em serviço. No movimento que envolve teoria e prática a educação permanente é ampla e pressupõe saberes pedagógicos capazes de articular liberdade e criticidade pela reflexão.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1.133/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. 07 de agosto de 2001.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.080/90**. Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 9 de setembro de 1990.

BRASIL. **CRFB/88**. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

CECCIM, Ricardo Burg. **Educação Permanente em Saúde**: desafio ambicioso e necessário. In: DEBATES Interface- Comunic, Saúde, Educ, v.9, n.16, p.161-77, set.2004/fev.2005

MERHY, Emerson Elias. **O desafio que a educação permanente tem em si**: a pedagogia da implicação. In: DEBATES Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.9, n.16, p.172-774, set.2004/fev.2005

MINISTERIO DA SAÚDE. **Rede HumanizaSUS**. Disponível em <http://www.saude.gov.br/acoes-e-programas/humanizasus/rede-humanizasus> acessado em 20/08/2019.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Declaração de Alma-Ata**. Conferencia Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde. Alma-Ata, 1978.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI**: visão e ação. Paris, 1998.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; ORSO, Paulino José [org]. **Estado, Educação e Sociedade**. Capitalista -Cascavel: Edunioeste, 2008. 247 p. (Coleção Sociedade, Estado e Educação, nº 2).

## NA ESCOLA TAMBÉM SE APRENDE A SER PROFESSOR: HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES DE PROFESSORES

Marta Campos de Quadros FCT/Unesp  
radiocapelinha2@gmail.com  
Yoshie Ussame Ferrari Leite FCT/Unesp  
yoshie.leite@unesp.br

### RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões resultantes da pesquisa de pós-doutorado “Formação docente e saberes profissionais do professor: histórias de professores da rede pública de ensino de Presidente Prudente, SP”. A pesquisa tem como objetivo (re)conhecer processos formativos e práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido ao longo da vida saberes profissionais de professores de Ensino Fundamental das redes públicas de ensino prudentinas como condição para o exercício do ofício docente na perspectiva de uma escola pública de qualidade e para todos. Está inscrito na perspectiva da pesquisa narrativa e busca (re)constituir as histórias de vida de seis professores através de entrevistas narrativas. Preliminarmente, a escola aparece como lugar privilegiado de socialização dos saberes profissionais oriundos da sua própria experiência nos diferentes espaços da escola e de seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Saberes Profissionais de Professores. História de Vida.

### 1. Afinando o foco sobre o ofício dos professores e a escola contemporânea: notas introdutórias

Este texto apresenta as algumas reflexões relativas à pesquisa intitulada “Formação docente e saberes profissionais do professor: histórias de professores da rede pública de ensino de Presidente Prudente”, desenvolvida através do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP- Presidente Prudente. A investigação buscou vislumbrar caminhos para pensar a cena cotidiana das salas de aula de escolas públicas de ensino fundamental, principalmente considerando, como alertado por Nóvoa (2009), que a educação tem vivido tempos de incertezas e perplexidades e que mesmo diante da necessidade de mudanças, nem sempre seus rumos são definidos, pois haveria um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduziriam em uma “pobreza de práticas”.

Diante de tal contexto, segundo o autor, “o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo [...] que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir” (NÓVOA, 2009, s/p). Nóvoa argumenta que é necessário

fazer um esforço “para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores” (NÓVOA, 2009, s/p).

Assim, apesar de ser comum o discurso de que a escola permanece a mesma, consideramos que essa “estagnação” só se dá grosso-modo no âmbito de sua estrutura física. Ratificar esse discurso seria, no mínimo, negar toda a evolução tecnológica e científica que se deu ao longo do tempo. Mais ainda, negar todos os movimentos que ocorreram em busca de uma educação pública gratuita e de qualidade, com acesso garantido à toda a população, principalmente à população brasileira menos favorecida social, cultural e economicamente.

O ofício do professor, o ensino, bem como a escola não mudam no mesmo ritmo que tantos outros fenômenos e a escola e os professores em suas práticas têm tido muita dificuldade em se integrar às mudanças em curso, de fugirem ao “tradicionalismo” (TARDIF, 2012) e às novas regulações que a partir dos acontecimentos de 2016 na esfera político-governamental têm imposto mudanças, muitas vezes contraditórias, nas condições de trabalho e formação inicial e continuada dos profissionais docentes. Contudo, a construção da imagem da escola e dos professores está articulada a uma dada sociedade, a um tempo e espaço específicos, que de certa forma produzem as práticas profissionais de professores e a forma como estas são valoradas (CUNHA, 2014).

Essa maneira de tratar o profissional de educação que se tornou tradição em nosso país interfere diretamente em seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, na qualidade da educação que é oferecida às crianças e jovens. Este modo de observar e analisar a escola e a ação docente é ainda mais interferente quando o foco está sobre às escolas públicas, comumente apontadas como ineficientes, sem estrutura e de baixa qualidade.

O discurso de que todo o mal da educação é de responsabilidade única e exclusiva do professor e de sua formação inicial ainda é muito comum. Conforme Leite (2011), há mais elementos que precisam ser considerados e é importante que a formação de professores seja tratada de uma forma mais integral. Nesse sentido, é necessário que se compreenda o papel da escola pública para que se possa almejar a compreensão do verdadeiro papel do professor.

Para o professor trabalhar a formação de um aluno, considera-se que importa como condição de possibilidade de sua ação docente os saberes profissionais que tenha construído a partir da sua formação acadêmica – conteúdos e métodos – e ao longo de sua vida na forma de experiência singular, individual ou grupal, contingente (LARROSA, 1015).

Pensando sobre o docente e suas práticas, Cunha (2014) registra que há uma concordância entre professores e alunos por ela entrevistados sobre as características atribuídas aos bons professores. Argumenta que é importante apreender os “modelos” de bons

professores de forma contextualizada, pois através destas escolhas é possível identificar padrões de culturas [também escolares] “presentes numa sociedade através das diferentes trajetórias de vida, levando em conta os processos de socialização vividos e as influências recebidas, conscientes ou não, de diferentes grupos aos quais os indivíduos já pertenceram ou pertencem ainda” (CUNHA, 2014, p. 47).

Sobre o “bom professor”, mais contemporaneamente, Nóvoa (2009), comenta a impossibilidade de defini-lo sem cair nas listas intermináveis de atributos, mas aponta disposições que caracterizariam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, possibilitando a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores:

**assumir uma forte componente prática**, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; **passar para “dentro” da profissão**, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; **dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente**, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; **valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão**, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; e **caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social**, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, s/p. **Destaques nossos**).

Desta forma, foi a partir do encontro com professores de diferentes escolas que, procurando compreender como trabalhavam suas práticas profissionais docentes como possibilidades de ampliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, questionamos sobre quem eram estes docentes, que saberes profissionais – da experiência, do conhecimento e pedagógicos (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2012; TARDIF&LESSARD, 2014) – necessitavam mobilizar para dar conta de sua atividade profissional, tomada principalmente, como mediação do conhecimento disponível a partir de múltiplas fontes.

Este texto parte então, em um contexto amplo de formação de professores, de indagações sobre como diferentes docentes trabalham suas práticas profissionais expandindo os conhecimentos prévios dos estudantes; sobre quais saberes – da experiência, do conhecimento e pedagógicos – necessitam mobilizar em sua atividade profissional; e ainda, sobre como alguns professores se constituíram bons professores no decorrer de suas vidas, diferente de outros.

Buscando então dar conta destes questionamentos, objetivamos (re)conhecer os processos formativos e as práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido os saberes profissionais de professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais

– das redes públicas de ensino de Presidente Prudente como condição para o exercício profissional docente na perspectiva de uma escola pública de qualidade para todos.

## 2. Histórias de vida e formação de professores

Nesse sentido, trabalhar com narrativas que (re)constróem as histórias de vida de professores a partir de suas memórias, constitui um desafio metodológico pela diversidade de registros que no decorrer da pesquisa podem emergir. Arfuch (2013) da mesma forma que Bosi (2015), ao analisar as possibilidades de pesquisa com narrativas (auto)biográficas e memória, assinala que essas narrativas decorrem de processos reflexivos as vidas dos participantes da investigação, sejam eles narradores colaboradores ou pesquisadores.

Para a realização desta investigação na perspectiva da pesquisa narrativa (CLANDININ&CONNELLY, 2015), inspiradas em Cunha (2014) e Nóvoa (2009), a partir do estabelecimento das imagens em circulação no campo da educação, estabelecemos as características do que é considerado um “bom professor”, bem como verificamos quais seriam suas práticas a partir das histórias que contam (CONTRERAS, 2016).

A partir destes critérios buscamos a través da técnica da “bola de neve” docentes indicados como “bons professores” de Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e, através de entrevistas narrativas em profundidade, desenvolvidas em três encontros de aproximadamente 2h cada um, construímos suas histórias de vida, pois como aponta Larrosa (2015) são as narrativas, linguagens da experiência que nos possibilitam conhecer sujeitos individuais e coletivos e suas práticas (diríamos profissionais) cotidianas.

São seis professores narradores, quatro mulheres e dois homens, que colaboram com a investigação. Eles são graduados em diferentes licenciaturas – Pedagogia, Geografia, Artes Visuais, História, Letras e Matemática – em universidades públicas e privadas da região oeste paulista e de outros estados e países. Alguns acumulam a formação pedagógica recebida a partir de cursos em nível médio de Magistério ou em nível superior a partir de uma segunda graduação em Pedagogia. As quatro professoras e os dois professores atuam em escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais das redes públicas, municipal e estadual.

Contreras (2016) defende que é necessário aprofundar narrativamente a educação, pois a partir das narrativas tecidas pelos docentes é possível (re)conhecer quais imagens de professor tinham construído aqueles profissionais; quais as características atribuídas ao bom e ao mau professor e quais as suas expectativas relativamente à sua prática como professor.



Em nosso estudo, quase invariavelmente, os professores-narradores retomavam suas experiências em outros espaços e tempos escolares desde a infância para traçarem um perfil do professor que gostariam de ser ou ter sido. Alguns deles iniciavam a narrativa com afirmações como esta da professora Débora, graduada em Letras, com 17 anos de carreira: “*Não tive professores que me marcaram. A minha educação foi totalmente tradicional, de professores que reprendiam de forma bem rígida o aluno, né*”. Mas que na sequência da conversa fazia referência a alguma situação ou professor cuja prática docente havia afetado durante a trajetória escolar a sua formação.

Aí eu sentava e todo mundo já me excluía. Eu sentava na mesa sozinha. Era raro eu sentar com alguém ou alguém sentar comigo. Por ser negra, [...]. Por ter o cabelo crespo... Apesar da minha mãe sempre me mandar muito arrumadinha para a escola, mas as crianças, elas faziam isso. O que mais. Eram poucas as amigas que eu tinha, às vezes até de outras salas. E porque que piorava a minha situação? Por isso que eu vigio para não fazer isso com os meus alunos. Eu era muito boa aluna. (EXCERTO DÉBORA, 2017)

Destacamos que este trabalho de rememoração ocorreu a partir das “experiências sofridas”, no sentido empregado por Larrosa (2015), quando afirma que a experiência é algo que nos passa, nos atinge, nos conforma em um processo de padecimento no interior do qual somos interpelados, nos constituindo simultaneamente em pacientes e agentes de movimentos de transformação. Segundo este autor, o sujeito da experiência está aberto à transformação e este processo exige o que denomina *gesto de interrupção*, ou seja, “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (LARROSA, 2002, p. 24) a si e ao outro.

Houssaye (2004 apud TEIXEIRA, 2012) afirma que necessitamos pensar a formação como experiência, como um processo abrangente envolvendo as múltiplas dimensões da pessoa do professor, articulando “continuidades e rupturas, assimila novos dados, relativiza-os, insere-os em seu repertório pessoal, reelabora a vivência pela reflexão, bem como identifica resistências e aberturas” (TEIXEIRA, 2012, p. 119).

Tal como Teixeira (2012), tomando como base o pensamento de Larrosa (2015, 2002, 1996) e Houssaye (2004 apud TEIXEIRA, 2012), pensamos o saber da experiência como aquele que se produz no espaço entre o conhecimento e a vida cotidiana e é no âmbito da escola – principalmente da escola pública que no Brasil atende a 82 por cento do alunado em idade escolar – que a maioria dos meninos e meninas compreendem o papel do professor como agente de transformação que possibilite a superação das desigualdades. Neste sentido, como afirma Rockwell (2014):

Permanecer na escola, em qualquer escola, durante cinco [ou mais] horas por dia, 200 dias ao ano, seis ou mais anos de vida infantil, necessariamente deixa marcas na

vida. O conteúdo desta experiência varia de sociedade para sociedade, de escola para escola. Se transmite através de um processo real, complexo, que só de maneira fragmentária reflete os objetivos, conteúdos e métodos que se expõem no programa oficial. O conteúdo da experiência escolar subjaz nas formas de transmitir o conhecimento, na organização mesma das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar (ROCKWELL, 2014, p. 13).

No caso dos professores narradores da pesquisa, nem sempre as memórias relativas à escola e seus professores eram positivas, como relata a professora Guadalupe, 39 anos de idade e 15 anos de sala de aula na rede pública municipal de Presidente Prudente. Conforme a professora licenciada em Matemática e Pedagogia, a escola e uma dada professora foram importantes na sua decisão de tornar-se docente. No decorrer da produção de sua história de vida, aponta esta professora como o contra modelo profissional. Afirma que decidiu “ser professora” para ajudar aqueles com mais dificuldades em razão das atitudes preconceituosas de sua professora do primeiro ano, em uma escola pública da periferia. Guadalupe relembra que as atitudes da professora a fizeram perceber que as crianças não eram todas iguais, pois aquelas que apresentavam maior dificuldade eram deixadas de lado, daí sua decisão de buscar sempre diagnosticar as necessidades de seus alunos e buscar estratégias e práticas que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem.

A narrativa da professora Débora, já citada, põe a descoberto uma experiência que a produziu a professora que é. Depois de cursar magistério no ensino médio e graduar-se em Licenciatura em Letras, prestar concurso para a rede pública municipal e estar finalizando a Licenciatura em Pedagogia, ainda retoma cenas ocorridas na escola como uma referência quanto à sua identidade profissional e étnico racial.

Já a professora Regina e o professor Adriano vivem a decisão de tornarem-se professores com referências diferentes e positivas. Graduado em História, Adriano afirma que desde muito pequeno, ainda na sua cidade de origem, no interior do estado do Paraná, desejava ser um bom professor e que a avó, também professora de História, foi uma inspiração. Segundo ele, da mesma forma, outros professores com os quais conviveu durante a sua vida o constituíram o professor que é. Ele, entretanto, relembra que no final do Ensino Médio – já morando com a mãe separada e um irmão na casa de uma tia em Presidente Prudente, na região oeste paulista – foi pressionado pela família para decidir sobre qual a carreira profissional seguiria e que, mesmo com a oposição dos homens da família predominantemente médicos advogados e engenheiros que atribuíam pouco valor à profissão docente, com o apoio da avó professora de História e com base em imagens positivas de seus professores, decidiu seguir a formação docente.

Eu tenho estas várias referências. E agora acabei de me lembrar da dona Josefa, lá da terceira série. A primeira professora que me deixou de recuperação... eu apanhei tanto por culpa dela!!! Era uma senhorinha já, ma-ra-vi-lho-sa, ensinava e impunha respeito sem precisar erguer a voz...e isso é algo que eu estou tentando... chamar a atenção sem gritar, mas num sexto ano, no meio de 40, depois do almoço, não dá! Então estes professores cada um com o seu jeitinho foi dando algumas lições que, sem perceber, eu fui armazenando e que hoje muitos deles estão voltando (EXCERTO ADRIANO, 2017).

Já a professora Regina, sobrinha de duas professoras de quem recebeu o nome Regina Helena, relaciona sua decisão profissional à vontade da mãe de que ela tivesse independência, pudesse se sustentar, e cursar o magistério era uma possibilidade rápida e efetiva para que isso se concretizasse. Contudo, lembra que tanto a professora do primeiro ano, como a professora do terceiro ano e a professora de português no ginásio, foram exemplos de docentes que transformavam a escola em um lugar de prazer e, portanto, modelos de bons profissionais.

A própria Regina, que depois do magistério cursa licenciatura em Geografia, afirma que aprende todos os dias, ao longo dos seus quase 30 anos de carreira, com seus alunos e colegas, é lembrada por Adriano como um modelo de professor a ser seguido:

[...]ela dava aula de forma sen-sa-si-o-nal. Ela explicava, ela desenhava... Até hoje eu tento aprender... Como eu queria desenhar mapas como ela desenha porque quando eu vou desenhar o mapa do Brasil, os alunos perguntam: “Professor porque que o senhor desenhou uma coxa de frango no quadro?”. Caramba! [...] as aulas que a Regina dava com um conhecimento imenso, com uma didática acessível... Porque numa turma sempre tem aqueles que acompanham rápido e tem aqueles que são mais lentinhos e ela sabia atingir a todos.[...]Então todos estes professores, cada um com a sua metodologia, com a sua didática... Acho que eu fui absorvendo aquilo e aquilo foi ficando no inconsciente. E hoje eu vejo muito destes professores quando eu vou dar aula. Por exemplo [...] aí eu vou prá aula com muito mapa, trabalho com as estruturas de poder, de fronteira que tem muito na História e penso: como é que a Regina poderia explicar isso. (EXCERTO ADRIANO, 2017)

### **3. Conclusões ainda precárias: escola, lugar de saberes e práticas de professores**

Assim, a partir de análises preliminares, a escola tem sido lugar privilegiado de socialização dos professores e seus saberes profissionais, ou seja, não aprendemos a “ser professores” tão somente nos bancos escolares dos cursos de formação docente. Não nos tornamos “bons professores” apenas nas salas de aula dos cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas. Aprendemos a ser professores durante toda a nossa vida, inscritos em diferentes culturas escolares e na convivência com pares que nos “apresentam e ensinam” diferentes modos de ser “um bom professor”.

Desde esta perspectiva, pensamos em tais práticas docentes como ações sociais que são aprendidas no cotidiano, que possuem determinados significados para aqueles que as

produzem e para aqueles que as observam. As práticas docentes parecem atuar como marcadores identitários para definir quem pertence ou não a determinado contexto profissional escolar. Aqui me apoio em Tardif (2012) quando propõe olhar para saberes e formação docente a partir de certos fios condutores: o saber e o trabalho; a diversidade do saber; a temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e saberes e formação de professores.

Os docentes em suas práticas profissionais mobilizam saberes adquiridos durante história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados, como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios da formação profissional nos cursos de magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura. Tardif (2012) ainda elenca dois outros tipos de saberes: aqueles que advém dos programas e materiais didáticos variados utilizados no cotidiano da atividade profissional; e aqueles oriundos da sua própria experiência em sala de aula e nos diferentes espaços da escola.

Neste sentido, as narrativas que (re)constróem as histórias de vida de professores constituem processos reflexivos sobre as vidas, tanto dos sujeitos participantes da investigação, quanto do sujeitos pesquisadores. Tais narrativas se constituem em uma trama simbólica com indubitável protagonismo da autorreferência que pode articular uma ampla gama de elementos.

Retomo a proposta de Larrosa (1996) para que pensemos na vida como um caminho, pois é nele, desde a recordação das múltiplas viagens que o produzem, que construímos nossa experiência através do que nos acontece, e que “só pode ser interpretado narrativamente. É nas histórias de nossas vidas que os acontecimentos obedecem a uma ordem e a um sentido, a uma interpretação” (LARROSA, 1996, p. 469).

Assim, é aquilo que aconteceu a cada professor ao longo do caminho – as incertezas, deslocamentos, inquietações, os questionamentos que o tocaram – que os “transformam” no profissional docente, no “bom professor” que está nas salas de aula das escolas públicas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais da rede pública de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARFUCH, L. **Memoria y autobiografía**: exploraciones en los limites. Buenos Aires: FCE, 2013.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 18 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. D. Tener historias para contar: profundizar narrativamente la educacion. **Roteiro**. Joaçaba, SC, v. 41, n. 1, p.15-40, jan. /abr. 2016.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. 3 reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Rio de Janeiro, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **La Experiencia de la Lectura**. Barcelona: Alertes, 1996.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acessado em: 20 jul. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una história cotidiana em la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana**. 6 reimp. México: FCE, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (orgs) **O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org) **Docência em Questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

## TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA: PERCEPÇÕES SOBRE CONSTITUIR-SE PROFESSOR

Joselma Ferreira Lima e Silva  
Professora. IFPI - *Campus* Piripiri.  
joselmalavor@ifpi.edu.br  
Háquilla de Paula Sampaio Quaresma  
Acadêmico. IFPI - *Campus* Piripiri.  
haquillasampaio40@gmail.com  
Maria Daianeda Silva Parentes  
Acadêmica. IFPI - *Campus* Piripiri.  
daianeparentes@gmail.com

### RESUMO

Este artigo, de natureza qualitativa e descritiva, teve como objetivo refletir sobre a formação do professor de Matemática, procurando analisar as percepções dos licenciandos sobre suas trajetórias formativas. Adotou-se como questão norteadora inicial para mobilizar a pesquisa: Como volume constituindo professor (a) de Matemática? Foi direcionada aos 28 acadêmicos do VII período da Licenciatura em Matemática do IFPI- *Campus* Piripiri, cujas análises decorrem das concepções de educação e formação de D'Ambrósio (2012), Fiorentini e Castro (2003), Franco e Pimenta (2010), Schulman (2004) dentre outros. Na metodologia foram destacadas três categorias de análises: (1) necessidades formativas dos licenciandos; (2) momentos mobilizadores de formação docente e (3) contribuições dos professores formadores. Os resultados apontam dentre as principais necessidades formativas o domínio do conhecimento matemático, projetos e pesquisas e inovação didática, sendo que a escuta e o diálogo precisam se constituir de ações docentes permanentes durante toda a trajetória.

**Palavras - chave:** Trajetórias formativas. Licenciatura. Matemática.

### 1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação do professor de Matemática têm sido cada vez mais crescentes, e nesse contexto, aponta-se que o professor formador tem um papel fundamental e desafiador na identificação, diagnóstico e intervenções necessárias para a aprendizagem da docência. Sabe-se que todo conhecimento e toda formação é resultado de um longo processo de organização intelectual, social e cultural extremamente dinâmico e jamais finalizado, contudo, perpassa essencialmente pela contínua reflexão e conscientização sobre como a aprendizagem, o próprio conhecimento e a formação vão se construindo para nos constituir docentes. Nessa perspectiva, Therrien (2010) destaca a importância do saber fundado na *práxis*, ou seja, na reflexão a respeito da relação entre teoria e prática.

Partindo desse entendimento, esta pesquisa de natureza qualitativa e descritiva teve como objetivo refletir sobre a formação do professor de Matemática, procurando analisar as

percepções dos licenciandos sobre suas trajetórias formativas. Adotou-se como questão norteadora inicial para mobilizar a pesquisa direcionada aos 28 acadêmicos do VII período da Licenciatura em Matemática do IFPI- *Campus* Piripiri: Como vou me constituindo professor(a) de Matemática?

Tendo em vista o objetivo geral, destacamos três categorias de análise que se desdobraram dos seguintes objetivos específicos: (1) Identificar o conhecimento dos graduandos em relação às suas necessidades formativas; (2) Verificar os momentos mobilizadores do processo formativo e (3) Compreender as percepções dos estudantes sobre as contribuições das ações docentes para sua formação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em uma época em que o volume de conhecimentos e de informações passa por um crescimento exponencial e onde se espera das instituições de ensino superior um maior empenho para satisfazer as necessidades educativas de um público cada vez mais numeroso e heterogêneo, adquire grande importância à qualidade da formação oferecida, em particular, aos futuros professores, pois eles terão um papel decisivo na formação das gerações de alunos que serão por eles atendidos (LIMA, 2014).

Nesse sentido, D'Ambrósio endossa que a educação, de modo geral, depende de variáveis que se aglomeram em direções amplas: (a) o aluno que está no processo educativo, como um indivíduo procurando realizar suas aspirações e responder às suas inquietudes; (b) sua inserção na sociedade e as expectativas da sociedade com relação a ele; (c) as estratégias dessa sociedade para realizar tais expectativas; (d) os agentes e os instrumentos para executar essas estratégias; (e) o conteúdo que é parte dessa estratégia (D'AMBRÓSIO, 2012).

Logo, percebe-se que o processo educativo, formativo e de aprendizagem da docência implica na necessidade de construção de um corpo sistematizado de conhecimento da profissão, pois “chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimento amplamente construído na academia” (SHULMAN, 2004, p. 13).

Trata-se de entender que a atividade de reflexão, dialogicidade e de conscientização própria ao exercício profissional são princípios, formas e estratégias necessários ao enfrentamento e superação dos desafios e complexidades da formação, bem como para consolidar as concepções sobre a trajetória formativa, os quais as instituições formadoras não devem negar ou omitir. Nesse entendimento, apontamos a reflexão sobre a itinerância formativa como elemento consubstancial aos licenciandos em Matemática, por isso, torna-se cada vez mais importante destacar que “[...] a estrutura da prática educativa deve ser

entendida como chave do profissionalismo docente”, para tanto, precisa ser objeto de reflexão permanente pelos sujeitos que estão envolvidos diretamente (SACRISTÁN, 1999).

Em função dessa desafiadora tessitura, Therrien (2010, p. 8) aponta a racionalidade pedagógica articuladora dessa compreensão de acesso aos saberes, referindo-se “ao modo como cada sujeito, grupo, ou comunidade articula seus saberes e conhecimentos para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida ou para justificar o seu modo de agir, seus objetivos e meios para alcançá-los”.

Para Fiorentini e Castro (2003), na formação inicial, os futuros professores devem receber orientações que lhes possibilitem se desenvolver contínua e autonomamente e obterem subsídios para pesquisar, elaborar e refletir sobre a própria atuação, aprimorando-a, haja vista que a reflexão ajuda a mobilizar os saberes existentes, problematizá-los, ressignificá-los e contextualizá-los.

Corroborando nessas discussões, Franco e Pimenta (2010), afirmam que os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para atuação docente, articulada e eficaz frente aos problemas diários de sala de aula.

Não resta dúvida de que “a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor” (VEIGA, 2012, p.45).

E, assim, é na ação que assumem seu significado e sua utilidade, constituindo-se, sobretudo, uma *práxis* de saberes entre sujeitos, centrada na produção de identidade pela “construção de novos saberes, sentidos e significados na ação comunicativa em direção ao entendimento pela dialogicidade tendo por horizonte a emancipação e a autodeterminação fundadora do ser social” (THERRIEN, 2010, p. 10).

### **3 METODOLOGIA**

A presente pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Desse modo, no percurso metodológico destacamos como técnica para a geração de dados a oficina pedagógica, por meio de atividades em rodas



de conversas e espaços de arte-criação, dividida em três momentos específicos, os quais foram basilados pelas seguintes categorias de análises: (1) necessidades formativas dos licenciandos; (2) momentos mobilizadores de formação docente e (3) contribuições dos professores formadores.

Trouxemos como questionamento inicial: Como vou me constituindo professor(a) de Matemática? E o desenvolvimento das oficinas desencadeou novos questionamentos que propiciaram reflexões aos partícipes e pesquisadores, oportunizando espaço para análise e observações mediante as colocações dos estudantes.

Os colaboradores foram os estudantes do VII módulo da Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) – *Campus* Piriipiri, no período da noite. A turma foi escolhida por estarem realizando a disciplina de instrumentação do Ensino da Matemática, que tem como um de seus objetivos a orientação dos currículos de Matemática e formação para a utilização e reflexão de métodos em sala de aula. Contou com a participação de 28 acadêmicos na faixa dos 19 a 30 anos de idade. As três etapas da pesquisa compreenderam atividades de 4 h/a, sendo que todas foram organizadas em torno das oficinas pedagógicas de criação, momentos de discussões e reflexões nas rodas de conversas.

No primeiro momento destacamos como aporte teórico para a oficina 01 o próprio Projeto Pedagógico do Curso de Matemática- PPC, por estabelecer como um dos objetivos de formação “[...] proporcionar reflexões críticas sobre a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão da Educação Básica” (PPC, 2016. p. 13), que tem por finalidade trabalhar a identidade do aluno no seu processo formativo com questionamentos que gerem reflexões e coloquem os alunos num momento de repensar a formação, os levando a apontar suas necessidades formativas e anseios. As reflexões fomentadas pela constituição do “ser professor” observamos perfil estabelecido pelo PPC de Matemática:

Ter consciência de seu papel social de educador matemático e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos;  Perceber a contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania;  Acreditar que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina;  Elaborar propostas de ensino aprendizagem de Matemática para a educação básica;  Analisar, selecionar e produzir materiais didáticos voltados para o ensino e aprendizagem de Matemática. (PPC, 2016. p. 15)

Ao se tratar de um processo de conscientização, na sequência, cada aluno deveria constituir o desenho, a partir de um modelo, com a identificação do professor em que o mesmo estaria se tornando, cujos temas para esses recortes e colagens foram identidade do professor, percursos formativos e principais necessidades enfrentadas para se constituir docente. Na roda de conversa os participantes explicaram sobre sua produção fazendo reflexões sobre os temas que foram surgindo, e sugerindo novas formas de atuação/formação docente.

No terceiro momento fomentamos o diálogo e reflexão sobre a prática dos professores formadores, por meio do questionamento: quais as contribuições dos professores formadores para o meu “ser docente”? Mediante esse percurso, as análises foram organizadas a partir dos elementos que estruturam e surgiram durante as oficinas e rodas de conversas.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

É cada vez mais necessário que o professor tenha consciência da responsabilidade que o compete e do compromisso em ser agente transformador da realidade de vida de seus alunos e dele mesmo. Limitar-se a ensinar apenas os conteúdos dos livros e demais aspectos convencionais não faz do professor um indivíduo autônomo e consciente do seu papel didático, que é, além de contribuir para a aprendizagem, possibilitar o transcender e formar para a cidadania global. Nessa perspectiva, compreendendo a importância de levantar pontos relevantes sobre a trajetória formativa dos licenciandos em Matemática nossas análises se apresentam estruturadas nos três eixos que nortearam as oficinas e rodas de conversas:

##### **4.1 Necessidades formativas dos licenciandos**

Esse momento pode proporcionar aos estudantes a avaliação e autoavaliação sobre suas necessidades formativas, ficando perceptível como cada aluno enxerga a construção da identidade de um professor de Matemática, e a sua própria identidade. As palavras que mais emergiram nas oficinas para essa primeira categoria foram: conhecimento, amor, oportunidades, trabalho, superação, responsabilidades, domínio do conhecimento matemático, projetos e pesquisas e inovação didática, sendo que a escuta e o diálogo precisam se constituir de ações docentes permanentes durante toda a trajetória.

Nas figuras 01 e 02 observamos os registros de dois graduandos, a partir de suas reflexões sobre os elementos que melhor expressam suas necessidades formativas e como vão se constituindo professores de Matemática:



Figura 01: Necessidades formativas  
Fonte: Graduando em Matemática 28



Figura 02: Necessidades formativas  
Fonte: Graduando em Matemática 20

As análises das construções dos alunos nos permitem reforçar as reflexões de Gatti (2009) sobre os cursos de licenciatura, ao reforçar que tanto na sua estrutura como no desenvolvimento curricular, eles não têm apresentado avanços e inovações, haja vista que o discente, no início da carreira carrega uma fragilidade em relação à consistência dos conhecimentos adquiridos, sejam eles de cunho disciplinar ou em relação ao contexto socioeducacional.

Corroboramos dessa ideia defendemos que é cada vez mais essencial que as instituições formadoras pensem os momentos formativos nos quais se possibilite que professor e os licenciandos busquem colaborativamente a compreensão do contexto de atuação, a identificação de suas necessidades, sem reduzi-las a uma técnica, mas como processo constitutivo permanente de reflexão crítica.

#### 4.2 Momentos mobilizadores de formação docente

Mediante as questões propostas durante essa oficina e roda de conversa, os estudantes destacaram dentre os principais momentos mobilizadores de formação docente dois específicos: o Estágio Supervisionado e a Pesquisa acadêmica. O Estágio é um componente curricular que precisa ser concebido, não como o momento da prática, mas como aquele que deve ser assumido como “práxis formativa” do Projeto Político Pedagógico da instituição, quando fundamentado em uma pedagogia do conhecimento, que tem a pesquisa

como eixo articulador dos processos formativos e que tem a escola pública como ponto de partida do curso e ponto de chegada da formação. Ele precisa ser compreendido enquanto oportunidade de diálogo pedagógico com as escolas de educação básica, que se constitui, ainda, como uma importante referência para a reflexão sobre a formação inicial e contínua de professores.

A pesquisa acadêmica, também enfatizada como elemento formador da profissão docente, é capaz de mobilizar saberes necessários na chamada “sociedade do conhecimento” (D’AMBRÓSIO, 2012, p.74). O ato de pesquisar no âmbito da academia é apontado nas reflexões dos estudantes como o tempo/momento de busca por respostas advindas de dúvidas e questionamentos que emergem do espírito curioso do licenciando e do próprio senso de sobrevivência no meio acadêmico.

### **4.3 Contribuições dos professores formadores**

D’Ambrósio (2012) conceitua a Educação como uma estratégia da sociedade para facilitar o desenvolvimento do indivíduo, estimulando o potencial de cada um e também atinge um caráter cooperativo com os outros na busca do bem comum. Percebe-se nesse contexto, na percepção dos graduandos, que o papel do professor formador pode contribuir para a formação de futuros professores de Matemática, ao envolvê-los em momentos de interação e de criação, que provoquem sua necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar novas situações de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento da autonomia intelectual, haja vista que ensinar exige condições em que se ensine e aprenda criticamente, em um processo de busca e indagação contínuo.

Evidencia-se nas reflexões dos alunos que surgiram palavras geradoras que permitiram para eles melhor expressarem sobre essas contribuições dos professores formadores: compromisso e amor ao trabalho docente, os momentos nos quais os diálogos são promovidos, quando há uma relação próxima entre teoria e prática. Percebemos ser consensual nessa discussão o fato de tratarmos de um processo identitário, que se configura dinâmica e continuamente, construído em uma prática experiencial que reserva inúmeros desafios e “elementos surpresas”, dos quais os currículos não tratam especificamente, mas que são confrontados e ampliados com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os processos de desenvolvimento e formação profissional docente não podem deixar de ser considerados sob uma dimensão histórico-social, haja vista que constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Por isso, torna-se inadiável admitirmos que a ampliação da consciência do docente sobre sua ação social representa uma questão nodal tanto para as transformações de suas práticas quanto para o desdobramento de seus saberes e de sua autonomia, primordialmente, para qualificar o processo de construção da identidade dos professores.

Logo, a percepção sobre como os graduandos vão se constituindo professores de Matemática, precisa ser observado e discutida na coletividade e de forma crítico-colaborativa, pois os saberes docentes se configuram em uma nova ótica, na qual se passa a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições de trabalho, cujos saberes são retraduzidos, burilados e submetidos às “certezas” construídas no vivido.

Assim, consideramos que a formação de professores de Matemática precisa priorizar a reflexão sobre a prática como espaço de transformação e mobilização desse processo, pois ela tende a consolidar-se e desenvolver-se por meio de ações conscientizadas, que permitam o estabelecimento de ligações e conexões, extraíndo as derivações das opções que se agrupam em torno dos vários dilemas da gestão do professorado, sendo o maior deles verificar que o próprio sistema de formação inicial não possui um “estatuto acadêmico” adequado ao exercício da crítica e da investigação.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 121- 156.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília UNESCO, 2009. 294 p.

LIMA, Joselma Ferreira Lavôr de. **Formação do Professor de Matemática: Um olhar sobre a construção dos Saberes da Pesquisa**. UFPB. João Pessoa. 2014

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. *E- book*. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E->

book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SCHULMAN, L. S. Professing the liberal arts. In: ORILL (Ed.). Education and democracy: Reimagining liberal learning in America. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S. **Teaching as community property**. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

THERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: Dalben, A.; Diniz, J.; Santos, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 33-54.

## A INSTRUMENTALIDADE DO (A) ASSISTENTE SOCIAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Renata Albuquerque Camelo  
Universidade Estadual do Ceará  
R7\_renata@hotmail.com  
Elivânia da Silva Moraes  
Universidade Estadual do Ceará  
Elivania.moraes@gmail.com

**RESUMO:** O presente estudo partiu, inicialmente, de uma hipótese que interpreta certo desconhecimento dos (as) discentes quanto à apreensão da instrumentalidade. Tem como objetivo geral investigar as compreensões dos discentes sobre a categoria instrumentalidade. Utilizou – se como metodologia de investigação o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e as pesquisas bibliográficas, documental e a de campo. O estudo mostrou que os (as) discentes não têm a relativa propriedade em articular as competências profissionais. Além disso, enfatizou, ainda, a necessidade de focar a instrumentalidade no currículo do curso.

**Palavras-chave:** Formação Profissional. Instrumentalidade. Serviço Social.

### 1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na formação profissional do Serviço Social, no decorrer do desenvolvimento da profissão, são reflexos das requisições conjunturais e do movimento interno e externo/duplo dinamismo, os quais foram surgindo no decorrer desse desenvolvimento. Estas transformações cada vez mais intensas nos últimos anos, em decorrência, por exemplo, do avanço da ala ultraconservadora no país, resultando na retirada total ou parcial de direitos sociais historicamente conquistados. Diante disso, torna-se de suma importância pensar e analisar de forma crítica a formação profissional, na perspectiva de formar o (a) aluno (a) com habilidades específicas para atuar frente aos desafios que esta sociedade impõe ao (a) assistente social e para a classe trabalhadora em geral.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é estudar a formação profissional do (da) assistente social, nos marcos da atual conjuntura brasileira, a partir das compreensões dos (as) concludentes do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE) sobre a categoria instrumentalidade. A priori, partimos da determinada hipótese que interpreta certa dificuldade desses atores em discorrer sobre tal categoria.

Os sujeitos pesquisados são concludentes de diversas faixas etárias, turnos (manhã e noite) e que moram em Fortaleza, com exceção de um (a) que reside na cidade de Maracanaú. Foi feita uma pequena divisão com esses atores em (02) dois grupos com

perfis diferenciados. O primeiro perfil é composto por estudantes que tiveram outras experiências acadêmicas ou participações em movimento estudantil e o segundo perfil é composto por estudantes que não tiveram a oportunidade de participar de ambientes como, por exemplo, projetos de pesquisa e extensão, programas de monitorias ou/e movimento estudantil. Foram (08) oito entrevistados (as).

Em conformidade com o problema a ser tratado, escolheu-se para alcançar os objetivos, a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1994, p. 21 - 22):

...trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Utilizou-se a pesquisa, além da bibliográfica e documental, a de campo, na qual foi necessário o uso da entrevista semiestruturada, a observação participante e o uso do diário de campo. O método utilizado foi o Discurso do Sujeito Coletivo, que se define como, segundo Lefèvre e Lefèvre (2012, p.16):

(...) um novo método que vem sendo desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP), desde o final da década de 1990, para as pesquisas de opinião, de representação social ou, mais genericamente, de atribuição social de sentido, que tenham como material de base depoimentos ou outros suportes de material verbal como matérias de revistas, jornais etc.

Porém, para ter um discurso coletivo, precisamos de algumas etapas que se diferem entre si, mas se complementam. Primeiramente, colhemos todos os discursos individuais, depois verificamos as Expressões Chaves (ECH) presentes no material verbal. Após obtermos as ECH, extraímos dos argumentos, as Ideias Centrais (IC).

## **2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: A INSTRUMENTALIDADE EM QUESTÃO**

A formação profissional consiste, principalmente, no conhecimento de três competências profissionais, a saber: ético – política, técnico – operativa e teórico – metodológica, que estão presentes, transversalmente, em todas as disciplinas do curso, seja de uma forma direta ou até mesmo de forma contributiva e devem ser articuladas. Porém, há alguns (algumas) estudantes que concluem o curso sem ter certa propriedade dessas dimensões que são o tripé da instrumentalidade do Serviço Social.

A instrumentalidade da profissão não diz respeito apenas aos instrumentos técnicos - operativos, mas sim, as três competências juntas e devem ser apreendidas na formação em



Serviço Social, como mostra a ABEPSS (1996, p. 163): “A formação profissional é um processo de qualificação teórico – metodológico, técnico e ético – político para o exercício dessa especialização do trabalho coletivo”.

Segundo Guerra (2012, pp. 56 -57):

a dimensão ético – política (...) preocupa-se com os valores (de que valem as respostas dadas) e com direção social das mesmas (que conjunto de forças está sendo contemplado nas respostas). Mas não o faz sem conflitos éticos que são próprios dos homens e mulheres que partilham desta experiência contraditória de viver no mundo burguês.

Já a dimensão técnico – operativa, no entendimento de Costa (2008, p. 58): “se refere mais estritamente aos elementos e instrumentais para o desenvolvimento da intervenção.” Não quer dizer que essa dimensão seja a mais importante para a intervenção. Isso significa dizer que essa competência concretiza as demais.

A dimensão teórico – metodológica nos capacita a enxergar um fenômeno, que, aparentemente, parece natural, a levar o olhar mais crítico e essa competência é quem vai diferenciar as posturas profissionais do (a) assistente social das opiniões do senso comum.

A dimensão teórico – metodológica nos capacita para operar a passagem das características singulares de uma situação que se manifesta no cotidiano profissional do assistente social para uma interpretação à luz da universalidade da teoria e o retorno a elas ( GUERRA. at ali, 2012, p.54).

A instrumentalidade do Serviço Social foi/é construída cotidianamente nas bases da racionalidade crítico - dialética, durante o período sócio – histórico de desenvolvimento da profissão, assim, essa categoria comporta todas as dimensões requeridas para o labor profissional, dando o caráter de totalidade à mesma. Segundo Guerra (2000, p. 05):

À primeira vista, o tema Instrumentalidade do Serviço Social parece referir – se ao uso daqueles meios e instrumentos imprescindíveis ao agir profissional, através dos quais os assistentes sociais podem passar da mera intencionalidade (finalidade, teleologia ou prévia – ideação) para a efetivação das ações profissionais. Porém, uma reflexão mais acurada sobre o termo instrumentalidade nos faria perceber que o sufixo “idade” tem a ver com a capacidade, propriedade ou qualidade de algo. Com isso, infere que falar de Instrumentalidade do Serviço Social remete a uma determinada capacidade ou propriedade que a profissão adquire na sua trajetória sócio - histórica como resultado do confronto entre teleologias e causalidades.

Além dos conteúdos fazerem referência à construção dessa instrumentalidade presente nas disciplinas, outros espaços acadêmicos devem ser ocupados a fim do (a) estudante ter conhecimentos que irão ajudá-los (as) na construção da instrumentalidade profissional. Pois, Costa (2008) ratifica que além dos componentes curriculares, os (as) alunos (as) poderão se inserir em outras vivências que irão contribuir na construção do conhecimento teórico - prática dessa categoria, as quais são: programas de monitoria, de iniciação a

pesquisa, participações em congressos, seminários e militância através do movimento estudantil.

## 2.1 A INSTRUMENTALIDADE NA ÓTICA DOS (AS) CONCLUDENTES

É fundamental que os (as) assistentes sociais saibam identificar e articular, principalmente, as três competências profissionais e aplicá-las, em conjunto, no cotidiano do labor profissional.

Nessa perspectiva, os (as) concludentes do perfil 1(um) ao serem questionados (as) sobre o conhecimento e compreensão das três competências, produziram um DSC que diz:

(...) dimensão teórico – metodológica, técnico – operativa e ético – política. Posso ter me enganado na nomenclatura. Mas elas servem de base pra gente desempenhar, o que a gente tá fazendo, porque, pra quem? Eu acho que seria isso. Elas nos auxiliam é nessa reflexão. Porque sem, sem o aspecto teórico – metodológico a gente não tem base pra atuar e sem um quesito ético – político de reflexão sobre aquilo que a gente tá fazendo, a gente também não consegue atuar. A gente fala todas as três dimensões, na verdade, estão muito articuladas dentro do exercício profissional e se você não tiver muito bem esclarecido ou muito bem fundamentado o que seja cada uma sua prá – ti- ca não será de todo, digamos assim, efetiva, reflexiva, crítica, como a gente pretende.

Podemos perceber que o DSC desse perfil tem um pensamento que identifica e articula as três dimensões, ressaltando a importâncias das três para o exercício profissional. O discurso coletivo, portanto, é bem crítico. Já os sujeitos do perfil (02) dois , produziram (02) dois DSC's, o primeiro mostrou que alguns (algumas) estudantes não conhecem as dimensões ou/e não sabem conceituá –las, como podemos observar em um dos DSC's desse perfil que se segue: “Eu me lembro, mas eu não sei te explicar não. Agora tou muito esquecida assim. Sei lá. Não tou conseguindo definir.” À primeira vista, podemos pensar que o esquecimento não significa que alguém não saiba de algo, no entanto, o perfil afirma no final de sua fala que não consegue definir. O outro DSC desse perfil já diz o seguinte:

você precisa realmente saber fazer um relatório, um laudo, mas você precisa ter a dimensão ética daquele laudo. A ético – política é você a assistente social, agir de maneira ética, com o compromisso com o Código de Ética, e o Projeto da profissão. Não é só fazer um laudo só por fazer. E pra ter essa dimensão ética, você precisa da dimensão teórico – metodológica que é o que vai lhe dar fundamento. A técnico – operativo, que são os instrumentos.

Notemos que esse discurso coletivo já tem um pensamento mais crítico sobre as dimensões, pois soube identificar e articula – las dentro do fazer profissional. Muito embora, uma parcela de estudantes não sabe definir as competências profissionais, há a compreensão da importância dessa categoria na formação profissional, como salienta o DSC (01) um:

(...) instrumentalidade do Serviço Social pra mim é muito importante porque você mostra que você não chegou aquele resultado ou aquela questão que você colocou/

you não chegou aquilo de forma aleatória ou pelo senso comum. É você saber aplicar tudo aquilo que você vem adquirindo seja nesses espaços extras salas de aula ou na própria sala de aula. Se eu não tiver utilizando todas as dimensões, eu tou fazendo um trabalho que qualquer um pode fazer.

Percebemos essa compreensão também no DSC (02) dois:

(...) eu acho que é o modo de agir profissional que deve ter essas três dimensões unidas, é fazer com que elas façam parte da sua instrumentação, do seu dia a dia do trabalho, porque não se pode ter só o teórico – metodológico, sem saber o técnico – operativo, não pode saber só do técnico – operativo sem ser/ sem a: ético – político.

Importante destacar, também, que a pesquisa de campo mostrou que eles (as) definem a instrumentalidade de acordo com a ideia de Guerra (2005), ou seja, de uma forma mais crítica, porém temos alguns concludentes desse perfil que têm compreensões reduzidas sobre a definição de instrumentalidade, conceituando – a apenas através do uso dos instrumentos utilizados pelo (a) profissional.

### **3 A INSTRUMENTALIDADE NO DEBATE DO CURRÍCULO DO CURSO**

Acreditamos que refletir e problematizar constantemente as revisões curriculares são posturas imprescindíveis para obtermos uma formação do (a) assistente social de qualidade e que consigamos um (a) profissional cada vez mais apto a lidar com transformações tão avassaladoras para a dignidade humana.

De acordo com Costa: “O ensino de Serviço Social enfrenta o desafio da revisão curricular, sobretudo quanto aos conteúdos definidores da profissionalização, em meio a um grande número de dificuldades teóricas” (Cadernos ABESS, nº 3, 1989 apud Costa, Serviço Social e Sociedade, ano XI, maio de 1990, p.18).

Tivemos, no início da década de 1970, a aprovação do currículo mínimo em Serviço Social pelo Conselho Federal de Educação e ele assimilou os ideais desenvolvimentistas presentes na época, refletindo a preocupação com a modernização da formação profissional (SILVA e SILVA, 1984).

Contudo, devido ao momento conjuntural de ruptura ocorrido na década de 1970:

(...) a formação profissional do assistente social começa a ser questionada no quadro geral da sociedade brasileira, com a rearticulação e surgimento de novas forças políticas, em cujo contexto se destaca o movimento de organização da categoria e o movimento estudantil. Busca - se, nesse novo contexto, novas teorias e novas alternativas de prática, propondo - se um compromisso com as camadas populares, o que vem exigindo um novo projeto de formação (Ibidem, p. 50).

Nessa perspectiva, o evento conhecido como “Congresso da Virada” foi um importante marco para debates sobre a revisão curricular, em especial para a reflexão da necessidade de construção de um currículo mínimo, como mostra a ABEPSS/CEDEPSS (1996, p. 58):

Na Convenção Geral da ABESS em 1993 indica-se a necessidade de uma revisão do Currículo Mínimo de 1982, como resultado do avanço teórico crítico construído pela categoria nesse período “Com base na compreensão de que uma revisão curricular supõe uma profunda avaliação do processo de formação profissional, face às exigências contemporâneas” .

À nível de esclarecimento, no âmbito do Serviço Social, estamos nos referindo ao conceito de currículo trazido pelo Projeto Pedagógico do curso de 2015, “como um produto cultural e um espaço de produção e reprodução de saberes e experiências em permanente tensão com a dinâmica da sociedade e o mercado de trabalho ao qual se destina” (PPC, 2015, p. 08).

#### **4 CONCLUSÃO**

De acordo com o objetivo desta incursão investigativa, foram estudadas e discutidas as compreensões que os (as) concludentes têm sobre a instrumentalidade do Serviço Social e, diante disso, o estudo mostrou até o presente momento, que, principalmente, o DSC (02) dois possui certas dificuldades em conceituar com precisão certos termos essenciais para alcançar a práxis profissional, que não deve ser entendida como a mera junção da teoria com a prática, mas no sentido de transformação social. Entretanto, esse grupo gerou dois DSC ‘s, um que teve uma percepção um pouco mais crítica, porém reduziu o conceito da dimensão técnico – operativa aos instrumentais. Já o outro grupo, que também se enquadra dentro do perfil dos (as) discentes que não tiveram uma formação ampliada, mostrou que alguns (algumas) estudantes conhecem, mas não sabem conceituá-las ou não conhecem. Apenas o perfil (01) um teve compreensões críticas e soube articular as competências, destacando a importância do uso das três, em conjunto, para o fazer profissional.

Dentre os “achados”, estão as dificuldades em entender o significado sócio – histórico da profissão, da prática profissional e da instrumentalidade. Diante disso, temos que enfatizar, também, a dificuldade dos (as) discentes em reconhecer a instrumentalidade dentro do fluxo curricular. Eles (as), principalmente o DSC (02) dois associou o conteúdo dessa categoria apenas na Disciplina de Oficina III, afirmando suas compreensões de que instrumentalidade é apenas relacionada ao uso dos seus instrumentos e técnicas.

Dessa forma, podemos dizer que muitos discentes têm certas dificuldades em conhecer ou em compreender as dimensões da profissão, principalmente, em grande maioria,

os (as) discentes (as) do perfil (02) dois. Lembrando que segundo Costa (2008), a formação deva viabilizar o desenvolvimento de competências e habilidades que tenham como requisito fundamental a capacitação teórica – metodológica e ético - política para o exercício profissional das atividades técnico – operativas.

## 5 REFERÊNCIAS

- ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social*. In Cadernos ABESS n. 07. São Paulo, Cortez Editora, 1997.
- CAMELO, R. A. *Instrumentalidade do Serviço Social: estudo com concludentes do curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE)*, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- COSTA, S. G., Formação profissional e currículo de Serviço Social. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Ano 11 , n. 32, p. 18 – 50, maio 1990.
- COSTA, F. S. de M. *Instrumentalidade do Serviço Social: Dimensões teórico – metodológica, ético – política e técnico – operativa e exercício profissional*. Natal/ RN, 2008. 147 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós – Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2008.
- DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. In: MINAYO, M. C. DE S. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GUERRA, Y. *A instrumentalidade no trabalho do assistente social*. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 6., 2007 Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: [s.n.], 2007.
- GUERRA, Y. *A dimensão técnica- operativa no serviço social: desafios contemporâneos*. Juiz de Fora: UFJF, 2012.
- GUERRA, Y. Instrumentalidade do processo de trabalho do Serviço Social. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*, nº 62, ano xx, marco 2000.
- LEFÈVRE, F.; A. M. C., LEFÈVRE. (Orgs.). *Aconteceu ... E daí? Pilula do dia seguinte/ Atalhos e caminhos*. São Paulo: Instituto de Pesquisas do Discurso do Sujeito Coletivo, 2010.
- LEFÈVRE, F. ; LEFÈVRE, A.M.C. *O discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.
- MORAES, E. da S. *Formação profissional nos Cursos de Graduação em Serviço Social: pensamentos e ação pedagógicos dos docentes*. Fortaleza, 2014. 254 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Fortaleza – CE, 2014.
- SILVA E SILVA, M. O. da. *Formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão*. São Paulo: Cortez, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da UECE*. Fortaleza, Ceará, 2015. Disponível em:  
<http://www.uece.br/servicosocial/index.php/projetopedagogicodocurso>. Acesso 09 de abril de 2016.

## **CURRÍCULO E METODOLOGIA: DIFERENÇAS ENTRE TEORIA E APLICAÇÃO**

Karla Karoline Vieira Lopes  
Universidade Federal do Ceará  
kkvlopes@yahoo.com.br

### **RESUMO**

As mudanças nas relações de trabalho e de produção veem determinando novas formas de organização social e educacional que buscam consolidar seus respectivos projetos societários. Frente a essas demandas, o objetivo desse estudo foi investigar o currículo e a metodologia de ensino, propostos por 07 (sete) cursos de graduação de uma universidade pública do Estado do Ceará. Tal estudo se justificativa, pois o currículo possui implicações político-pedagógicas que precisam ser refletidas pelos docentes. A metodologia, qualitativa e descritiva, buscou confrontar o que está nos projetos educativos e com a percepção dos professores sobre sua aplicação, com possíveis contribuições à docência. Ressaltam-se, dentre os resultados, a presença de currículos rígidos e voltados a uma formação técnica e profissional, com metodologias de ensino tradicionais e essencialmente teóricas. Conclui-se que o tema é essencial à formação docente, por trazer reflexões sobre o tipo de educação e de sociedade que se pretende formar e sobre o papel do professor para a consecução de tais objetivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Ensino Superior. Projetos Pedagógicos.

### **1. Introdução**

A sociedade tem passado por várias mudanças em suas relações de trabalho e de produção determinando também novas formas de organização social e educacional que, imersas em um cenário de ressignificações e disputas políticas entre os diversos grupos sociais, buscam consolidar seus respectivos projetos societários. Atualmente, essa nova configuração social é fortemente marcada pelo alinhamento do Estado aos padrões do mercado internacional, gerando políticas educacionais que objetivam reestruturar a educação em função dos modelos de produção, de especulação e de consumo globalizantes da lógica neoliberal.

Tais mudanças trouxeram à sociedade caos, incertezas e uma multiplicidade de possibilidades e de relações que desestabilizaram o paradigma racional e o substituíram por novos paradigmas, pautados na flexibilidade de pensamento, na relação entre o global e o local e em uma dinâmica de negociações, de diálogos culturais, de conhecimentos e de competências.

Essas novas demandas sociais requerem intervenções e ações nos sistemas educacionais para que eles deem conta das novas relações de trabalho e ampliem os espaços formativos e educativos, oferecendo as respostas necessárias a essa realidade. Essa nova

proposta educativa requer um perfil de profissional mais crítico e criativo, que só é possível de se consolidar com a extensão de projetos pedagógicos intencionais e sistemáticos, segundo Cavalcante (2014).

Frente a essas demandas o estudo apresentado se propôs a investigar o currículo e a metodologia de ensino, propostos nos projetos pedagógicos de 07 (sete) cursos de graduação de uma universidade pública do Estado do Ceará, confrontando aquilo que está delineado nos projetos educativos com a percepção dos professores sobre sua aplicação em sala de aula.

Essa investigação – cujo foco é o currículo e a metodologia de ensino – buscou responder, inicialmente, aos seguintes questionamentos, que também podem servir de reflexão e de subsídio à formação docente:

- O currículo dos cursos pesquisados enfatiza quais tipos de conhecimento e quais metodologias de ensino?
- De que modo essas questões podem contribuir com a formação docente?

Além de tentar responder a tais questões, é importante ressaltar, conforme Feitosa e Dias (2015), que sendo o professor um mediador dos processos de ensino e de aprendizagem e sendo ele o responsável por transformar e articular os saberes dos estudantes, com aqueles produzidos social e culturalmente pela humanidade, é fundamental que reflita sobre a relação entre o currículo, sua prática docente e sua formação profissional.

Além disso, e considerando as demandas formativas atuais, Silva (2010) defende que o desafio dos professores seria, então, propiciar possibilidades e alternativas de superação do paradigma dominante e excludente. Abrir-se a dialogar com as novas formas de conceber o mundo, buscando posturas mais inclusivas, questionadoras e propositivas; consciente de que as vivências pedagógicas são fruto de um processo social, cultural e histórico contraditório, que reflete a própria sociedade.

É imprescindível, também, que os docentes tomem consciência das transformações sociopolíticas que afetam o nosso cotidiano e a nossa prática educativa e que, como profissional responsável pela compreensão dos percursos de aprendizagem discente, possam promover uma educação acolhedora das várias dimensões humanas (social, afetiva, cognitiva), auxiliando os indivíduos a se inserirem na sociedade de forma digna e ética. Por essa razão, estudos como esse se justificam, pois o currículo possui implicações político-pedagógicas que precisam ser compreendidas e refletidas pelos docentes para que possam ofertar uma educação de qualidade, voltada ao alcance da cidadania.

Desse modo, para observar os aspectos ideológicos, teóricos e metodológicos acerca das concepções dos professores sobre a aplicação do currículo - proposto nos projetos



pedagógicos dos cursos - nas salas de aula, bem como, a relação que há entre tais concepções e a docência, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, pois, de acordo com Gil (1999), esse tipo de pesquisa visa “descobrir a existência de associações entre variáveis [...]”.

As categorias dessa pesquisa foram definidas e fundamentadas no entendimento de educação como uma prática social, intencional e histórica, determinada por interesses conflitantes, que produzem variados projetos de sociedade com suas concepções filosóficas, políticas e pedagógicas (CAVALCANTE, 2014; LUCKESI, 2011 e SILVA, 2010) materializadas em um currículo (FEITOSA e DIAS, 2015).

Após a pesquisa bibliográfica que norteou o estudo foi realizada a análise documental dos projetos pedagógicos dos 07 (sete) cursos de graduação pesquisados. Referidos cursos pertencem a diferentes áreas do conhecimento e são ofertados, na modalidade Bacharelado, pela Universidade Federal do Ceará. São eles: Agronomia, Ciências Ambientais, Ciências Econômicas, Direito, Enfermagem, Gastronomia, Engenharia Ambiental.

Dentre os itens do projeto pedagógico que foram foco dessa análise destacam-se a matriz curricular e a metodologia de ensino a ser adotada pelos professores do curso para a consecução dos objetivos de aprendizagem. A coleta dos dados foi complementada por uma entrevista com o professor coordenador de cada um desses 07 (sete) cursos, a fim de confrontar as propostas curriculares e pedagógicas apresentadas nos projetos pedagógicos dos cursos e a visão dos professores ao aplicá-las em sala de aula, buscando os possíveis contributos ao exercício da docência.

O texto ora apresentado foi organizado em três itens. No primeiro item foi feita uma introdução ao tema e elencados os objetivos do estudo, seguidos pela justificativa e pela metodologia utilizada para realizar tal pesquisa. O segundo item efetuou uma análise dos dados empíricos da pesquisa comparando as propostas curricular e didático-pedagógica - expressa nos projetos pedagógicos dos cursos - e sua aplicação em sala de aula, com reflexões voltadas à diferença entre o que está proposto e que é praticado. Já o terceiro item trouxe conclusões sobre o exposto, considerando as possíveis implicações dessa relação para a prática docente e para o aprendizado da docência.

## **2. Educação, currículo e docência**

Inicialmente, convém explicitar, brevemente, as relações entre educação, currículo e docência. Libâneo (1993) ensina que a educação, em sentido amplo, é um fenômeno social e

uma atividade humana, estando subordinada a exigências econômicas, políticas e ideológicas da sociedade. Como a escola representa um microcosmo da sociedade e um espaço de convivência e de relação com a vida, significa também que está subordinada às mesmas exigências sociais. Entretanto, convém lembrar que a escola também é espaço de contradições e conflitos pela luta e/ou acomodação de determinados projetos societários, materializados no projeto político pedagógico.

Segundo Veiga (2005,2012) é no projeto político pedagógico que encontramos as finalidades das instituições de ensino - suas concepções sobre sociedade e educação; sua estrutura organizacional; o currículo; a organização do tempo escolar e as relações de trabalho, bem como, seus processos de decisão, de gestão e de avaliação. Dentre tais elementos destaca-se o currículo que, segundo essa mesma autora, está sustentado por referenciais teóricos e filosóficos, sendo culturalmente determinado, socialmente constituído e historicamente situado em um tempo e espaço, não podendo estar apartado do contexto social.

Também é importante resgatar, segundo Santos (2000), que tradicionalmente os estudos e práticas curriculares foram marcados por duas tendências. Uma dessas tendências enxerga o currículo como um conjunto de conteúdos, enquanto a outra traz a ideia de que o currículo é formado por um conjunto de experiências vivenciadas na escola e sob sua supervisão.

Considerando as ideias sobre educação e currículo expostas até o momento, salientamos, também, que é tarefa do educador, em uma sociedade desigual e injusta como a nossa, cuidar para que ele não se resuma à eficiência conteudista ou disciplinar. Cabe, ainda, ao docente refletir sobre o tipo de educação por ele ofertada, a quais interesses está servindo e que tipo de sociedade está formando, para assim, pautar e exercer a sua prática pedagógica.

Explicitadas essas relações e efetuada a análise dos projetos pedagógicos, dos cursos em estudo, foram obtidos os seguintes dados sobre a matriz curricular e a metodologia de ensino dos cursos:

<b>PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS</b>	
<b>MATRIZ CURRICULAR</b>	- O foco da formação: generalista, técnico e/ou profissional; - Mais de 50% da carga horária voltada para disciplinas obrigatórias; - Excesso de conteúdos de natureza teórica, técnica e/ou profissional; - Estrutura curricular limitada a uma lista de disciplinas.
<b>METODOLOGIA</b>	- Não é suficientemente detalhada nos projetos pedagógicos;

**DE ENSINO**

- Descrição associada aos métodos e/ou técnicas de ensino.

*Tabela 1: elaborado pela autora com base em análise feita nos projetos pedagógicos dos cursos estudados.*

Sobre a análise feita nos projetos pedagógicos dos cursos, sintetizada no quadro acima, convém explicitar que, embora o foco de nosso estudo não se detenha aos princípios, aos objetivos e aos perfis formativos dos cursos analisados, observou-se que, em sua concepção, a maior parte dos cursos se propõe a formar um aluno crítico e ativo, inserido em uma sociedade em constante mudança que requer, portanto, uma educação e um currículo que atendam a tais demandas. Entretanto, o que viu-se foram modelos curriculares focados na apreensão dos conteúdos e excessivamente preocupados com uma formação mais técnica, como se pode comprovar na fala dos professores:

Nosso perfil profissional é bastante generalista, perpassando por diversas áreas, nos objetivos, no perfil de formação, aí quando você chega na matriz curricular ela está completamente “engessada“, com mais de 90% da carga horária com disciplinas obrigatórias. Então, que alterações ou que modificações, teremos que fazer pra se enquadrar dentro de determinados perfis que definimos no projeto? Então, um dos desafios da nossa gestão será “desengessar” essa matriz curricular, pra que a gente se aproxime daqueles objetivos que estão definidos na formação e no perfil de profissionais que nós queremos formar. (Professor E).

O que se pode depreender da fala acima, em comparação com a análise documental realizada, é que embora os princípios, os objetivos e os perfis formativos dos cursos estudados apresentem concepções relacionadas com as atuais demandas da sociedade, os seus currículos ainda parecem seguir um modelo prescritivo e formal, ligado aos planos e aos programas, apresentados numa sequência ordenada de atividades e condicionados ao conhecimento e a uma estrutura rígida.

Luckesi (2011) ensina que os conteúdos curriculares decorrem da ciência e da cultura, passada e contemporânea, com componentes do senso comum, da ciência e dos valores estéticos, éticos e religiosos, e que, por serem amplos e impossíveis de ser assimilados em sua totalidade, precisam do estabelecimento de um currículo. Esse mesmo autor diz, ainda, que o currículo é a expressão da ciência traduzida para as possibilidades de assimilação dos educandos. Portanto é essencial que o currículo esteja a serviço do desenvolvimento dos educandos.

Apesar do que foi dito e embora se tenha a consciência de que o objetivo maior da educação é a formação dos educandos, é comum observarmos, na prática das salas de aula, que o educador vive um dilema que oscila entre o cumprimento do currículo e a

aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, como se observa na fala transcrita abaixo:

Três anos era o suficiente para formar nossos alunos, mas hoje você tem uma bagagem de competências que não cabem nesse espaço de tempo. Foi uma briga para aumentar o tempo de formação, todo mundo queria esse conteúdo, essa matéria. Então quando diz “formar um profissional crítico e reflexivo”, me pergunto, em que? Porque eu preciso formar dentro de uma área que requer habilidade manual. Para ser crítico e reflexivo tem que compreender o contexto, mas na nossa área para ser crítico e reflexivo precisa, antes, fazer aquele procedimento dentro das técnicas, com a sequência lógica, com conhecimento científico e com tudo o mais. Então, a gente vive esse dilema. Como formar o profissional para o mercado, porque o mercado exige isso. Tem que ter destreza manual, tem que conhecer e saber fazer. Porque não adianta só ele refletir. Ele tem que saber que ele tá atendendo uma pessoa, que tem uma história, que tem um contexto, que deve ser considerado tudo mais, mas ele tem que priorizar aquele conhecimento técnico, porque ele tem que sair dali sabendo fazer aquilo. (Professora D).

Aos modelos de currículos, mais prescritivos e formais, focados no conteúdo e no conhecimento técnico, podemos oferecer algumas explicações. Uma delas decorre do fato de que o ensino está calcado no conhecimento técnico e científico – herança do pensamento cartesiano – e ocorre por meio de disciplinas isoladas e incomunicáveis. Outra explicação, segundo Pacheco (1996), é que a prática curricular relaciona-se mais com a realidade, portanto, a construção de um currículo não pode estar dissociada de sua implantação.

Há também outra explicação sobre nossos modelos de currículo. É que o currículo é um recurso mediador da formação do educando, sendo assim, de acordo com Luckesi (2011), ele também se relaciona com a metodologia usada para a transmissão e assimilação dos conhecimentos. Desse modo, ao responder ao questionamento sobre a adequação das metodologias ao currículo, proposto nos projetos educativos dos cursos estudados, observou-se que há diferenças entre um e outro, como se pode ver na fala abaixo:

Outro dia eu ‘tava’ numa sala de aula que tem internet em todas as salas e no meio da aula um aluno abriu o computador dele e disse ‘professor, olha que vídeo interessante pra aula! É exatamente isso que você estava falando na sua aula’. Eu não tinha me atentado, mas esse é um recurso que poderia utilizar para introduzir o conteúdo teórico. Apresenta aquele vídeo e partir dali você começa as discussões. Eu acho que a gente só tem a ganhar. Nas disciplinas que você ainda continua com a mesma metodologia de ensino da década de 1990, a aula acaba ficando cansativa. Tem professores que ainda continuam com essa metodologia de ensino do século passado e simplesmente o que está acontecendo? As turmas deles estão se esvaziando. Pra mim isso é um reflexo gritante de que eles precisam mudar. (Professor F).

A compreensão de metodologia, transcrita acima, se reduz a uma concepção técnica. Não possibilita a formação do educando, pois não traz uma abordagem metodológica comprometida com a assimilação e a aquisição do conhecimento. Entende o saber e o

conhecimento como algo já construído, dissociado da realidade e das transformações da sociedade e vê o educando como mero depositário do conhecimento.

A dificuldade em transpor essa cultura da educação tradicional e bancária reside, muitas vezes, nas experiências de vida do educador, adquiridas ao longo de sua trajetória como aluno. Bejarano e Carvalho (2003) afirmam que as crenças educacionais nascem no período em que o futuro professor ainda está na educação básica, quando constrói seus modelos de escola, de processo de ensino-aprendizagem e de professor, por meio da observação. Essa dificuldade parece ser ainda maior quando os professores são oriundos dos cursos de Bacharelado, pois possuem crenças de que ensino e pesquisa estão dissociados:

O professor que é pesquisador não teve em sua formação esse cunho pedagógico. Para esse professor é difícil entender como é que vai se formar o conhecimento. Então o professor que só se dedica ao ensino, por ter tido as disciplinas de cunho pedagógico, é mais fácil se fazer entender ao aluno e montar um método onde o aluno chegue mais rápido aos resultados. (Professor A).

Diante de tais trajetórias formativas e profissionais a formação docente inicial e continuada, poderia privilegiar a relação entre a teoria e a prática; a adoção da pesquisa no ensino, como fonte de produção do conhecimento e de reflexão sobre a prática; o compartilhamento de saberes e de experiências profissionais e a imersão em vivências na comunidade escolar e social.

### **3. Conclusão**

O que se observa das análises e falas coletadas é que assumir o projeto pedagógico dos cursos em sua totalidade é urgente e necessário. Entretanto, adquirir a consciência para executar tal tarefa exige uma mudança de cultura, não apenas individual e restrita aos cursos, mas, também, de natureza pessoal e institucional. Os currículos não estão circunscritos ao conjunto de disciplinas, conteúdos e normativos, mas trazem em si a marca de uma sociedade determinada historicamente. Estão em constante mudança e ocultam conflitos e relações de saber, de poder e de controle, mas também podem representar a mudança, a emancipação e o desenvolvimento de todos os atores sociais do meio educativo. O aprendizado da docência perpassa por essas questões, pois elas estão intimamente ligadas à identidade docente, às lutas profissionais da categoria e à formulação de políticas públicas voltadas à formação de professores e aos projetos societários.

### **Referências Bibliográficas**

BERJARANO, N.R.R.; CARVALHO, A.M.P. de. Tornando-se professor de Ciências; crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, bauru, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

FEITOSA, Raphael Alves; DIAS, Ana Maria Iório. **Ensino, Currículo (s) e Formação Docente: Mandala (s) como expressão da omnilateralidade e das ciências**. Jundiaí, paco Editorial: 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo,SP: Cortez, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico**. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, J.A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

SANTOS, L.C.P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU,V.M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000: p. 46-59.

VEIGA, Ilma P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). **Currículo e avaliação na Educação Superior**. São Paulo: JM Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

## DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: ESTUDO COM PROFESSORES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Elivânia da Silva Moraes  
Universidade Estadual do Ceará  
elivania.moraes@gmail.com  
Ana Patrícia Lima do Nascimento  
Universidade Estadual do Ceará  
ana.patricia@aluno.uece.br  
Renata Albuquerque Camelo  
Universidade Estadual do Ceará  
r7\_renata@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho condensa os principais resultados da investigação teórico - prática realizada no projeto de iniciação científica, desenvolvido no período de junho de 2018 a julho de 2019. Tal pesquisa objetivou investigar a relação entre desenvolvimento curricular e a prática pedagógica docente. Utilizamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e um questionário aberto. Foram entrevistados nove (09) sujeitos do curso de Serviço Social da UECE. A pesquisa resultou que os professores se preocupam em construir uma prática reflexiva – crítica e tentam vincular pedagogicamente sua prática com os princípios formativos profissionais, presentes nas diretrizes curriculares.

**Palavras – chaves:** Formação docente. Currículo. Serviço Social.

### 1. INTRODUÇÃO

No curso de Serviço Social da UECE, principalmente por ocasião da última revisão curricular, onde o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi implantado em 2016.2, as discussões levaram a sistematizar como princípio da formação profissional o ensino com pesquisa e a interdisciplinaridade e, ainda, definir que o docente deveria implementar como base do processo ensino aprendizagem, a pedagogia ativa. No entanto, há que se estabelecer uma proposta de formação para o docente se qualificar e poder desenvolver sua prática docente fundadas nestes princípios. Daí a necessidade de investigar como está se desenvolvendo sua ação docente na atualidade e sua contribuição para o desenvolvimento da proposta curricular em curso.

Diante de tais afirmações, consideramos salutar o desenvolvimento de pesquisas que incidam sobre a formação e prática docente e questionamos: Os formadores dos assistentes sociais no patamar de graduação têm uma formação para exercer com qualidade a docência na educação superior? Em que medida a prática pedagógica docente contribui para a efetivação da proposta curricular desenhada no PPC? Esta pesquisa tem como objetivo investigar a

relação currículo e prática pedagógica docente e seus influxos na formação profissional dos assistentes sociais na Universidade Estadual do Ceará.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como método de coleta e análise dos dados, utilizamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a qual é definida como um conjunto de processos e procedimentos destinados a conformar, descritivamente, os discursos de uma determinada coletividade, como produto quali-quantitativo. O aspecto quantitativo refere-se, mais especificamente, à representatividade e generalização dos resultados da pesquisa. A dimensão qualitativa decorre da preservação, em todos os momentos de aplicação da metodologia, das opiniões ou representações coletadas.

Utilizando a metodologia do DSC, a **pesquisa de campo** foi realizada pela utilização de entrevistas abertas aos docentes do curso de Serviço Social da UECE.

Após um período de inserção no campo social (UECE), fizemos um levantamento e leitura analítica do currículo *lattes* de todos os docentes do curso, num total de 35 docentes sendo 21(vinte e um) professores efetivos e 14(quatorze) substitutos. Essa pesquisa sobre o perfil formativo dos docentes procurou observar sua formação geral e pedagógica, seu envolvimento em experiências de ensino, pesquisa, extensão e espaços da gestão do curso, tanto administrativa quanto pedagógica – coordenação do curso, coordenação de estágio, coordenação de grupos ou laboratórios de pesquisa, coordenação pedagógica, coordenação de pós - graduação ou participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso e outras instâncias.

Diante disso, foram entrevistados 09 (nove) docentes, sendo 04 (quatro) efetivos e 05 (cinco) substitutos. O roteiro de entrevistas foi estruturado com a participação da orientadora e discentes envolvidos na pesquisa.

Cada um dos atores sociais teve acesso ao instrumental de pesquisa, o qual se constituiu num roteiro de 16 (dezesesseis) perguntas abertas acerca da trajetória docente e sobre as concepções de currículo, prática e formação docente, estas foram consideradas como provocações do discurso. Cada discurso coletado configurou entre 40 (quarenta) minutos a 02(duas) horas de conversa, o qual gerou um material discursivo extenso que fora gravado, transcrito e depois trabalhado conforme a metodologia do DSC solicita.

Com origem nos dados e depoimentos coletados com os atores curriculares/ docentes, realizamos a análise do material verbal nas etapas seguintes:

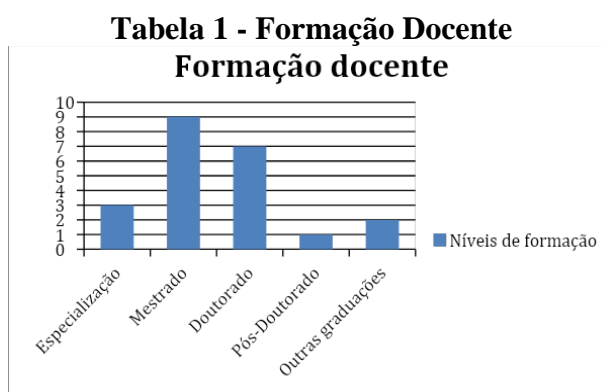


1. Seleção do material verbal de cada depoimento, procurando trechos que evidenciassem melhor o seu conteúdo e sistematização em expressões chaves (ECHs);
2. Sistematização do material em ideias centrais (ICs), que descrevem os sentidos dos depoimentos de cada resposta e também no conjunto de respostas dos sujeitos investigados que denotassem sentido semelhante ou complementar;
3. Definição de ancoragens, o que possibilitou “sintetizar as ideologias, os valores, as crenças, presentes no material verbal das respostas individuais ou agrupadas, sob a forma de afirmações genéricas, destinadas a enquadrar situações particulares”. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005a, p. 22);
4. Sistematização dos Discursos dos Sujeitos Coletivos propriamente dito (DSC's).

### 3. PRINCIPAIS RESULTADOS

#### 3.1- Perfil dos Docentes

A seguir apresentamos os dados referentes ao perfil dos docentes entrevistados. A tabela (01) um representa os diferentes níveis de formação dos sujeitos pesquisados. Os dados foram obtidos a partir da análise do currículo *lattes* dos participantes.



Fonte: elaboração própria, 2019.

A partir da análise dos dados coletados constatou-se que (03) três sujeitos possuem especialização, no entanto não se constitui como a única titulação dos mesmos. Os níveis de formação que mais se destacam são o mestrado e o doutorado. Vale ressaltar que apenas (01) um dos sujeitos possui pós-doutorado e (02) dois possuem outras graduações. Embora os níveis de formação sejam variados é possível perceber uma busca por aprimoramento profissional, pois todos os sujeitos possuem pelo menos o mestrado.

Diante disso, vale retomarmos a uma das perguntas norteadoras desta pesquisa: Os formadores dos assistentes sociais no patamar de graduação tem uma formação para a docência no ensino superior?

Observamos que a formação para a docência nesse nível na educação superior é quase que exclusivamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que oferecem uma disciplina sobre didática ou docência na educação superior. Esse cenário revela que ainda estamos em um contexto que coaduna-se com as afirmativas de PIMENTA e ANASTASIOU (2002:p.37) que assinalam:

Na maioria das instituições de nível superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

### **3.2.- Relação da Prática Docente e Currículo**

Dentre as questões realizadas com os sujeitos da investigação em foco, destacamos a indagação sobre como os docentes analisam a relação entre sua prática docente e a materialização do projeto pedagógico construído coletivamente para o curso de Serviço Social da UECE.

Como fora considerado no aprofundamento das categorias teóricas, nosso entendimento é que a prática docente e o currículo, que tem por documento de identidade o Projeto Político Pedagógico do curso, têm imbricações dialéticas, ou seja, o currículo configura-se enquanto práxis educativa na qual os sujeitos da formação pelas suas ações, individuais e/ou coletivas influenciam na materialização dos princípios formativos, dos objetivos e perfil dos formandos, dentre outros aspectos que via de regra, transformam o currículo prescrito em currículo em ação.

Nas entrevistas realizadas, ao questionarmos o professor sobre qual a relação que este vê entre o desenvolvimento de sua prática docente e a materialização do PPC do curso, concepções diversas e por vezes conflitantes foram apresentadas. Após analisarmos as expressões chaves de cada entrevistado, encontrar as ideias centrais de cada discurso, consideramos pertinente apresentar algumas ancoragens e seus respectivos DSCs.

**Tabela 2 – Relação prática docente e currículo**

ANCORAGENS	DSCS
<p>1. Currículo como movimento.</p> <p>2. Definição da formação vinculada ao projeto nacional de formação da ABEPSS.</p>	<p><b>DSC1:</b> Vejo uma relação muito estreita entre o que se faz em sala de aula, o conteúdo da disciplina e a materialização desses princípios, tem a ver com as disciplinas que eu desempenho e com os compromissos que eu tenho como docente. O nosso Projeto Político Pedagógico segue umas das recomendações da ABEPSS, que é de ter uma formação que busque uma formação generalista, crítica de nossos estudantes. Existe o objetivo geral, existe um objetivo central. E a gente tem que ter esse objetivo geral como base de formação do aluno. A gente tem que ter esse objetivo geral nas diferentes disciplinas. Então, eu acho como docente, a gente consegue fazer isso dar uma formação geral e preparamos os alunos para que eles possam desenvolver o pensamento crítico e muitas vezes articulando essa criticidade a outras discussões. Tenho consciência disso de que faço a tentativa consciente de interconectar, de materializar na práxis docente aquilo que é o projeto político pedagógico do curso.</p>
<p>3. Docência como prática reflexiva</p> <p>4. Aprendizagem significativa/ativa</p>	<p><b>DSC2:</b> A nossa experiência docente por ser uma experiência docente em Serviço Social passa por essa orientação da categoria que entende, inclusive, as diretrizes como uma dimensão da profissão, as diretrizes são uma dimensão do projeto ético-político, segue essa orientação. Eu tenho tentado seguir os objetivos. Nós somos docentes e eu me considero assistente social docente e, portanto que o desenvolvimento da minha prática docente passa por essa orientação que é indicada aí pelo PPC. Tenho tentado pensar nesse perfil crítico, mas ao mesmo tempo propositivo desse assistente social, tento trabalhar processos reflexivos e não reprodutivos do que tá posto. Então, eu tento nesse meu fazer contribuir com a construção desse perfil de estudante, que seja capaz de saber o porque e o para quê ou o sentido da sua prática, do seu fazer profissional e que também seja capaz de desenvolver a dimensão técnico-operativa.</p>

No material discursivo acima mencionado, vimos que as ancoragens destacam uma perspectiva da prática docente como uma prática reflexiva e crítica a qual objetiva uma formação mais ampla/ para além da sala de aula e socialmente referenciada/contextualiza a qual é mediada por uma aprendizagem significativa/ativa dos educandos.

Nos discursos analisados, são nítidos os pensamentos dos professores e sua intencionalidade pedagógica de uma formação integral e vinculada ao projeto de formação profissional crítico defendido nas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Assim sendo, seguem as orientações do projeto nacional de formação profissional, definidos nacionalmente pelas entidades representativas desta categoria profissional.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL.  
*Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social*. Brasília, DF, 1996. Disponível  
em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislação.diretrizes.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. *Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético político*.  
Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 25, n. 79, p. 72-81, 2004.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em  
Serviço Social – ABEPSS*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/  
arquivos/legislação](http://www.cfess.org.br/arquivos/legislação)>. Acesso em: 28 fev.2015.

\_\_\_\_\_. *Projeto ABEPSS itinerante: diretrizes curriculares e projeto de formação profissional  
do serviço social*. Gestão 2011-2012. Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em:  
<<http://www.abepss.org.br>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório final da pesquisa avaliativa da implementação das diretrizes curriculares  
do curso de serviço social*. São Luís, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL;  
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO  
SOCIAL. *Diretrizes gerais para o curso de serviço social*. Rio de Janeiro, 1996.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOSCHETTI, I. *Implicações da reforma do ensino superior para a formação do assistente  
social: desafios para ABEPSS*. Temporalis, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 81-97, jul. 2004a.

\_\_\_\_\_. *O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades de sua implementação*.  
Temporalis, Brasília, DF, ano 4, n. 8, p. 17-30, jul./dez. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em  
Serviço Social: parecer CNE/CES 492/2001*. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares para os cursos de serviço social, resolução n.º 15 de 13 de  
março de 2002*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/js/library/pdf>>.  
Acesso em: 28 fev. 2018.

CARVALHO, A. M. P. de. *Projeto de Investigação: a formação profissional do Assistente  
Social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas*. Revista Serviço Social e Sociedade,  
São Paulo, n. 14, p. 53-75, 1984.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOLANDA, P. C. H.; LEITINHO, M. C. (Org.). *Experiências de avaliação curricular:  
possibilidades teórico-práticas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

IMBÉRNON, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo:  
Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A. M. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2005b. (Coleção Diálogos).

\_\_\_\_\_. *Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo: a metodologia do discurso do sujeito coletivo*. 2. ed. Brasília, DF: Liberlivro, 2012. (Série Pesquisa).

LEITINHO, M. C. *Concepção e currículo*: Universidade Regional do Cariri. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Formação pedagógica do professor universitário: discutindo percepções*. In: DIAS, Ana Maria Iorio *et al.* (Org.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos*. Fortaleza: edições UFC. 2009. p. 29-40.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MORAES, S. E. (Org.). *Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOROSINNI, M. C. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília, DF: Plano, 2001.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Publicações Dom Quixote).

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Projeto pedagógico do curso de serviço social*. Fortaleza, 2007. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Projeto pedagógico do curso de serviço social*. Fortaleza, 2012. v. 1. Mimeografado.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Luana Mateus de Sousa<sup>187</sup>  
lulu\_matheus@hotmail.com  
Sira Indjai<sup>188</sup>  
gislainesinira@gmail.com  
Elcimar Simão Martins<sup>189</sup>  
elcimar@unilab.edu.br

### RESUMO

O Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura é considerado elemento essencial na promoção ao estagiário espaços-tempos de aproximação com a realidade da educação básica, bem como a compreensão do todo fazer pedagógico, por meio da inserção em escolas públicas e a vivência com professores da rede. Nesse âmbito, o presente estudo objetiva compreender os limites e as possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial de Professores de Biologia. A pesquisa possui abordagem qualitativa e utilizou a entrevistas como estratégia de aproximação com a realidade. O conjunto de dados coletados demonstra a importância do Estágio na formação de licenciandos e as parcerias estabelecidas por meio do Estágio Supervisionado entre a Universidade e as escolas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Ciências Biológicas. UNILAB.

### 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores deve favorecer uma sólida base, que proporcione um diálogo entre os saberes próprios da área específica de formação e os saberes pedagógicos, com foco na realidade das escolas da Educação Básica, em especial, das escolas públicas, proporcionando a capacidade de análise das várias situações que lá se encontram, mas principalmente favorecendo novas possibilidades por meio da integração teoria e prática.

Nesse esteio, o Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura é considerado elemento essencial ao estagiário na promoção de espaços-tempos de aproximação com a realidade da educação básica, bem como por favorecer a compreensão do todo fazer pedagógico, por meio da inserção em escolas públicas e a vivência com professores da rede.

O presente texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla, intitulada Formação Inicial de Professores de Biologia: uma análise a partir do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio, que tem como objetivo investigar as contribuições e os desafios do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial de Professores de Biologia com vistas a discutir os fundamentos em que se assentam os processos formativos vivenciados pelos

---

<sup>187</sup> Doutoranda em Ecologia e Recursos Naturais – UFC

<sup>188</sup> Bolsista Funcap e Licencianda em Ciências Biológicas – UNILAB

<sup>189</sup> Professor Adjunto do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza e dos mestrados: Ensino e Formação Docente e Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis - UNILAB

professores de Biologia das escolas de Ensino Médio do Maciço de Baturité, em especial nos municípios de Acarape e Redenção, bem como analisar o potencial formativo das ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado por meio da integração entre escolas de Ensino Médio e estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

Frente ao exposto, considerando a importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial de docentes de Biologia, o presente trabalho objetiva compreender os limites e as possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial de Professores de Biologia. Assim, concordamos com Pimenta e Lima (2017), quando afirmam que o estágio como reflexão da práxis oportuniza aos licenciados que ainda não exercem a docência aprender com os que os mais experientes, que já atuam na educação, analisando as experiências vivenciadas na escola e articulando teoria e prática.

Temos buscado trabalhar a importância do Estágio como pesquisa, visando contribuir para a compreensão da necessidade de articulação entre o conhecimento específico e pedagógico. Desta feita, a atividade investigativa promovida no Estágio Supervisionado possibilitará aos envolvidos compreender os limites e as possibilidades das práticas de ensino como questões de pesquisa a serem problematizadas no diálogo entre os sujeitos e os conhecimentos teóricos já produzidos.

Metodologicamente, a presente pesquisa se configura como qualitativa, uma vez que se interessa pela complexidade e valoriza a subjetividade dos participantes e dos pesquisadores; está aberta ao mundo da experiência, à cultura e ao vivido, como no caso das escolas de Educação Básica (ANADÓN, 2005).

Para obtenção de informações sobre a percepção dos estagiários acerca dos limites e das possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial de Professores de Biologia foram realizadas entrevistas com oito discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNILAB. De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 195) as entrevistas se configuram como o “encontro de duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. As entrevistas foram fundamentais para o desenvolvimento da presente investigação, pois possibilitaram aos estagiários uma reflexão do vivenciado nas escolas e na própria universidade.

## **2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

A formação inicial de professores, historicamente, apresenta fragilidades teórica e praticamente, revelando que as instituições de ensino superior não estão formando para o enfrentamento dos desafios cotidianos presentes nas salas de aulas (PIMENTA; LIMA, 2017; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

O diálogo com os autores nos convida a envidar esforços para a superação de tal dificuldade. Nesse âmbito, asseveramos que o Estágio Supervisionado é condição *sine qua non* à formação do futuro professor, considerando a escola e seu campo de atuação como objeto de análise, reflexão e investigação. Portanto, ele oportuniza um olhar mais crítico aos futuros professores e uma maior apropriação da realidade em que atuarão (PIMENTA; LIMA, 2017). Assim, o Estágio Supervisionado favorece uma base formativa para que os licenciandos possam se apropriar teórica e metodologicamente das políticas públicas voltadas à educação e dos contextos próprios da escola, compreendendo suas perspectivas e dificuldades.

Na compreensão de Imbernón (2011), a formação inicial tem a responsabilidade de favorecer a base do conhecimento pedagógico, possibilitando uma real interligação com as situações educativas, analisando-as, renovando-as e equilibrando teoria e prática.

Pimenta e Lima (2017, p. 96), revelam o estágio como “[...] espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.”. Assim, o Estágio se insere como a ponte entre o licenciando e o ambiente educacional.

Em um cenário de constantes mudanças nas políticas educacionais o Estágio Supervisionado se configura ainda como elemento formativo para a compreensão de como essas reformas interferem na profissão docente, uma vez que é preciso ter clareza de que algumas políticas e medidas governamentais têm se constituído em falsos avanços em relação à formação integral.

Historicamente, o ensino de Ciências da Natureza e Matemática, apresenta dificuldades que se evidenciam e se traduzem, de modo geral, em um baixo aprendizado dos estudantes. Os problemas são diversos, como o fato de professores que lecionam disciplinas destas áreas sem possuir uma formação adequada em nível superior, contribuindo assim para o déficit na aprendizagem dos estudantes.

Sobre o ensino de ciências, Pozo e Crespo (2009, p. 251) confirmam que “o modelo tradicional, baseado na transmissão de saberes conceituais estabelecidos, não assegura um uso dinâmico e flexível desses conhecimentos fora da sala de aula e, além disso, gera numerosos



problemas e dificuldades dentro dela”. Assim, é preciso que o docente em conjunto com os estudantes e com o devido apoio da gestão encontre formas adequadas ao ensino e à aprendizagem, o que também pode sinalizar para a questão da formação docente.

Lima (2008, p. 198) convida à reflexão sobre os desafios e as contradições que se encontram na relação entre a Escola e a Universidade, compreendendo o Estágio com uma ponte entre esses dois campos de força em que o estagiário deve tirar lições e aprendizagens várias.

Vale ressaltar que o Estágio é o principal elo entre os licenciandos e o futuro exercício de sua profissão. No atual cenário de tantas mudanças e desafios impostos à escola pública, faz-se cada vez mais necessário que os docentes saibam lidar com as dificuldades e promover um ensino de qualidade.

### **3 LIMITES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA**

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, tendo sofrido ao longo de sua história diversos desafios de ordem estrutural, intercalando períodos de formação propedêutica e/ou profissional. É preciso refletir ainda que o Ensino Médio por muito tempo funcionou em espaços físicos improvisados, sem livros didáticos destinados aos estudantes, sem materiais pedagógicos e com o mínimo de investimento financeiro. Algumas dessas circunstâncias e outras ainda persistem no cotidiano atual e têm asseverado indicadores excludentes e um cenário preocupante de inserção social e cultural dos jovens brasileiros (MARTINS, 2018).

Tal contexto revela possibilidades variadas para a realização de uma investigação sobre o Estágio Supervisionado, que, assentada no trabalho cotidiano do docente e nas formas como este pode favorecer aos estagiários várias aprendizagens sobre a profissão, a sala de aula, a escola e a comunidade em que a escola está inserida, bem como conhecimentos específicos da própria licenciatura e das dificuldades que se apresentam no cotidiano profissional são relevantes para formar docentes preparados para atuarem no atual mundo do trabalho.

No âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNILAB, o Estágio Supervisionado perfaz um total de 405h/a divididas em quatro disciplinas, quais sejam: i) Estágio Supervisionado I (90 h) e ii) Estágio Supervisionado II (90 h), voltadas ao no Ensino

Fundamental; iii) Estágio Supervisionado III (105 h) e iv) Estágio Supervisionado IV (120 h), focadas no Ensino Médio (UNILAB, 2016a).

O Estágio Supervisionado é regulamentado na UNILAB pela Resolução N° 15/2016/CONSUNI, de 22 de julho de 2016, que em seu Art. 4º, o considera como “atividade acadêmica de inserção dos discentes da graduação em ambientes de trabalho relativos à sua área de formação, para o exercício de atividades profissionais fundamentadas em uma prática reflexiva e em consonância com a missão da UNILAB” (UNILAB, 2016b, p. 4).

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado na UNILAB prima pela capacidade de refletir, analisar e ressignificar a ação pedagógica, ou seja, busca a (re)construção da *práxis* docente pelo viés da autonomia e da reflexão em uma perspectiva crítica e comprometida com a emancipação humana.

No momento de entrevistas aos estudantes participantes da investigação, indagamos sobre as possíveis contribuições da disciplina de Estágio Supervisionado à sua formação docente.

Os discentes, intitulados nesse texto de Mitocôndria, Lisossomos e Ribossomos, destacaram que:

*O estágio na escola proporcionou experiências práticas fundamentais para nossa formação como professores. Participar dos processos de planejamento, regência, elaboração e aplicação de provas, assim como a mediação de visitas dos estudantes à Unilab foi uma oportunidade de aprendizado que muito irá agregar à nossa construção como profissionais. Ao observar o professor atuando em sala de aula, podemos detectar como a prática docente reflete na participação e interação do aluno, no sentido de como isso o motiva e instiga o seu desejo por aprender, ou não. Atuar ativamente na escola contribuiu para que nos tornássemos profissionais mais preparados e cientes da realidade da profissão, entendendo que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores e que aprender a ser professor é um processo constante de reflexão. (Mitocôndria)*

*É importante salientar que o estágio realizado foi de suma importância para a nossa formação docente, nos levando a desvencilhar de preconceitos em relação à educação. Já tivemos a oportunidade de lecionar no ensino fundamental, no entanto, o estágio no ensino médio nos proporcionou uma experiência ímpar, a qual não deve ser tratada apenas como simples requisito avaliativo de um componente curricular, mas sim entendido como uma oportunidade de experimentar um pouco da prática pedagógica. Hoje, muitos jovens recém-diplomados percebem que trabalhar nessa área é extremamente gratificante, esse foi o nosso caso, que acreditamos na educação como meio de formação do cidadão e de fomento de novas ideias. (Lisossomos)*

*O estágio supervisionado contribuiu de forma positiva para o nosso aprendizado. Temos a sensação de sermos vitoriosos por alcançar os objetivos que foram planejados e por termos superado as dificuldades encontradas. (Ribossomos)*

Os excertos revelam que os estudantes compreendem o Estágio Supervisionado como elemento importante para o encontro com o curso de licenciatura e com o desejo de exercício

profissional da docência, contribuindo de forma significativa ao processo de formação do futuro professor.

O trabalho com o estágio, aliando ensino e pesquisa, favorece uma compreensão da prática docente (PIMENTA; LIMA, 2017), analisando e problematizando o que foi vivenciado. Corroboramos com as ideias de Ghedin; Oliveira e Almeida (2015, p. 37) ao afirmarem “o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional”. Neste cenário os discentes Peroxissomos, Citoesqueleto e Cloroplastos destacam que o Estágio Supervisionado possibilita

*O contato com a sala de aula, através das observações aprendemos a ser mais atentos, a observar com maior atenção a dinâmica da turma influenciada pelos alunos, principalmente aqueles alunos irrequietos que atrapalhavam as aulas, e aqueles que não aguentavam estar atentos por um longo tempo. Durante a regência, aprendemos, principalmente a prender a atenção dos alunos na explicação dos conteúdos, a proporcionar uma interação direta com eles, de modo que pudessem participar ativamente nas aulas. (Peroxissomos)*

*O contato com a escola nesse momento no Estágio Supervisionado agrega muito valor na formação acadêmica dos estagiários, pois foi através destas imersões e das regências que se nota bem de perto a realidade em que as escolas estão inseridas em um contexto social, e como é constituída perante a sociedade. (Citoesqueleto)*

*As regências se tornaram os primeiros passos para a nossa prática docente, vivenciamos momentos muito bons, onde juntamente com os alunos, aprendemos e buscamos valorizar o processo de ensino-aprendizagem, tudo que construímos ao longo das regências foram essenciais para avaliar nossa prática docente. (Cloroplastos)*

Os depoimentos dos estudantes corroboram o Estágio Supervisionado como significativo espaço-tempo de vivência da futura profissão, requerendo boa articulação entre a instituição de ensino superior e as escolas de educação básica, proporcionando um espaço privilegiado para a problematização do ensino e da aprendizagem, buscando novas possibilidades para os desafios que cotidianamente se apresentam na escola.

Além de ressaltar a importância do Estágio Supervisionado para a sua formação, os discentes Complexo de Golgi e Vacúolos relatam alguns desafios que ainda precisam ser superados:

*O estágio é um momento importante da formação docente. É nele que, na maioria das vezes, os estudantes [da licenciatura] têm o primeiro contato com o universo escolar [como profissional]. A experiência do estágio supervisionado pode ser decisiva na formação do professor, já que é nesse momento que ele tem a oportunidade de ver quais serão suas frentes de atuação e construir sua identidade docente. No decorrer de toda a disciplina foram realizadas atividades, palestras,*

*discussões, observações e regência em sala de aula que contribuíram para nossa formação. Gostaríamos de enfatizar aqui os momentos da nossa regência, onde tentamos inovar, levando a realidade daquele assunto que os alunos viam somente no livro didático Tanto as observações quanto as regências foram de tamanha experiência e aprendizado para nós, aprendemos muito com o professor regente, vivemos ali a realidade de uma turma de ensino médio. Por fim, os desafios da docência não param, ainda temos muito o que aprender, que possamos buscar sempre uma formação de qualidade. (Complexo de Golgi)*

*As aulas de estágio foram muito gratificantes, uma vez que me auxiliaram a complementar o meu ensino como docente em formação. Através das experiências proporcionadas pelo estágio foi possível perceber como se dá o real funcionamento das escolas de ensino médio e também me fez perceber como é a realidade de um professor de biologia e os desafios que ele enfrenta diariamente. Um professor, assim como os demais profissionais, tem que se dedicar muito a sua profissão para conseguir desempenhar seu papel de forma favorável. Com a imersão na escola consegui notar que o maior obstáculo que o professor enfrenta em sala de aula é conseguir romper a barreira existente entre ele e os alunos, para que a aula consiga correr de forma satisfatória é necessário que tanto o professor quanto os alunos estejam em sintonia. (Vacúolos)*

Complexo de Golgi e Vacúolos não focaram nos desafios do Estágio Supervisionado em si, mas despertaram para os desafios da formação e do trabalho docente, compreendendo a necessidade de contínua formação para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade nas escolas. Vacúolos ainda chama a atenção para a necessidade de aproximação entre estagiários, estudantes e professor regente.

Os resultados revelaram por meio dos depoimentos dos estudantes entrevistados, que o Estágio Supervisionado não é apenas um componente curricular com obrigatoriedade de cumprimento ao longo do curso de licenciatura. De maneira ampla, a referida disciplina favorece aos licenciandos/futuros professores, por meio da inserção no seu espaço de atuação profissional, a construção de saberes docentes que ao serem associados aos conhecimentos teóricos rompem o distanciamento entre teoria e prática.

A formação docente requer uma postura crítica e não se resume somente ao ato de lecionar, permitindo aos licenciandos conhecer, na perspectiva de futuro professor, as combinações que se escondem e se revelam no cenário da educação e nos personagens que compõem o espaço escolar.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diversos desafios são encontrados por docentes todos os dias. Por meio das falas dos estudantes/estagiários foi possível observar a importância do Estágio Supervisionado para eles. Os licenciando revelam que compreendem esse momento como fundamental para aliar

os estudos teóricos à prática nas escolas. As ações pedagógicas desenvolvidas no espaço educacional possibilitam essa aproximação entre formação teórica e prática.

O Estágio Supervisionado se configura como um momento em que os discentes podem integrar o aprendizado teórico com a prática em sala de aula, compreendendo a realidade escolar e estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades para atender a realidade das escolas públicas.

Nesse sentido, os resultados revelaram que o Estágio Supervisionado pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento da prática docente de futuros professores de Ciências Biológicas, pois é um espaço-tempo de aprendizagens e partilhas de conhecimentos adquiridos durante a formação, advindos das diversas áreas de conhecimento da Biologia, como: zoologia, botânica, genética, evolução, dentre outras.

A vivência do Estágio Supervisionado nas escolas públicas de Ensino Médio de Acarape e Redenção revelou ainda como desafio a necessidade de refletir sobre os desafios cotidianos postos à formação e ao trabalho docente, levando aos estagiários a compreensão da necessidade de contínua formação para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade nas escolas.

## 5 REFERÊNCIAS

- ANADÓN, Marta. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bonfim, BA: UNEB/UQAC, 2005.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferreira. **Formação de Professores**: Caminhos e Descaminhos da Prática. Brasília: Líber Livro, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.
- MARTINS, Elcimar Simão. **Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores de Ciências da Natureza e Matemática**: um Estudo em Escolas de Ensino Médio do Maciço de Baturité/CE. Relatório (Pós-Doutorado). São Paulo: USP, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de**

**ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução Naila Freitas. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas** – Licenciatura. Redenção/CE, 2016a. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/ciencias-biologicas-licenciatura/>> Acesso em 14 mai. 2018.

UNILAB. **Resolução N° 15/2016/CONSUNI**, de 22 de julho de 2016. Institui e regulamenta o Estágio Supervisionado, nos Cursos de Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – (UNILAB). 2016b. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/consuni-resolucoes-2016/>> Acesso em 14 mai. 2018.

## A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA- CEARÁ.

Raquel Lopes Correia Santos<sup>190</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar, ainda que brevemente, a Educação Integral em tempo integral na secretaria de educação do estado do Ceará, com recorte nas escolas de gerencia da Superintendência das escolas de fortaleza – SEFOR 01. Para sua feitura, utilizamos o referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, com norte nos escritos de Minayo (1994). Sobre a expansão da escola integral valem-nos dos documentos da secretaria de educação, disponíveis em seu *site* na internet<sup>191</sup>. Trazemos também a relação das escolas que hoje já estão atuando em tempo integral (total ou parcialmente) e suas principais distinções quando comparadas a escola em tempo regular. Por fim, abordamos os marcos legais que balizam a implantação e cotidiano da escola integral em tempo integral.

**Palavras-chave:** Escola de tempo integral; SEDUC/Ceará; Itinerários Formativos.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo que ora chega as mãos do leitor nasceu a partir de um estudo sobre as escolas de tempo integral no município de Fortaleza – Ceará. Ele se justifica frente a necessidade de compreensão do aumento do número de escolas deste modelo em todo o território nacional. Por isso, temos por objetivo geral: Apresentar a Educação em Tempo Integral na Secretaria de Educação do estado do Ceará, com enfoque na Superintendência das Escolas de Fortaleza – SEFOR 01. No que tange aos objetivos específicos, pretendemos: Debater os marcos legais da implantação das escolas de tempo integral no Ceará; Apresentar a experiência do Tempo Integral nas regionais I e III de Fortaleza, sob os auspícios da SEFOR 01; Discutir o que são os itinerários formativos e seus impactos na educação integral.

O Tempo Integral por meio da escola integral, é antes de tudo, uma busca, entre outras coisas, de uma escola voltada para as juventudes visando desenvolver o ser humano em sua integralidade de modo a promover o aluno em suas totalidades. Isto é, a partir da participação do alunato em uma currículo diversificado como elemento de ressignificação da vida dos estudantes. Ressaltamos que são ofertados nesses ambientes diversos eixos formativos que são trabalhados, dentre eles: cognitivos, emocionais, sociais, psicológicos e físicos.

---

<sup>190</sup> - Graduada em História pela universidade Federal do Ceará e em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gestão escolar pela faculdade Tecnológica de Palmas e Mestra em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Contato: raquellcs@gmail.com

<sup>191</sup> Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/> acesso em 13 de Maio de 2019 as 13: 56.

As dimensões fundantes da prática educativa da escola integral em tempo integral segundo a Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral, são:

1. A escola deve ser concebida como comunidade de aprendizagem.
2. Aprendizagem cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante.
3. Protagonismo estudantil é um princípio imperativo para qualquer proposta de ensino médio. Dimensões pedagógicas: a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; c) itinerários formativos diversificados. (SEDUC, 2016 - p. 04)<sup>192</sup>

Essas dimensões põem em foco um novo olhar para as práticas educativas, colocando o educando no centro do processo educacional. A nível de esclarecimento é importante salientar que para realizar o acompanhamento das escolas da rede estadual a secretaria de educação do estado do Ceará divide suas escolas em territórios: 20 CREDEs (que atuam no interior e região metropolitana de Fortaleza) e 3 SEFOR (Superintendência das escolas de Fortaleza) que cobrem a capital, cada uma responsável por três regionais. O recorte aqui adotado compreende as escolas da SEFOR 01, isto é, as que se localizam entre os bairros: Vila Velha ao Bom Sucesso, da Barra do Ceará até a Jacarecanga. Isto perfaz 56 escolas, dentre regulares, militares, tempo integral e profissionalizantes. Nosso objeto de estudo consiste nas 15 escolas de tempo integral desta região.

## **METODOLOGIA**

Salomon (2004, p. 152), explica que a pesquisa científica é um “trabalho empreendido metodologicamente, quando surge um problema, para o qual se procura a solução adequada de natureza científica”. Nesse sentido, explicamos que o problema gerador que fomentou a escrita desta pesquisa foi a urgência na publicização da escola de tempo integral a suas potencialidades no desenvolvimento da autonomia das juventudes cearenses. É salutar, também, explicar que adotamos como marco teórico a pesquisa qualitativa. Assim alinhamo-nos com Minayo (1994) quando diz que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém sem excluir o uso de dados quantitativos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, pretendemos adotar algumas metodologias que a tornem viável. A saber: Inicialmente valemo-nos da pesquisa documental para balizar a análise dos marcos legais que nortearam a criação e implantação das escolas em tempo integral no Ceará. Para consubstanciar os dados advindos da pesquisa documental, utilizaremos também a pesquisa bibliográfica que norteará a revisão bibliográfica do tema

---

<sup>192</sup> Fonte: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf) acesso em 13 de Agosto de 2019.



exposto. Observem que as duas pesquisas não se confundem, haja vista a natureza distinta das fontes, mas sim, se complementam.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As escolas de tempo integral na Secretaria de Educação do estado do Ceará nascem a partir do ano de 2016. Sendo que esta é uma estratégia defendida por aqueles que querem "que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento."(SEDUC, 2016)<sup>193</sup> E seu histórico se alinha com as ações de combate ao aumento da violência urbana no território cearense. Isto é, na busca por combater efetivamente a vulnerabilidade das juventudes do Ceará, o governo do estado adota como uma das estratégias do programa Ceará Pacífico<sup>194</sup> a implementação de escolas onde seu público passaria de 07:00 da manhã as 17:00 no interior da escola. E *a priori* se estabeleceriam nas cinco cidades com maiores índices de violência e vulnerabilidade social do estado.

O primeiro passo para a escolha das escolas que seriam contempladas com o Tempo Integral foi escolher os critérios de elegibilidade. Assim como consta no site da Seduc (2019):

Para definir as escolas que iniciaram a política do Tempo Integral em 2016 foram utilizados os seguintes critérios: Escolas com 50% ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família; Critérios de viabilidade; – Menos de 60% de ocupação das vagas; Implementação em municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais; Critérios de Priorização; 1 Escola por região (Crede/Sefor); Condições de infraestrutura para iniciar em 2016; Baixo índice de aprovação; A partir de 2017, foram definidas as seguintes premissas para escolher as escolas elegíveis para conversão em tempo integral: Municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social; Escolas potenciais; Conversão ano a ano; Professores; Salas disponíveis; Modelos de simulação; Priorização; Distância de migração; Investimento na conversão. A partir das premissas supracitadas, são definidas as escolas em condições de conversão em tempo integral a cada ano. (SEDUC/2019)<sup>195</sup>

---

<sup>193</sup> Fonte: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf) acesso em 13 de agosto de 2019.

<sup>194</sup> Com o objetivo de construir uma cultura de paz em todo o território cearense, o Pacto por um Ceará Pacífico opera a partir de políticas públicas interinstitucionais de prevenção social e segurança pública(...) O Governo do Ceará tem reforçado o combate à violência, sem perder de vista, entretanto, que este enfrentamento passa, especialmente, pela ação preventiva e social nas classes e camadas mais vulneráveis da sociedade. Essa política pública concebida no âmbito do Pacto por um Ceará Pacífico, tem a compreensão do direito universal à proteção, amparo, defesa e justiça. Fonte: <https://www.ceara.gov.br/projeto/ceara-pacifico/> acesso em 13 de maio de 2019 as 13:13hs.

<sup>195</sup> Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/> acesso em 13 de Maio de 2019 as 13: 56.

Observando que no ato da adoção da escola a estratégia do tempo integral começa no primeiro ano, e o resto do ensino médio continua com o horário regular. Desta forma a integralização total da escola, só ocorre após três anos quando as três séries passam pelo Tempo Integral.

Definidas as escolas, foi pensada o currículo que iriam se adequar. Ou seja, aos estudantes seria garantido o tempo de aula efetiva semanal: 45 horas/ divididas em 9 aulas por dia de segunda a sexta-feira, sendo: 5 aulas no turno da manhã e 4 aulas no turno da tarde. É importante explicar que 30 horas-aulas semanais da grade curricular da escola em tempo integral são da base comum. Por exemplo: português, matemática, história, química, física. E as outras 15 horas-aula pertencem a disciplinas eletivas ou melhor, aos itinerários formativos, disponibilizadas a partir de um cardápio estadual que contempla aproximadamente 280 possibilidades e são adotadas (ou não) por cada escola, a depender da escolha dos estudantes e da possibilidade de implementação dos docentes do local. Nesse contexto que se avoluma a importância dos itinerários formativos.

Isto é, busca-se desenvolver o estudante se dentro da sua integralidade por meio da adoção disciplinas eletivas, das comunidades de aprendizagem, de elaboração de projetos de vida, além da iniciação da pesquisa científica e a aproximação ao mundo do trabalho, que proporcionam ao aluno o desenvolvimento de outras capacidades que não somente as ligadas diretamente a leitura, letramento e cognição. Desse modo a escola integral em tempo integral rompe com somente a busca exclusiva pela profissionalização e com a educação mecanicista. Sendo que o principal diferencial defendido pela escola integral em tempo integral em comparação com as escolas regulares é o currículo diferenciado que visa a autonomia do aluno por meio do respeito as suas escolhas.

Além disso, os estudantes também têm garantido a alimentação diária baseada em 3 refeições – lanche, almoço e lanche. Refeições estas elaboradas por nutricionistas da própria secretaria de educação tendo em vista a necessidade nutricional do público adolescente. Para efetivar essa alimentação a escola recebe dois tipos de fomento. O primeiro advém do PNAE<sup>196</sup>, e representa recurso por aluno que é repassado para as escolas. O segundo é a

---

<sup>196</sup> O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública.(...) São atendidos pelo programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público). (BRASIL, 2009)

complementação via SEDUC. A secretaria adquire especialmente as proteínas como forma de garantir alimentação adequada para o colegiado discente.

## MARCOS LEGAIS

São dois os principais marcos legais norteadores da escola integral em tempo integral. O primeiro é o PNE, Plano Nacional de Educação. Aprovado em 2014 que busca balizar os esforços e os investimentos nacionais, estaduais e municipais de modo a melhorar a qualidade da educação no país como um todo. O plano prevê 20 metas que devem ser atendidas ao longo de 10 anos. A meta que faz referência direta a educação integral é a nº 06. Ou seja: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, 2014)

O segundo marco balizador é a lei estadual N.º 16.287, de 20 de julho de 2017 e dispõe sobre a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. A referida lei em seu artigo primeiro esclarece sua finalidade e principal objetivo:

Art. 1º Fica instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais. (CEARÁ, 2017).

Sob a luz das duas legislações temos o terreno adequado para o fortalecimento da política estadual de educação em tempo integral no estado. E após a edição das referidas leis, foi possível efetivar, mediante financiamento tanto do governo estadual quanto federal, a implantação das referidas escolas. Garantindo aos seus estudantes uma nova realidade dentro da política pública de educação.

## A EXPANSÃO DO TEMPO INTEGRAL NA SEFOR 01

No ano de 2019 a Sefor 01 conta com 15 escolas de tempo integral. Acreditamos ser importante apresentar quais são e os anos de suas implantações. São elas<sup>197</sup>:

Escola	Matrícula em 2019	Turmas em 2019	Ano da Implantação
EEMTI JOSÉ VALDO RIBEIRO RAMOS	160	4	2016

<sup>197</sup> Informações advindas do Sistema Integrado de Gestão Escolar da Secretaria de Educação do estado do Ceará. Atualizado em Maio de 2019.

EEMTI AYRTON SENNA	208	7	2016
EEMTI ANTONIETA SIQUEIRA	230	12	2017
EEMTI ANTONIO BEZERRA	193	9	2017
EEMTI LIONS JANGADA	245	6	2017
EEMTI MONSENHOR DOURADO	163	5	2017
EEMTI WALDEMAR FALCÃO	374	12	2017
EEMTI VILA VELHA	164	6	2017
EEMTI SANTO AFONSO	393	12	2017
EEMTI PROF. BALBINA JUCÁ	367	14	2018
EEMTI GAL. EUDORO CORREA	359	13	2018
EEMTI HERMÍNIO BARROSO	136	14	2018
EEMTI CERE MARIA JOSÉ SANTOS FERREIRA	695	23	2018
EEMTI PAULO FREIRE	255	11	2018
EEFM CLÁUDIO MARTINS	476	14	2019

Observem que os anos de 2017 e 2018 são os anos com maiores números de escolas passando pelo processo de integralização e se adequando a política de educação integral em tempo integral no território em questão. É salutar explicar que tais escolas já existiam previamente, isto é, não foram criadas em tempo integral. Antes disso, foram adaptadas para a nova realidade. Isto posto, observamos que se somados os estudantes que tiveram acesso a esta política no ano de 2019, chegamos ao número de 4418 alunos apenas em duas das regionais de Fortaleza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de conclusão, lembramos que constitucionalmente a educação é um dever do Estado, da família e da sociedade. Sendo direito de todos e volta-se para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, para o preparo da pessoa para o exercício da cidadania, além da qualificação para o trabalho. (CF. art. 205). Pensando em levar a cabo tal tarefa a escola integral em tempo integral surge como opção efetiva para garantir aos educandos a possibilidade outras possibilidades.

Observem que as disciplinas eletivas, adotadas pelos próprios estudantes de acordo com seus projetos de vida, são outro diferencial que busca trazer as juventudes para dentro do ambiente escolar, dando-lhes novas oportunidades além de se consubstanciar em processos de aprendizagem mais significativos. Por fim, é importante lembrar que a escola integral coloca

em foco os processos de aprendizagem que se baseiam no protagonismo estudantil, mas também na parceria família e escola para o desenvolvimento efetivos das habilidades de todo o corpo discente e da comunidade escolar como um todo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 13 agosto 2019.

BRASIL. Congresso. Presidência. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 de Maio de 2019 as 14:43

BRASIL, Congresso. Lei Nº 13.005/2014 - Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> acesso em 14 de maio de 2019 as 13:39.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei 8913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União 2009; 17 jun.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**, Diário Oficial da União, Brasília, 17 jun. 2013.

CEARÁ. Assembléia Legislativa. **LEI N.º 16.287, de 20.07.17 Dispõe sobre a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará**. Diário Oficial do Estado, Ceará, 21 de Julho de 2017.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11a ed. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

## **AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Anna Catarine Amaral, Universidade Estadual do Ceará

anna.amaral@aluno.uece.br

Ana Letícia de Castro Lopes, Universidade Estadual do Ceará

ana.leticia@aluno.uece.br

Mônica Farias Abu-El-Haj, Universidade Estadual do Ceará

monica.farias@uece.br

### **RESUMO**

O trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre as avaliações externas e suas repercussões na formação escolar. Representa a primeira parte de uma pesquisa de campo que visa compreender os impactos das avaliações de larga escala nas práticas pedagógicas de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Objetivou construir uma base de conhecimento que sirva de subsídio à leitura dos dados da pesquisa de campo em curso, buscando para isso compreender o debate acadêmico a partir de três categorias de análise: as origens das avaliações externas no sistema educacional brasileiro, a estruturação do SAEB e as mudanças ocorridas em seus objetivos, procedimentos e instrumentos de avaliação ao longo de seu percurso, e os impactos das avaliações externas no contexto escolar da educação básica. Dentre outros resultados, o estudo aponta para a mudança no conceito de qualidade da educação como consequência da adoção de uma política de controle de resultados centrada em testes padronizados de desempenho escolar dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVES:** Avaliações externas. Qualidade da educação. SAEB.

### **INTRODUÇÃO**

Em nossas vivências no chão da escola, proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), temos observado a interferência das avaliações externas na rotina escolar. Percebemos uma efetiva preocupação do corpo escolar, incluindo direção, coordenadores pedagógicos e sobretudo professores, com o planejamento e a realização de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades, competências e comportamentos necessários ao bom desempenho dos alunos nas avaliações externas. Diante desse quadro, o trabalho em pauta buscou compreender a repercussão das avaliações externas de desempenho escolar no contexto da educação básica, observando que as primeiras experiências de avaliação externa no sistema educacional brasileiro ocorreram no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 e, no Estado do Ceará, a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) data de 1992.

O trabalho apresenta um estudo bibliográfico sobre os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na dinâmica escolar e representa a primeira etapa de

uma pesquisa que visa compreender as interferências das avaliações externas nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham com a alfabetização de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Apesar de constatarmos na literatura acadêmica preocupações com as repercussões das avaliações externas no ambiente escolar, ainda são poucos os estudos nesse campo, principalmente com foco nas séries que compreendem o ciclo alfabético, disso a relevância da pesquisa.

No que tange à pesquisa bibliográfica, foco deste trabalho, nossa intenção foi compreender como os autores e estudiosos da temática situam as origens das avaliações externas no sistema educacional brasileiro, os posicionamentos políticos-educacionais e as repercussões e impactos decorrentes de sua implantação na rede escolar de ensino.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, feita a partir de artigos científicos selecionados em periódicos da educação, levantados junto ao Scientific Electronic Library Online (SCIELO). A seleção dos artigos se deu em função dos autores que buscam situar as origens, o percurso e as repercussões das avaliações externas de desempenho no contexto escolar. A pesquisa compreendeu as seguintes etapas: levantamento e seleção dos artigos selecionados; leitura, registro e discussão dos textos; análise, sistematização dos resultados obtidos em conformidade com as seguintes categorias de análise: motivações políticas e educacionais da implantação do SAEB; definições e as mudanças no conceito de qualidade da educação ao longo da estruturação do sistema; ampliação do sistema de avaliação nas várias etapas da educação básica; e os impactos das avaliações no contexto escolar na visão dos autores.

## **ORIGENS E PERCURSO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

A literatura acadêmica aponta o início da década de 1990 como o período de implantação das primeiras experiências de avaliações externas no Brasil, como decorrência, de um lado, da reabertura política no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, quando a sociedade demandava uma participação e qualidade maior da educação e do sistema escolar e, de outro, das conferências mundiais de educação, Jomtien (1990) e Dakar (2000), que defendiam a ampliação e qualidade da educação básica como fator incondicional ao desenvolvimento econômico das nações (GONTIJO, 2012; MACHADO e ALAVARSE, 2014). Aos poucos, a preocupação com a qualidade da educação vai sendo atrelada ao desempenho dos alunos em testes padronizados, isso se dando em função da forte pressão das

agências internacionais na política educacional dos países em desenvolvimento e adoção desse tipo de avaliação no contexto internacional, constituindo-se o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) o modelo mais emblemático desse novo modelo de avaliação.

Embora os primeiros ciclos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP) tenham sido implantados a partir dos anos 1990, em 1988 o Banco Mundial, ao financiar o Projeto Nordeste, um programa de apoio e orientação ao combate à evasão e repetência no ensino fundamental demandou do MEC a aplicação de uma avaliação mais ampla do ensino público, constituindo-se essa iniciativa o embrião das avaliações externas no sistema educacional brasileiro (FIGUEIREDO, 2009; WERLE, 2014).

Os dois primeiros ciclos do SAEP, vigentes entre 1990 e 1993, foram marcados pela descentralização de suas ações em estados e municípios. Nesse momento, a elaboração, aplicação e análise dos resultados das avaliações ficaram a cargo de professores e técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, que, além da assessoria de técnicos do MEC, contavam também com a colaboração de professores e pesquisadores das universidades públicas (WERLE, 2014).

A partir de 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação, passa a se responsabilizar pelas avaliações externas em larga escala. Neste mesmo período, iniciaram-se os ensaios de implantação dos sistemas de avaliação em estados e em municípios (BONAMINO e CRESO, 1999). No Ceará, a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) ocorre em 1992, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação (SEDUC), com abrangência atual em todos os municípios do Estado (SEDUC, 2012).

Por ocasião do terceiro ciclo das avaliações nacionais, em 1995, observamos duas mudanças substanciais na estrutura operacional do sistema. De um lado, o SAEP ganha a denominação de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, com apoio financeiro do Banco Mundial, passa a ter sua logística de operações terceirizadas, ficando a cargo do MEC apenas a definição dos objetivos educacionais das avaliações. A partir desse momento, há uma centralização paulatina das avaliações a cargo da União e o conseqüente afastamento das secretarias estaduais e universidades na elaboração e estrutura de aplicação e análise das provas. Esta mudança seria outro fator a estimular os estados a desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação (WERLE, 2014).

Um segundo aspecto diz respeito às séries e áreas de conhecimento avaliadas. Nos dois primeiros ciclos do SAEP as amostras das avaliações eram realizadas com alunos da 1ª,



3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, envolvendo os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir do terceiro ciclo as avaliações do SAEB se tornam bianuais, restritas às áreas de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas, sendo as amostras aplicadas nas 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e no 3<sup>o</sup> ano do ensino médio, abrangendo estudantes das redes públicas e privadas, de zonas urbanas e rurais (BONAMINO e CRESO, 1999).

A promulgação da LDB em 1996 (Lei 9394/96) ao mesmo tempo que revalidou as avaliações externas de desempenho escolar, em seu Art. 9<sup>o</sup>, inciso VI, amplia seu raio de abrangência para todas as etapas do sistema educacional, assegurando sua aplicação no ensino médio e superior (BRASIL, 2005). Dentro desse novo cenário, em 1998, surge o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo o propósito de conferir qualidade ao ensino médio aos poucos possibilitou que seus resultados fossem utilizados como critério de ingresso dos estudantes no sistema federal de educação superior pública (WERLE, 2014).

Ainda no âmbito da educação básica, em 2000 o Brasil participa da primeira edição do PISA, organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Concebido como um programa de avaliação comparada, com participação atual em torno de 80 países (BRASIL, 2018), o Pisa é aplicado de forma amostral entre estudantes da rede pública e privada de ensino em etapas de conclusão da educação básica, com o objetivo de produzir indicadores que subsidiem políticas de melhoria da educação aos países participantes. Já em 2004, por ocasião da criação do Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), surge o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), teste que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos de cada formação, utilizando-se para isso de uma prova escrita aplicada junto a ingressantes e concluintes de cada curso (BRITO, 2008).

Com o intuito de ampliar o raio de abrangência das avaliações externas no ensino fundamental, em 2005 o MEC implanta a Prova Brasil (BRASIL, 2005), avaliação de caráter censitário, aplicada junto aos alunos que concluem o último ano do ensino fundamental I e II, antes quarta e oitava séries e, desde 2009, com a ampliação do ensino fundamental, no quinto e nono anos, em turmas que possuam a partir de 20 alunos matriculados. A Prova Brasil também possui edições bianuais e, a semelhança das avaliações amostrais do SAEB, tem seu foco nos conhecimentos de Língua Portuguesa, centrando-se na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

A natureza censitária da Prova Brasil possibilitou a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de abrangência nacional que

passou a diagnosticar e monitorar a qualidade da educação nas séries do ensino fundamental a partir de dois critérios: as médias de desempenho nas avaliações da Prova Brasil e os dados sobre a aprovação escolar, obtidos por meio do Censo Escolar. De acordo com os formuladores da política educacional do MEC, a combinação desses dois dados torna o IDEB um importante condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação, uma vez que ele representa a ferramenta de "acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos" (BRASIL, 2007).

Finalmente, em 2007, o Estado do Ceará ampliou a abrangência do SPAECE para a alfabetização, criando o SPAECE-ALFA, avaliação censitária de periodicidade anual que procura identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos que finalizam o 2º ano do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal de ensino, e, em 2012, o governo federal instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que passa a se integrar ao SAEB, estando vinculada atualmente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A Ana é uma avaliação voltada para a aferição dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos educandos do 3º ano do ensino fundamental das redes públicas. A prova é censitária e, como tal, aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (DICKEL, 2016).

## **IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Como foi mostrado no tópico anterior, desde o seu nascedouro, as avaliações externas foram movidas por duas dinâmicas e conceitos de qualidade da educação. Enquanto as conferências mundiais de educação e as agências internacionais enfatizavam a relação entre educação e desenvolvimento, salientando a importância da escola em preparar os estudantes para o mercado de trabalho, os estudiosos críticos dessa visão, que denunciavam a concepção reducionista de educação presente nesta proposta, ressaltavam que o conceito de qualidade não poderia prescindir de uma concepção integral de educação, a qual engloba tanto dimensões como a formação política e cidadã do aluno, como considera a diversidade escolar em todos os seus aspectos, culturais, sociais, raciais, religiosos, identitários etc.

Em seu embrião, o SAEB foi concebido dentro de um ambiente participativo, pensado por técnicos e educadores das redes estaduais e municipais de ensino e tinha como objetivo central a criação de mecanismos avaliativos que fornecessem um diagnóstico da qualidade do ensino para gestores educacionais, comunidade escolar e sociedade em geral. (BANOMINO e

CRESO, 1999) Aos poucos, todavia, o sistema foi ganhando uma estrutura de operacionalização centralizada, a cargo do MEC, até, em um terceiro momento, tomar a feição de uma política de controle de resultado, quando o governo federal adotou os testes padronizados de avaliação de desempenho, criando uma escala de indicadores e parâmetros para o monitoramento da qualidade da educação.

A centralização operacional e a padronização dos testes significou o predomínio da concepção de educação trazida pelo debate internacional, presente nas conferências mundiais de educação e nas agências internacionais de fomento (Banco Mundial, OCDE), em detrimento de uma concepção mais ampla e abrangente de formação levando, dentre outros, há três grandes impactos para a formação escolar: o reducionismo das áreas do conhecimento avaliados, o que impactou diretamente na homogeneização do currículo escolar e das competências a serem avaliadas; o surgimento de uma política de controle de resultados, levando a uma cultura de competição e ranqueamento do desempenho entre escolas, municípios, estados e regiões e, por fim, o peso da responsabilização dos resultados das avaliações de desempenho sobre gestores escolares e professores.

Dentro desse cenário, Bonamino e Creso (1999) considera que a modificação nos objetivos do SAEB no decorrer dos seus ciclos, inicialmente pensado como um mecanismo de monitoramento das políticas e da qualidade da educação, passando em um segundo momento a se concentrar quase que exclusivamente nos resultados dos testes de desempenho, levou os próprios órgãos gestores das redes de educação a não se reconhecerem em seus resultados. Nesse sentido, embora todos os estudiosos se posicionem a favor das avaliações externas e concordem quanto a importância de mecanismos avaliativos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, salientam que os equívocos trazidos pela política de centralização do sistema e padronização de testes precisam ser discutidos e repensados em prol de propostas que sejam fundamentadas em um ethos colaborativo e solidário (WERLE, 2014).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo procurou conhecer as origens, o percurso e os impactos das avaliações externas no contexto escolar no âmbito do debate acadêmico. O estudo mostrou que as avaliações externas nasceram atreladas a uma preocupação com a qualidade da educação, todavia, dois conceitos de qualidade permeavam o debate em torno dos objetivos e estruturação do SAEB, vencendo a concepção que transforma as avaliações externas em uma política de controle de resultados por meio da efetivação dos testes padronizados de desempenho dos estudantes em todas as etapas da educação básica.

Por mais que as avaliações externas tenham avançado no que concerne às dimensões da aprendizagem, quando abandonou o foco conteudista dos exames escolares e voltou-se para a avaliação das habilidades e competências, ou seja, o que o estudante sabe fazer com o conhecimento adquirido na escola, muitos autores em suas pesquisas têm questionado a predominância do caráter classificatório imprimido pelas avaliações, sem fazer notar os aspectos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas e que interferem no desempenho escolar (Esteban, 2009), e as condições de vida e trabalho dos professores, além da falta de estrutura escolar que comprometem a realização dos processos de avaliação (Araújo, 2005).

Na rotina escolar, um aspecto é o fato de as crianças estarem sendo preparadas para essas provas realizando simulados, os denominados “vestibulinhos”, a partir da utilização de versões anteriores das avaliações, conforme constatamos na narrativa de professores e gestores no ambiente escolar. Isso leva a certos equívocos nos processos de ensino e aprendizagem, como a quantidade de tempo despendido para as atividades de treinamento dos estudantes para as avaliações, além de vincular a qualidade da educação aos exames padronizados, responsabilizando a escola e sobretudo o professor pelos resultados da aprendizagem dos estudantes.

Diante do cenário apresentado, este estudo aponta para a necessidade de pesquisas que busquem cada vez mais compreender os impactos das avaliações externas no chão da escola, mais especificamente, em relação às práticas pedagógicas dos professores da educação básica, tendo em vistas serem os docentes, assim como os estudantes, os mais efetivamente atingidos por este novo modelo e cultura de avaliação externa. Afinal, como afirma Bonamino e Crespo (1999, p. 127), "a avaliação da educação brasileira é mais do que um projeto particular de um grupo político ou de um governo. Ela atende demandas muito variadas, de gestores educacionais e, em sentido mais amplo, de diversos setores da sociedade. Por isso, veio para ficar", cabendo-nos o aprofundamento de seus impactos e, conseqüentemente, a adequação de seus objetivos e procedimentos a uma concepção de educação e formação que atenda às demandas reais da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Crespo. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, n.108, p.101-132. nov/1999. ISSN 0100-1574. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 19 abril 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 12 ago 2019.

\_\_\_\_\_. Ideb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 14 ago 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).  
Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicacao-do-pisa-2018-termina-com-cerca-de-13-mil-estudantes-avaliados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicacao-do-pisa-2018-termina-com-cerca-de-13-mil-estudantes-avaliados/21206). Acesso em 15 ago 2019.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Disponível em:  
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 11 ago 2019.

BRITO, Márcia Regina F. Os SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, vol. 13, n. 3, Sorocaba, nov. 2008. ISSN 1414-4077. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000300014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300014).  
Acesso em 5 ago 2019.

CEARÁ, Secretaria da Educação. 20 anos de SPAECE ALFA 2012. Disponível em:  
<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/SPAECE-RP-ALFA-2EF.pdf>.  
Acesso em: Acesso em: 12 ago 2019.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016. ISSN 0101-3262. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000200193&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000200193&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 ago 2019.

**FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. ISSN 0101-7330. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400010). Acesso em: 10 ago 2019.**

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. Rev. Educação e Pesquisa. São Paulo, V.38, n.03, p.603-622, Jul./Set 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300005). Acesso em: 10 jun 2019.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade, Porto Alegre, vol.39, n.2, p.413-436, abr./jun. 2014. ISSN 2175-6236. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000200005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 jun 2019.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. Rev. Lusófona de Educação, n.27, pp.159-179, 2014. ISSN 1645-7250. Disponível em:  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1645-72502014000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502014000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 jun 2019.

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DEFINIÇÃO E SEU IMPACTO NA ESCOLA

Lyanna Lourdes Lima Leal,  
Graduanda em Pedagogia – UECE  
lyannaleal@gmail.com  
Francisco Mário Carneiro da Silva  
Graduando em Pedagogia – UECE  
francisco.mario@aluno.uece.br  
Maria Iracema Catunda Morais  
Graduanda em Pedagogia – UECE  
iracemacmorais@gmail.com

### RESUMO

Este artigo objetiva apresentar a Base Nacional Comum Curricular como um documento definido pela Lei nº 9.394/96, da LDBEN (1996), que se propõe à nortear os currículos nos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, oferecendo também propostas pedagógicas para toda a Educação Básica. Para esta produção, utilizamos como metodologia a Pesquisa Bibliográfica, pois a constituição de um mapa teórico nos ajudou a refletir acerca do assunto em questão. A importância da produção deve-se ao fato de refletir acerca do impacto aplicação da BNCC nas escolas e o que disso resulta, uma vez que a mesma se caracteriza como um documento normativo federal que define e orienta o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conclui-se que a BNCC mesmo sendo proveitosa em alguns aspectos, deixa a desejar em aspectos essenciais para a melhoria da educação nacional, como, por exemplo: a falta de diálogo entre as normas do documento e a comunidade escolar. Palavras-chaves: BNCC, Currículo, Ensino.

### INTRODUÇÃO

Com o advento da Constituição Federal de 1988 e o assentamento da obrigatoriedade do ensino para todos os cidadãos garantido pela mesma, o Brasil através do Ministério da Educação tem criado mecanismos para melhorar a qualidade do ensino. Nesse contexto surgiu a discussão sobre a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2015.

Desta forma, o texto propõe-se a explicitar a Base Nacional Comum Curricular como um documento normativo federal que busca definir e orientar acerca das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver por toda à Educação Básica, bem como discutir sobre o impacto da mesma nas escolas.

Para tanto, nosso estudo está pautado na Pesquisa Bibliográfica, que busca explicar e discutir acerca de determinados temas a partir de referenciais teóricos, como livros e periódicos. (MARTINS; PINTO, 2001)

Esse tipo de pesquisa tem por finalidade entender determinados assuntos, e não pode ser feito de forma desordenada e aleatório, antes, através de pesquisas em livros, artigos científicos, revistas científicas e periódicos, busca-se chegar a conclusões precisas. Lima e Miotto (2007) elencam que “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimento de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA et MIOTTO, p. 38, 2007)

Optamos por pautar esta produção na Pesquisa Bibliográfica, pois, como ressalta Lima e Miotto (2007):

[...] a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (MIOTTO et LIMA, p. 40, 2007).

O documento em questão tem sua origem na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que tem como norma em seu artigo nº 26, “que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar (...)” (BRASIL, 1996). Em sua estrutura a BNCC engloba essas três etapas da Educação Básica.

Contudo, cabe ressaltar que a estrutura do currículo do Ensino Médio, foi significativamente alterada no processo de elaboração da nova versão da BNCC. A alteração foi feita mediante a Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, que foi transformada na Lei nº13.445, em 16 de fevereiro de 2017. Devido a magnitude da mudança e os trâmites legais necessários, o Ministério da Educação decidiu adiar a elaboração do documento relativo ao Ensino Médio, que respeitará os princípios Legais e pedagógicos inscritos na BNCC; o mesmo ainda se encontra em análise no Conselho Nacional de Educação (CNE) e será validado pelo Congresso Nacional nos próximos meses.

Desde sua elaboração o documento passou por algumas modificações, até chegar à sua terceira e última versão encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 06 de abril 2017. O documento foi preparado por especialistas de cada área do conhecimento, recebendo uma contribuição significativa de profissionais da educação e da sociedade.

A ideia é que a BNCC se torne uma referência Nacional, para que os currículos das redes escolares de todos os Estados, incluindo o Distrito Federal, sejam formulados com base nesse documento.

Como parte integrante da Política Nacional da Educação Básica, sua proposta é que todas as esferas das políticas educacionais, sejam elas de elaboração de conteúdo, avaliação

ou formação de professores, tanto no âmbito Federal como Estadual, possam contribuir para o pleno desenvolvimento da educação no país.

### **Estrutura da Base Nacional Comum Curricular**

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui um capítulo específico que fala de sua estrutura, e a partir da leitura e compreensão do mesmo, entendemos que a BNCC se estrutura de modo a explicitar as competências e habilidades que o educando deve desenvolver por todo o processo de ensino da Educação Básica. Competências e habilidades estas que sejam a "[...] expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes". (BRASIL, 2017, p. 23)

As competências são um conjunto de características que o educando desenvolve para solucionar as demandas do cotidiano, exercendo sua cidadania e capacitando-se para o exercício de atividade profissional – como garante a própria Constituição no seu Art. 205. E Habilidades são aprendizagens essenciais para os alunos. Como aponta o próprio documento:

[...] competência é definida como a ,m.saldasdak roimobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (BRASIL, 2017, p.8); e “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (BRASIL, 2017, p.29)

Sobre a relevância do capítulo, Jane Bittencourt (2017), professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina elenca que:

São definidas dez competências globais, com base no documento supracitado (UNESCO 2016), a partir das quais são elaboradas as competências específicas de cada área, para a educação infantil e o ensino fundamental. Destas derivam as unidades temáticas das áreas, seus objetos de conhecimento (e não mais objetivos como na versão anterior) e daí as habilidades. (BITTENCOURT, 2017, p. 565)

Ao longo da Educação Básica – ou seja, Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, devem ser desenvolvidas as dez competências gerais, que, segundo o documento "[...] pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva". (BRASIL, 2017, p. 25).

Essas são as dez competências gerais destacadas na BNCC: 1) Conhecimento; 2) Pensamento Crítico, Científico e criativo; 3) Repertório Cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura e comunicações digitais; 6) Cidadania e projeto de vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e cuidado consigo mesmo; 9) Empatia e colaboração e 10) Saber se



relacionar com o mundo e com a sociedade. Cada uma dessas competências traz consigo um objetivo específico.

Na primeira etapa da Educação Básica, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Ademais, a BNCC propõe cinco campos de experiências, sendo eles: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpos, gestos e Movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, que são: o grupo de Bebês (de zero a 1 ano e 6 meses); o grupo de Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e o grupo Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Referente aos conteúdos, a BNCC organiza-se em cinco áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas possui componentes curriculares específicos. São eles: para Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa; para Matemática, Matemática; para Ciências da Natureza, Ciências; para Ciências Humanas, História e Geografia; para Ensino Religioso, Ensino Religioso.

Em cada uma dessas áreas também há competências específicas da área, no qual o desenvolvimento do aluno deve se dar ao longo dos nove anos, ou seja, Anos Iniciais (Ensino Fundamental 1) e Anos Finais (Ensino Fundamental 2).

### **Impacto nas escolas: dificuldades e melhorias**

Sendo a BNCC um documento federativo que visa nortear as aprendizagens e desenvolvimentos de habilidades e competências nas crianças e nos jovens, os currículos escolares devem estar interligados a ela, dialogando constantemente, adaptando o caminho e as estratégias para se chegar as aprendizagens desejadas (BRASIL,2017).

Assim, o currículo é algo mais abrangente que a BNCC, pois enquanto a BNCC diz o *que* estudar, o currículo diz *como* ensinar, através das estratégias metodológicas, para que se desenvolva o que se está propondo na BNCC. Nesse momento, é imprescindível que a escola, através de seu corpo docente, pense a construção curricular como algo coletivo (REVISTA NOVA ESCOLA, Fev. 2018).

Segundo Beatriz Vichessi, em artigo na Revista Nova Escola, edição de Fev/2018, não existe receita pronta para adaptar o currículo à BNCC.

O estudo da Base e a determinação de uma matriz curricular adequada e adaptada ao Projeto Pedagógico da escola é uma direção a ser seguida. O diálogo, a análise e a discussão entre os coordenadores pedagógicos e professores sobre a implementação é de vital importância para o entendimento da estrutura da base e as competências apresentadas.

Ainda segundo a autora, sempre haverá os professores resistentes à implementação da base porque imaginam que a proposta da BNCC engessa sua prática pedagógica, mas o diálogo entre seus pares e as propostas da base, fundamentarão uma prática docente mais voltada para o que os alunos precisam aprender, ocasionando uma ajuda a mais no planejamento das aulas e nos objetivos didáticos em sala de aula.

Segundo reportagem de Mariana Tokarnia da Agência Brasil, ao acompanhar a entrega de um documento ao CNE pelas escolas privadas e pública de Ensino Médio do Brasil, relatou que muitos “professores identificaram os conteúdos como muito complexos” e que as escolas necessitarão fazer adequações e contratar profissionais que lidam com certas tecnologias.

Para a Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Cecília Motta, levará um tempo para que as escolas se adaptem à BNCC e haverá um maciço processo formativo para os professores do Ensino Médio para o ano de 2019, visto que essa etapa da Educação Básica se tornou um “grande gargalo” para a Educação Básica.

Para Magella e Macedo (2016) existe a polarização dos que querem a centralização de um currículo nacional e outros que são contra uma centralização curricular. Segundo as autoras, existe muito mais para ser explorado na educação que apenas uma centralização curricular, pois o êxito escolar não depende somente de currículo, mas de outros fatores como melhoria de salários, formação inicial e continuada, estruturação física etc., pois analisam como um currículo nacional teve pouco impacto em países mais desenvolvidos e que se estruturam de outra forma no seu sistema de ensino.

De acordo com Marsiglia et al (2017), não podemos perder de vista que a BNCC deseja desenvolver certas habilidades e competências nos alunos visando o mercado de trabalho, adaptando-os às necessidades mercantis da sociedade.

Essa intenção capitalista não pode esvaziar as intenções de um currículo que objetive o desenvolvimento integral dos alunos, afinal, os fins da educação não visam somente a qualificação mercadológica, mas a promoção da cidadania e desenvolvimento integral do ser.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo permitiu concluir que a Base Nacional Comum Curricular surge com a proposta de elevar a educação brasileira a patamares semelhantes aos de países de primeiro mundo, contudo, para que isso de fato aconteça, é necessário que todas as dificuldades que têm surgido ao longo de sua vigência sejam superadas. Principalmente, as que dizem respeito ao diálogo que precisa existir entre as normas do documento e os professores, orientadores e diretores das instituições de ensino, para que haja harmonia na elaboração do Plano Político Pedagógico.

Ademais, um documento que norteia a formulação dos currículos das redes escolares de Educação Básica precisa ser pensado na perspectiva de socialização com a comunidade escolar, uma vez que cabe a ela a implantação e execução das propostas estabelecidas no documento.

Para além disso, consideramos importante o destaque feito no documento referente ao desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, considerando que são de suma importância na evolução dos alunos.

Desta forma, compreendemos que cabe a escola pensar práticas pedagógicas que objetivem avolumar as habilidades dos alunos, uma vez que o fomento das habilidades proporcionará a evolução das competências nos educandos efetivado o seu pleno desenvolvimento intelectual, humano e social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago 2019.

BITTENCOURT, Jane. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS. EDUCERE: IV Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, contextos, sentidos e práticas. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf). Acesso em: 10 ago 2019.

Conheça e entenda as competências gerais da BNCC. Revista Nova Escola (Online). Fevereiro 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/1/conheca-e-entenda-as-competencias-gerais-da-bncc>. Acesso em: 10 ago 2019.

CANDIDO, Rita de Cássia; GENTILINI, João Augusto de. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. RBPAAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/70269/43509>. Acesso em: 10 ago 2019.

EDUCAÇÃO: BNCC. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/tag/bncc/>. Acesso em: 10 ago 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia; MACEDO, Elizabeth. Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. Educação em Revista. Belo Horizonte, vol.32, noº 2 abr./jun. 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 ago 2019.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, 2007, v. 10 n. esp. p. 37-45.

MARTINS, G. A.; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão(ORG). A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Edi/Downloads/21835-76398-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 ago 2019.

O que muda na Educação Infantil? Revista Nova Escola (Revista Online). Edição de 04 set 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12529/o-que-muda-na-educacao-infantil-com-a-bncc>. Acesso em: 10 ago 2019.

O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Entenda o Impacto desse documento na educação brasileira. Disponível em: <https://www.politize.com.br/bncc-o-que-e/>. acesso em: 10 ago 2019.

O dia D da BNCC. Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-dia-d-da-bncc/>. Acesso em: 10 ago 2019.

TORKANIA, Mariana. Professores apontam dificuldades na implementação da BNCC. Educação, Agência Brasil, Publicado em 13/09/2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/professores-apontam-dificuldades-na-implementacao-da-bncc>. Acesso em: 10 ago 2019.

VICHESSI, Beatriz. DICAS PARA ELABORAR O CURRÍCULO E ADAPTÁ-LO À BNCC: Qual a diferença de Base para o currículo e como ele deve ser construído? Revista Nova Escola (Online). Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/106/dicas-para-elaborar-o-curriculo-e-adapta-lo-a-bncc..> Acesso em: 10 ago 2019.

## O TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

José Eduardo Nobre Maia<sup>198</sup>  
Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>199</sup>  
Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira<sup>200</sup>

### RESUMO

A associação entre educação e organização temporal é tema que há tempos traz importantes discussões à tona pelo mundo. Na rede estadual de ensino do Ceará, há uma trajetória recente da oferta de ensino médio em tempo integral. A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) tem lançado mão de vários esforços, cujo objetivo seria a melhoria da qualidade da educação e do ensino na rede com a construção do tempo integral no ensino médio. O objetivo é ampliar as oportunidades educacionais, diversificando a oferta, em especial, do ensino médio. Nesse sentido, a Lei nº16.287 Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. A proposta seria a estruturação de uma escola de ensino médio que contemple a todos os jovens e seus diferentes projetos de vida. Nessa direção, cada escola constrói seu próprio projeto de tempo integral, a partir de um amplo e franco debate com a comunidade escolar, e de modo especial, com os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação. Tempo integral. Escola integral.

### INTRODUÇÃO

A associação entre educação e organização temporal desse processo é tema que há tempos traz importantes discussões à tona pelo mundo. No mundo inteiro foram criadas diferentes práticas, em geral, baseadas na ampliação do tempo do aluno dentro da escola. No Brasil, o modelo de tempo integral tem sido assunto recorrente nas discussões da esfera de ensino público, em especial na Educação Básica. Assim, a construção de escolas de tempo integral têm sido caminho mais acessado na busca da garantia da educação integral.

Na rede estadual de ensino do Ceará, há uma trajetória recente da oferta de ensino médio em tempo integral. “A primeira experiência foi em 2006, no Colégio Estadual Justiniano de Serpa, na cidade de Fortaleza. A partir de 2008, foi iniciada em 25 escolas estaduais a oferta de ensino médio integrado à educação profissional e em tempo integral” (SEDUC, 2017, p. 10). A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) tem lançado mão de vários esforços, cujo objetivo seria a melhoria da qualidade da educação e do ensino na rede com o:

[...] desenvolvimento do jovem em todas as suas dimensões. Desta maneira, a organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que

---

<sup>198</sup> Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), [eduardonobre78@gmail.com](mailto:eduardonobre78@gmail.com).

<sup>199</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) / [macolle@hotmail.com](mailto:macolle@hotmail.com).

<sup>200</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC) / [nogueiraeveline@hotmail.com](mailto:nogueiraeveline@hotmail.com)

querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (SEDUC, 2018).

O objetivo é ampliar as oportunidades educacionais, diversificando a oferta, em especial, do ensino médio. Ainda de acordo com a Secretaria:

A organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, deve ser uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano, por meio da ampliação do tempo, espaço e currículo. (SEDUC, 2016, p.2).

Em 2016, em continuidade às estratégias de ampliação da jornada escolar, foram integradas 26 escolas de ensino médio regular, diferente da concepção de educação profissional, passando esse número a alcançar mais 45 escolas em 2017. A experiência da SEDUC com as escolas de educação profissional gerou importantes lições no processo de concepção das escolas em tempo integral. Alguns critérios foram elencados para a definição das escolas que iriam iniciar na política do tempo integral no Estado no ano de 2016: 50 % ou mais dos alunos recebendo Bolsa Família; menos de 60% de ocupação das vagas; municípios com, pelo menos, duas escolas estaduais; 1 escola por região; condições de infraestrutura para iniciar já em 2016; e baixo índice de aprovação.

A partir do ano de 2017, outras premissas foram elencadas para a escolha das escolas elegíveis à conversão do tempo integral: municípios mais populosos e com jovens em situação de vulnerabilidade social; escolas potenciais; conversão ano a ano; professores; salas disponíveis; modelos de simulação; priorização; distância de migração; e investimento na conversão. Essas informações referentes aos critérios e premissas se encontram muito bem detalhadas no site da Secretaria de Educação do Ceará (2018).

O Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará está alicerçado em premissas de conversão que tem como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação(PEE). (SEDUC, 2018).

Nesse sentido, a Lei nº16.287 Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, com 45 horas semanais.

§ 1º A Política a que se refere o caput também terá por finalidade:

I – ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a

respeitar seus projetos de vida;

II – aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;

III – cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;

IV – melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;

V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;

VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;

VII – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;

VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

X – ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(CEARÁ, 2017).

A tabela a seguir explicita o número de matrículas em tempo integral do Ceará no decorrer dos anos.

Tabela 1: Número de matrículas em tempo integral no Ceará.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO ESCOLAR – SIGE	
ATENDIMENTO	MATRÍCULA TEMPO INTEGRAL
2016	5.157
2017	11.447
2018	26.224

Fonte: SEDUC (2018)

As conversões acontecem de forma gradativa: no primeiro ano as escolas convertem apenas as primeiras séries e, paulatinamente, convertem as três séries do ensino médio.

Disso resulta que temos 26 escolas com as três séries em tempo integral, 45 com primeiras e segundas séries em tempo integral e, as mais recentes, 40 escolas com as primeiras séries em tempo integral em 2018. Estas últimas estarão com as três séries em tempo integral no ano de 2020. (SEDUC, 2018).

O objetivo é que a conversão aconteça de modo que as escolas garantam que todas as turmas migrem os alunos sem nenhum transtorno ou prejuízo para os estudantes, ofertando vagas em quantidade suficiente para dar conta de seus interesses.

## A ORGANIZAÇÃO DAS EEMTIs

Além das premissas e critérios de eleição para conversão, há algumas dimensões fundantes para a prática pedagógica: a escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem, sendo a Aprendizagem Cooperativa o método pedagógico que estrutura o

funcionamento de ensino. A seguir se apresentam as dimensões sob as quais devem se pautar o funcionamento das EEMTI's.

- Diversificação dos itinerários formativos dos estudantes a partir da oferta de componentes ou tempos eletivos que possam proporcionar a imersão nos espaços históricos, recreativos, econômicos e culturais da comunidade;
- Estabelecer núcleos de interesse, onde os alunos, independente da série e turma na qual estejam matriculados, possam se reunir para estudar assuntos de seus interesses imediatos, sejam vinculados à base comum, a conteúdos relacionados à história, geografia, economia, relações de trabalho, meio ambiente ou cultura da comunidade, dentre outras áreas;
- Criar grupos de estudos cooperativos para aprofundamento do conhecimento cognitivo e para leitura e discussão de obras da literatura brasileira e mundial;
- Desenvolver atividades em clubes estudantis;
- Permitir ao aluno trilhar um itinerário mais fortemente vinculado à formação profissional;
- Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola (sentimento de pertença) na perspectiva da realização do projeto de vida tendo a escola como meio para o alcance dos seus sonhos;
- Integração da Família, Comunidade e Escola por meio da participação efetiva da família e comunidade nas atividades escolares e da escola nas atividades da comunidade;
- Fortalecimento das relações interpessoais aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, apoiados pela liderança da equipe gestora da escola; ★
- Priorização do trabalho pedagógico inter e transdisciplinar, na perspectiva da articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais;
- Ampliação das possibilidades de vivência da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo;
- Constituição de territórios e itinerários educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com espaços públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis, incluindo a readequação dos prédios escolares com foco na acessibilidade, na gestão, na formação de professores e na inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- Afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. (SEDUC, 2016, p. 6).

Outra característica muito interessante, e que norteia toda a base curricular, é o Protagonismo Estudantil, que deve ser princípio norteador de qualquer proposta de funcionamento das escolas.

Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional. (SEDUC, 2018).

Ademais, a desmassificação do ensino e a formação de itinerários diversificados



também fazem parte das dimensões pedagógicas.

Quadro 1: Organização curricular da EEMTI.

Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (Intervalo)	
<b>LINGUAGENS</b>	Língua Portuguesa	06	
	Arte	01	02
	Educação Física	01	02
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02
<b>MATEMÁTICA</b>	Matemática	06	
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	Biologia	02	03
	Química	02	03
	Física	02	03
<b>HUMANAS</b>	História	02	03
	Geografia	02	03
	Sociologia	01	02
	Filosofia	01	02
<b>Total Base Comum</b>		<b>30</b>	
<b>Formação Cidadã</b>		<b>01</b>	
<b>Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais</b>		<b>04</b>	
<b>Tempo Eletivo 1</b>		<b>02</b>	
<b>Tempo Eletivo 2</b>		<b>02</b>	
<b>Tempo Eletivo 3</b>		<b>02</b>	
<b>Tempo Eletivo 4</b>		<b>02</b>	
<b>Tempo Eletivo 5</b>		<b>02</b>	
<b>Total Parte Flexível</b>		<b>15</b>	

Fonte: SEDUC (2017).

A parte diversificada deverá totalizar 15 horas/aula, das quais 4 horas devem ser destinadas ao Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), 1 hora ao Projeto Professor Diretor de Turma e 10 horas destinadas à parte flexível das eletivas, no sentido de atender aos interesses e demandas do aluno. A título de conhecimento, o NTPPS foca no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas, para ampliar o protagonismo estudantil e a autonomia, trabalhando, dentre temas transversais, alguns eixos principais: projeto de vida, mundo do trabalho, iniciação à pesquisa, artes e cultura, esporte, lazer e promoção da saúde, educação em direitos humanos, educação ambiental sustentável, comunicação, uso de mídias, cultura digital tecnológica, dentre outros. O NTPPS objetiva:

- Alunos mais motivados e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem;
- Maior comunicação entre as diferentes áreas e disciplinas que compartilham orientação e desenvolvimentos de pesquisas;
- Ampliação do diálogo entre os diversos sujeitos da escola;
- Envolvimento dos professores com as pesquisas e com o processo de aprendizagem dos alunos;
- Maior domínio da metodologia científica de pesquisa;
- Alunos com autoestima e autoconfiança fortalecidas;

- Projetos de vida esboçados e elaborados ao final de três anos;
- Integração da dimensão do trabalho às práticas educativas;
- Formação de professores na metodologia participativa em um processo de ação-reflexão-ação sobre a prática docente, impactando o olhar sobre a juventude e suas potencialidades;
- Acompanhamento sistemático do Programa. (SEDUC, 2016, p. 13).

Já o Projeto Professor Diretor de Turma é um projeto em que um professor assume o compromisso de se responsabilizar pelos alunos de uma única turma, e são denominados Diretores de Turma. “A articulação que o professor diretor de turma desenvolve, permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas” (SEDUC, 2017, p. 15).

O Projeto Professor Diretor de Turma teve sua origem, aqui no Brasil, por ocasião do XVIII Encontro da ANPAE – Seção do Ceará, no ano de 2007, quando foi apresentada a experiência das escolas públicas portuguesas. Baseados nessa apresentação, gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto em três escolas.

No início de 2008, através da ANPAE – Seção Ceará, o projeto foi apresentado à Secretaria da Educação do Estado. Convencida da importância deste, a SEDUC iniciou sua implantação no 2º semestre de 2008, por meio de uma experiência piloto, nas 25 escolas estaduais de educação profissional que possuem uma Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral jornada escolar de tempo integral. Em 2009, continuou somente nas escolas profissionais que se ampliam nesse ano para 51 unidades.

Considerando o acúmulo de conhecimento e a vivência oportunizada pela experiência piloto, em janeiro de 2010, a SEDUC promoveu a expansão do projeto. Nessa perspectiva, por processo de adesão, é garantida a oportunidade de implantação em todas as escolas de ensino regular da rede estadual, nas turmas de 1º ano do ensino médio e no 9º do ensino fundamental nas escolas que não ofertassem ensino médio, totalizando 444 escolas, 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma. Em 2011, a expansão acontece para as demais séries do ensino médio. (SEDUC, 2016, p. 15-16).

A atividades eletivas possibilitam aos alunos a construção de seu percurso de formação escolar, diversificando seus currículos, dentro de diferentes projetos de vida. Nessa direção, também há a formação de clubes estudantis, propostos por alunos e apreciados pela equipe gestora, sendo importante que cada clube seja construído a partir do diálogo entre alunos com interesses comuns. “Os clubes podem ter como temáticas: estudo em células de aprendizagem cooperativa, leitura de clássicos da literatura, comunicação social, teatro, cinema, dança, robótica, patrimônio cultural material e imaterial, pesquisa científica, entre outros temas” (SEDUC, 2017, p. 16).

A exploração espaço-temporal escolar nessa organização ampliada do tempo deve ser repensada, “de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo lingüístico-argumentativo, competência propositiva, competência

decisória e competência auto-inquiridora” (GONÇALVES, 2006, p. 133). Nesse sentido, as eletivas devem atender aos seguintes princípios:

- Abordem temáticas interessantes e significativas para os alunos, sempre na perspectiva de possibilitar o encontro semanal de alunos que, independente da série, demonstram interesses afins, criando, desta forma, “Núcleos de Interesse”;
- Ampliem o repertório sociocultural, estético e práticas esportivas do estudante;
- Possibilitem o aprofundamento da formação acadêmica;
- Oportunizem a vivência e desenvolvimento do protagonismo estudantil;
- Permitam a formação para o mundo do trabalho. (SEDUC, 2016, p. 18).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesse sentido que se fundamenta a proposta pedagógica das escolas em tempo integral no Ceará, levando em consideração os projetos de vida na co-criação dos próprios processos formativos. Para além da utilização da jornada ampliada no cotidiano escolar, são necessárias uma diferente compreensão e uma transformação profunda do próprio sentido de educação como processo formativo fundamental e de importância enorme na construção humana e cidadã, sendo norteador da construção da própria noção de coletivo social.

Tendo como ponto de partida que os processos devem ser criados com os usuários por meio de escutas e cocriações, será executada uma gestão participativa que pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar - pais, professores, estudantes, funcionários e comunidade do entorno - em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos seja nas questões de natureza burocrática. (SEDUC, 2017, p. 2)

Assim, a proposta seria a estruturação de uma escola de ensino médio que contemple a todos os jovens e seus diferentes projetos de vida. Nessa direção, cada escola constrói seu próprio projeto de tempo integral, a partir de um amplo e franco debate com a comunidade escolar, e de modo especial, com os estudantes.

Nas escolas em tempo integral implementadas no Estado do Ceará, busca-se ampliar o processo educativo tendo em vista novas possibilidades (projetos, oficinas, experiências...) com a participação efetiva da comunidade escolar, bem como permitir aos sujeitos envolvidos na implementação da proposta de tempo integral nas escolares cearenses, a vivência de experiências metodológicas diferenciadas concomitantemente. (SEDUC, 2018).

Essa é uma das principais premissas do ensino médio integral no Ceará: uma escola construída para (e com) os jovens. O público-alvo é composto por jovens e adolescentes que partem de diversas condições sócio-histórico-culturais em múltiplas dimensões. “Além disso, podemos dizer que a juventude é caracterizada pela transitoriedade e liberdade; uma época marcada pela experimentação, descobertas, erros, acertos, questionamentos e ansiedade”

(SEDUC, 2017, p. 8). Daí a necessidade de se repensar o currículo escolar e ressignificar esse espaço em que habitam diferentes tipos de juventudes, não havendo apenas um jeito de ser jovem hoje no Brasil. “O currículo, entendido como elemento que direciona as atividades desenvolvidas na/em torno da escola, deve integrar a Base Comum e conteúdos que se relacionem com a vida do estudante, seu cotidiano, contribuindo para uma formação integral” (SEDUC, 2017, p. 8).

Com a oferta da educação em tempo integral no ensino médio, espera-se melhorar as condições socioeducacionais dos educandos e as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizando tempos e espaços pedagógicos com vistas a potencializar o sucesso acadêmico dos alunos; ampliar o repertório cultural e artístico; propiciar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, enfim; contribuir para a formação integral da juventude cearense. (SEDUC, 2016, p. 3).

É importante frisar que, ainda durante o primeiro ano de conversão e integralização da escola em EEMTI, há um devido e controlado monitoramento de seus indicadores de processos e resultados, observando-se os impactos em números importantes como a permanência dos alunos, número crescente de matrículas, redução das taxas de reprovação e evasão, para que se analise a eficácia da organização temporal. Assim, a escola de tempo integral se coloca como possível dispositivo de redimensionamento espaço-temporal e, quem sabe, de transformação dos índices de qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Brasil (ZANARDI, 2017).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEARÁ. Lei N°16.287, 20 de julho de 2017. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Disponível em: <<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>>. Acesso em: 27 abr 2019.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em 22 mar. 2019.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Proposta de organização curricular em escolas de Tempo Integral**, 2016. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta\\_organizacao\\_curricular.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/proposta_organizacao_curricular.pdf). Acesso em: 23 mar. 2019.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Plano de gestão escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**, 2017. Disponível em:

[https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/plano\\_gestao\\_eemti.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/plano_gestao_eemti.pdf).

Acesso em: 23 mar. 2019.

SEDUC. Secretaria de Educação do Ceará. **Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)**, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em 23 mar. 2019.

ZANARDI, Teodoro. Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. **Revista COCAR**, Belém, V.11.N.21, p. 43 a 65 – Jan./Jul. 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1280>. Acesso em 30/09/2017.

## PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)<sup>201</sup>

Joelma de Sousa Lemos (UERN)<sup>202</sup>

solacaracati@hotmail.com

Marcia Betania de Oliveira (UERN)<sup>203</sup>

marciabetaniauern@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho visa mapear e analisar produções acadêmicas sobre a BNCC, identificando os objetivos que as nortearam, metodologias utilizadas, perspectivas de análise predominantes e os encaminhamentos destacados nas discussões realizadas. Essa revisão de literatura foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O critério de busca avançada se deu por assunto mediante articulação dos descritores. “Políticas de Currículo e BNCC” e o recorte temporal 2015 a 2018, para priorizar os textos produzidos após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Na análise dos dados, optamos por agrupar os textos por semelhanças ou aproximações em suas discussões. A partir das leituras realizadas foi possível identificar quatro (04) temáticas subjacentes aos trabalhos selecionados: a) o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular; b) Significados de currículo; c) BNCC e sua contribuição para a educação; d) oposição à ideia de Base Nacional Comum.

**Palavras-chave:** Política de currículo. BNCC. Produções acadêmicas.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo mapear e analisar produções acadêmicas sobre a BNCC, identificando os objetivos que as nortearam, metodologias utilizadas, perspectivas de análise predominantes e quais encaminhamentos foram destacados nas discussões realizadas.

Essa revisão de literatura foi realizada no dia 03 de novembro de 2018 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O critério de busca avançada se deu por assunto mediante articulação dos descritores “Políticas de Currículo e BNCC” e o

---

<sup>201</sup> Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada “Implicações da Base Nacional Comum Curricular: o contexto da prática em escolas públicas de Ensino Médio no município de Aracati-CE”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, linha Políticas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

<sup>202</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

<sup>203</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ; docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN; e professora orientadora.

recorte temporal 2015 a 2018, para priorizar os textos produzidos após a aprovação do Plano Nacional de Educação.

No Portal de Periódicos foram localizados 26 artigos. Optamos por ficar com todos os textos, porque as tentativas de utilização de alguns filtros mostraram-se infrutíferas. Após a leitura e a análise dos resumos, escolhemos quatorze (14) artigos para compor essa revisão de literatura e eliminamos doze (12) que não atendiam aos interesses desse estudo. Na BDTD, a pesquisa seguindo o mesmo percurso descrito anteriormente, encontrou seis (06) dissertações e uma (01) tese. Após a leitura dos resumos, optamos, apenas, por três (02) dissertações.

Na análise dos dados, optamos por agrupar os textos, considerando semelhanças ou aproximações em suas discussões. A partir das leituras realizadas foi possível identificar quatro (04) temáticas subjacentes aos trabalhos selecionados: a) o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular; b) Significados de currículo; c) BNCC e sua contribuição para a educação; d) oposição à ideia de Base Nacional Comum Curricular.

## **1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Rocha e Pereira (2016) abordam a conjuntura política conturbada em que ocorreu o processo de construção da BNCC, expressa na crise política vivida pelo Brasil entre 2015 e 2016, que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Os debates em torno da BNCC ocorreram mediante “[...] ações e discursos de diferentes setores que buscavam deslegitimar o governo eleito, desqualificar suas iniciativas, criando um cenário favorável ao golpe” (MICARELO, 2016, p. 66).

Neira e Souza Júnior (2016) destacam a singularidade da Base em relação a outras propostas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito à ampla participação da sociedade no processo, já que a construção da BNCC, desde o início, é assunto de várias reuniões, seminários e eventos.

Micarello (2016), articulando o processo de construção da BNCC à abordagem do ciclo de políticas de Ball, identifica os três (03) grupos de interesse que participaram da elaboração da Base: os atores ligados diretamente à escola de Educação Básica; os atores do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimento nas diferentes áreas e os atores do segmento privado empresarial.

Embora a autora perceba o processo de construção da base como democrático, destaca que “[...] as condições dessa disputa podem ser desiguais para os diferentes atores, ganhando maior poder de negociação aqueles atores com maior poder de influenciar o debate

público” (MICARELLO, 2016, p. 68). A autora realça o papel da mídia como veículo de legitimação de algumas vozes, a exemplo das oriundas de fundações privadas, e invisibilidade de outras.

Publicada a versão preliminar em setembro de 2015, Micarello (2016) aponta que se articulou uma correlação de forças para definir os sentidos da BNCC. Nesse sentido, além dos 12 milhões de contribuições do Portal da Base, houve a elaboração de 92 pareceres de pesquisadores das universidades, observações enviadas por instituições científicas e, ainda, relatórios analíticos produzidos por grupos empresariais privados. Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) informam que posteriormente essas contribuições nutriram intensos debates junto ao grupo de construção do documento, propiciando maior consistência epistemológica ao texto da segunda versão.

Heleno (2017) foi a única autora que abordou a terceira versão da BNCC e alega que a versão sofreu alterações que não foram discutidas com a sociedade, apenas, um seletivo grupo de pessoas, em sua maioria ligada ao governo e às entidades privadas, participaram dessa elaboração. Essa mudança na condução do processo foi fruto da nova correlação de forças resultante da reorganização política do governo, após Mendonça Filho ter assumido o Ministério da Educação.

A autora cita a polêmica formada em relação à retirada dos termos identidade de gênero e sexualidade, ensino religioso e do componente curricular da Educação Física da BNCC e discorre sobre a reação da sociedade e das associações científicas diante desse fato. Outra mudança foi a retirada do Ensino Médio da terceira versão, sob a justificativa de que a BNCC dessa etapa da Educação Básica seria revisada em função da aprovação da Reforma do Ensino Médio. Entretanto, as críticas sobre a terceira versão, como já ocorrera anteriormente, concentraram-se na forma como o documento vem sendo elaborado e no seu conteúdo em si e não na “ [...] sua concepção de educação voltada para o conformismo e cumprimento das metas desenvolvidas pelo Banco Mundial para os países ditos em desenvolvimento” (HELENO, 2017, p. 55), o que, para ela, fragiliza a discussão.

## **2 SIGNIFICADOS DE CURRÍCULO**

Os autores abordados significam o currículo a partir das relações de poder “[...] constituindo-se em um movimento que gera significados, identidades e diferenças” (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 3).

Para Ferreti e Silva (2017), as políticas curriculares brasileiras são caracterizadas pela sua vinculação histórica aos interesses da economia capitalista em detrimento de uma



formação humana em sentido amplo. Almeida e Batista (2016) afirmam que a escola, a partir dos aspectos econômicos, sociais e político-culturais intensificados com o processo de globalização, passou a ser vista como a instituição responsável pela adaptação das novas gerações a essas transformações, principalmente, aquelas ocorridas no processo produtivo.

Em decorrência desse cenário, são produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o que denota “[...] a intervenção de um Estado regulador das políticas públicas numa perspectiva neoliberal” (ALMEIDA; BATISTA, p. 24, 2016). Rocha (2016) classifica esses documentos como norteadores e acrescenta como mecanismos reguladores da padronização curricular os diversos sistemas de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho do Estudante de Nível Superior (ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Almeida e Batista (2016) apontam a influência das instituições supranacionais na definição das políticas de qualquer Estado-nação como uma das principais características da globalização. Nesse contexto, ganham visibilidade as estratégias da administração gerencial nas políticas educacionais através da definição e do alcance de metas, do estímulo à concorrência mediante criação de sistemas de bonificação e da responsabilização individual dos sujeitos.

Segundo Almeida e Batista (2016), as mudanças ocorridas no cenário econômico colocam a Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. Os autores fazem uma síntese histórica dos sentidos assumidos pelos currículos voltado à profissionalização dos jovens: a) a extinção da profissionalização compulsória em 1982, que resgatou o caráter academicista e propedêutico do ensino de segundo grau; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que possibilitou aos jovens a escolha entre o Ensino Médio de caráter propedêutico ou o técnico profissionalizante; c) o Decreto N° 5.154 que ampliou as possibilidades do Ensino Médio e técnico a partir de diferentes formas de articulação (integrada, concomitante, subsequente).

A atual reforma do Ensino Médio instituída pela MP n° 746/2016, na visão dos autores, marca um novo momento de disputa em torno das finalidades, formatos e conteúdos que devem ter a última etapa da Educação Básica. Almeida e Batista (2016) informam que ao contrário do que possa parecer a formação técnica e profissional no Ensino Médio não está integrada à formação para o trabalho nessa reforma. Há apenas a incorporação de “[...] diversos tipos de atividades e cursos identificados como “itinerários formativos” não necessariamente articulados à BNCC” (ALMEIDA; BATISTA, 2016, p. 25).

Para Ferreti e Silva (2017) tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio percebem o currículo como estratégia de melhoria do desempenho brasileiro nas avaliações internacionais realizadas pelo PISA por meio do rankiamento dos sistemas escolares expresso através de resultados quantitativos e associados à “responsabilização” e à “meritocracia”. Outro ponto de contato entre os documentos é a elaboração de currículos que possibilitem a produção de sujeitos sociais adaptados à atual forma de organização produtiva do capital.

Quanto aos encaminhamentos, Almeida e Batista (2016) postulam que o currículo tem sido movido pelo interesse econômico visando à rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho, ao invés de ser elaborado para atender às especificidades das diversas culturas locais ou, conforme apontam Ferreti e Silva (2017), propiciar uma formação humana em sentido amplo. Como forma de resistência a essas políticas, Sousa e Aragão (2018) apostam na construção e nos significados que o currículo assume quando entendido como campo de cultura.

### **3 BNCC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

Cândido e Gentilini (2017) afirmam que a BNCC é necessária porque auxilia na seleção de conteúdos a serem trabalhados pelas escolas e traz maior clareza sobre os conteúdos a serem cobrados nas avaliações externas. Entretanto, os autores defendem a necessidade de diálogo entre o currículo nacional e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino. Concordamos com os autores que esse documento, dado o seu caráter participativo e representativo das demandas locais, deve necessariamente participar da construção do currículo das escolas. A elaboração do PPP é uma possibilidade de resistência à imposição de propostas de currículo que não representam as diversidades presentes no âmbito das instituições.

Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) discutem a BNCC para a educação infantil e a sua proposta de organização a partir de campos de experiência. Para os autores, essa escolha é fundamental porque concebe essa etapa da educação como momento significativo da vida humana e permeado de experiências e vivências que devem ser compartilhadas no processo de construção do conhecimento.

Severino, Pereira e Santos (2016), ao discutirem a inclusão das Práticas Corporais de Aventura na BNCC de Educação Física, partem de uma perspectiva similar às publicações analisadas anteriormente, reconhecem a incorporação dessa temática como avanço e grata surpresa, pois evidenciam que a BNCC se voltou para questões contemporâneas dado o crescimento dos esportes de aventura no cotidiano das pessoas.

Rosa (2015), reconhece a necessidade de discussão da matriz curricular, mas problematiza a realidade educacional brasileira para evidenciar que nela há problemas que afetam mais diretamente a qualidade da educação e são secundarizados em razão da ênfase na criação da BNCC. Segundo a autora, “[...] se não entendermos a escola brasileira nas suas variadas dimensões, postular uma reforma curricular será culpabilizar uma faceta da escola de maneira ingênua e injusta” (ROSA, 2015, p. 20).

Concordamos com esses autores sobre a centralidade que a BNCC atribui ao currículo para o alcance da qualidade da educação e entendemos que, diante da persistência de problemas crônicos na educação para os quais a BNCC não oferece respostas, essa busca pela melhoria da educação pode ser mais uma vez postergada e escolas e professores culpabilizados por questões que se encontram além de sua área de atuação.

#### **4 OPOSIÇÃO À IDEIA DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Costa e Lopes (2018) dão ênfase à noção de contexto proposta por Derrida e Laclau (1991) para problematizar a ideia de contexto do conhecimento na política curricular, evidenciando “[...] outras possibilidades de significação das relações entre currículo e contexto, que ao se afastarem das tentativas de fixar a identidade do outro, apostam em finalidades democráticas” (COSTA; LOPES, 2018, p. 304).

Entretanto, nas políticas de currículo, das DCNEM à BNCC, o contexto é visto como algo que pode ser objetivado, controlado, moldado a partir do conhecimento transmitido pela escola. Para esses autores, como o contexto não é considerado potente e sim deficitário de algo, ele pode ser construído, tornar-se ideal, se submetido a uma intervenção calculada, baseada na seleção dos conhecimentos disseminados na política curricular.

Em discordância dessa lógica de controle predominante na BNCC e negação, inclusive, da sua possibilidade de existência, os autores se posicionam contrários à Base. Em suas palavras, “toda tentativa de cálculo sobre o devir de um fazer curricular [...] bem como de qualquer identificação envolvida com o campo da educação, está em um movimento de falência perante o potencial generativo de toda significação” (COSTA; LOPES, 2018, p. 318).

Gonçalves e Peixoto (2017) falam da necessidade de se dar visibilidade aos currículos *praticados pensados* nos cotidianos escolares ao invés do consumo puro e simples de uma BNCC. Propõem compreender como os espaços micros produzem as políticas conforme produtos recebidos dos contextos de influência e de produção de textos.

Neira (2018) e Almeida (2018) apontam as incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física ao se posicionarem contrários à Base. Neira (2018) questiona como a

BNCC pode atribuir-se o direito de determinar o que o outro deve saber sem conhecer quem são esses sujeitos, como vivem, o que pensam, sabem e fazem. O autor afirma que a Base é um retrocesso político e pedagógico, pois “a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes” (NEIRA, 2017, p. 22).

Já Almeida (2018), endossa a ideia de retrocesso, ao apontar em sua análise que a BNCC deixa de contemplar as contribuições dos estudos culturais, resgata os fundamentos do currículo desenvolvimentista de Educação Física e reduz seu entendimento ao contexto do lazer, desconsiderando outros significados como o da competição, da estética e da religiosidade tão atrelados ao esporte.

## CONCLUSÃO

O quadro, por nós identificado nessa revisão de literatura e em conformidade com os autores analisados, sinaliza que a política curricular é uma questão de disputa, na qual diversos discursos lutam por hegemonia, por legitimidade. Embora a BNCC já tenha sido aprovada, esse fato não fez cessar o debate, posto que produções científicas produzidas depois de sua aprovação continuam significando essa política.

No processo de construção da BNCC foi perceptível o enfrentamento entre os grupos de interesse sobre as ideias e conceitos a serem adotados na Base. Micarello (2016), uma das autoras dos trabalhos analisados nessa seção, afirmou que os discursos alinhados ao MEC tiveram suas vozes privilegiadas na versão final da BNCC. Esse fato nos faz compreender como a tessitura de uma política é complexa, como é produto de pressões oriundas dos grupos de interesse e, portanto, o teor que expressa representa uma forma particular de concepção de mundo, de sociedade e dos homens que nela atuarão. Logo, não existe neutralidade nos objetivos de aprendizagem da BNCC, há uma intencionalidade voltada aos interesses dos grupos cujas vozes se tornaram hegemônicas no documento.

Ao problematizarem a viabilidade ou não de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, as produções analisadas destacaram significados que a política de currículo tem assumido nas propostas oficiais dos governos brasileiros. Os autores apontaram o alinhamento de políticas de currículo como os PCN, DCN e a própria BNCC com as políticas neoliberais, dado o enfoque desses documentos na centralização curricular, na avaliação em larga escala e na responsabilização de escolas, gestores e professores.

Como forma de resistência a essas políticas centralizadoras, que esvaziam a autonomia do professor, os autores propõem apostar no currículo enquanto produção cultural,

haja vista que, entendido nesse enfoque, o currículo não está pronto e acabado, ele é uma produção contínua dada a imprevisibilidade dos diversos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos e que não podem ser controlados ou determinados a priori, o que a Base Nacional tem a pretensão de conseguir.

É nessa perspectiva que, também, concebemos a política de currículo. Para nós, o currículo deve contemplar as singularidades dos diversos espaços nos quais a educação acontece e contribuir para a valorização da identidade das pessoas como seres únicos, movidos por interesses e aspirações diversos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Déberson Ferreira. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21447>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação Profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. *EccoS - Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 17-29. set/dez, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055002.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre a autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *RBP AE*, v.33, n. 2, p. 323-336, mai/ago, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 07 jan. 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas do controle do outro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr/jun, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018184558.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos praticados pensados nos cotidianos escolares. *Educ.: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, n. 55, v. 27, p. 213-226, mai/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n55.p213-226>. Acesso em: 07 jan. 2019.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular - a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. Orientador: Prof. Dr. Wellington Araújo Silva 2017. 145f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) -

Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em:  
<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set/dez, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 3, v 40, p. 215-223, jul/set, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>. Acesso em: 07 jan. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS - Rev. Cient.** São Paulo, n. 41, p. 17-31. set/dez. 2016 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055003.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, n. 48, v. 28, p. 188-206, set/2016 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45356>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PANDINI- SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 77-90. set/dez. 2016 Disponível em: <http://oaji.net/articles/2017/4613-1490998258.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O QUE DIZEM SOBRE A BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, mai/ago, 2016 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29922>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 15-28, jul/dez, 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/669/573>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim; PEREIRA, Dimitri Wuo; SANTOS, Vinicius Sampaio Feitoza dos. Aventura e Educação na Base Nacional Comum. **EccoS - Rev. Cient.** São Paulo, n. 41, p. 107- 125. set/dez, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055008.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SOUSA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. A. A concepção de Currículo Nacional Comum no PNE. **Rev. Espaço do Currículo (on line)**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan/abr, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 07 jan. 2019.

**POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELO SISTEMA  
UNIVERSIDADE ABERTA BRASILEIRA**

Antônia de Fátima Rodrigues de Sousa  
Professora educação básica município de Caucaia  
Tutora presencial UECE/UAB  
Universidade Estadual do Ceará  
fatimaatom@gmail.com

## **RESUMO**

A sociedade do século XXI sofreu transformações impostas pelas mudanças vividas, com a inserção de novas tecnologias, que ganham espaço no campo humano e no âmbito da educação, notadamente a EaD, tem contribuído para esse novo momento, expandindo seu alcance com a ampliação de cursos técnicos e licenciaturas, sobretudo na formação de professores. A pesquisa tem como objetivo, apresentar um breve histórico das políticas públicas de acesso ao ensino superior a partir da criação da UAB, bem como analisar a importância da Educação a Distância na formação de professores. Novas políticas anunciadas pelo governo federal preocupam a comunidade educacional que teme pelos possíveis retrocessos para o ensino superior. A metodologia de pesquisa utilizada é quanti-qualitativa, que permite uma visão mais ampla e compreensiva acerca da EAD, no processo formativo docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas, Formação de professores; Educação a distância.

## **Introdução**

Sabemos que o não acesso as universidades públicas e a ausência de políticas eficientes no Brasil, especialmente para os que vivem à margem da sociedade, como os pobres e negros, não é casual, mas uma estratégia de manipulação das elites econômicas e políticas que dominam e confiscam as riquezas naturais e humanas desse país, historicamente.

Os estudantes que sofreram discriminação ao longo da história educacional do Brasil, continuam sem acesso as universidades, porque não podem pagar faculdade particular e/ou não conseguem boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que lhe assegurar uma vaga na Universidade pública, por falta de educação de qualidade na escola básica.

Pobreza, preconceito, necessidade de trabalhar para sustentar a família, desigualdade social e a não continuidade das políticas públicas implementadas no início do século XXI, são fatores que dificultam o acesso à universidade, pelas camadas menos abastarda.

Mesmo diante de tantas adversidades, muitos estudantes conseguiram ingressar na universidade, graças a criação de políticas sócio educacionais, conhecidas como ações

afirmativas criadas e fortalecidas nos governos Lula e Dilma, formando um conjunto de leis para promover a inclusão social. Entretanto, as adversidades sociais (desemprego, emprego informal, baixo salário) impedem muitos jovens e adultos de permanecerem na faculdade e concluir o curso, produzindo elevados índices de evasão e/ou abandono.

No final do século XX, com o advento da Constituição cidadã de 1988, houve uma grande abertura para políticas públicas no âmbito político, econômico, social, e sobretudo educacional com a criação da Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

As diretrizes traçaram novos caminhos para a educação brasileira, mormente para o ensino a distância, que conquistou espaço e amplitude no Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996) regulamentado pelo Decreto Nº 5622 de 19 de Dezembro de 2005, que por sua vez foi revogado pelo Decreto Nº 9.057 de 25 de Maio de 2017. (BRASIL, 2017).

Em outras palavras, a LDB abriu novos caminhos para a formação e aperfeiçoamento das leis que asseguravam o ensino a distância, sobretudo na formação de professores, bem como as regras de funcionamento do polo de apoio presencial, apoiado pelo estado ou município.

Fomentada nas bases da LDB, a Universidade Aberta do Brasil -UAB surgiu em 2006 como um sistema integrado por universidades públicas, oferecendo cursos de formação superior à distância, para alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Superior presencial, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

### **A importância da UAB no cenário educacional**

A UAB, é um sistema monitorado pelo Ministério da Educação, que coordena, implanta, acompanha, supervisiona e avalia os cursos ofertados. Belloni (2008, p.44) salienta que a UAB é um dos “Sistemas Ensinantes” que tem contribuído de forma relevante com os sistemas regulares de educação, que não são suficientes para atender a demanda educacional qualitativa e quantitativa.

A educação a distância, ao longo do seu processo histórico, passou a assumir significativa relevância no cenário educativo brasileiro, uma vez que apresenta novas possibilidades de aprendizagens, em um país no qual os problemas educacionais apresentam



déficits históricos, com índices estatísticos dos quais não nos orgulhamos.

Nesse contexto, ressaltamos que a EaD emerge como um espaço de atuação para os educadores, no intuito de minimizar a carência de profissionais formados e capacitados para a função. Bernadete Gatti, diretora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (2014) afirma que, “No Brasil, país de escolarização tardia, a necessidade de incluir nas redes de ensino as crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica colocou grandes desafios, um deles a formação de professores.”

Políticas públicas implementadas pelo governo federal, oportunizaram o direito de acesso a faculdade. (BRASIL, 2005). Para assegurar a qualidade, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foi fundada com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". (BRASIL, 2008).

A CAPES fortaleceu a proposta da UAB, como prerrogativa de qualidade. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Sendo assim, a CAPES passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

Nesta seara surgiram diversos programas, como o Universidade para Todos (PROUNI), institucionalizado pela Lei N. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, cuja finalidade é conceder bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas, em cursos superiores de formação específica e outros programas, permitindo aos jovens àqueles que não podiam pagar um curso superior, a oportunidade de ingressar na universidade. (BRASIL, 2005)

A fim de democratizar o acesso ao Ensino Superior, o governo criou dia 29 de agosto de 2012, a lei 12.711, conhecida como lei das cotas (sociais e raciais), que dispõe sobre o mínimo de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A ampliação do FIES (Financiamento Estudantil) e o SISU (Sistema de Seleção Unificada), possibilitam ao estudante de um determinado estado cursar o ensino superior em outro estado.

Esses programas minimizaram os efeitos da desigualdade e da falta de oportunidade para com aqueles que, desejavam ingressar na universidade, e foram de grande valia para o

acesso à educação superior, para o aumento de profissionais formados, sobretudo em áreas específicas para educação básica.

Por outro lado, o cenário que se configura em torno desses programas, com o acelerado movimento de mercantilização do ensino e o domínio oligárquico da educação no Brasil, que preocupa e põe em risco as instituições públicas e a qualidade do ensino.

Com o agenciamento da educação, e o risco de aligeiramento dos processos de aprendizagens, a função social e emancipatória da educação na sociedade atual se fragilizam. São situações que necessitam de atenção e fiscalização por parte dos órgãos federais e se apresentam como grandes desafios.

Para Lopes, Sasaki, Vallina (2018:37): “esse vasto conjunto de ações indicam a expansão da educação superior nos moldes financeiro e empresarial de larga escala, por meio do repasse do próprio governo federal a esses programas”, que drenam robustos investimentos públicos para a universidade privada, sobretudo na EaD. O governo federal abriu uma lacuna ao permitir que as universidades privadas se beneficiassem com os investimentos públicos injetados no setor privado, possibilitando o gerenciamento do ensino superior, sobretudo na modalidade a distância.

As estatísticas apontam que o número de matriculados no ensino a distância em instituições privadas, são bem superiores que as públicas. Dados do Censo de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, INEP, informa que a cada quatro alunos de graduação, três estão matriculados em instituições de ensino superior particulares.

É bom lembrar que, concluir um curso superior não significa necessariamente que o aluno esteja preparado para o mercado de trabalho, especialmente o professor, que requer excelência na qualidade dos processos de aprendizagens humano e profissional.

Salientamos que, se a EaD apresenta se como uma modalidade promissora, faz se necessário, políticas sérias que a promovam, pois oferecer ensino nessa modalidade, exige inovação em abordagens pedagógicas, padrão de infraestrutura mais complexo que o presencial, inovação constante de processos administrativos, inovação tecnológica, conseqüentemente investimentos.

### **“Novas” políticas públicas de investimentos e a formação de professores**

A redução de investimentos nas Instituições de Ensino Superior- IES, e nos Institutos Federais recentemente, prejudica a produção acadêmica, e por consequência provoca

alterações em diversos aspectos, sobretudo na formação de professores e na oferta de novas vagas para o sistema EaD.

Além dos cortes e atrelado a tudo isso, o governo lançou o FUTURE-SE, Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, cuja finalidade está no fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios. (MEC, 17/07/19).

Reitores e especialistas em educação veem com preocupação o programa, por se tratar de um projeto que traz em seu bojo, muitas vantagens ao setor privado, riscos de privatização das Universidades públicas do país, embora haja negação por parte do governo. O professor da Universidade Federal do ABC (UFABC) Fernando Cássio, em entrevista concedida a Rede Brasil Atual em 18/07/19, teceu fortes críticas a proposta, afirmando que ela se baseia em experiências das grandes universidades privadas norte-americanas, e vai transformar as instituições de ensino em “balcões de negócio”.

Muitos itens da proposta, causam estranheza e precisam de esclarecimentos sobretudo os de natureza jurídica. Dentre as propostas do Future-se, está a criação de um fundo de caráter privado, cujas cotas serão negociadas na Bolsa de Valores, para financiar as universidades e institutos federais.

O vice-presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, João Carlos Salles, teceu os seguintes questionamentos: “Há pontos obscuros sobre qual será o papel das Organizações Sociais(OS). O que significa transferir a responsabilidade de gestão para uma OS? No que isso impacta a autonomia da universidade?”

Diante das mudanças, é preciso refletir, discutir e aprofundar os debates para dirimir dúvidas, ajustar pontos obscuros da proposta apresentada pelo Governo Federal. Os efeitos da “nova” política pública, sobre no tocante à educação superior e especialmente para a formação de professores, ainda são prematuros e necessitam de ponderações sobre o que nos reserva no futuro, com o FUTURE –SE. Não se trata de negar ou resistir aos novos paradigmas, mas de examinar e refletir sobre as implicações e impactos nas universidades públicas brasileiras.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) prioriza a formação de professores para a Educação Básica. O objetivo central da UAB é realizar ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover

através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional (Barreto, 2010, p. 12).

A redução de investimentos pelo Governo Federal recentemente, está apontando um outro cenário para a EaD, e um descaso que é histórico com quem deseja ingressar na universidade pública, além de negar direitos básicos assegurados na Constituição de 1988.

Ao que parece, a eleição do presidente Jair Bolsonaro agravou ainda mais o cenário político educacional, com cortes de 30% das verbas das universidades e institutos federais, trazendo resultados negativos aos projetos e pesquisas importantes e em andamento que entraram em paralisação com os cortes de bolsas dos estudantes de mestrados e doutorados em diversas universidades públicas, além da saída de professores pesquisadores que migraram para outros países para dar seguimento às suas pesquisas.

É nesse contexto de efervescência e incertezas, que propomos refletir sobre as políticas públicas direcionadas à educação a distância, que se encontram sob ameaça pelas mudanças em curso, determinadas pelo governo federal, cuja intenção ao que parece, é retirar direitos e garantias adquiridas por estudantes e profissionais da educação.

Essas ameaças prejudicam a continuidade dos processos de formação de professores na modalidade semipresencial pelo sistema UAB, que já sofre com a ausência de investimentos, e por consequência, com a retirada de editais que possibilitariam a abertura de novas turmas/cursos.

É salutar e necessário, refletirmos sobre a legislação que legitima a formação de professores na modalidade semipresencial, avaliando as propostas, desvelando as falhas e contradições que cruzam com a realidade do educador no Brasil.

A Educação a distância se configura como uma conjunção de métodos, artifícios e oportunidades para atender uma população estudantil que deseja adquirir qualificações profissionais. Inclusiva e democrática, a EaD, é sobretudo, uma modalidade cujos investimentos são menores, se comparados ao ensino presencial, sua demanda é alvo de especulações por parte das instituições privadas, pondo em risco a integridade da modalidade, exigindo dos órgãos competentes, fiscalização, a fim de garantir que os cursos na modalidade não sejam mercantilizados, banalizados e o ensino aprendizagem comprometido pelo aligeiramento nos processos.

A crítica que emerge sobre o programa FURURE- SE, está na ausência de maiores detalhes sobre as propostas apresentadas e na falta de diálogos que esclareça a sociedade e comunidade educacional, que são os maiores interessados no sucesso do projeto. Cumpre

dizer que, reitores, professores e estudantes demonstram preocupação com os acontecimentos e rumos que tem assolado a educação nos últimos anos.

### **Considerações Finais**

No artigo 1º do Decreto nº 5.800, que institui o sistema UAB, diz que a sua finalidade está voltada “para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País.” (BRASIL, 2006)

Ela surgiu como uma alternativa para viabilizar a formação de professores no Brasil, no instante que a LDBEN, estabelecia que os professores regentes só poderiam ministrar aulas se fossem graduados, fato que trouxe em seu bojo a grande responsabilidade de resolver esse grave problema da educação no Brasil, a falta de professores com formação superior, além de promover cursos de formação continuada para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país utilizando a EAD para agilizar o processo.

Entendemos que um programa de formação para professores precisa de planejamento, estratégias, projetos pedagógicos e metodologias apropriadas para aproveitar-se os recursos e as inovações proporcionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (OLIVEIRA, 2010).

Para que os cursos promovidos pelo sistema UAB atendam com qualidade a demanda solicitada, faz-se necessário, maiores investimentos para explorar os avanços que as novas tecnologias de informação e comunicação podem oferecer para a educação a distância. São graves os problemas que atingem as Instituições públicas do país, algumas com ameaça de fechamento, após o contingenciamento de recursos, pondo em risco os processos em andamento nos cursos superiores.

Na EaD a situação é preocupante no tocante a continuidade e acompanhamento do processo de formação de professores, que necessita de professores tutores para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do curso. Associado a isso, os corte de verbas inviabilizam o acesso e manutenção de equipamentos necessários ao funcionamento do curso.

É imprescindível que, como profissionais da educação, assumamos a posição de pesquisadores, aprendizes constantes, buscando informações de diferentes formas, interpretando e avaliando propostas, buscando formação para atender as demandas da sociedade moderna atual.

Portanto, é necessário refletirmos sobre a trajetória das políticas públicas em EaD, que propiciaram o acesso ao nível superior, desde a criação da LDB (1996), abrindo um leque de novas oportunidades para o fomento de leis que possibilitaram através de decretos, o ingresso de milhares de pessoas que julgavam impossível cursar uma graduação, em uma instituição pública e gratuita, ao mesmo tempo em que, contribui com a redução da carência de profissionais, existente na educação.

O sistema universidade aberta do Brasil traz em seu bojo, não só a possibilidade de acesso ao ensino ao nível superior em grandes universidades públicas de qualidade, mas o resgate de novas possibilidades para o estudante que se torna autônomo do conhecimento. É uma modalidade de fato democrática e inclusiva.

As novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente a internet, fomentaram possibilidades reais para que o sistema UAB promovesse educação a distância interativa, on-line, virtual.

Formar professores críticos, conscientes de sua realidade social e educativa, capazes de absorver saberes adquiridos durante todo o processo de formação, mas sobretudo de compreender a importância da função social e da inclusão do ensino humanizado no exercício do magistério, tem sido tarefa indelével no sistema UAB.

## Referências

- BARRETO, G.R. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior, Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez. 2010 1299 Disponível em Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez. 2010. Acesso em 04/05/19.
- BELLONI. Maria Luiza. Educação a distância. 5ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm). Acesso em: 03 de maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto no 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 09 de junho de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 03 de maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 03 de maio de 2019.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, G. P. Estratégias multidimensionais para a avaliação da aprendizagem em cursos on line. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 66, p. 105-38, jan./mar. 2010. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362010000100007>. Acessado em 17 de agosto de 2019.

LOPES, M.G.A; SASSAKI, Y; VALLINA, K. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju V.6, N.2, p. 29 – 44, Fevereiro – 2018.

<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4249/2650>. Acesso em 05/05/2019.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78201>. Acesso em 23/07/2019.

<https://oglobo.globo.com/sociedade/federais-do-rio-criticam-future-se-evidente-usencia-de-politicas-educacionais-23836369>. Acesso 25/07/19.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm/LDB](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/LDB). Acessado em 14 de julho de 2019.

<https://www.redebrasilatual.com.br/entrevista>. Acessado em 12 de agosto de 2019.

## O PEDAGOGO COMO MEDIADOR DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Antonia Edilene Sousa Vasconcelos, Faculdade de Educação de Itapipoca,  
edilene.vasconcelos@aluno.uece.br

Eliziane Sousa Vasconcelos, Faculdade de Educação de Itapipoca,  
lize.vasconcelos@aluno.uece.br

Ana Luisa Nunes Diógenes, Faculdade de Educação de Itapipoca,  
analuisadiogenes@yahoo.com.br

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como o pedagogo pode agir enquanto mediador de leitura no processo de alfabetização e letramento. É delimitado por reflexões acerca do letramento literário, tendo como foco a leitura de histórias. O trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada principalmente em Elie Bajard (2007), Fábio Cardoso dos Santos e Fabiano Moraes (2013) Magda Soares (1999, 2005, 2016) e Rildo Cosson. (2006). O estudo revela que o pedagogo necessita elaborar estratégias que propiciem o melhor contato do leitor com o texto, tornando o livro um objeto conhecido desde a infância ao disponibilizar seu acesso, sensibilizar e estimular a curiosidade pela história a ser narrada ou lida. Os alunos precisam ter voz, antes e após a história, pois as crianças também dispõem de saberes prévios. Além disso, o professor, para se tornar mediador de leitura deve tornar a leitura uma prática exercida por ele mesmo.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento, professor mediador, leitura.

### 1. INTRODUÇÃO

Desde quando se começou a utilizar a escrita, ela é ajustada para atender aos objetivos de pessoas que desfrutavam dela, de modos diferentes em cada época. No Brasil, o analfabetismo perdura ainda hoje, fato diretamente relacionado à dívida social da educação popular. Até meados do século XX, nem todos tinham oportunidades para aprender a ler e a escrever e considerava-se alfabetizado aqueles que sabiam escrever seu nome, mesmo que fruto de simples memorização (BARBOSA, 2013). Nesse período, ser alfabetizado era privilégio da elite brasileira e um sonho para a classe empobrecida que não tinha acesso à educação. Com a democratização da educação, acelerada na década de sessenta por meio da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961), a qual incorporou os princípios do direito à essa política pública e da obrigatoriedade escolar, o sistema escolar começou a colocar em prática métodos de alfabetização para as classes populares.

De acordo com Albuquerque (2007, p.11), “A alfabetização considerada como o ensino de habilidade de ‘codificação’ e ‘decodificação’ foi transposta para a sala de aula, no final do século XX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização”. As ideias de alfabetização começaram com o saber ‘codificar e ‘decodificar’ o sistema alfabético. Entretanto, nos anos seguintes, começou-se a pensar que alfabetização vai além disso. A



leitura passou a ser vista como prática social e foram introduzidas as discussões sobre o conceito de letramento, com foco na compreensão e aplicação à realidade. Para Soares (2005), a alfabetização e o letramento são conceitos diferenciados porque o primeiro está relacionado a saber ler e escrever, e o segundo, beneficia-se das práticas sociais no uso da leitura e escrita.

Ao concordarmos que o professor tem um papel fundamental na inserção do aluno nas práticas de leitura e escrita, indagamos sobre o impacto de suas práticas como estimulador ou até mesmo inibidor do ato de ler, de modo especial durante o processo de aprendizagem inicial da leitura. Compreendemos que saber mediar essa ação é essencial, visto que a “[...] leitura é um ato abrangente que articula as várias dimensões do ser humano: imaginativa, sensorial, afetiva, intuitiva, inteligível, cultural, lógica etc.” (MARTINS, 2018, p. 41). Neste sentido, traçamos como objetivo desse estudo compreender como o pedagogo pode agir enquanto mediador de leitura no processo de alfabetização e letramento.

Os pedagogos são profissionais em contato direto com crianças que se encontram no início do processo de alfabetização e letramento. Para o desempenho de seu papel como mediadores de leitura, necessitam aprender a elaborar estratégias que façam com que os alunos se apaixonem por leituras diversas. De acordo com Santos e Moraes (2013, p.29) “Cabe ao professor [...] prezar por promover em sala de aula suas práticas de alfabetização e letramento a partir dos mais diversos gêneros do discurso, favorecendo assim ao aluno a leitura do mundo, a leitura de si, a leitura da vida, a leitura da sociedade, a leitura literária.

Identificamos a relevância desse estudo no âmbito da formação do pedagogo, por compreender que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita inicial tem importância para a aquisição e produção de conhecimentos ao longo de sua vida, processo associado à prática pedagógica. De modo mais amplo, compreendemos que a sociedade ao despertar seu senso crítico no processo de alfabetização e letramento, consegue ver na leitura a realidade com outra perspectiva, a fim de transformá-la com condições mais justas e igualitárias para todos.

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo foi realizado no ano de 2019 e foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, baseada em uma abordagem qualitativa. Gil (2002, p. 44) descreve que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente em livros e artigos”. Assim, focamos em discussões produzidas sobre as seguintes categorias teóricas: alfabetização e letramento, leitura, mediação e o papel do

professor, para melhor compreensão da problemática acerca de como o pedagogo pode agir como um mediador de leitura no processo de alfabetização e letramento.

O estudo fundamentou-se principalmente nos autores: Carmi Santos e Márcia Mendonça (2007), Celso Antunes (2015), Élie Bajard (2007), Fernando Coutinho (2018), Foucambert (1994), José Juvêncio Barbosa (2013), Magda Soares(1999, 2005, 2016), Rildo Cosson (2006), Rildo Cosson e Renata Jungueira Souza (2011), Fabio Cardoso dos Santos e Fabiano Moraes (2013). Por meio da leitura de seus textos, organizamos a discussão e seus respectivos resultados na próxima sessão.

### 3. A LEITURA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A sociedade está rodeada por diferentes gêneros textuais, seja na escola, em casa, na rua, nos meios eletrônicos. Assim, a leitura constitui-se em uma prática exercida no cotidiano em ambientes diversos. Para Foucambert (1994, p. 05),

[...] ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito [...] ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações [...] o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita [...]

Portanto, o leitor, ao questionar o que está escrito, procura dar significado à leitura, fazendo uso do que já conhecia para associar às novas informações e articular ao conjunto de conhecimentos significativos que permeiam seu contexto social. Para isso são utilizados diferentes gêneros literários que servem para atender às necessidades sociais. Alguns exemplos de uso da leitura e da escrita são citados por Santos e Moraes (2013, p. 25):

[...] são produzidos inúmeros gêneros dos discursos orais e escritos, (na escola) como exercício escolar, prova, relatório, boletim, plano de curso [...] jornalístico: reportagem, editorial, boletim do tempo, entrevista, carta ao leitor, anúncios classificados [...] interpessoal: carta pessoal, bilhete, relato, diário pessoal, lista de compras, recado [...] da saúde, bula do remédio, receita médica, conselho médico, consulta médica, atestado médico [...]

Os diferentes gêneros que compõem a esfera da atividade humana podem ser utilizados na alfabetização. “[...] ao se alfabetizarem, os alunos terão interesse e prazer, bem como compreenderão a utilidade da escrita e de sua circulação social, de suas finalidades e formas” (ROJO, 2006, p. 28). No contexto da formação leitora, defendemos que o gênero literário é referência absoluta na construção do perfil do leitor. Assim, o letramento literário deve ser promovido de modo que viabilize o exercício da leitura literária sem o abandono do prazer e, ao mesmo tempo, com o compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento. Na recepção e produção de textos literários tem-se um aspecto estético

especial de elaboração da linguagem que permite a constituição de universos imaginários e ficcionais. (SANTOS, MORAES, 2013).

A alfabetização funcional deve proporcionar ao indivíduo competências para diversas situações de leitura exigidas na sociedade. É por isso que “A alfabetização funcional se associa à ideia de educação permanente, com ênfase marcante nas questões da etapa da pós-alfabetização, entendida como etapa de consolidação da habilidade adquirida na fase da alfabetização, através da aplicação dessa habilidade.”(BARBOSA, 2013, p. 31) Segundo o autor, a alfabetização e o letramento não acabam, visto a necessidade de sua utilização no cotidiano tornar-se um processo contínuo e ter a tendência de melhorar ou piorar com os anos, dependendo dos textos escolhidos pelo leitor.

O letramento é apresentado como um fenômeno socio-histórico, implicando estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade por meio de um sistema de escrita (AZEVEDO, MARQUES, 2009). No âmbito das práticas sociais, podemos observar que existem diferentes tipos de letramento. Entre eles se encontram o “[...] letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático ou em expressão concorrente a exemplo do ‘numeramento’, usado para designar o processo de construção de sentido feito com os números e não as palavras” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Existem diferentes tipos de leitores. O **leitor contemplativo** é aquele da leitura individual, que se dedica a um livro de maneira concentrada, o **leitor movente** é o leitor de sinais e imagens da cidade, de letreiros, das páginas dos jornais e revistas, das imagens da fotografia O **leitor imersivo** utiliza-se de uma rede de informações trazidas pelos computadores e da internet, o **leitor ubíquo** é aquele que lê em qualquer tempo e em qualquer lugar, devido à portabilidade dos novos dispositivos móveis, que permitem acessar os materiais de leitura (de todo tipo) em qualquer circunstância. Por fim, temos o **leitor prosumidor**, produtor e consumidor de textos multimídia. (ARAGÃO, 2018). Na atualidade, é comum perceber uma grande quantidade de leitores, “Imersivos e Prosumidores”, que leem principalmente ao utilizarem os meios eletrônicos e a internet, já o Leitor Contemplativo se apropria de livros, podendo aprofundar-se na leitura e compreender melhor seu uso.

A leitura e a escrita são invenções socialmente produzidas e construídas ao longo dos anos pela humanidade, sendo utilizadas de uso simultâneo em 1818, de maneira que uma sirva de complemento e controle da outra (BARBOSA, 2013). Como produção social, a criança que aprende a ler e escrever teve a ajuda de outro que já aprendeu. Conforme Soares,

[...] a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é aquisição da fala: a fala é *inata*, é um *instinto*; sendo *inata*, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma *visualização* dos *sons* da fala, não um instinto. (2016, p.45, grifos do autor)

Aprender a escrever e a ler não é inato e, como ação cultural, precisa ser melhorada ao longo dos anos, exigindo que alguém tenha a função de ensinar a ler e escrever. Atualmente, com a institucionalização da educação, quem assume essa função é o pedagogo. Segundo Barbosa (2013, p. 21), “Com a simultaneidade do ensino da leitura e escrita, com base no método analítico- sintético, combinado com a lição de coisas (as gravuras), a Pedagogia alcança [...] o maior aperfeiçoamento técnico para o ensino das primeiras letras”.

#### 4. O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LEITURA

No processo de mediação da leitura, o professor pode situar a criança não alfabetizada que estará frente ao texto. De acordo com BAJARD “[...] o uso do termo *mediador de leitura* para designar a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção” (2007, p. 43, grifos do autor). Assim, o professor deve se utilizar de estratégias que propiciem o melhor contato possível do aluno com o texto.

Para tornar o livro um objeto conhecido e presente no cotidiano, naturaliza-se o contato com os livros desde bebê, criam-se bibliotecas infantis “[...] o que inclui os chamados **livros-objeto**, artefatos de caráter lúdico, de cores chamativas, em várias texturas, como tecido ou plástico, às vezes, sonoros, apelando, como tal, para a intensa percepção da criança pequena do mundo que a rodeia” (COUTINHO, 2018, p. 69, grifo do autor). A inclusão do acesso aos livros das crianças pequenas deve aguçar o imaginário infantil, sensibilizando-as, estimulando a curiosidade pelo que há dentro do livro, ajudando-as a se interessarem pela leitura quando estiverem alfabetizadas.

O pedagogo, ao buscar apoio da escola, consegue disponibilizar e apresentar o livro à criança. Durante os primeiros contatos com os livros, o professor pode dividir o tempo de trabalho específico com a leitura em duas etapas: uma para apreciação do livro e outra para a leitura dele: “[...] de um lado a criança explora corporalmente e sem mediação o livro pela *visão*, pelo tato e pelo olfato. De outro, o conteúdo do livro é revelado pela voz do mediador.” (BAJARD, 2007, p. 46, grifo do autor).

O livro com a ilustração pode despertar o interesse do leitor não alfabetizado, fazendo-o imaginar histórias que podem estar escritas no livro, propondo uma viagem a

planetas inimagináveis, o ambiente lúdico e onírico instaura-se imediatamente, ainda nos primeiros comentários criativos dos próprios alunos (SANTOS, MORAES, 2013). O professor, ao mediar a leitura precisa estimular essa imaginação, explorando ao máximo cada detalhe das imagens e fazendo perguntas aos alunos provocando-lhes a reflexão sobre supostas situações que aparecem na história. De acordo com Bajard (2007, p. 87), a criança é “Atraída pelo mundo da literatura graças às imagens e à voz do mediador, que confere vida às histórias adormecidas nos livros, talvez a criança chegue a desejar o poder de saber ler detido pelo adulto”. Quando se promove a narração do livro, é importante que os ouvintes possam ter voz, que deem opiniões sobre o texto, trazendo suas experiências e relacionando-as com as histórias contadas. Antes da leitura da obra,

[...] cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha[...] A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e outros elementos que introduzem uma obra [...] não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizadas a leitura da obra. (COSSON, 2006, p. 60)

O professor como mediador estimula a reflexão sobre a história e pode proporcionar a criação da escrita de novas histórias pelos alunos, sejam elas contadas ou escritas de acordo com seus níveis de desenvolvimento. Nesse desdobramento, é realizada a passagem da escuta, para a criação e escrita de textos. Para Cosson (2006, p.54), “A leitura demanda uma preparação [...] cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais [...] requer que o professor conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo”.

Quando se inicia a mediação da leitura na sala de aula “[...] a primeira coisa a fazer é selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). A escolarização da literatura para Soares (1999) acontece quando a escola se apropria dessa literatura para atender a seus fins formadores e educativos, a sua inadequada escolarização literária, que pode muitas vezes afastar o aluno das práticas literárias, desenvolvendo nele resistência ou aversão à leitura. Desse modo, o

[...] papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 106)

Conhecer como e quando intermediar a leitura com a criança, também faz parte do papel docente, pois tem momentos em que a criança precisa aprender a ter autonomia diante

da figura do professor, para escolher o ‘seu próprio’ livro, quando e por que quer lê-lo. Sobre isso, lembremos a chamada Zona de desenvolvimento Proximal, de Lev Vygostsky “A ZDP pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema ( ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa [...] mais experiente nessa tarefa.” (ANTUNES, 2015, p. 28).

Portanto, na Zona de Desenvolvimento Proximal, o aluno já tem um grau de maturidade para realizar a tarefa, mas ainda necessita da ajuda de alguém que, nesse caso, seria o professor. Na Zona de Desenvolvimento Real, o aluno já pode realizar a tarefa sozinho e o professor deve dar um espaço de autonomia para o aluno. Em vista disso, o professor deve conhecer bem os alunos, suas dificuldades, experiências e habilidades com a leitura, para realizar a mediação.

Os alunos são sujeitos ativos na sua aprendizagem. O educando também pode criar formas de aprendizagem e de produção de conhecimento, o docente apenas agirá como facilitador no seu desenvolvimento. “[...] o educador não deve jamais se portar como apenas alguém que transmite o conhecimento, mas sim como alguém capaz de influenciar o educando a desenvolver sua personalidade.” (JUNG,2016, p.151). A criança precisa perceber que ela é o centro do processo de aprendizagem e que ela também dispõe de saberes, e são eles que constroem o sentido do texto para elas.

Uma das formas que o docente pode utilizar para ajudar o aluno a se tornar leitor, é incentivando-o a ler, fazendo uso de uma boa motivação, como um passo para iniciar o processo de letramento, preparando o aluno para entrar no texto (COSSON, 2006). Essa motivação pode ser feita a partir da “[...] construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema [...]” (COSSON, 2006,p.55).

O pedagogo não pode querer inspirar a leitura na criança, se ele não der o devido exemplo. Nesse aspecto, o professor deve estar em constante contato com a literatura, tornando-se conhecedor de diversos gêneros literários, para poder ser capaz de transformar-se em um mediador de leitura.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi exposto ao longo do texto, verifica-se possíveis possibilidades que ajudam o pedagogo a agir como mediador de leitura durante o processo de alfabetização e letramento, precisando tornar o livro um objeto conhecido pelas crianças, de modo a dar

acesso ao livro e às histórias que eles dispõem desde pequenas, utilizando estratégias que propiciem o melhor contato possível do aluno com o texto.

No início da mediação de um texto, o professor deve falar sobre a obra e justificar sua escolha. Ao decorrer da mediação da leitura pode-se fazer perguntas aos alunos que estimulem seu imaginário sobre o que pode estar presente no texto, levantando hipóteses que podem ser comprovadas ou não depois da sua leitura. Ao explicitar as habilidades de leitura, o professor precisa respeitar a integridade do texto.

Como cada aluno tem sua peculiaridade, então o pedagogo precisa considerar seus conhecimentos prévios e seu ritmo, se apropriar dos níveis de desenvolvimento de cada aluno para saber à medida que ele deve intervir, além de outros conhecimentos sobre o grau de maturação da criança. Durante o acompanhamento do aluno, é possível perceber qualquer mudança na forma que o aluno trata a leitura, dar oportunidades para que fale sobre suas experiências e dificuldades no contato com o texto. Por meio disso, compreende-se ser essencial criar estratégias para mediar a leitura, fazendo uso da motivação.

Contudo, o ponto primordial para ajudar o professor a se tornar um mediador leitura, é ele mesmo fazer uso dessa prática presente no seu dia a dia. Essa atividade, além de beneficiar o aluno, enriquece o acervo literário do professor, que também aprende e melhora sua leitura e escrita para produção de conhecimento. Quanto mais ler e fizer uso da compreensão do que foi lido, menos dificuldades têm ao se deparar com os diferentes gêneros textuais encontrados em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: \_\_\_\_\_. SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, cap. 01, p. 11-21.

ANTUNES, Celso. Que é essa tal de ZDP? In \_\_\_\_\_. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, Fascículo 12.

ARAGÃO, Claudene de Oliveira. Espaços e Ambiências para a mediação da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Curso de formação de mediadores de leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018, Fascículo 10, p. 145-160.

AZEVEDO, Maria Amélia. Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In \_\_\_\_\_. AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (orgs.) **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 02, p. 31-50.

BAJARD, Elie. **Da escuta de texto à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 01-120.

BARBOSA; José Juvêncio. Analfabetismo e alfabetização. In:\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2013, cap. 02, p. 23 – 36.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 52-73.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Jungueira. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. UNESP: São Paulo, 2011, p. 101 – 107.

COUTINHO, Fernanda. Aprendizado da Leitura na Infância. In:\_\_\_\_\_. **Curso de formação de mediadores de leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018, Fascículo 05, p. 65- 80

FOUCAMBERT, Jean. As abordagens mediáticas. In:\_\_\_\_\_. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Cap. 01, p. 01-41.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In:\_\_\_\_\_. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, cap. 04, p. 41- 58.

JUNG, Carl Gustav. As principais contribuições de Jung para educação. In\_\_\_. **O essencial da Psicologia**. São Paulo: Hunter books, 2016. Cap. 12, p. 151- 166.

MARTINS, Lilian. A leitura literária. In:\_\_\_\_\_. **Curso de formação de mediadores de leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018, Fascículo 03, p. 34-47.

SANTOS, Fabio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. Literatura infantil e letramento literário. In:\_\_\_\_\_. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013, cap. 01, p. 12-30.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 01-384.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 17-48.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In:\_\_\_\_\_. CARVALHO, Maria Angélica de; MEDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília, DF: Ministério da educação, 2006, p. 24-29



## UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PNE 2014-2024

Rosuíla dos Santos Silva  
UESPI - *Campus* Piripiri.  
rosuyla.santos@hotmail.com  
Joselma Ferreira Lima e Silva  
IFPI - *Campus* Piripiri.  
joselmalavor@ifpi.edu.br  
Lindalva Gomes da Silva  
CATEB-Piripiri.  
lindagomes2710@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo de natureza qualitativa do tipo exploratório-descritiva utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica. O foco de estudo refere-se à quarta meta vigente no Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 cujo objetivo é perceber os desafios e as perspectivas traçadas no referido Plano Nacional para a educação inclusiva, a fim de se avançar quanto ao acesso à educação básica e o atendimento especializado para aqueles com alguma deficiência ou transtorno. Diante disso, a problemática se insere em analisar como a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo desenvolvida pelas instâncias educacionais. Para subsidiar essa pesquisa, recorreu-se a Saviani (2017), Martins e Leite (2014), Matos e Mendes (2014), a Lei de nº 13.005/2014, a LDBN nº 9.394/96, dentre outros. Os resultados apontam que há a necessidade de oferecer aos profissionais da educação uma formação continuada adequada para promoção da educação inclusiva, bem como a ampliação de investimentos que garantam a sustentabilidade e permanência nas manutenções de ensino.

**Palavras-chave:** PNE. Quarta Meta. Educação Inclusiva.

### INTRODUÇÃO

A construção de um Plano Nacional de Educação-PNE nasceu da necessidade de avançar quanto às políticas de melhorias educacionais. O arcabouço histórico em que se constitui a intencionalidade dos esforços para elaboração de um plano de educação se iniciou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, apontando as emblemáticas necessidades em Educação. Desde esse período houve várias tentativas de constituição de planos nacionais com foco nas melhorias em Educação. Alguns não chegaram nem mesmo a serem aprovados como no ano de 1937 e outras propostas foram vetadas no ano de 2001. Pode-se inferir que os planos perpassam “por idas e voltas”, “progressos e retrocessos”. Essas linhas de contradição exemplificam o quão exaustivo são os impactos quando se tem um plano que “praticamente não saiu do papel” (SAVIANI, 2017, p. 66).

Com efeito, as vinte metas do plano vigente (2014-2024) trazem as seguintes abordagens, no que tange a educação básica: infantil (meta 1), fundamental (metas 2 e 5) e médio (meta 3); a educação especial (meta 4); a organização do espaço-tempo (meta 6); a avaliação da educação básica (meta 7); educação de jovens e adultos (metas 8, 9 e 10); educação profissional (meta 11); educação superior (meta 12, 13 e 14); magistério e servidores da educação básica (metas 15, 16, 17 e 18); gestão escolar (meta 19) e investimento em educação (meta 20).

O foco de estudo desse trabalho está centrado no PNE de vigência de 2014-2024 com suas 20 metas e estratégias, porém com o olhar voltado para meta nº 4 que dispõe da garantia de Atendimento Especializado de Educação (AEE), numa pretenciosa adequação do sistema de educação inclusiva. A escolha do PNE vigente como documento de análise se deu pela atualidade das discussões acerca da educação e o comprometimento do que se espera alcançar em prol de mudanças satisfatórias no contexto educacional.

As discussões acerca da meta nº 4 são acaloradas pela dificuldade de efetividade das políticas de qualidade de ensino para uma educação inclusiva tal como deveria ser de fato e de direito, ou seja, para além de uma visão integradora. O objetivo em se analisar a meta 4 é perceber os desafios e as perspectivas traçadas nesse Plano Nacional para uma educação inclusiva a fim de se avançar quanto ao acesso à educação básica e o atendimento especializado para àqueles com alguma deficiência ou transtorno. Ou seja, a problemática está em analisar como a política de educação inclusiva está descrita no Plano Nacional de Educação 2014-2024, apontando os desafios e perspectivas futuras.

O presente trabalho traz uma investigação de abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva, utilizando-se de uma pesquisa bibliográfica. Essa pesquisa foi realizada a partir das discussões da Disciplina Política Educacional e Organização da Educação Básica no Curso de Letras Português numa universidade pública em Piri-piri-PI. Para embasar o debate, recorreu-se a teóricos, como Saviani (2017), Martins e Leite (2014), Matos e Mendes (2014), a Lei de nº 13.005/2014, a LDBN nº 9394/96, entre outras referências.

Diante disso, os resultados apontam para um Plano Nacional de Educação com um olhar sobre a coletividade, norteador perspectivas de crescimento progressivo à educação inclusiva, posto que há uma necessidade de maximizar os incentivos financeiros voltados para políticas de inclusão. Sobretudo, priorizar as dimensões formativas do profissional, adequando-os dentro do contexto escolar e suas pluralidades.

## **PNE 2014-2024: PERCURSO HISTÓRICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Um plano “representa, normalmente, reação a situações de insatisfação e, portanto, volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e das suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e determinado projeto de sociedade” (Brasil. MEC, 2014, p. 7). E assim é possível esboçar que essas insatisfações em relação a educação não se configuram ao período atual, mas remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. De lá para cá, foi-se impulsionando o crescimento do Plano dentro do panorama nacional, instituindo até mesmo na legislação maior que a Constituição Federal da época; bem como a efetivação de um Conselho Nacional de Educação (CNE).

Durante todo período de 1937 até 1961, o plano ficou estagnado, sendo retomado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 com algumas críticas quanto aos recursos federais destinados à educação nas diferentes instâncias. Reportando-se para o ano de 1964, o país foi submetido a um período de ditadura militar em que a ideia de planejamento educacional estava direcionada ao Plano-geral de governo. O plano de uma educação para todos ganhou força durante a nova república de 1985 com foco central no ensino infantil e fundamental.

Na conjuntura política em que se inseria a nova LDB nº 9394/96, o Plano é formulado com 295 metas distribuídas em onze áreas, porém com disse Saviani (2017, p.67) “[...] sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o Plano todo não passa de mera carta de intenções”. Isso significa dizer que mais uma vez a ideia de ampliação na educação foi interrompida por um veto de interesses políticos, uma vez que se queria evitar a ampliação de recursos destinados a área da educação.

O novo projeto traz vinte metas e estratégias para cada meta, sendo importantíssimo alcançar as metas voltadas para elevação de qualidade, partindo do pressuposto de que é preciso monitorar, avaliar para diagnosticar tais medidas que servirão como construto para os próximos Planos Nacionais de Educação. Nesse sentido, cabe compreender do que trata tal documento:

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade. (BRASIL, 2015, p. 11).

O grande desafio que impõe é a necessidade de acompanhamento das políticas públicas, possibilitando o acesso à educação de qualidade, reduzindo as desigualdades sociais, ampliando a escolarização, com valorização dos profissionais e apoio das gestões democráticas e objetivo financiamento da educação que impulsiona avanços colaborativos entre ente federados e outras instituições.

O PNE 2014-2024 estabeleze dez diretrizes categorizadas em cinco grandes grupos, como: superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, valorização dos profissionais da educação, promoção da democracia e dos direitos humanos e o financiamento da educação. A lei n ° 13.005/2014 pontua essa dez diretrizes para dar seguimento as perspectivas das metas e estratégias.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p.7-8).

Todas essas diretrizes reforçam as ações para efetivação do Plano como todo através da intersetorialidade no campo educacional, social e econômico. Nesse panorama, espera-se uma nova realidade a partir do monitoramento e avaliação do PNE. As metas e suas respectivas estratégias devem primar pelas particularidades que conduzem a melhoria da qualidade de ensino e propõe aperfeiçoamento em diferentes setores da educação.

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PNE 2014-2024**

Um Plano Nacional de Educação que contemple de forma macro todas as instâncias de promoção para o ensino de qualidade demanda uma complexidade, visto que necessita de amplos estudos para não tonar o PNE como uma “carta de intenções” (SAVIANI, 2017, p. 82). O fato da durabilidade do Plano ser de dez anos é baseado em diagnóstico prévios que

induzem alcançar as metas e traçar caminhos que precisam ser percorridos para se chegar aos objetivos. A educação inclusiva é foco central da meta n<sup>o</sup> 4, trazendo para as discussões a garantia de direito previsto para todos os cidadãos, sendo necessário oferecer mecanismos exitosos em que possibilite uma organização do sistema educacional. O que se pretende com a referida meta é:

[...] Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 32).

Essa meta traz reflexões acerca do acesso à educação das pessoas com deficiência, transtorno e altas habilidades, cuja faixa etária é de 4 a 17 anos, às redes regulares de ensino e o atendimento educacional especializado em que ofereça uma garantia de uma educação inclusiva de qualidade. Segundo Martins e Leite (2014, p. 198), a educação inclusiva tem como pressuposto básico o reconhecimento do “direito de todos a uma educação justa, igualitária e que atenda às necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, que os levem ao desenvolvimento acadêmico e emancipação social”. É isso que a meta sinaliza: atender às necessidades educacionais especiais na sua globalidade.

Dessa forma, a escola regular não deve ser um ambiente segregador, mas um espaço em que favoreça aos alunos oportunidades de aprendizagem com equidade. Mendes (2010, p.34) menciona que a única estratégia com potencial para garantir um avanço necessário na Educação Especial Brasileira são as diretrizes baseadas na Educação Inclusiva.

Uma das estratégias (4.8) dessa meta compreende ser necessário “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”. O que se projeta, nesse sentido, é democratizar o ensino sobre tal medida que impeça os espaços escolares de não receber a pessoa com deficiência, transtornos ou superdotado por alegação de inadequabilidade do sistema escolar.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico desse trabalho se deu a partir de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória-descritiva, utilizando-se de uma pesquisa bibliográfica. Para significar tal abordagem, Fortin (2003, p.22) esclarece que o método qualitativo “[...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenômeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los”.

Nesse sentido, pretende-se descrever de forma mais específica o objeto de estudo da pesquisa de forma que ao explorar se tenha maior familiaridade com o problema, suscitando a formulação de hipóteses.

Quanto ao caráter bibliográfico se reporta as pesquisas realizadas através de consultas em livros, entre outros. Assim explicita Vilelas (2009, p. 123) “Os estudos bibliográficos são elaborados a partir de material já publicado, constituído principalmente por livros, artigos de periódicos e, atualmente, de material disponibilizado na Internet”.

Para se chegar aos resultados da pesquisa, pautar-se-á dois eixos que nortearão o debate: a formação para o exercício docente em prol de uma educação inclusiva e os estímulos financeiros que colaborem para promoção da qualidade de ensino a partir de incentivos de melhorias ao sistema educacional. Diante desses dois pontos, discutir-se-ão as razões de se estabelecer plano com vista ao desenvolvimento educacional, partindo de uma dicotomia: “de fora para dentro” e “de dentro para fora”. Por isso, da necessidade de interiorizar as propostas e ao mesmo tempo exteriorizar a ponto de provocar mudanças significativas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

É fundamental destacar dentre várias peculiaridades das estratégias, referentes a meta 4, dois eixos considerados pertinentes para potencializar a qualidade educacional tal como o PNE dimensiona: a formação para o exercício docente na educação inclusiva e os estímulos financeiros para melhoria educacional. Essas duas dimensões são pontuadas em linhas gerais e de forma específica nas mais diversas estratégias contidas nas metas.

De acordo com as pesquisas realizadas a partir do acesso ao documento PNE 2014-2024 foi possível perceber a proposta inclusiva para qualificação educacional em relação aos diversos atores da comunidade escolar que recai na adequação de profissionais especializados para atender a demanda. Dessa forma, (MATOS; MENDES, 2014, p. 52), afirmam que é necessário

[...] Assegurar avanços efetivos ao processo de implementação da proposta inclusiva significa, além da ampliação do acesso: produção de conhecimentos, realizada pela pesquisa científica em diversas áreas; investimento na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente; ampliação e diversificação das equipes da educação especial dos municípios, e ampliação ou revisão dos modelos de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar, a fim de responder satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte aos docentes e familiares, além de orientação às práticas pedagógicas dos educadores.

A ideia de universalização revelada na meta está estreitamente relacionada ao atendimento ofertado com vista as demandas de ensino, manifestadas pelas famílias. Tais demandas induzem a implantação de salas de recursos multifuncionais, além de fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 33). Nessa perspectiva, a formação de professores contribui significativamente para que o atendimento de crianças e adolescentes com alguma deficiência, transtornos e superdotação garanta o princípio de qualidade do ensino.

Outro marco importante nas estratégias para educação inclusiva é a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa ampliação é fundamental, mas não basta apenas crescer em números de professores sem antes oferecer qualidade formativa para àqueles que já atuam na área.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais-9394/96 institui no artigo 59 que os sistemas de ensino assegurarão às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação dentre outros pontos: “III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (grifo nosso). A política de inclusão deve ser pensada a partir do olhar da inclusão e não da integração, visto que esse termo limita as expectativas de universalização uma vez que se refere às pessoas com necessidades educacionais uma maior aproximação com a ideia de “normalização” em comparação com o outro.

Além dessa visão formativa para os profissionais da educação sobre a perspectiva inclusiva, recorta-se a ideia do financiamento para arcar com todas as estratégias mencionadas no Plano Nacional Vigente. Ao que se observou no PNE 2014-2024, quanto à quarta meta é que se articulam parcerias institucionais para desenvolver medidas, mas não se aprofunda acerca dos valores para arcar tais estratégias. Apenas menciona acerca do FUNDEB, no que tange a contabilidade das matrículas desses estudantes que recebam atendimento especializado. Em sentido geral, as metas necessitam do financiamento em vista da qualidade educacional. Dessa forma, a ampliação de investimentos, segundo a meta 20, garante sustentabilidade e permanência nas manutenções em todos os níveis e modalidades de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em sentido geral, o que se projeta no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) para o contexto educacional é alcançar o direito à educação em sua totalidade, minorando as desigualdades e promovendo a equidade entre os cidadãos. Mas para que essa garantia educacional seja significativa é importante monitorar, avaliar e focar na progressão quanto às perspectivas da qualidade de ensino que não se esgota em linhas temporais. Muito embora, durante todo percurso histórico o espírito de continuidade em relação às necessidades educacionais pressuponha um avanço no que diz respeito às determinações das Diretrizes, metas e estratégias. Conhecer das metas e as respectivas estratégias do PNE com objetivo de aperfeiçoamento da qualidade de educação é o grande desafio que se encontra.

Isso porque a própria conjuntura educacional apresenta desafios sociais, culturais e políticos que possibilitam avanços e retrocessos no que se refere aos indicadores de qualidade para superação de dado problema, seja ele, referente às desigualdades sociais desvalorização profissional, má distribuição de recursos financeiros nos diferentes setores educacionais, entre outros. Essas problemáticas também recaem ao se reportar a educação inclusiva, pois pressupõem barreiras quanto à garantia de direito à educação de qualidade, sobretudo porque a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais e superdotação em escola de ensino regular, muitas vezes configura apenas uma integração do aluno à escola. Nessa perspectiva, o desafio que se coloca é permitir que os professores sejam profissionais com amplas qualificações para oferecer ao aluno um novo significa de sua participação na escola, com a gestão da escola, a família e na relação com o próprio professor.

Outro fator importantíssimo se refere aos recursos financeiros que devem ser disponibilizado para efetivação do atendimento de alunos com deficiências, transtornos educacionais, traçando alguns mecanismos de atendimento, preferencialmente, na rede regular de ensino, através de serviços especializados que induzem o investimento na formação docente para o exercício profissional. Dessa forma, o PNE 2014-2024 é um documento que subsidia as políticas educacionais e que de maneira específica repensar todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo numa visão de coletividade. No que tange a inclusão, um olhar nas perspectivas de crescimento progressivo das políticas educacionais ao ponto de oferecer melhorias em educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.



BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<<http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>> Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

FORTIN, Marie Fabienne. **O processo de investigação:** da concepção à realização. 3.<sup>a</sup> ed. Loures: Lusociência, 2003.

MARTINS, S. O.; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=475847269009>> Acesso em: 27 jul. 2019.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p. 35-39, jan./jun. 2014.

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

VILELAS, José. **Investigação:** o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

## VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dara dos Santos Nascimento, Universidade Estadual do Ceará, e-mail:

darasnascimento@gmail.com

Sarah Bezerra Luna Varela Machado, Universidade Estadual do Ceará, e-mail:

sarah.varela@uece.br

### RESUMO

Essa pesquisa qualitativa é um recorte de monografia apresentada à Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem como objetivos identificar como um Centro de Educação Infantil (CEI) é estruturado para receber crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) e conhecer como tem ocorrido a prática da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, no âmbito da Educação Infantil. Para isso, utilizou-se como referencial teórico Mantoan (2015); Ramos (2016), entre outros autores, além de documentos normativos como o manual de acessibilidade espacial para escolas (BRASIL, 2009). Seus dados foram coletados durante o mês de outubro de 2018 na cidade de Itapipoca/CE e ocorreu por meio do estudo de caso de um CEI. Percebeu-se com isso que, embora a escola ainda não esteja totalmente preparada para atender as crianças com NEE no que tange aos aspectos físicos, sendo necessários maiores investimentos por parte do poder público, as pessoas que lá trabalham buscam, à medida do possível levar a inclusão para a escola.

**Palavras-chave:** Educação especial. Educação inclusiva. Centro de educação infantil.

### INTRODUÇÃO

Muitas coisas são necessárias para o sucesso da Educação Inclusiva, dentre elas a adequação da estrutura física e recursos a serem empregados, sejam eles materiais ou humanos. Acredita-se que a forma como a educação foi pensada desde os primeiros intentos de educação formal no Brasil indica a importância que foi dada à questão na constituição da educação nacional.

Nesse sentido, tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial demoraram a ser reconhecidas como parte do sistema de ensino nacional, e ainda hoje esbarram em discursos que as diminuem. Não raro, é possível ouvir opiniões, principalmente vindas de familiares dos estudantes, de que a Educação Infantil é apenas para diversão ou passatempo das crianças, caracterizando-a como menos importante do que outras etapas.

Aliado a isso, está a Educação Inclusiva, que propõe agregar em uma mesma sala de aula, crianças de uma mesma faixa-etária, com todas as suas diferenças, das mais diversas origens, e propiciar aprendizagens, buscando o desenvolvimento de todos o mais integralmente possível, o que também ainda não é unanimidade entre a sociedade de forma

geral, que ficou marcada com as práticas de Educação Especial segregacionistas que deixava a educação das pessoas com NEE sob responsabilidade de escolas e salas de aula “especiais” e que ainda hoje existem, embora desde o ano de 2008 tenha sido esclarecido que esse modo não é a melhor forma para educar esses estudantes (MANTOAN, 2015)

Por isso, esse artigo se propõe a identificar como um Centro de Educação Infantil (CEI) é estruturado para receber crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e conhecer como tem ocorrido a prática da educação especial inclusiva no âmbito da Educação Infantil. Para isso, realizou-se uma pesquisa exploratória em livros, artigos e documentos educacionais normativos em busca de aspectos da história educacional que explicassem de que forma o Estado promoveu ações que estejam ligadas à área educacional e como essas ações têm influência até os dias de hoje, observando avanços e retrocessos na área. Em seguida, fez-se um estudo de caso para verificar como tem ocorrido na prática a educação especial inclusiva.

Dessa forma, o trabalho está organizado da seguinte forma: a introdução problematiza, justifica e apresenta os objetivos de pesquisa aqui buscados. Em seguida, a metodologia expõe o caminho metodológico desse estudo, apresentando como ocorreu a pesquisa na escola. Depois disso, apresenta-se a análise dos resultados e a discussão sobre os dados recolhidos durante a pesquisa de campo e, por fim, expressa-se as considerações finais concebidas diante do que foi pesquisado. A seguir, apresentam-se os processos metodológicos utilizados durante o estudo.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa qualitativa é um recorte de monografia. Seus dados foram coletados durante o mês de outubro de 2018 na cidade de Itapipoca. Ocorreu por meio do estudo de caso de um CEI que atendia aos requisitos mínimos para sua realização: oferta de Educação Infantil e recebimento de crianças com NEE.

Sabe-se que algumas escolas atendem ao mesmo tempo crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém, para essa pesquisa, escolhemos um CEI – Centro de Educação Infantil – porque acreditamos que esse ambiente, por abrigar apenas o público-alvo da pesquisa, teria maior contribuição para os objetivos aqui propostos, pois a estrutura de um CEI é diferente de uma escola que atende Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao mesmo tempo.

Dessa forma, empreendeu-se o estudo de caso, que nas palavras de Severino, é caracterizado como “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado

como representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121). Utilizou-se para a coleta de dados a observação sistemática e o questionário, que foi entregue para três professoras que tinham em sua sala de aula estudantes com alguma NEE diagnosticada. A diretora da instituição também respondeu ao questionário, que era diferente do entregue às professoras, pois realizam trabalhos distintos.

Os nomes utilizados nesse estudo, tanto de crianças quanto de professoras e gestora da instituição são fictícios. Antes de seu início, a gestora autorizou a realização da pesquisa por meio de um termo de autorização e os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foi esclarecido os objetivos do trabalho e resguardado o anonimato dos participantes.

O CEI pesquisado conta com quatro crianças com NEE comprovadas por laudo médico. Desses alunos, dois estão no Infantil III: Bianca e Luís. Na primeira foi identificada deficiência intelectual e no segundo a síndrome do espectro autista. Outros dois estão no Infantil IV: Júlia, com deficiência visual e André com baixa-visão progressiva, que é intensificada em ambientes com a incidência da luz. Júlia e Bianca estudam pela manhã e Luís e André no turno da tarde. Contudo, apenas Bianca e André foram observadas durante a pesquisa, pois as outras duas crianças não compareceram à escola durante as duas semanas que foram realizadas as observações

Além da pesquisa de campo, o estudo e análise documental sobre a Educação Especial também foi de fundamental importância para investigação, uma vez que esta tem uma legislação própria, que orienta as instituições educacionais sobre como ela deve ocorrer no contexto da educação formal. Esses documentos auxiliaram a perceber a educação inclusiva do ponto de vista sócio histórico e quanto aos aspectos técnicos, pois há uma orientação de como a escola deve estar disposta fisicamente para atender todos os estudantes.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva afirma que deve ser dado início à educação das crianças com NEE desde a Educação Infantil (BRASIL, 2008). Hoje, essa é a primeira etapa da Educação Básica, anterior ao Ensino Fundamental e Médio. Embora, assim como a Educação Especial, não tenha tido tanto destaque na história da educação brasileira, tem ganhado mais apoio do ponto de vista das políticas.

Nos dias de hoje, a Educação Infantil engloba a educação e o cuidado de crianças entre 0 e 5 anos de idade. Pode-se considerá-la um alicerce no ensino brasileiro, onde tem início a Educação Básica. Segundo a LDBEN de 1996, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

Um dos grandes desafios para os educadores, não só dessa etapa, mas da Educação Básica como um todo é a Educação Especial Inclusiva, perspectiva educacional proposta desde a Constituição Federal Brasileira, publicada em 1988. O documento, fruto de uma série de debates, é também conhecido como “Constituição Cidadã” por ter sido promulgada depois de um longo e intenso período de repressão dos direitos sociais. O documento foi idealizado com a intenção de garantir a igualdade de todos perante a Lei.

Essa igualdade de direitos foi o ponto chave para que as pessoas com NEE pudessem ser vistas como indivíduos que merecem ter os mesmos direitos que as outras pessoas, estendendo-se, é claro, o direito à educação. Esse direito já havia sido conquistado na LDBEN de 1961, porém, a Lei nº 5.692/71, que promoveu alterações na LDBEN de 1961 instituiu que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, Art. 9).

Assim, estudantes com diferentes deficiências eram agrupados em um mesmo local e só por estarem fisicamente inseridos nesse ambiente significaria que suas necessidades estavam sendo atendidas. Cabe aqui a reflexão sobre se de fato esse processo ocorria, pois essas pessoas tinham diferentes necessidades educacionais e colocá-las em um mesmo ambiente, separados de outros alunos continuou a reforçar a exclusão dessas pessoas, pois elas acabaram por ser rotuladas em razão de sua NEE (RAMOS, 2016).

Embora possa ser considerado um avanço para a educação das pessoas com NEE, pois na maior parte da história educacional elas sequer foram assistidas, essa política de integração foi substituída na Constituição Federal de 1988 pela inclusão escolar, pois se percebeu que esses sujeitos podem sim aprender conteúdos que os outros estudantes aprendem, mas de forma diferente. Apesar de já contarem mais de trinta anos desde a proclamação da Constituição Federal, a inclusão escolar ainda não é unanimidade em todas as escolas.

A constituição indicou mudanças e outros documentos deveriam ter seguido a mesma lógica e apontar como deveria ocorrer esse processo. Porém, não foi o que ocorreu.

Publicações importantes como a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a LDBEN de 1996 não indicam mudanças significativas para a área, permitindo em suas redações que continue a educação dos estudantes com NEE fora do ensino regular. Esse quadro contribuiu para causar incertezas sobre como deveria ocorrer a Educação Especial. (BRASIL, 2018; MANTOAN 2015).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001 reconhece o disposto na Constituição Federal de 1988, reafirmando a perspectiva inclusiva que a modalidade Educação Especial deve ter, afirmando que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 28)

Apesar disso, o mesmo documento vai contra o entendimento de educação inclusiva ao admitir que “[...] os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e ambiente domiciliar” (BRASIL, 2001, p. 42). No ano de 2008, enfim a questão é esclarecida com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a seguinte redação

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15)

Sanada, ao menos do ponto de vista legal, tem-se os desafios para sua efetivação na prática. O manual de acessibilidade espacial para as escolas indica como uma escola deve estar organizada fisicamente para garantir a acesso de todos os estudantes. O documento afirma que os estudantes precisam “situar-se, orientar-se no espaço e que compreenda o que acontece, a fim de encontrar os diversos lugares e ambientes com suas diferentes atividades, sem precisar fazer perguntas [...]” (BRASIL, 2009, p. 22). Dessa forma, a análise dos aspectos físicos da escola foi baseada nesse documento e apresentam-se os resultados a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO<sup>204</sup>

---

<sup>204</sup> Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

A princípio, percebeu-se que, do portão, passando pela recepção, sala da diretoria, pátio, banheiros e salas de aula, a escola é construída em um mesmo nível, sem batentes, escadas ou outro tipo de obstáculo que impeça as crianças de chegarem ao seu destino. Porém, não observamos recursos de acessibilidade espacial, entendido como aqueles que ajudam a pessoa a “[...] situar-se, orientar-se no espaço e que compreenda o que acontece, a fim de encontrar os diversos lugares e ambientes com suas diferentes atividades, sem precisar fazer perguntas [...]” (BRASIL, 2009, p. 22), tais como piso tátil, mapa tátil, figuras que complementem as informações escritas, entre outros (BRASIL, 2009).

Há também o anfiteatro, que embora esteja fora do percurso para chegar às salas de aula, ele pode se configurar como um obstáculo para as crianças com deficiência visual ou baixa visão, pois a única coisa que há para situar a sua presença ali é uma pequena borda de início do próprio anfiteatro. Entendemos que isso se constitui um risco para as crianças, sobretudo as que têm deficiência relacionada à visão, pois ele foi construído de forma a ter o seu centro abaixo do nível da escola e, embora não tenha grande profundidade, ainda assim é um risco para a segurança das crianças.

Também não foram encontradas as diferenciações de cores entre pisos, portas e paredes que ajudariam as crianças com baixa visão a melhor se situarem na escola (BRASIL, 2009). Ao considerar que durante esse ano a escola conta com duas crianças com deficiência relacionada à visão, entende-se que isso torna mais difícil a independência delas ao circularem pela escola com segurança. Outro fator limitante para uma Educação Inclusiva no ambiente escolar é a ausência da Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE<sup>205</sup>. Não há esse atendimento na escola, sendo as próprias professoras a tentarem, com a ajuda das cuidadoras, estimular as crianças quanto à sua NEE.

Outro agravante para a situação é o fato de não terem sido encontrados recursos didático-pedagógicos ou tecnológicos adaptados para as crianças com NEE, para que ao menos nas salas de aula elas tivessem acesso a esse material. As próprias professoras se esforçam para encontrar formas de estimular as habilidades dessas crianças, através de atividades pensadas e adaptadas por elas. Esses pontos foram mencionados pela diretora, quando indagada sobre os desafios para efetivação da Educação Inclusiva, relatando a falta de uma “[...] equipe multidisciplinar, a formação de professores e instrumentais direcionados” (MARIA DAS GRAÇAS).

---

<sup>205</sup> Atendimento Educacional Especializado que tem o objetivo de ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades que os permitam ter sua participação social efetivada. (GOMES *et al.*, 2016)

Apesar disso, ao falar sobre como a escola se organiza para receber as crianças com NEE, ela afirma que procuram “[...] adaptar ao máximo a ambiência em sala” (MARIA DAS GRAÇAS). De fato, na sala de aula onde a criança com baixa-visão agravada pela luz estudava, havia ar-condicionado para que as portas e janelas estivessem sempre fechadas, além de cortinas para evitar a incidência de luz. No entanto, em outros ambientes onde a criança precisava frequentar na escola, como o pátio, não foi encontrada uma maneira de fazer adaptações, e a criança precisava sair com uma toalha cobrindo os olhos.

Os aspectos físicos da escola parecem incomodar as professoras, pois duas delas citam-nos como obstáculo para a realização do seu trabalho quando indagadas sobre as dificuldades em trabalhar com a educação inclusiva: “[...] o aspecto físico, que na maioria das vezes deixa a desejar” (KARLA) e Maria relatou que acha necessário “fazer adaptações por aspectos físicos da escola [...]” (MARIA). As duas falas demonstram que esses aspectos impedem as professoras de realizar o seu trabalho como desejam porque existem barreiras físicas que atrapalham a sua realização.

Ao observar a prática das professoras que trabalham com Educação Especial no contexto da inclusão, pôde-se perceber que elas têm pleno conhecimento da sua turma e buscam tratar todas as crianças com igualdade. As atividades proporcionadas por elas foram as mesmas para todas as crianças, a atenção dada também foi proporcional, tendo as crianças com NEE, em alguns momentos, um pouco mais de ajuda para conseguir realizar as atividades, o que em determinados momentos era feito com a professora e outros com a cuidadora.

Tanto no que pôde ser observado quanto nas respostas dos questionários e conversas informais com as professoras, ficou claro que as elas tinham conhecimento das NEE de seus alunos. Embora não contassem com recursos didático-pedagógicos para auxiliar nas atividades, as professoras procuravam por si só fazer as adaptações necessárias nas atividades realizadas com as crianças, utilizando materiais de diferentes texturas no caso de André e por meio de imagens no caso de Bianca

As duas cuidadoras, embora ajudassem às professoras em determinadas tarefas, estavam na maioria das vezes com as crianças que ficaram responsáveis por cuidar. Ajudavam em tarefas como alimentar as crianças (no caso de Bianca) e ajudá-la no processo de comer sozinha, além de observá-las nas brincadeiras e na hora de beber água e para fazer suas atividades. Bianca parecia ter ciúme quando sua cuidadora ajudava outra criança em alguma ação, pois sempre que isso ocorria ela chorava ou chamava por ela.



Já André era mais independente, conseguindo comer e beber água sozinho. Porém, em alguns momentos não tinha vontade de fazer as atividades, sendo necessária a intervenção da cuidadora nesse aspecto. Isto pode ser observado nas atividades em que ele precisava contornar algum desenho e em outros momentos em que a professora solicitava outras ações. Isso parecia estar relacionado à incidência de luz, pois mesmo diminuída ainda o incomodava. Porém, não poderiam ser apagadas todas as luzes, pois os seus colegas também precisavam fazer suas atividades e necessitavam da luz para isso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que, embora a escola ainda não esteja totalmente preparada para atender as crianças com NEE no que tange aos aspectos físicos, as pessoas que lá trabalham procuram de fato levar a inclusão para a sala de aula, pois, se percebeu que as crianças eram respeitadas e de fato incluídas em todas as atividades. Porém, há ainda um grande caminho a percorrer para que se possa afirmar que a educação no Brasil é, de fato, inclusiva.

Convém por parte do poder público realizar os investimentos necessários para garantir esse direito, já afirmado e reafirmado em leis e documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. As escolas precisam receber mais atenção em sua infraestrutura para atender a todas as NEE, pois nenhum estudante pode ser excluído. Além das rampas de acesso para pessoas com mobilidade reduzida, que se tornaram mais comuns, embora não unanimidade há muitas outras questões a serem atendidas nas escolas, como pisos táteis, diferenças de cores entre os elementos que compõem a escola, como portas, paredes, janelas etc. (BRASIL, 2009).

Além disso, materiais didáticos para apoiar esses estudantes dentro da sala de aula também se fazem importantes no cotidiano escolar. Não se pode esperar para que o aluno com determinada NEE chegue na escola para pensar em providenciar tudo que ele precisa para estudar, pois sabe-se que esse processo costuma demorar. A escola já deve estar preparada para que a educação desses estudantes não continue a ser prejudicada, como tem ocorrido há anos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 01 set. 2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília, 2009. 115 p. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/ManualAcessibilidadeEspacialEscolas.pdf>> Acesso em: 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC:SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf)> Acesso em: 19 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 06 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 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 21 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 25. Fev. 2019.

GOMES, Roberia Vieira Barreto (Org). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. 192 p. Disponível em: <<http://www.proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2016/11/politicas-de-inclusaoweb.pdf>> Acesso em: 02 Nov. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1 reimpressão. São Paulo: SUMMUS, 2015. 96p

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3ed. São Paulo: Summus, 2016. 126 p

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 305 p.

## ARTE NO DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO DO ALUNO DOWN EM HORIZONTE, CEARÁ

Maria Auxiliadora de Oliveira Gurgel<sup>206</sup>  
SMH – Horizonte – EMEF José Aldemir da Silva  
doragurgel@bol.com.br  
Antônio Wellington Alves<sup>207</sup>  
Wellington.chorozinho@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo traz em seu teor a Arte no desenvolvimento global dos alunos com síndrome de Down na EMEF Maria Regiana no município de Horizonte, Ceará. Como a Arte através de suas diversas áreas de expressão, estimula os aspectos cognitivos e sua interação para a autonomia e desenvolvimento do aluno Down, em sua singularidade. Focando a inclusão desse alunado, dentro de uma política inclusiva, pontuando a igualdade em todos os aspectos.

**Palavra-chave:** Inclusão. Arte. Síndrome de Down.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho versará sobre a arte no desenvolvimento cognitivo e nas relações sociais dos alunos com Síndrome de Down no Município de Horizonte tendo como espaço de atuação a EMEF Maria Regiana da Silva. O objetivo deste trabalho foi verificar as relações entre a Arte como referência de vida das pessoas com Síndrome de Down e o desempenho destas na execução da expressão artística. Procuramos fazer um levantamento das produções de alunos Down que faziam, no período do estudo, parte do Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos, que funcionava<sup>208</sup> dentro da instituição. O levantamento objetivou ressaltar o desenvolvimento social, a funcionalidade, autonomia e o profissional, do trabalho desenvolvido pelo Núcleo. O artigo trata da relação entre o aluno Down e a Arte, focando o pessoal e trabalhando a cognição. Procura refletir sobre o fazer tanto na aprendizagem artística quanto no desenvolvimento global desse alunado.

Trazendo Ferraz & Fusari (1993) ao citar a Arte, como capacidade ou atividade humana de criação, que representa tudo que transmite expressão simbólica, é a atuação manual, sonora, auditiva e visual. A arte é algo que traz em sua singularidade toda a “alma” do criador. Falar sobre tema tão simples, e, ao mesmo tempo, tão complexo é algo que nos faz conhecer este mundo mágico de transformação, simbologia e expressão. Não se vivencia a Arte sem comprometimento, sem uma unidade. Os teóricos acima (1993, p. 16)

---

<sup>206</sup> Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em AEE, Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual, Arte Educação. Mestra e Doutora em Ciências da Educação.

<sup>207</sup> Professor de ensino Básico – Graduado em Licenciatura Especifica em Língua Portuguesa.

<sup>208</sup> O Núcleo saiu dos muros da escola e agora tem sede própria. Agora é Cace – Centro de Atendimento Clínico Especializado Maria de Nazaré Domingos.

complementam que “o fundamental portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem [...]”.

Os estudiosos pontuam que a importância do exercício da expressão artística não está apenas no desenvolvimento da criatividade que ela promove, ou no aprimoramento das formas de percepção por parte das pessoas: a arte é relevante enquanto objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual vive. A arte humaniza, se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de um modo geral.

## **2. SÍNDROME DE DOWN - SD**

Segundo Mustacchi (1999:3) a alteração genética mais comum entre os humanos é a SD, sendo a principal responsável pela deficiência mental. O significado de “síndrome” significa um conjunto de sinais e sintomas e de “Down” designa o sobrenome do médico<sup>209</sup> e pesquisador que primeiro descreveu a associação dos sinais característicos da pessoa com SD.

### **1.1 INICIO - CARACTERÍSTICAS**

Dentro de cada célula do nosso corpo, estão os cromossomos, responsáveis pela cor dos olhos, altura, sexo e também por todo o funcionamento e forma de cada órgão do corpo. Cada uma das células possui 46 cromossomos, que são iguais, dois a dois. Existem 23 pares de cromossomos dentro de cada célula. Segundo Mustacchi (1999) a SD é uma alteração genética que se caracteriza pela presença a mais do autossomo 21, ou seja, ao invés do indivíduo apresentar dois cromossomos 21, possui três. A esta alteração denominamos trissomia simples, que ocasiona uma série de distúrbios nas pessoas Downs sendo estes decorrentes, principalmente, da má formação do Sistema Nervoso Central. Dentre as anormalidades decorridas disso, encontra-se déficit no desenvolvimento motor, causado pela frouxidão ligamentar e pela hipotonia muscular, deficiência intelectual, sintomas típicos da síndrome.

Segundo a pesquisa podemos encontrar outras alterações genéticas, que causam a SD. Estas são decorrentes de translocação, pela qual o autossomo 21, a mais, está fundido a outro

---

<sup>209</sup> médico pediatra inglês John Langdon Down, que trabalhava no Hospital John Hopkins em Londres em uma enfermaria para pessoas com deficiência intelectual, e publicou um estudo descritivo e classificou estes pacientes de acordo com o fenótipo.

autossomo. O erro genético também pode ocorrer pela proporção variável de células trissômicas presente ao lado de células cito geneticamente normais. Estes dois tipos de alterações genéticas são menos frequentes que a trissomia simples. Estas alterações genéticas decorrem de “defeito” em um dos gametas, que formarão o indivíduo.

Trazendo a contribuição de Werneck (1995), ao afirmar que SD é um atraso no “desenvolvimento neuropsicomotor”, ou seja, a criança com a síndrome se desenvolve de forma lenta. Ela faz todo o processo desde o sustentar a cabeça, sentar, engatinhar, andar e falar mais tarde do que as outras crianças ditas normais. Esta característica se dá devido a uma alteração no cromossomo 21 no início da gestação materna. Conhecida por mongolismo, devido às características da raça mongol que a criança apresenta logo ao nascer e tratar-se de síndrome porque existe um grupo de sinais que caracterizam a condição como: musculatura flácida, mãos grossas e curtas, nariz achatado, baixa estatura, cabelos lisos e finos, voz rouca e baixa, pés pequenos largos e grossos, dentição irregular e tardia, pele áspera que tende a escamar, apresenta no aspecto físico uma frouxidão generalizada (hipotonia), déficit no desenvolvimento motor, causado pela frouxidão ligamentar e pela hipotonia muscular.

## **2. INCLUSÃO X ARTE X SÍNDROME DE DOWN**

O estudo foi realizado através de observações feita no espaço da EMEF Maria Regiana, no Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos. O núcleo recebia para seus atendimentos terapêuticos e suas oficinas alunos com deficiências diversas. O nosso estudo focou o aluno Down. O aluno Down apresenta uma singularidade em que se sobrepõe as demais. Diante de suas dificuldades motoras, de linguagem e déficit intelectual, os Downs trazem uma docilidade e uma habilidade para as expressões artísticas, pontuando a pintura.

As habilidades e os conhecimentos necessários para a vida adulta são aprendidos, mas a duração e a natureza da aprendizagem e da dependência, bem como o conteúdo da aprendizagem, variam de acordo com a cultura. As escolas são vistas como um fator crucial na vida das crianças, não apenas porque tanto tempo é gasto lá, mas também porque se espera que as escolas desempenhem papéis comparáveis aos das famílias na preparação de crianças e adolescentes para sua vida futura. WERNECCK, (1995).

Não existe conhecimento de nada. Partindo deste pressuposto concluímos que as pessoas Down e demais deficiências podem fazer a adaptação entre a representação mental e o objeto. Podem, por conseguinte, fazer a discriminação entre as semelhanças e diferenças e posteriormente trazer os instrumentos de conhecimentos para a produção da arte, ou seja, os sentidos, a razão e o método. WERNECCK, (1995).

Parafraseando a fonte acima (1995) toda esta “bagagem” que ele traz quando estimulada brota verdadeiras produções, crescimentos e um enorme auto respeito e valorização pessoal. O Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos procurou através do trabalho realizado pelas oficinas despertar esta “bagagem” e fazer despontar o artista que ali dorme. Através de um relacionamento natural evitando-se superproteção, tratando a criança enquanto for criança e adultos como tal, deixando que os mesmos vivenciem suas experiências, mediando somente quando for necessário, não fazendo comparações, pois eles só podem ser comparados com eles mesmos, ter firmeza de atitudes, tratando-os iguais às demais pessoas, estabelecer limites de forma positiva.

## **2.1 Procedimentos**

Os procedimentos utilizados iniciais basearam-se em conversar com a família dos alunos, personagens do tema. Buscar parceria com as mesmas foi vital para que o estudo tivesse o andamento esperado. “Saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Freire (1996:47). Inserir no contexto o grupo que os atende no núcleo de Educação e os docentes que lidam diretamente com os alunos do estudo.

## **2.3 Oficinas Oferecidas**

As oficinas oferecidas pelo Núcleo apontam a Arte com área de conhecimento e as diferentes linguagens artísticas são respeitadas quanto às especificidades inerentes a cada uma no auge que tange aos conhecimentos a serem construídos. Assim, estão apresentadas as áreas de Artes Visuais, Música e Dança. As oficinas objetivaram coletar os desenhos realizados pelos alunos. Neste contexto buscamos inserir o presente estudo. O conhecimento a ser construído em cada uma dessas linguagens ficou organizado em torno de três eixos: a produção artística, a apreciação artística e a contextualização histórico-cultural dos diferentes fazerem em Arte. Ao longo dos trabalhos desenvolvidos, com ênfase no processo de vivência e construção, chegou-se a desenvolver produtos finais de grande valor estético, que foram apreciados nas exposições artísticas realizadas pelo Núcleo. Dentro do todo construído, se faz necessário discernir entre o trabalho de ensino de arte no âmbito da escolarização, com vistas à construção de conhecimento como parte da formação global do aluno, que demanda a ênfase no processo, envolvendo a produção, a apreciação e a contextualização das produções artísticas e o do trabalho voltado para a realização de amostras, que exige um foco maior na produção, com vistas à qualidade dos resultados.

Procuramos, partindo das observações, nos deter nas Artes visuais (Plásticas) por ter oportunidades de vivenciar produções dos alunos Downs. As observações que fizemos

durante os atendimentos em sala de apoio, trabalhando com esses alunos, que não tinham aquisição da própria identidade, que não reconhecia suas características pessoais, cuja percepção, discriminação e memória auditiva, tátil, olfativa e gustativa estavam defasadas ou quase, enfim as suas funções específicas foram estimuladas não somente na parte da cognição e produção artística, mas e principalmente a socializar e fazer com que as habilidades transponham os muros do preconceito trazendo o respeito do reconhecimento artístico pessoal.

Tudo isto nos conscientizou de que pessoas com deficiências físicas ou mentais possuem uma qualidade única: Persistência. A sua determinação objetivando a produção final de seus trabalhos os fazem serem detalhistas e primam pelo bom acabamento.

Dentro desse olhar é importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da ‘seriedade’ das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

## **2.4 Sujeitos Participantes**

Os sujeitos que participaram deste projeto são alunos que atuavam na dinâmica da Escola e no Núcleo de Educação Especial. São personagens de um trabalho diário que objetiva a aprendizagem nos aspectos cognitivo, afetivo e social. Diretamente em contato com alunos com deficiência, há uma observação na trajetória que eles traçam no caminhar do desenvolvimento. Através destas observações se constata que este avanço é gradual.

Procuramos nos inserir no contexto escolar dos alunos inclusos, dando preferência às séries iniciais. Nas salas regulares me detive em crianças que estão na faixa etária dos oito aos doze anos. Fiz uma mixagem com duas meninas e três meninos. Todos Downs. Observando deste o início do segundo semestre do ano de 2007, a aprendizagem em todos os seus aspectos, conseguimos construir a base para que o trabalho acontecesse.

As crianças que fizeram parte deste estudo alcançaram um bom nível de aprendizagem. Suas funções específicas foram trabalhadas e assim cresceram desde a coordenação motora fina à garatuja para a escrita. Cresceram e amadureceram como alunos com deficiências inclusos em sala regular.

Piaget (1975), explicou o desenvolvimento e a estruturação do pensamento das crianças, baseando-se no desenvolvimento simbólico, que deve ser estimulado desde tenra idade, usando os dois grandes companheiros da criança: o desenho e a brincadeira. Sempre acreditando em sua capacidade interna de se autorregular, o que pode ser favorecido por pais e profissionais, de forma prazerosa, interativa e autônoma possível. Toda estimulação em Arte adequada melhora, e muito, a qualidade das sinapses cerebrais, segundo Milani (2002), dando mais condições para a criança se desenvolver. Deve ser realizada com calma, para não a estressar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados deste trabalho, podemos constatar que mesmo tendo alcançado os objetivos, ficaram alguns pontos em aberto e que merecem considerações para estudos futuros. O primeiro ponto se refere à falta de professores especializados na rede municipal de Horizonte, atuando junto aos alunos com deficiências dentro das escolas, observando que alguns desses professores não demonstram interesse em se especializarem para esse fim específico: trabalhar junto aos alunos especiais.

Um outro ponto crucial, é que não se tem a disponibilidade de recursos, ferramentas direcionados para se produzir Arte, tanto dentro do conteúdo em sala de aula e em atendimento especializado (NEE). A respeito dessas dificuldades, é importante pontuar que os professores, personagens do estudo, dentre suas habilidades acadêmicas, possam inserir um direcionamento que contribua para estimular o desenvolvimento dos alunos com SD em suas turmas.

Observamos que alguns professores proclamam que “não estudaram para isso”, ou que não “estão preparados”. Esses profissionais não veem que a disponibilidade para se fazer o diferente diante do desconhecido o fará crescer enquanto sujeito atuante dentro de um contexto inclusivo. Assim, acreditamos e sempre nos reportando aos estudiosos da pesquisa, que o professor desenvolvendo a sensibilidade em compreender que a Arte está por todo o lado e tudo pode ser objeto de estudo, ele contribuirá para que o aluno com deficiência, venha a ter a oportunidade de expressão, de atuar enquanto criação, de criar e recriar a sua história dentro da Arte.

Os dados obtidos nos levaram a conclusão de que a Arte é um dos fatores primordiais para o desenvolvimento global dos alunos com deficiência, particularizando a SD. O estudo obtido constatou que a parceria da Escola, no seu todo, em conjunto com o Núcleo de



educação (terapeutas) e a família foram ferramentas para o desenvolvimento da Arte ao aluno deficiente, focando o aluno SD.

Trabalhando em conjunto, focando os aspectos cognitivos e dentro do contexto buscando a autonomia e a independência desse aluno através da Arte e pela Arte. A pesquisa mostrou que a Arte, dentro das suas diferente e ricas nuances desenvolve as habilidades. Os alunos Downs trazem a sensibilidade e a afetividade componentes perfeitos de todo artista. Esses “itens” tão precisos ao ser humano e tão ricos para expressar sentimentos são únicos nos alunos Downs, sujeitos do estudo.

Através de um olhar diferenciado se consegue inserir em um contexto inclusivo, sem disfarces, alunos com necessidades especiais. Downs e tantos outros que chegarem ao espaço educacional. Se faz preciso ferramentas, recursos e mudanças atitudinais.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FUZARI, Maria F.de R e. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Editora: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Editora: Paz e Terra, 1996.

PIAGET 1. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Editora: Zahar,1975.

MILANI, 1990. **Síndrome de Down**, 2ª edição, Editora: Memnon de 2002.

MUSTACCHI, ZAN. **Concentrações de eletrólitos na saliva de crianças de 6 a 10 anos com síndrome de Down, 6-10**, São Paulo, Editora: Mackenzie,1999.

WERNECK, Cláudia – **Muito Prazer eu existo**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Editora: WVA, 1995.

## **BULLYING: A VIOLÊNCIA PRESENTE EM CONTEXTO ESCOLAR**

Maria Clesimar Belmino Maia Reges; Universidade Estadual do Ceará e-mail:  
mariaclesimarbelmino@gmail.com

Iara Lacerda Vidal Vital; Universidade Estadual do Ceará; e-mail:  
ilvv@bol.com.br

### **RESUMO**

O bullying é uma questão que atinge as escolas e é motivo de preocupação dos educadores. Diante disso resolvemos executar essa pesquisa que foi fundamentada sobretudo em Fante (2005), Silva (2015) e Olweus (1993) e teve como objetivo averiguar a ocorrência de bullying em uma escola Pública do Município de Fortaleza, além de discorrer sobre a instauração da prática do bullying na sociedade e analisar o papel da escola no enfrentamento desta problemática. Para obtenção dos dados, realizamos uma pesquisa quali-quantitativa na escola de estudo, onde usamos questionários com a maioria das perguntas de múltipla escolha. A amostra estudada foi de 51 alunos e 2 professoras do 4º ano do Ensino Fundamental I e foram utilizados questionários, um com 20 questões para os alunos e outro com 17 para as professoras. As respostas dos alunos e professoras foram analisadas através de gráficos e tabela. Foi constatado a existência de bullying e acreditamos que esta pesquisa pode contribuir como ferramenta para os educadores.

**Palavras-chave:** Bullying. Violência. Escola.

### **INTRODUÇÃO**

A violência causada pelo *bullying* nas escolas, deixa claro, a grande necessidade de um estudo mais aprofundado sobre causas e consequências desse fenômeno existentes em todas as escolas do Brasil e do mundo. Ele existe desde que a escola foi criada, mas só a pouco tempo, passou a ser discutido como um problema sério.

Segundo Fante (2005), o *bullying* vem sendo tema de muita preocupação e interesse nas últimas décadas do séc XXI, no meio educacional e social, motivo que incentivou inúmeros estudos e publicações que se encontram à disposição, além de páginas na web, chats e linhas telefônicas para esclarecer dúvidas e receber denúncias.

O referido autor nos lembra que o *bullying* é uma consequência da violência social que infelizmente é presente em nossa sociedade, sendo observado, principalmente, no ambiente escolar, em atitudes de violência, causada por uma criança em relação a outra mais frágil. Fante(2005, p.29), define bullying como:

Um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar, diversos estudiosos vêm dando suas definições e contribuições, ao longo do tempo, com respeito a esse tipo de comportamento.

Esse problema recorrente na sociedade vem sendo perpetrado cada vez mais no universo da escola. Gradativamente as instituições escolares vem sendo palco dos casos de violência.

De acordo com Pereira (2009), o bullying é um problema que existe em todas as escolas; mas mesmo assim, só algumas têm consciência de sua existência ou mesmo das consequências desses atos cruéis e intimidadores. As vezes é confundido com indisciplina ou até mesmo com brincadeiras próprias da idade. Diante desse quadro, quais as atitudes educacionais podem ser colocadas em prática para diminuir os casos de bullying nas escolas.

A escola reflete a realidade social vivenciada pelos nossos jovens, e a sociedade por sua vez mostra o que está acontecendo no ambiente escolar.

## **SUPORTE TEÓRICO**

O Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “Valentão”) que se relaciona a todas as formas de violência, que tem sido usado nos ambientes escolares, para classificar atitudes agressivas sofridas por crianças, adolescentes e adultos, em todos os ambientes sociais. Caracteriza-se por atitudes que ofendem, intimidam, humilham, constrangem, isolam, excluem e difamam. É observado na escola, tanto pública como privada e é praticada por meninos e meninas (FANTE, 2005).

De acordo com Silva (2015, p. 19) a palavra Bullying até pouco tempo atrás era pouco conhecida do grande público. De origem inglesa, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Entre esses comportamentos, podemos destacar agressões, assédios e ações desrespeitosas realizadas de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores.

Olweus (1993) define duas maneiras nas quais o bullying pode ocorrer: o bullying direto e o indireto. O direto envolve ataques de um estudante contra o outro, incluindo palavras gestos, expressões faciais e contato físico. O indireto implica a exclusão da vítima de seu grupo de pares fazendo com que tenha problemas para fazer novos amigos em sala de aula. Porém ele lembra que há uma clara associação entre as duas maneiras, pois os alunos que sofrem bullying direto geralmente são isolados e rejeitados entre seus pares (SOUZA & ALMEIDA, 2011).

## **METODOLOGIA**

Neste momento serão evidenciados os procedimentos empregados para alcançar os objetivos propostos no estudo. Escolhemos fazer uma pesquisa quali-quantitativa, a quantitativa usamos apenas para a organização dos dados analisados dos questionários nas perguntas direcionadas a alunos e professoras, colocamos os gráficos que é um recurso da pesquisa quantitativa apenas para a organização dos questionários aplicados. E a qualitativa invocando os aspectos previamente estabelecidos no objetivo da pesquisa que consistiu na contemplação, levantada nos resultados obtidos quando analisados. Onde usamos dois questionários estruturados com a maioria das perguntas de múltipla escolha, pois este tipo de método pode nos fornecer informações numéricas sobre o comportamento dos alunos da escola pesquisada. Este tipo de recurso também nos ofereceu respostas reais e sem distorções. Usamos o questionário em nossa pesquisa por nos possibilitar atingir um número maior de crianças (DE MATOS & VIEIRA, 2001).

Escolhemos realizar essa pesquisa em turmas do 4º ano, por acreditar que esta é uma fase da pré-adolescência importante para a nossa pesquisa. E também incluímos em nosso estudo as duas professoras destas respectivas turmas, por consideramos que seria de grande relevância para uma melhor compreensão e veracidade dos resultados.

A pesquisa foi realizada com 51 alunos, no qual 25 do sexo feminino e 26 do sexo masculino e a média de idade é 9 anos. Escolhemos fazer com esta faixa etária, pelo fato das crianças nesta etapa estarem no início de sua formação moral e acreditando ser a “fase ideal”, já que a influência dos amigos não é forte a ponto de leva-los a praticar atitudes violentas, uma vez que eles ainda estão muito ligados aos pais e aos valores familiares.

Optamos pelo questionário com método de nossa pesquisa por acreditar que os alunos vítimas de bullying não iriam se sentir a vontade de falar sobre a violência, caso tivessem sofrendo. Além disso, este instrumento de pesquisa é a maneira mais apropriada de se chegar a um resultado mais verdadeiro. Esta suposição, por exemplo, foi confirmada na última questão do estudo, em que foi perguntado se os alunos que sofrem bullying queriam falar sobre o que estavam passando, e os resultados encontrados foram que nenhum dos alunos que se diziam vítimas, quiseram conversar conosco a respeito do que estavam acontecendo com eles.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para melhor compreender os resultados da pesquisa realizada, optamos em fazer gráficos de setores que é muito utilizado na visualização de números percentuais, em virtude

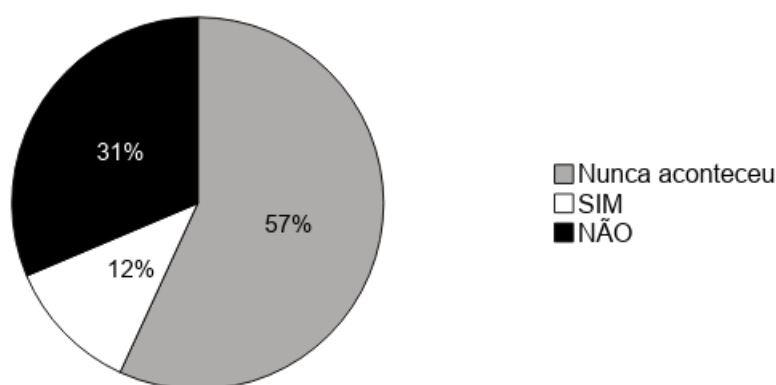
de seu formato. Cada região especificada será determinada através de uma relação proporcional entre o valor percentual e a medida em graus do ângulo de abertura. E assim foi demonstrado através dos gráficos de setores os resultados colhidos a partir da aplicação do questionário.

A pesquisa contou com 51 alunos e duas professoras, com as respostas em mãos, fizemos as contagens e análise de cada questão e construímos um gráfico com os resultados das análises das respostas dos alunos. E com as respostas das professoras foi feito uma tabela e estudo dos dados.

Usamos as cores preto, branco e cinza para diferenciar cada porcentagem e assim foram feitos todos os gráficos. Com os gráficos prontos, fizemos uma leitura de cada resultado, analisando e relacionando com os autores estudados.

Em sequência mostramos alguns dos gráficos que achamos mais relevantes. Acreditamos que os resultados mostrados a seguir servirão como alerta para conscientizar todos os envolvidos com a educação, da necessidade de se discutir sobre o bullying no espaço escolar.

Gráfico 1 - Demanda de alunos que solicitaram assistência ao professor.



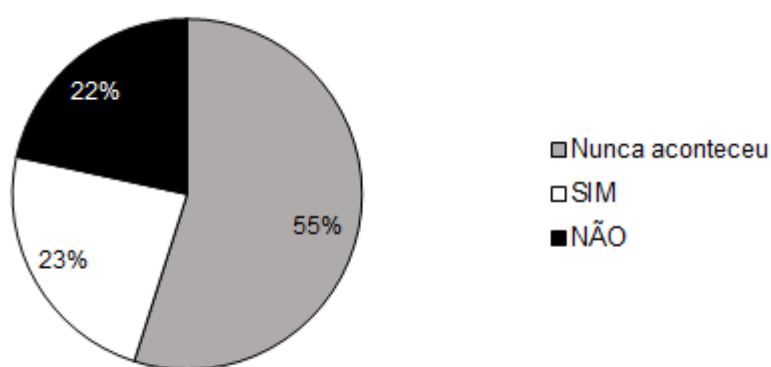
Fonte: elaborado pela autora

Este resultado mostrou que a maioria dos alunos nunca sofreram bullying, outro fato que também observamos é que o número de alunos que sofrem este tipo de violência e não pediram ajuda ao professor é preocupante, eles precisam ser orientados a pedir ajuda sempre

que for necessário. (CAMARGO, 2009). O professor precisa manter uma relação de confiança e respeito com seus educandos.

O professor é quem está mais próximo do aluno dentro da escola e ao mesmo tempo é a maior referência deste educando. Por isso tem mais oportunidade de observar os seus alunos e descobrir quando um acontecimento inadequado ocorre.

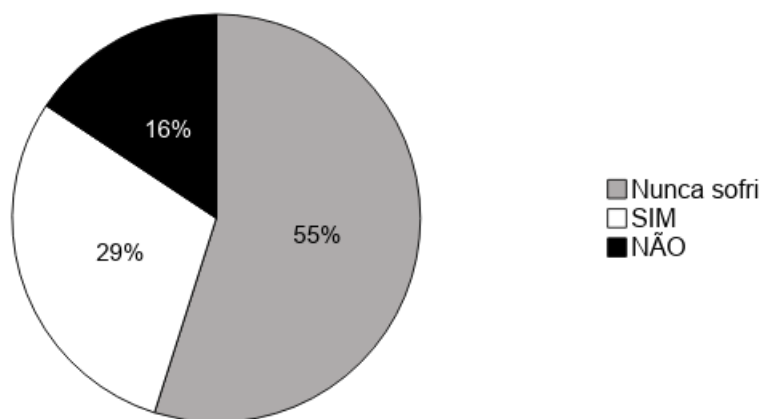
Gráfico 2 - Evoca aos pais ao sofrer bullying.



Fonte: elaborado pela autora

Verificamos através dos dados que a solicitação aos pais para minimizar a violência sofrida no cotidiano da escola é baixa. Esse resultado certifica que os pais não desenvolveram com seus filhos uma relação de confiança, os pais precisam estar presente na vida dos filhos assumindo uma responsabilidade que é sua, de educar e proteger os filhos.

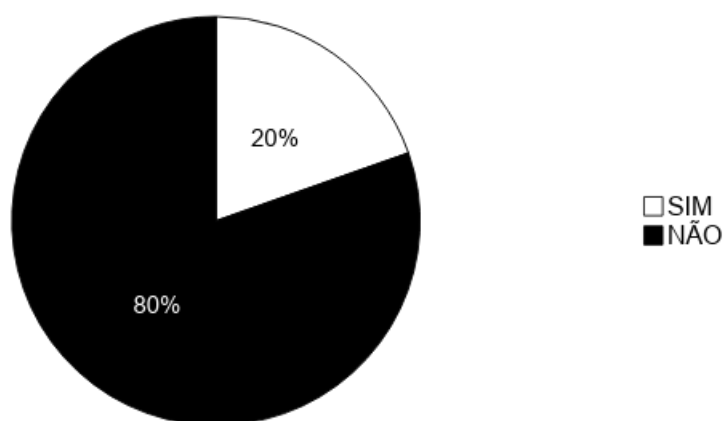
Gráfico 3 - Desafronto ao bullying.



Fonte: elaborado pela autora

Revidar o bullying é preocupante pois a violência só tende a crescer, uma pessoa que é vítima precisa reagir e pedir ajuda. Mas revidar não é a melhor solução, pois pode causar mais raiva no agressor e a vítima sofrer mais riscos.

Gráfico 4 - Violência psicológica.



Fonte: elaborado pela autora

O número de alunos que responderam não sofrer agressões verbais foi significativamente alto. Não sabemos se eles conseguiram compreender esta questão. Pois, a violência psicológica é a forma mais subjetiva e, por isso, difícil de identificar. Enfatizamos que maus tratos psicológicos - como depreciar: denegrir, ridicularizar, aterrorizar, explorar e

praticar bullying - são tão prejudiciais a saúde da criança quanto punições físicas. (FANTE, 2005).

O estudo dos gráficos nos fez sentir de forma mais clara o sofrimento causado pelo bullying, às crianças que são vítimas. Nós como educadores precisamos nos aprofundar neste assunto para termos segurança, para intervirmos sempre que for necessário, buscando amenizar o sofrimento de todos os envolvidos.

Em sequência mostramos as análises feitas com os resultados obtidos com as respostas das professoras.

As professoras A e B responderam que o bullying existe no ambiente escolar, que elas já presenciaram em sua sala de aula e que sua atitude é sempre intervir e ajudar as vítimas. As duas também dialogam com os agressores e sempre que isso acontece comunicam a direção da escola.

Para as duas professoras os casos de bullying em sala não são vistos como algo normal e o mesmo intercorre com a direção. Elas afirmam que tomam atitudes para ajudar o aluno que é vítima dessa violência e que sempre procuram informações sobre o tema, para saberem como agir se precisarem. As duas são a favor que o tema bullying seja discutido no ambiente escolar

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme os autores estudados e análise da pesquisa feita através dos questionários, direcionados a alunos e professoras, percebemos que a direção da escola pesquisada, sempre procura informar os seus alunos a respeito de tudo que acontece dentro e fora dela, procurando dialogar e resolver os problemas. Apesar disso, foi possível comprovarmos por meio da verificação das opções marcadas pelos alunos e professoras em nosso instrumento de estudo, que ocorrem casos de bullying na instituição.

Os gestores promovem eventos que discutem o tema violência e mais especificamente o bullying, pois estes têm consciência que o fato ocorre dentro da escola e, por isso, ficam sempre atentos, incentivando o diálogo e conversando com os alunos envolvidos na busca de diminuir e controlar o número de casos.

Compreendemos que apesar de tudo que a gestão está fazendo para conter o bullying, o número de casos ainda é relevante. É preciso que continue a ser feito um trabalho constante entre todos os envolvidos neste ambiente escolar, uma vez que todos na escola devem ter o mesmo objetivo de combater e acabar com a violência. Buscar junto aos alunos os motivos



geradores dela e compreender o que os estão levando a serem agressores, vítimas e testemunhas, é fundamental para o seu controle na instituição.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, Carolina Giannoni. **Brincadeira que fazem chorar: introdução ao fenômeno bullying**. São Paulo: AII Print, 2009.

DE MATOS, Kelma S.L; VIEIRA, Sofia L. **Pesquisa Educacional: O Prazer de Conhecer**. Fortaleza. Edições Democrito Rocha, UECE, 2001. P144. (Coleção Magister).

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas: Veros, 2005.

OLWEUS, Dan. **Aggression in the schools: Bullies and whipping boys**. Oxford, England: Hemisphere, 1978.

FANTE, Cléo; PRUDENTE, Neemias Moretti. **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015. (Coleção pedagogia e educação)

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009

SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes perigosas nas escolas**. São Paulo: Globo, 2015

SOUZA, Christiane Pantoja de; ALMEIDA, Léo César Parente. Bullying em ambiente escolar. **Centro Científico Conhecer**, Goiânia, v.7, n.12, 2011.

## **BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA PRÁTICA DOCENTE**

Letícia Kelly Costa França- URCA  
leticia1d3d@gmail.com

Thaís Gonçalves Silva-URCA  
thasilva.gon20@gmail.com

Cicera Sineide Dantas Rodrigues – URCA  
cicerasineide@hotmail.com

### **RESUMO**

Historicamente, meninos e meninas são educados de maneiras distintas, com diferenciação nas brincadeiras. Desse modo, o estudo buscou conhecer concepções de professores da Educação Infantil acerca das brincadeiras neste nível de ensino, observando os estereótipos de gênero construídos. A metodologia orientou-se pela abordagem qualitativa, com estudo de caso. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes da Educação Infantil de uma escola pública de Juazeiro do Norte-Ceará. A análise fundamentou-se em Beauvoir (1980); Braga (2010); Finco (2003); Louro (1997), e outros. O estudo permitiu perceber que na escola, o reforço dos estereótipos pode se fortalecer por meio das brincadeiras propostas, com diferenciações entre meninos e meninas. Essas questões são influenciadas por concepções que os educadores têm sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Verificou-se assim a necessidade de investimentos na formação profissional dos docentes, com estudos que estimulem o brincar livre na Educação Infantil, sem limitações sexistas.

**Palavras- chave:** Educação Infantil. Brincadeiras. Gênero.

### **1 INTRODUÇÃO**

Essa pesquisa tem como finalidade abordar a questão das relações de gênero no âmbito da Educação Infantil. É importante dizer que a criança de dois a seis anos de idade se encontra na etapa em que o aspecto da tipificação sexual é desenvolvido, no qual se estabelecem os papéis sociais ligados ao sexo. Observa-se que a partir dos dois anos e meio de idade as crianças já são capazes de identificar o sexo a que pertencem e vão aprendendo a se comportar como homem ou mulher, de acordo com o que é esperado ou considerado adequado socialmente.

Sabemos que, historicamente, meninos e meninas são educados de maneiras diferentes. A partir disso constrói-se o ideal de masculinidade e feminilidade. Com base nessa visão, nesta investigação, pretendemos conhecer concepções de professores da Educação Infantil acerca das brincadeiras neste nível de ensino, observando os estereótipos de gênero construídos.

Sabemos que existe a imposição social de um conjunto de normas relacionadas ao uso de determinada cor, a forma de ser, de se comportar e de brincar. É imposto, normalmente, que os indivíduos se construam de modo que se encaixem no seu gênero. Ressaltamos que a escola é o ambiente onde as crianças passam a maior parte do tempo, com isso, torna-se o lugar onde há mais representações do masculino e do feminino e também de várias outras questões a serem descobertas e questionadas pelas crianças. É nesse ponto que se entra em discussão as diferenças entre a educação de meninos e a educação de meninas.

Assim, faz-se necessária a abertura de espaços mais inclusivos que permitam vislumbrar e integrar as diferenças que existem no âmbito escolar, pois antes mesmo do nascimento da criança os papéis sociais do feminino e do masculino já estão pré-definidos, e para começar a empregá-lo só é necessário ter conhecimento do seu componente biológico.

Portanto, essa pesquisa tem como desígnio responder o seguinte questionamento: de que forma as ações, as brincadeiras realizadas pelos educadores e educadoras têm contribuído para reforçar estereótipos de gênero, perpetuando comportamentos e papéis pré-estabelecidos a partir do sexo biológico das crianças? Para isso, pretende-se identificar como os docentes da Educação Infantil compreendem o que é ser homem e o que é ser mulher, conhecer a concepção de gênero das professoras entrevistadas e, analisar quais comportamentos e papéis os educadores atribuem a cada gênero.

Dessa forma, o presente trabalho tem como autores norteadores Beauvoir (1980); Braga (2010); Finco (2003); Louro (1997); entre outros que contribuíram para o referido estudo.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Ao discutir gênero é necessário fazer uma diferenciação entre os termos “gênero” e “sexo”. Braga (2010) faz essa diferenciação atribuindo ao sexo as características anatômicas, ou seja, o biológico, ser macho ou fêmea. O gênero consiste em uma construção social e histórica, arquitetado por diferentes culturas e elementos sociais. Equivale a ser homem ou mulher. A partir disso, percebemos que esses termos não são sinônimos. A autora aponta que em muitos momentos as manifestações de gênero e também as sexuais são trabalhadas de forma imprópria no espaço escolar, isto porque ainda há uma grande dificuldade por parte dos professores em tratar dessa temática no cotidiano.

Diante disso, os estereótipos de gênero se apresentam de diferentes maneiras, principalmente através das brincadeiras. Nesse sentido, a escola como ambiente de socialização torna limitado o brincar, pois as crianças são bloqueadas para que não façam tal

ação ou não brinque de bola porque “isso é coisa de homem”, ou de boneca, pois é “coisa de mulher”. E assim as crianças vão internalizando comportamentos e ações de um universo que divide as brincadeiras entre homens e mulheres, aumentando o preconceito de gênero ou sexismo.

Nesse sentido, o brincar é uma atividade que está extremamente presente na vida das crianças, seja dentro ou fora da escola. E essa atividade pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em diversos aspectos. É possível perceber que é através das brincadeiras, por exemplo, que testamos, mesmo que inconscientemente, combinações de ideias, o que vai aguçando o nosso pensamento, novas formas de se movimentar e, comportamentos diversos (KISHIMOTO, 1999 *apud* CORDAZZO e VIEIRA, 2007).

Focando nesse último aspecto, durante as brincadeiras, tanto podem ser desenvolvidas condutas tidas por grande parte da sociedade como corretas, como outras que possam se configurar como preconceituosas (não aceitas por grande parcela da sociedade, tidas como Incorretas). E essas condutas não são testadas e apreendidas nas brincadeiras espontaneamente. Assim, o ato de brincar pode ser espontâneo, mas as implicações que ele gera no desenvolvimento social dos indivíduos, não.

Enfatizamos que se construiu culturalmente padrões de comportamentos considerados adequados para meninos e meninas. Esses papéis específicos podem ser reproduzidos por meio das brincadeiras. A representação retratada através das brincadeiras mostra como as crianças entendem e vêem os indivíduos na sociedade, pois, como dissemos, ao brincar, as crianças associam e transformam conhecimentos adquiridos socialmente.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho tem por metodologia de pesquisa o estudo de caso, de caráter exploratório e viés qualitativo, que visa uma aproximação inicial com o objeto de estudo. De acordo com Yin (2001) o estudo de caso é realizado através de uma investigação empírica que se fundamenta na análise de um fenômeno contemporâneo com profundidade e em seu contexto de vida real.

Inicialmente foi realizado um estudo da literatura da área, para que se pudesse organizar e embasar o trabalho teoricamente. Em seguida, para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes do infantil IV e V, de uma escola pública situada em Juazeiro do Norte. Com a aplicação das entrevistas almejou-se averiguar as concepções dos professores da educação infantil acerca de questões relacionadas ao gênero e a brincadeira neste nível de ensino, estabelecendo um diálogo com os autores que embasam

essa pesquisa, para que fosse possível compreender o papel do docente na (des)construção de estereótipos de gênero na Educação Infantil.

Reiteramos que a entrevista foi realizada com duas professoras de uma escola pública do município de Juazeiro do Norte, Ceará. Ambas eram formadas em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Tinham entre 40 anos e 60 anos de idade e lecionavam há mais de 25 anos.

O estudo possibilitou situar a brincadeira e as relações de gênero nas concepções dos autores e na nossa sociedade, de acordo com a cultura atual, trazendo a visão dos profissionais que estão atuando em sala de aula, visando evidenciar possíveis transformações do pensar sobre esta temática educacional e social tão importante e necessária de ser discutida.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Facci (2004), as brincadeiras são influenciadas pelas atividades humanas e, principalmente, pelas relações que as pessoas estabelecem umas com as outras. Assim, o ato de brincar age diretamente no desenvolvimento da personalidade das crianças. Isso nos permite afirmar que, mesmo o brincar sendo uma atividade natural, espontânea, – conceito com o qual trabalhamos aqui –, recebe forte influência do meio social, perpassando valores e conceitos concebidos pelo contexto circundante, na interação das crianças com a família, escola, grupo de amigos, religião, etc.

Dito isto, para analisar como as brincadeiras realizadas em sala de aula podem contribuir para o reforço de estereótipos de gênero, foram aplicadas entrevistas com duas docentes da Educação Infantil, nas quais buscou-se compreender suas concepções acerca do papel das brincadeiras na (des)construção de estereótipos de gênero, percebendo a influência dessas visões em suas práticas pedagógicas. Para preservar o anonimato das professoras foram utilizados os pseudônimos Helena e Lídia.

As professoras foram questionadas acerca da sua visão sobre “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas”. Helena disse o seguinte: *“Sim, eu acredito que existe brincadeira de menina e brincadeira de menino. Sou daquele tempo antigo, acho que menina deve brincar de boneca, de casinha e menino tem que brincar de bola.”* Já Lídia apontou o contrário: *“Eu sou muito velha, mas para mim não existe isso de brincadeira de menino ou de menina, brincadeira é para todo mundo, não tem separação.”* Apesar desta compreensão, em determinado momento da sua fala, Lídia se contradisse, pois mencionou que costumava realizar futebol só com os meninos e bambolê só com as meninas. Vale ressaltar que esse

pensamento está relacionado a concepção que se tem do que é ser homem e mulher e de quais papéis se atribuem a cada um deles.

Helena acredita que ser mulher é “*casar, ter filhos e cuidar da casa e da família*”. Já ser homem é “*ser forte, ser responsável para manter a família*”. Na visão de Lídia, ser mulher é “*ser delicada, feminina e dar conta dos afazeres do seu lar*”. Ser homem é “*ter mais responsabilidade, ter mais firmeza e ser responsável por ser o provedor do lar*”. A partir destes entendimentos, é possível compreender os sentidos subjacente a lógica dominante de que coisa de menina é brincar de casinha, de cuidar de boneca e fazer comidinha. No final das contas, todas essas brincadeiras remetem à maternidade e aos cuidados com as tarefas domésticas. Desse modo, fica claro que essa questão das brincadeiras reproduzem e perpetuam estereótipos e papéis pré-estabelecidos está intimamente relacionada às concepções internalizadas pelos educadores e demais responsáveis pela criança, sobretudo, em espaços familiares e escolares.

O ideal que é construído do feminino e do masculino, e a visão de educação distinta para meninos e meninas reforçam o conjunto de pressupostos formados sobre como cada um deve parecer, ser e se comportar mediante o seu sexo biológico, trata-se de um reflexo da sociedade onde as crianças assimilam os modelos sociais e culturais impostos e crescem com uma imagem estereotipada acerca de si e do outro.

Finco (2003, p. 97-8) apresenta uma nova visão em relação à verdadeira preocupação dos adultos ao manter uma barreira limitadora entre ambos os sexos, afirmando que “esse conjunto de construções categorizadas, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos para meninas e outros brinquedos para meninos, pode estar relacionado à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança”.

Esse processo de feminilização e masculinização que as crianças aprendem desde cedo pode ocorrer de forma mais sutil ou mais direta. Na forma sutil ocorre através dos brinquedos que lhes são disponibilizados, segundo Finco e Vianna (2009), esses brinquedos têm como objetivo ensinar as crianças de forma mascarada e prazerosa a se comportarem como “verdadeiros” meninos e meninas.

Na forma mais direta, as crianças são repreendidas ou punidas para que não repitam determinado comportamento. Helena fez um relato sobre uma experiência que teve com um de seus alunos: “*O aluno X só quer brincar de boneca e com os brinquedos das meninas, mesmo eu já tendo dito para ele que ele é menino, e menino deve brincar de bola ou de carrinho. Parece que não adianta o que eu digo, ele não entende que é errado.*” A partir

dessa resposta podemos observar como as crianças podem ter suas vontades reprimidas e condicionadas a gostarem de algo apenas por pertencerem a um determinado sexo.

Segundo Finco (2003), as crianças na Educação Infantil ainda não reproduzem as práticas sexistas do mundo adulto em suas brincadeiras. As crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola. Tendo em vista que os pais reforçam esse comportamento, é importante ressaltar que não é apenas na escola que a criança aprende essa desigualdade.

Como a criança na Educação Infantil ainda não interiorizou a visão sexista, esse período torna-se importante para se construir uma relação não-hierárquica e de respeito entre os gêneros, desempenhando um papel fundamental para relações que aconteçam de forma livre, e sem cobranças quanto a incorporação de um papel pré-determinado.

Além dessa realidade das diferenças nas brincadeiras para meninos e meninas, tem a questão vinculada ao esporte específico de cada sexo. Louro (1997) aponta que gostar de futebol é considerado quase uma “obrigação” para qualquer garoto “normal” e “sadio”. E para as meninas, o futebol é algo que “vai contra a feminilidade”, porque o ideal determinado de feminilidade é ligado a uma fragilidade que não tem espaço para a “agressividade” do esporte, logo, as meninas são obrigadas a serem delicadas, obediente e organizadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado podemos afirmar que as diferenças entre os gêneros são construídas socialmente. Assim, os papéis pré-estabelecidos não devem ser reforçados, mas sim desconstruídos porque não são naturais, foram construídos e perpassados culturalmente através dos tempos históricos e das relações humanas. Essa construção do ideal de gênero pode ser percebida pela fala de Simone de Beauvoir (1980, p. 9), em sua obra “O segundo sexo”, quando a autora assinala que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Isso não se aplica só a mulher, sobretudo, porque o ideal de masculino também é construído, naturalizado e interiorizado.

O objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois permitiu perceber que na escola, o reforço desses estereótipos pode ser observado a partir das brincadeiras propostas. Assim, os meninos devem estar inseridos em exercícios que exigem força, agressividade, dominação e para as meninas delicadeza, domesticação e maternidade.

Nesse sentido, em casa e na escola, a criança ainda é estimulada a brincar com brinquedos “apropriados” para o seu gênero, ou seja, meninas brincam de bonecas, e meninos brincam de carrinhos. Por sua vez, as meninas são estimuladas a participarem de brincadeiras

pacíficas, pouco barulhentas e isoladas, enquanto os meninos se apropriam das brincadeiras ativas. Essas questões são influenciadas pela concepção que os educadores têm acerca do que é ser homem e mulher e de quais papéis cada um deve desempenhar na sociedade.

Assim, é necessário investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, promovendo estudos e reflexões profundas sobre a temática que inspirem sua prática educativa, no sentido de possibilitar o combate a ações machistas e preconceituosas, através de atividades que estimulem o brincar livre na Educação Infantil, sem limitações sexistas.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 499 p. v. 2.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à pedagogia. *In*: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. FAUSTINO Rosangela Célia. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010, pp 205-218.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, ano. 7, n. 1, Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

DIAS FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedes**. v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-Posições**, n. 42, dez., 2003.

\_\_\_\_\_. & VIANNA, Cláudia. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** n°33, Campinas, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. *IN*: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Cap. 3, p. 57-58. v. 1.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. GRASSI, Daniel. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## EDUCAÇÃO FEMININA NO CEARÁ E A ESCOLA NORMAL (1884-1929)

Kaline Cibele Araújo Coelho  
Graduanda em História pela Universidade Estadual do Ceará  
kalinecibele2011@gmail.com

### RESUMO

O trabalho em questão objetiva realizar um panorama breve sobre a educação feminina no Ceará, de 1884 a 1929, em um contexto de recente implantação do governo republicano e de maiores oportunidades de estudo para as mulheres a partir da abertura da Escola Normal cearense. Para tal, foram analisadas matérias do jornal O Nordeste e do Almanaque estatístico, administrativo, comercial e literário do Estado do Ceará que fornecem dados sobre o tema apresentado. Foram analisados dados quantitativos sobre a Escola Normal, o número de professores, os currículos empregados e o cotidiano da instituição, além de matérias que permitem perceber como as mulheres que se arriscavam no campo da educação eram vistas pela sociedade da época. Assim, concluímos que, apesar das claras mudanças que ocorrem no período, estas ainda são gradativas e as mulheres que começam a ingressar em um sistema educacional que as prepara melhor ainda continuam a enfrentar dificuldades ao se arriscarem em uma vida fora do ambiente doméstico.

**Palavras-chave:** Educação. Escola Normal. Mulheres.

### 1. INTRODUÇÃO

Busca-se discutir um pouco sobre a educação para as mulheres, com o recorte para o estado do Ceará – este reflexo também de um sistema educacional de âmbito nacional –, com o objetivo de analisar o novo modelo de educação que insere as mulheres em um currículo um pouco menos voltado para questões domésticas e do lar. Contribui-se, assim, para a formação de um pensamento crítico das moças e influencia-se nas modificações dos seus papéis na sociedade, eventualmente, oportunizando mais espaço de fala. Para isso, acha-se necessário abordar um contexto de pensamento modernista da primeira república, dando ênfase à atuação da Escola Normal do Ceará, que, com as escolas modelo, oferece o ensino básico e também uma formação para as moças.

O contexto selecionado para se tratar do assunto, assim foi escolhido por ser referente a abertura da Escola Normal do Ceará, ao mesmo tempo em que se insere dentro de um período de intensas modificações na capital Cearense, denominado de *Belle Époque*. Este período, que possui seu início na década de 1880 e se finaliza ao final da década de 1920, foi resultado de políticas de modernização pelas quais passaram vários estados do Brasil. Essa modernização pregada a nível nacional tinha o intuito de transformar o país em civilizado, utilizando-se como exemplos os países desenvolvidos da Europa. Importando-se vários aspectos de tais países, principalmente Inglaterra e França, ocorrem não apenas modificações

estéticas e físicas, mas, também nos costumes. Estes, no caso do Ceará, eram constituídos por uma forte influência católica, assim sendo uma sociedade conservadora, pouco aberta às novidades “espalhafatosas” no primeiro mundo.

Para constituir a pesquisa foram utilizados os periódicos O Nordeste e o Almanaque estatístico, administrativo, comercial e literário do Estado do Ceará. Nestes são analisadas matérias sobre a Escola Normal, a opinião pública sobre as mudanças realizadas e são visualizados dados quantitativos referentes às mulheres na Escola Normal.

Para tratar do assunto, referindo-se a um sujeito específico, mulheres, achou-se necessário tratar também da questão de gênero como criação para justificar uma divisão social em hierarquias que beneficia os homens de maneira predominante. As autoras nas quais nos ancoramos para discutir a categoria gênero são Joan Scott e Judith Butler.

## 2. O GÊNERO MOTOR DA DESIGUALDADE

A educação é uma ferramenta tão importante que se constituiu como arma em um processo de reivindicações por equiparação que as mulheres travaram. A emancipação das mulheres e sua realização pela educação é discussão derivada da chegada da modernidade no Brasil. Isso se aplica à luta feminina por igualdade, conquistada paulatinamente através da busca incessante destas pela equiparação educacional, impossível de ser abordada sem discutir as relações de gênero e de poder que estruturam a sociedade. Segundo Louro: “Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no território das relações de gênero”.<sup>210</sup>

O gênero se constitui como uma categoria social criada com o intuito de explicar as divisões dos papéis que são entendidos como próprios de mulheres e de homens. Trata-se de uma construção em uma tentativa de justificar o porquê da sociedade se dividir do modo que faz por meio dos sexos e pauta nisso a existência de apenas dois gêneros, o feminino e o masculino. Assim, têm-se constituídas sociedades geralmente dicotômicas que se estruturam em uma base de poder segundo uma hierarquização orquestrada por essa divisão artificial que foi, ao longo do tempo, entendida como natural.

Nas primeiras articulações feministas, a noção de gênero como construção social teve como objetivo analisar a relação de mulheres e homens em termos de desigualdade e poder. A ideia foi que gênero aplicava-se a todos, que era um sistema

---

<sup>210</sup> LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 443-481, p. 478.

de organização social, que não havia ninguém fora disso. Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificava os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado.<sup>211</sup>

Assim, gênero é uma categoria criada para explicar simplificadaamente as diferenças de caráter sexual do ser humano, porém, entendemos que essa divisão entre masculino e feminino não abrange toda a diversidade que caracteriza o ser humano. Butler vai pensar justamente no próprio sexo como uma construção. Ela questiona o fato de não haver provas que demonstrem que a divisão entre sexo feminino e masculino não é invenção humana, assim, não necessariamente o gênero se derivaria da divisão em sexos, mas se constituiriam os dois como construções dos sujeitos em sociedade.

Essa construção seria utilizada para justificar um sistema de poder e dominação que tende a colocar um dos lados como mais fraco. As mulheres passam a serem entendidas como seres sentimentais, suscetíveis e influenciáveis. Uma série de teorias as colocam como biologicamente inferiores e atrasadas com relação aos homens. A estes deveria caber a proteção das mulheres que possuem como importante papel a reprodução. Deste modo, as mulheres são impedidas durante longo tempo de serem educadas como os homens eram, com o intuito de mantê-las longe de qualquer outra atividade que não estivesse focada no lar e filhos. A educação, portanto, representaria um perigo que poderia mudar a ordem das coisas.

[...] sua preocupação primeira é com a educação das mulheres, pensava que o ensino poderia ser capaz de mudar as consciências e a vida material. Nísia<sup>212</sup> trata, por isso, da ausência da mulher no mundo, dos limites impostos pelos homens à sua educação, pois a eles não interessava contrariar o modelo de sociedade que lhes havia dado o domínio.<sup>213</sup>

A educação para as mulheres se constitui como uma conquista de uma batalha travada a décadas. Entende-se que historicamente são atribuídos papéis sociais distintos às mulheres e aos homens que, por sua vez, irão variar de acordo com as particularidades de cada cultura e região. Aos homens ficaram as atividades de força física e de caráter público (fora do ambiente familiar), às mulheres restaram-se restrições das mais variadas, tendo estas

<sup>211</sup> SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, v. 45, n. 45, p.327-351, dez. 2012, p. 334. Disponível em: <goo.gl/WkEhg8>. Acesso em: 18 de jul. 2017.

<sup>212</sup> Dionísia Gonçalves Pinto ou Nísia Floresta foi uma educadora e escritora brasileira, pioneira do movimento feminista no Brasil que pregava o direito a educação para as mulheres. Cf. SILVIA, Régia Agostinho da. **Entre mulheres, história e literatura**: um estudo do imaginário em Emília de Freitas e Francisca Clotilde. Fortaleza, 2003. 199f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, 2002.

<sup>213</sup> TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 401-442, p. 406.

que se contentarem com o ambiente privado do lar e quase sempre sem oportunidades de crescer intelectualmente ou profissionalmente.

As mulheres, por longo tempo, foram compreendidas como as procriadoras e a elas caberia a educação dos filhos, eram assim, as formadoras de caráter dos cidadãos. A educação feminina se restringia ao aprendizado de prendas domésticas como costurar, cuidar de crianças, cozinhar, essas eram obrigações. Para as mais ricas, professores particulares de piano, uma segunda língua também era opção. Não era opção os estudos das ciências, suas leituras, e quando estas sabiam ler, eram vigiadas e restritas.

Nega-se à mulher primeiramente a alfabetização, pois ler e principalmente escrever podem propiciar elos de comunicação não desejáveis para uma moça honesta. A mulher que escreve é vista como suspeita, tomada como perigosa, traiçoeira e fofqueira. As correspondências femininas podiam arruinar honras, desorientar o mundo.<sup>214</sup>

Porém, esse quadro e a representação das imagens das mulheres passaram a se modificar ainda no século XIX e por todo o século XX foi sendo ressignificando.

### 3. A ESCOLA NORMAL E SEU CONTEXTO DE CRIAÇÃO

No fim do século XIX, a primeira onda do movimento sufragista reivindicava, entre outras coisas, o direito à educação e autonomia política. As brasileiras conquistaram o direito de adentrarem nas instituições superiores a partir de 1879, mas, continuaram enfrentando diversos obstáculos. Para conseguirem chegar à vida universitária, teriam primeiramente que conquistar o ensino básico, isso em um período em que escolas eram escassas, o analfabetismo grande e em que das poucas escolas que existiam, menos ainda eram as que aceitavam meninas. Quando não aprendiam o básico, entendido aqui como questões domésticas, com as próprias mães, eram educadas em escolas católicas que também possuíam como foco principal a formação de boas mães e esposas – estas deveriam seguir a imagem da virgem Maria, a representação da pureza e da boa mãe. Já Eva, o modelo a ser evitado, aquela que enganou o homem e colocou a raça humana em desgraça.

Nesse contexto em que a Igreja Católica representa uma instituição forte e que se ramifica em vários setores da sociedade, tem-se instaurado com a república um período de discurso modernizador e civilizador, que entra em confronto com o conservadorismo da Igreja presente até então. Esse processo de modernização fica conhecido como *Belle Époque* e se

---

<sup>214</sup> SILVIA, Régia Agostinho da. **Entre mulheres, história e literatura**: um estudo do imaginário em Emília de Freitas e Francisca Clotilde. Fortaleza, 2003. 199f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, 2002, p. 36-37.

caracteriza pelas grandes transformações em todo o Brasil na estrutura física das cidades. Os governos estaduais passam a se preocupar com questões como saneamento básico, água potável, cidades esteticamente apresentáveis, com bons calçamentos, praças vistosas. Todo esse processo também ocorreu em Fortaleza e dentro dele uma das questões elencadas foi justamente a educação.

Para que o Brasil se equiparasse a países entendidos como civilizados, os europeus, principalmente Inglaterra e França, era preciso educar a população pelo menos a um nível básico de estudos. Esse pensamento que se instaura é porta de entrada para que as mulheres ganhem um pouco de espaço. Mas, o acesso à educação não foi uma melhoria para a qualidade de vida individual dos sujeitos. A expansão das instituições educacionais e do tempo de permanência nas mesmas se constitui como resultado de um processo do sistema capitalista que busca eficiência na força de trabalho. Investe-se em capital humano, as crianças passam a representarem gastos por um período de tempo que vai da primeira infância até a juventude, quando estão se aperfeiçoando para ingressar no mercado de trabalho. A complexidade do novo sistema social/econômico é responsável então pelo modelo educacional que se impõe e mundializa, chegando ao Brasil e ao Ceará.

Nesse contexto, escolas normais começam a ser criadas em todo o Brasil, a primeira em Niterói, Rio de Janeiro, pelo decreto nº 10 de 10 de abril de 1835<sup>215</sup>. No Ceará, a escola normal foi criada pela lei nº 1.790 de 1878<sup>216</sup>, mas, oficialmente foi aberta em 1884 e após o início de seu funcionamento se estabeleceu uma instituição que não era religiosa e que proporcionava uma formação inclusive profissional para mulheres. O Curso Normal formava professoras e também possuía suas escolas anexas, com divisões entre turmas de meninos e turmas de meninas. Interessante ressaltar que a ideia inicial era de que professoras lecionassem para as meninas e professores para os meninos, porém, com o processo de modernização que passava o país e sua conseqüente industrialização, novas áreas e oportunidades de emprego se estabeleceram e os homens foram desistindo do magistério para ingressar em outros ramos mais rentáveis. Isso é reflexo da histórica desvalorização do educador que, já no século XIX e começo do XX, ganhava pouco. Como as mulheres não

---

<sup>215</sup> Cf: OLIVEIRA, Kátia Alves; MARQUES, NARA Leticia Pereira; LIMA, Michelle de Castro. A trajetória da escola normal: história da formação de professores no Brasil e no Estado de Goiás. In: *ENCONTRO DE LICENCIATURAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO*, 2, 2016, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Ciclo Revista: Experiências em Formação no IF Goiano, 2016. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/issue/view/6/showToc>>. Acesso em: 12 de ago. de 2019.

<sup>216</sup> Cf: ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. **A tradicional escola normal cearense chega ao bairro de Fátima: formação das primeiras professoras primárias (1958-1960)**. 2014. 307f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.

eram entendidas como provedoras dos seus lares e geralmente já ganhavam menos, entendeu-se que os baixos salários oferecidos as docentes eram suficientes.

O Almanaque estatístico, administrativo, mercantil, industrial e literário do Estado do Ceará para o ano de 1920 e depois para o ano de 1930, demonstra a crescente diminuição da ocupação por homens de vagas de professores e um conseqüente crescimento das mulheres na profissão. No primeiro caso, 1920, contabilizam-se 9 professores e 10 professoras, no segundo, 1930, 5 professores e 11 professoras. Isso demonstra não apenas uma aceitação do ingresso de mulheres nessa profissão, mas, também um aumento destas ingressando como normalistas, o que acarreta no aumento do número de professoras.

A Escola Normal foi palco onde foram ensaiados os primeiros passos de uma política educacional que visava ampliar o atendimento escolar, pautado nos ideais republicanos de educação pública, universal e gratuita [...] a criação de escolas normais representou o núcleo fundante das políticas educacionais.<sup>217</sup>

Esta instituição foi o modelo para a implantação de novos métodos pedagógicos, pioneira em suas metodologias e diferenciada por atender predominantemente o público feminino. Ainda se destacou por adotar os preceitos da Escola Ativa<sup>218</sup>, que tem por objetivo prezar a individualidade dos estudantes, valorizando-os como agentes ativos do processo de formação. Anteriormente, o que predominava era um processo de ensino-aprendizagem em que o discente era um receptáculo que deveria internalizar o que o professor ensinava, este entendido como o sujeito principal do processo.

Com uma atenção maior ao aluno, tem-se uma nova evolução da educação feminina, apesar de que estas ainda tinham que seguir regras e serem discretas dentro dos moldes escolanovistas. Porém, passam a receber mais atenção no sentido individual que o novo método propõe mesmo uma mudança pequena, já proporcionando uma desconstrução dos discursos reguladores. O principal responsável pela implantação desse método no Ceará foi Lourenço Filho, nomeado diretor da Instrução Pública no estado.

Uma mudança perceptível para a educação feminina é o incremento de disciplinas científicas no currículo. Elas possuíam aulas de matemática, física, química. Porém, ainda era

---

<sup>217</sup> SILVA, Maria Gorete L. P. **A Escola Normal do Ceará nos anos de 1930-1950**: palco de debates políticos e pedagógicos no calor das Reformas. 2009. 235f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009, p. 10.

<sup>218</sup> As denominações Escola Ativa, Escola do Trabalho e Ensino Funcional referem-se ao pensamento predecessor ao da Escola Nova, que só será oficialmente criada em um movimento em 1932. Cf.: LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978; OLIVEIRA, Jacqueline Holanda Tomaz de. História da educação no Ceará: a reforma de 1922 e o escolanovismo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., nov. 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 21647-21662. Disponível em: <[http://educere.bruc.com/arquivo/pdf2013/8039\\_6471.pdf](http://educere.bruc.com/arquivo/pdf2013/8039_6471.pdf)>. Acesso em: 20 de dez. de 2018.

possível detectar a manutenção de determinadas disciplinas ofertadas no currículo da Escola Normal, ainda ligadas a tradicional educação feminina, como no caso da disciplina de trabalhos com agulha, do currículo de 1921. Aliadas às permanências, iam se instituindo as mudanças que ocorriam paulatinamente, dentro da sociedade cearense que se caracterizava pelo caráter conservador.

É importante salientar que a Escola Normal, após a profissão de professora passar a ser bem aceita na sociedade, abrigava em grande medida filhas da alta sociedade que estudavam no local e concluíam seus estudos sem seguir a carreira, mas se casando e constituindo família. Outras ainda chegavam a lecionar por pouco tempo, apenas durante o período que antecederesse casamento e gravidez. A Escola Normal para a alta sociedade acabou sendo vista como uma maneira mais moderna de educar as moças para o casamento, pois, se estavam em um curso que formava professoras para crianças, esse seria o ambiente ideal para as mulheres aprenderem a como cuidarem dos futuros filhos.

As instalações pelas quais a Escola Normal passou eram bem localizadas, em ruas do centro da cidade para melhor atender as famílias que viam na Escola um ensino de qualidade para suas filhas. Com o aumento do prestígio do magistério, as filhas das famílias bem-sucedidas passaram a frequentar a Escola, que possuía como meio de ingresso um teste de admissão. Posteriormente, as moças mais pobres também passaram a estudar no local que até hoje oferece cursos de nível normal. Segundo Araújo: “[...] a Escola Normal se tornou um marco de mudanças na vida das mulheres no sentido de formação profissional instaurando, assim uma tradição entre as jovens da época de estudarem nessa instituição”<sup>219</sup>. As moças que concluíam o curso tinham prestígio, pois eram reconhecidas pela capacidade intelectual acima da média. Se tornavam moças com aptidões para a vida pública, quebrando a representação do modelo de gênero feminino construído dentro das relações de poder com uma possibilidade de repensar a identidade a partir dessa quebra de “protocolo”. “[...] a normalista era vista como uma pessoa politizada. Fato esse que também aponta para uma instituição que embora trabalhasse com a disciplina, também preparava o aluno para tomar atitudes.”<sup>220</sup>.

A parte mais difícil do processo era a própria educação básica e o letramento. O analfabetismo possuía grandes taxas e se tratando das mulheres, era ainda maior, pois se acreditava que as mulheres “ingênuas” conservavam uma moral adequada para as moças e por serem indivíduos muito sensíveis e suscetíveis a influências, quanto menos soubessem melhor

---

<sup>219</sup> ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. **A tradicional Escola Normal cearense chega ao bairro de Fátima: formação das primeiras professoras primárias (1958-1960)**. 2014. 307f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014, p. 51.

<sup>220</sup> *Ibid.*, p. 55.

seria. Se as mulheres em suas inocências já eram acusadas de serem perigosas por possuírem o poder da sedução, uma mulher com conhecimentos era temida, por possuir capacidade de planejar, o homem seria então suscetível aos seus encantos.

Dessa maneira, mesmo que elas tenham conquistado mais espaço na educação e tenham passado a se formarem com maior frequência, interagindo com correntes científicas diversas, isso não fez com que os obstáculos e dificuldades desaparecessem repentinamente. A qualidade da educação básica ou a quantidade de escolas continuou deixando a desejar, o que se constitui como problema até a atualidade. Além disso, a escola, um lugar de novas descobertas, também era local de grande controle onde as moças eram constantemente vigiadas e disciplinadas para que se apresentassem perante a sociedade segundo as normas estabelecidas.

#### 4. CONCLUSÃO

Entendemos que este assunto é amplo e aqui apenas realizamos uma sucinta discussão sobre a temática que demonstrou ser rica. Foi possível uma análise sobre a formação das mulheres a qual não é pensada como distinta da dos homens e seu processo histórico, mas assim, como o mundo se divide pelos gêneros, na educação também foi feito desta forma. Como nos demais casos, as mulheres tiveram que lutar por direitos para obter uma ampliação da educação pensada para elas e sem a restrição das disciplinas domésticas apenas.

A primeira onda feminista que reivindicava justamente a educação culminou no Brasil com a reestruturação educacional que abriu portas para pensar em programas que atendessem as mulheres, porém, é importante frisar que essas mulheres ainda não eram todas. Como citado anteriormente aqui, por algum tempo as filhas da elite foram as que tiveram oportunidade de ingressar nas escolas normais em maior número, ser normalista significava status, social e intelectual. Mas, como em todo o caminhar da tentativa de equiparação feminina o processo foi e é lento. Se a elite feminina foi a beneficiada em um primeiro momento, isso foi se expandindo e a Escola Normal cearense se tornou representação da história da educação, ainda formando professoras até os dias atuais.

#### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. **A tradicional Escola Normal cearense chega ao bairro de Fátima: formação das primeiras professoras primárias (1958-1960)**. 2014. 307f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.



BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil***. São Paulo: Contexto, 2018, p. 443-481.

OLIVEIRA, Jacqueline Holanda Tomaz de. História da educação no Ceará: a reforma de 1922 e o escolanovismo. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 11., nov. 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 21647-21662. Disponível em: <[http://educere.bruc.com/arquivo/pdf2013/8039\\_6471.pdf](http://educere.bruc.com/arquivo/pdf2013/8039_6471.pdf)>. Acesso em: 20 de dez. de 2018.

OLIVEIRA, Kátia Alves; MARQUES, NARA Letícia Pereira; LIMA, Michelle de Castro. A trajetória da escola normal: história da formação de professores no Brasil e no Estado de Goiás. *In: ENCONTRO DE LICENCIATURAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO*, 2, 2016, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Ciclo Revista: Experiências em Formação no IF Goiano, 2016. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/issue/view/6/showToc>>. Acesso em: 12 de agos. de 2019.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, v. 45, n. 45, p.327-351, dez. 2012, p. 334. Disponível em: <[goo.gl/WkEhg8](http://goo.gl/WkEhg8)>. Acesso em: 18 de jul. 2017.

SILVA, Maria Gorete L. P. **A Escola Normal do Ceará nos anos de 1930-1950: palco de debates políticos e pedagógicos no calor das Reformas**. 2009. 235f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVIA, Régia Agostinho da. **Entre mulheres, história e literatura: um estudo do imaginário em Emília de Freitas e Francisca Clotilde**. Fortaleza, 2003. 199f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, 2002.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil***. São Paulo: Contexto, 2018, p. 401-

## INCLUSÃO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ECOLOGIA DO CONTEÚDO ESTRUTURANTE DO ENSINO

Antonio Wellington Alves<sup>1</sup> – Graduado em Licenciatura Específica em Língua Portuguesa, Especialista em Português e Literatura, Mestrando em Ciências da Educação – Professor da Educação Básica – E.M.E.F. José Aldemir da Silva – Horizonte – Ce.

Maria Auxiliadora de Oliveira Gurgel<sup>2</sup> – Graduada em Pedagogia, Psicopedagoga, Especialista em AEE, Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual, Arte e Educação. Mestre e Doutora em Ciências da Educação. Professora da Educação Básica – E.M.E.F. José Aldemir da Silva – Horizonte – Ce.

### RESUMO

O propósito deste artigo é problematizar de que maneira a questão de gênero e diversidade sexual estão sendo trabalhada no Ensino Médio pelos docentes, assim como expor através de um estudo bibliográfico qual a importância de incluir o assunto no currículo, a fim de que, possamos entender como a discussão de gênero e diversidade sexual está sendo acrescentada nos programas e na prática desses educadores, como procedimento interativo para a interlocução cotidiana discente e docente em sala de aula. Nossa busca é salientar a valorização de expressões da diversidade no âmbito educacional, favorecendo a presença e a permanência desses conteúdos nos espaços de uso cultural. Desse jeito auxiliar para o processamento de consolidação do conceito e de todos os traços de discriminação vivenciadas por alunos/as no núcleo escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Gênero; Diversidade sexual.

### INTRODUÇÃO

O conceito de gênero apresenta-se com a obrigação de desconstrução da oposição binária entre os sexos, num esforço de abrir a possibilidade de percepção e inclusão de distintas maneiras de “masculinidades” e “feminilidades” existentes na humanidade e usualmente apontados/as como um “desvio” do modelo pré-estabelecido como “comum”. “Masculinidade e feminilidade passariam a ser encaradas como posições de sujeitos, não impreterivelmente restritas a machos e fêmeas biológicos” (SCOTT, 1995, p. 89), alargando, dessa maneira, o setor de manifestações dos mesmos.

Conforme Guacira Louro (1997), embora que, os estudos de gênero continuam priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais claras, referindo-se também aos homens.

[...], pois na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aqueles/as que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que

as concepções de gêneros diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. (LOURO, 1997, p.22-3).

Dessa maneira, a questão de gênero no em nosso país, ganha maior expressividade através do movimento feminista atual a partir da década de 70. Movimento que esteve conectado com outros movimentos sociais, tais como: movimentos em luta pela moradia, por melhores condições de vida; movimentos políticos, em prol da anistia pelos presos políticos; pela luta em oposição a o racismo e dos movimentos homossexuais.

Segundo, Cynthia Sarti afirma que:

O feminismo foi se impondo dentro deste quadro geral de mobilizações diferenciadas. Procurou conviver com essa diversidade, sem negar sua particularidade. Isso envolveu muita cautela. Inicialmente, ser feminista tinha uma conotação negativa. Vivia sob fogo cruzado. Para a direita, era um movimento perigoso, imoral. Para a esquerda, reformismo burguês e, para muitas mulheres e homens, independentemente de sua ideologia, ser feminista tinha uma conotação antifeminina (SARTI, 1988, p.41).

Portanto, em meio a estas atuações feministas, começa-se usar o termo gênero para debater inúmeras inquietações e indagações das mulheres, tornando-se mais habitual no campo acadêmico, pelas CiênciasHumanas.

Em meados de 1980, aparecem os primeiros trabalhos apresentados em seminários, reuniões e simpósios acadêmicos, as primeiras dissertações de mestrado, e as primeiras publicações em revistas científicas que se contiveram em seus enunciados a palavra gênero, dando assim, uma importância progressista para o assunto, abrindo a discussão paralela em diversas disciplinas, que trazem em seus “bastidores” do movimento feminista<sup>1</sup> brasileiro a ampla textura criada pelas pesquisadoras comprometidas com as causas das mulheres no Brasil.

Nessas circunstâncias, militantes feministas podiam ser encontradas tanto nas academias como envolvidas nas organizações sindicais e populares. E a relação frequente entre acadêmicas e militantes de movimentos sociais, tornava-se cada vez mais clara em nossa sociedade.

## **O ESTUDO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA**

No Brasil, a educação inclusiva está defendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que afiança o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no país), sem discriminar de forma negativa singularidades ou características específicas de sujeitos ou grupos humanos.

O Plano Nacional de Educação, de 2001 (Lei nº 10.172), embora tenha aparecido em um cenário de intensa mobilização social, foi conservador em seu tratamento dos temas relativos a gênero e orientação sexual. De fato, apesar de ter sido produzido quando as desigualdades de gênero e a precisão de superá-las ocupavam um espaço importante nos debates na sociedade deste país, a referência do tema gênero se deu apenas em alguns de seus capítulos e na análise diagnóstica de alguns níveis de ensino (VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

Segundo ressalta Guacira Lopes Louro,

As políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos. (LOURO, 2004a, p.130).

Porém, variadas iniciativas, esparsas em todo o país, pautaram discussões sobre corpo, sensualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual no âmbito educacional. Por volta de 1989 e 1992, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo lançou cursos de formação de professores/as em que, bem, as temáticas relativas a gênero e sexualidade não tinham pressupostos e princípios calcados em certo tipo de educação sexual disciplinadora, canalizada a conservar princípios conservadores (como o da conjugalidade heterossexual) e a normalizar determinados cidadãos e marginalizar outros.

Cursos dirigidos a professores/as, jovens e, mais tarde, a crianças, incentivando atitudes críticas e transformadoras no que se referia às relações de gênero e aos temas da sexualidade; Buscavam desenvolver a capacidade de questionamento e a curiosidade acerca da construção social do saber, ao mesmo tempo em que sublinhava a necessidade de se trabalhar os temas relativos à sexualidade, de maneira a não confiná-las às aulas de ciências.

Onde:

As discussões em torno das relações de gênero não excluem e nem diminuem a importância das reflexões sobre a regulação social da sexualidade. Ao longo dos processos de construção dos gêneros e das relações que se estabelecem em função disso, são praticamente onipresentes as injunções da heteronormatividade<sup>2</sup>, com seus mecanismos de controle policiamento e censurar referentes a gênero e sexualidade. Segundo uma ordem compulsória do sexo-gênero- sexualidade (BUTLER, 2003, p.26).

Os estereótipos criados para a construção de identidades sexuais e de gênero costuma está atrelada e articulada diretamente a sistemas de produção de crenças naturalizantes que associam, de maneira binária, identidades e maneiras diferentes de expressão do desejo sexual. E as sobre a questão da orientação sexual esta é a direção a qual deve ser seguida.

De maneira simplificada, pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do

mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades) (JESUS *et al.*, 2006, p.46). Todas no plural, pois são inúmeras e dinâmicas suas formas de expressão e representação.

Conceitua-se orientação sexual de maneira simples e global como um conjunto de variadas manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas, e assim desconstruindo e desestabilizando concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas (que insistem em falar de homossexualismo).

E Assim, ao longo da história percebe-se a grande ausência do Estado, em relação às classes de minorias onde podemos dizer que o Estado tem muitas dívidas sociais, dentre elas a educacional, portanto o Estado necessita urgentemente desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras.

E com a crescente mobilização de diversos setores sociais é crescente na questão do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade.

221

Ela é vista como um fator essencial para garantir a inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar o preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade.

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionarem relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar. (SILVA, 1996, p.49).

Para Sérgio Carrara, 2009, é essencial se discutir a educação escolar a partir de uma visão crítica, que traga a percepção do aluno/a, nos discursos homofóbicos, misóginos<sup>3</sup> ou sexistas e racistas, possibilitará uma conversa em sala de aula favorável a desconstrução de um contexto histórico patriarcal, heteronormativo e branco.

## **DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: NUM ENFOQUE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**

---

<sup>221</sup> **Heteronormatividade:** Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade. <http://portal.mec.gov.br/secad> Acesso em 15 agosto 2019.

Segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em 04 de maio de 2011, pelo Conselho Nacional da Educação/ MEC.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2011, p.9).

Nesta contextura, a escola tem a responsabilidade de não contribuir para que a discriminação venha aumentar bem como também e os preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, bissexuais, transexuais, por exemplo:

[...] capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (DIRETRIZES, 2011, p. 9).

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, na fomentação de processos que contribuam para a construção da condição de cidadão, do entendimento dos direitos essenciais, do respeito à abundância e à variedade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda e qualquer maneira de discriminação.

Entretanto, vale lembrar que, no campo educacional, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra sustentação nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) nascidos a partir de lutas e transformações que alavancaram desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A partir de 2004, as discussões em torno das metas e da formulação de políticas destinadas às mulheres e à população LGBTQ+ foram aperfeiçoadas e deu resultado nos lançamentos do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e do Programa Brasil sem Homofobia (BSH).

O PNPM e o BSH formam um conjunto de compromissos e planos de ação do governo federal para a formulação e implementação de políticas integradoras e de âmbito nacional,

voltadas, principalmente, para enfrentar as desigualdades e sensibilizar e capacitar gestores/as públicos para o combate ao preconceito, à discriminação e a violência contra mulheres e LGBTs nas áreas da educação, cultura, saúde, trabalho, segurançaetc.

Portanto, as políticas educacionais, precisam evidenciar ainda mais a importância das discussões acerca das desempenhos sociais da escola na construção das masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo<sup>1</sup>, branco e de classe média. Jamais ignorar as implicação dos processos de construção de identidades e subjetividades, masculinas e femininas, hetero, homo ou bissexuais que brotam sobre a permanência, rendimento escolar, a qualidade da interação de todos os indivíduos da comunidade escolar e as caminhadas escolares bem como as profissionais.

Portanto, considerando os planos de ações já existentes – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM)<sup>4</sup> e o Programa Brasil sem Homofobia (BSH)<sup>5</sup> – a tarefa do Ministério da Educação é fazer com que a implementação, a médio e longo prazos, promova de maneira firme e corriqueira o enfrentamento ao sexismo e à homofobia nos sistemas de ensino e na sociedade, pois é imprescindível atuar, de forma coerente e consistente, sobre as ações já em andamento, ter em vista a superação de concepções limitadoras em que corpos, sexualidades, gêneros e identidades são pensadas a partir de pontos de vista disciplinadores, heteronormativos e essencialistas.

Entretanto, Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2002) consideram que, de modo geral, a escola e profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero. Assim como gestores/as e formuladores/as de políticas têm apresentado sensibilidade e compromisso com questões de gênero. Apesar de toda a complexidade, as políticas públicas educacionais não costumam dar a devida atenção às questões relativas a gênero e diversidade sexual em suas proposições para os sistemas de ensino e para a prática educacional cotidiana das relações escolares.

Assim sendo, durante todo esse trabalho, numa busca de captar informações sobre estas afirmações, ou seja, aprofundar ainda mais no viés do ponto de vista dado pelas autoras Claudia Vianna e Sandra Unbehaum, sobre a falta de profissionais de ensino, capacitada para falarem e também debaterem sobre a questão de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Contudo, são diversos os fatores que demandam da sociedade brasileira a constituição de uma questão social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões

relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo, as mantenham como uma de suas prioridades e as contemple partindo do ponto de vista da inclusão social e da cultura dos direitos humanos, tais como: as profundas transformações sociais, culturais e políticas que fazem parte do nosso cotidiano; a realização de estudos e pesquisas que forneçam a real situação referente as desigualdades nas relações de gênero e das situações vividas por homossexuais e transgêneros; a notória e crescente percepção de que gênero e sexualidade se entrelaçam e envolvem quase todas as áreas da vida; o aprofundamento da compreensão do papel da sexualidade na construção do conhecimento; a ampliação, o fortalecimento e a crescente visibilidade dos movimentos feminista, de mulheres e de LGBT;

Porém a partir desses elementos educacionais, a maior participação dos professores, no trabalho em prol dos estudos de gênero e diversidade, no qual estejam abertos/as e atentos/as para as especificidades encontradas em cada dependência de exposição, em cada academia e em cada grupo escolar (ligado ao grupo comunitário), possam favorecer maior comunicação entre o corpo discente, para que dessa maneira, todos os alunos e alunas sintam-se contemplados em sua formação colegial, mesmo nas suas diferenças, sendo elas, de gênero, raça, cor, religião, orientação sexual, classe social entre outras.

Enfim, se no processo de formação docente a própria universidade já propiciasse ao professor, bem como também ao aluno/a estagiário/a da licenciatura, trouxesse para suas discussões e atuações no processo de habilitação em salas de aula, as percepções sobre a diversidade, as relações de gêneros, as novas formações sociais terão no futuro uma melhor preparação quando se depararem com condições adversas vivenciadas entre professores/as e alunos/as na escola e um melhor preparo para a formação de indivíduos com maiores conhecimentos numa visão reflexiva, referente ao respeito e aceitação da diversidade.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (ed. or.: 1990).

CARRARA, Sérgio. **A Aids e a história das doenças venéreas no Brasil** (do final do século XIX até os anos 20). In: LOYOLA, Maria Andréa (Org.). **Aids e sexualidade: o ponto de vista das Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Uerj, Relume-Dumará, 1994.

Dossiê Gênero e educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>



- DURHAM, Eunice R. **Movimentos sociais, a construção da cidadania. Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 10, out 1984.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**, v. 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. (Sugestão de leitura do capítulo 1).
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.541-553, 2001. Inserido em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: 25 out. 2012.
- LOURO, Guacira Louro. “Currículo, gênero e sexualidade. O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”. In: LOURO, G. L., NECKEL, J.F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SARTI, Cynthia Andersen. **Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo**. In: Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS. Encontro anual, 12. Aguas de São Pedro, 1988. p.25
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1995.
- VIANNA, Cláudia Pereira. P. & UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p.77-104, Jan./Abr. 2004. Inserido em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf> Acesso em: 15 agosto 2019.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. **Gênero e diversidade na escola**. Formação de profissionais de Educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: SPM, MEC, Seppir, Conselho Britânico, Clam/Uerj, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Quem são os meninos que fracassam na escola?**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, v. 34, n.121, jan./abr.2004.
- \_\_\_\_\_. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas: Mercado de Letras; Londrina: Eduel, 2006.
- JESUS, Beto de et. al. **Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Gênero: questões para educação**. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Editora34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a (1. ed.:1997).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEBNº:5/2011.

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM. Inserido em:  
[www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/) visitado em 15 agosto. 2019.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Inserido em:  
<http://portal.mec.gov.br/secad> Acesso em 15 agosto 2019.

Unidade na diversidade. Inserido em: [www.unidadenadiversidade.org.br](http://www.unidadenadiversidade.org.br). visitado em 15 agosto. 2019.

## **PARA APRENDER MATEMÁTICA, EXISTE COR?**

Jociene Araújo Lima  
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN)  
jociene\_hat@hotmail.com  
Mila Oara de Souza Barroso  
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN)  
mila\_oara@hotmail.com

### **RESUMO**

Essa pesquisa surgiu a partir de inquietações vivenciadas na sala de aula, diante de uma ideia ainda muito presente na escola, de que “os meninos são melhores em matemática que as meninas”. O objetivo desta investigação é de entender se existe diferença entre o desempenho escolar na matemática entre meninos e meninas. Buscaremos apresentar em um primeiro momento uma pesquisa bibliográfica, a fim de compreender quando e como surgiu esta ideia que há um maior desempenho por partes dos meninos em matemática do que das meninas, pegando como base teórica autores como: Jaggar (1997); Taham (2006) e Aquino (1999). E em um segundo momento, através pesquisa de campo de natureza quanti-qualitativa, busca-se trazer dados de uma escola pública no município de Quixeré- CE. Concluímos com a pesquisa, que as meninas como passar dos anos escolares vem se destacando na matemática, assim como em outras matérias as áreas, desmitificando a ideia de que gênero influência no desempenho do aluno.

**Palavras-chaves:** Matemática. Desempenho. Gênero.

### **INTRODUÇÃO**

Como muitos sabemos a matemática é o componente curricular que mais gera dificuldade na aprendizagem escolar, seja por seu caráter de conteúdos acumulativos ou por questões de raciocínio lógico (LIMA, 1995). Sendo a matemática taxada como uma disciplina de difícil compreensão, e poucas pessoas tem o domínio da mesma. Diante deste quadro ouvimos muitas vezes na escola a comparação do desempenho entre meninos e meninas na matéria.

Durante muito tempo a matemática foi considerada uma disciplina para meninos isso porque se cria um conceito que mulher não tem capacidade para resolver questões de cunho científico. O desempenho escolar de meninas e Meninos no ensino de matemática tem sido tema de muitas reflexões e pesquisas por partes dos profissionais da educação. Daí surge o questionamento até que ponto este pensamento estão corretos? Os meninos realmente tende a ter maior sucesso na aprendizagem de matemática? Isso por quê?

Esta pesquisa surgiu após inquietações diante da constante frase ouvida por professores que os meninos são melhores em matemática do que as meninas. Diante de tal

afirmação, exploramos até que ponto isso pode ser verdade, e porque está frase faz ou não sentido.

Buscaremos apresentar em um primeiro momento uma pesquisa bibliografia, compreender quando/como surgiu esta ideia que há um maior desempenho por partes dos meninos em matemática do que das meninas, tendo como base teórica autores como: Jagggar (1997); Taham (2006) e Aquino (1999). E no segundo momento uma pesquisa de campo de natureza quanti-qualitativa. Esta pesquisa de campo tem por objetivo trazer dados sobre a escola pública no município de Quixeré- CE, e resultado da investigação se realmente meninos tem maior desempenho na matéria de matemática. Para tal, foi selecionado 3 salas de aula para a investigação: 4º, 5º e 6º ano. A investigação se dará por meio da observação das notas destes alunos, além de contar com colaboração de duas professoras, a do 4º e 6º ano, que responderam a um questionário como sobre o desempenho escolar de meninas e meninos.

## **CONTEXTO SOCIAL DA MULHER E A MATEMÁTICA**

Estamos acostumados a ouvirmos frase como “os meninos são muitos melhores em matemática do que as meninas”, isso porque a matemática sempre ter sido considerada uma matéria masculina. Pegando como referência a história da ciência percebendo que, a mesma “já nasceu como uma instituição marcadamente patriarcal e instaurando um projeto de dominação [...] profundamente masculino-machista” (JAPIASSÚ, 2001, p. 67), na matemática todos os teoremas existentes têm nome dos grandes matemáticos, sendo muito destacados vários gênios matemáticos masculinos ao longo da nossa história, como Blaise Pascal, Pitágoras, Isaac Newton, dentre outros. Mas e as mulheres? Teve participação na construção da matemática?

Durante muito tempo o machismo governou a sociedade e a mulher era impedida de ser um cidadão de direitos, e muitos direitos lhe eram negados. Sua função na sociedade era apenas ser boas domésticas, lhe eram negadas também atividades básicas, como estudar, trabalhar, até mesmo sair sozinha. Criou no contexto social a ideia de que as mulheres só vivenciam e lidam com a emoção e assim não seriam afeitas ao mundo tão intelectualmente complexo e refinado da Matemática, pois “a razão e não a emoção tem sido julgada a faculdade indispensável ao conhecimento” (JAGGAR, 1997, p. 157).

Por muitos séculos a presença de mulheres no curso ou aprendizagem da matemática era quase que nula, visto que na época a única educação que lhe eram oferecidas eram aquela voltada para o lar, com objetivo de formarem boas mães e ótimas donas de casas. As universidades era algo distante do universo feminino. Por muito tempo as mulheres tiveram

que enfrentar diversos preconceitos para ter uma educação escolar, pois a sociedade e até mesmo a família não aceitavam mulheres que queria aprender matemática, ou qualquer outra matéria que fosse de índole masculina.

Um exemplo de como a sociedade agia com mulheres que se aventuravam a estudar uma matéria científica é *Hipacia* de Alexandria, ela viveu na Grécia no ano 370 a 415 D.C, filha de filósofo e matemático *Teón* de Alexandria, seu pai teria incentivado a filha ao gosto pelo conhecimento matemático, mesmo não sendo comum na época, as mulheres eram consideradas aptas a reflexão no universo dos números. Mesmo diante deste cenário de exclusão da mulher na ciência, seu pai teria lhe repassado grandes ensinamentos no campo da filosofia, astronomia e matemática. *Hipacia* foi professora e defendia que mulheres eram totalmente aptas de aprender e executar matemática, chegando ela a ensinar a filha *Telassim* do Xequê *Iezid-abul- Hamid*. Acerca disso, Taham (2013) comenta:

(...) Hipacia que lecionou a ciências do cálculo a centenas de pessoas, comentou as obras de Diofante analisou os difilimos trabalhos de Apolônio e retificou todas as tabelas astronômicas então usadas. Não há motivo para temores e incertezas, ô xequê! A vossa filha facilmente aprenderá ciência de Pitágoras. Inch'allan (TAHAM, 2013, 64-65).

Porém, seus estudos sobre matemática e outro feito de origem científica incomodou aos estudiosos da época, *Hipacia* foi morta de forma cruel por acusarem de seus estudos uma afronta a igreja, e foi queimados todos os seus livros, e estudos, dessa forma foi perdido na cinzas do tempo grande contribuições matemática para a humanidade vindo de mulher que venceu muitas barreiras para ser digna de tornar matemática.

Como visto, as mulheres eram discriminadas pela sociedade, e era considerada vergonhosa para a família a filha que ousasse querer aprender matemática. Muito filósofos ao longo do tempo tem trazido a mulher como ser que não tinha capacidade de aprender ciências. E isso foi totalmente desconstruído ao longo do tempo, autores como Taham (2006) vêm contrariar este pensamento:

Erram duplamente os filósofos quando julgam medir com unidades negativas a capacidade intelectual da mulher. A inteligência feminina, quando bem orientada, pode acolher, com incomparável perfeição, as belezas e os segredos da ciência (TAHAM, 2006, p.64).

Dessa forma vemos a trajetória de luta vivida pela mulher para se tornar merecedora do conhecimento matemático, sendo desencorajada, inibida ou até mesmo impedida de buscar tal conhecimento. Porém, os homens sempre tiveram mais acesso a este conteúdo sendo incentivados a avançar nas áreas científicas.

Diante do cenário aqui apresentado é fácil compreender por que ainda se tem uma visão que os meninos são melhores que meninas em matemática, o contexto histórico e cultural estabeleceu esta falsa ideologia. Ainda no século XX muitas mulheres se mostraram presentes na construção da matemática, mulheres como Maria Gaetana Agnesi, Sophie Germain, Mary Fairfax Greig Somerville e Marquesa de Châtelet, que enfrentaram muitas lutas, mas conseguiram se destacar como grandes matemáticas.

Hoje matemática não é mais limitada apenas para meninos, políticas de avaliação como PISA (Programa Internacional de Avaliação ao Estudante) que tem como objetivo avaliar a qualidade da educação de muitos países revela em 2012, que as meninas tendem a se saírem melhor quando são obrigadas a trabalhar em problemas matemáticos e científicos que são mais semelhantes aos que são rotineiramente encontrados na escola. Estando isso muito interligado a autoconfiança das meninas de tentarem algo novo, sem medo de errar.

Segundo Lindamir Saete Casagrande (2011, p. 233) faz-se necessário mudar este pensamento construído pela sociedade, “a naturalização do que é social e culturalmente construído como natural impede ou ao menos dificulta a transformação das relações sociais”. Dessa forma, devemos buscar aprimorar nossa capacidade de entender o mundo. Mesmo com todos estes dados à sociedade ainda tende a colocar padrões no desempenho entre meninos e meninas em áreas como a matemática.

### **MELHOR DESEMPENHO NA MATEMÁTICA: MENINOS X MENINAS**

É muito comum nos deparamos na escola com conhecimento do senso comum, que destacam que o melhor desempenho e agilidade na matemática vêm dos meninos. Esta ideia pode ter surgido do fato de conhecermos como gênios da matemática homens, como já citados anteriormente, e poucas matemáticas mulheres.

No entanto, pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015, mostram que apesar do livre acesso à educação, as mulheres ainda são minoria nos cursos de áreas científicas, como matemática. A isso pode ser atribuído alguns fatores.

Um deles é o fator aula, que a partir de tal ano ou até mesmo antes vai perdendo a ludicidade, acontecendo muitas vezes de forma mecânica. Segundo Aquino (1999), outra característica é o caráter associado com a realidade, agora os conteúdos estão mais complexos e os alunos muitas vezes não conseguem mais interligar com a realidade, ficando a ideia do componente como algo difícil e inútil para vida cotidiana. E uma das consequências dessa

rejeição à matemática é indisciplina em sala de aula, o que acaba interferido demais no desenvolvimento da aprendizagem da matemática.

Quando falamos de indisciplina ouvimos relatos escolares que os meninos são conhecidos como agitados e indisciplinados, enquanto as meninas são taxadas as mais comportadas, atenciosas, empenhadas nos estudos. Autores como Casagrande e Carvalho (2011) destacam que apesar destes dados, as meninas têm menos confiança em si mesma na resolução de conteúdo de matemática do que os meninos. Segundo estes autores, essa ideia é reforçada a todo o momento, até mesmo nos brinquedos estabelecidos para crianças.

Ao se dar uma boneca a uma menina, ensina-se que ela deve cuidar do brinquedo como se fosse um ser humano. Dificilmente a menina irá desmontar a boneca. [...] Por outro lado, os meninos são presenteados com carrinhos, os quais eles podem desmontar e montar novamente, muitos são estimulados a fazer essa experiência. Essa atitude, aparentemente inocente os estimula mais do que elas a experimentar, a apertar o botão para ver o que acontece, a abrir para ver o que tem dentro. Eles aprendem que podem desmontar e depois montar. [...] Não há problema em errar. Elas aprendem a cuidar, a preservar, a acertar. [...] Com seres humanos não se pode fazer experiências, não se pode errar. O medo de errar e a falta de “treinamento” de como fazer certo pode resultar em insegurança e falta de iniciativa. O resultado desse “treinamento” (ou falta dele) pode causar um sentimento de inferioridade nelas (CASAGRANDE e CARVALHO, 2011, p. 302).

Ou seja, corrobora com os dados do PISA de 2012, que revelam que as meninas ainda tem a autoestima muito baixa com relação aos meninos na mesma matéria, isto é, são pouco estimuladas na matéria. Os meninos por sua vez são muito mais estimulados para este ensino, sendo fortalecido este estímulo pela sociedade, escutando um discurso que homem tem que seguir áreas científicas, exatas e as meninas áreas de conhecimentos humanos e sociais.

Daí surge o questionamento, mas quando tratamos de desempenho de fatos concretos, quem tem maior desempenho as meninas ou meninos?

Para melhor compreender o tema realizamos uma pesquisa de campo em uma escola pública municipal de nome fictício José de Anchieta, no município de Quixeré-CE. A coleta de dados foi feita por meio de uma análise das notas dos alunos de três turmas, (4º, 5º e 6º ano) do ensino fundamental, referente ao ano letivo de 2018, sendo investigado as notas de 60 alunos, entre eles 30 meninos e 30 meninas. Também fez parte da pesquisa à aplicação de um questionário a professora do 6º ano da escola investigada, com intuito de compreender as notas destes alunos.

## 2.0 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados foram coletados em uma escola pública no município de Quixeré- CE, neste estudo foi selecionado como base três salas: 4º, 5º e 6º ano, além de contar com colaboração de duas professoras, a do 4º e 6º ano, que responderam a um questionário, as duas receberam nomes fictício de Ana e Maria. A professora do 4º ano é formada em pedagogia há sete anos, e a do 6º em matemática há dez anos. Os questionários serão analisados com o objetivo de entender se existem diferenças entre o desempenho escolar na matemática de meninos e meninas.

Quando questionadas quem apresenta melhor desempenho escolar na matéria matemática: as meninas ou meninos, as professoras afirmaram o seguinte:

Não vejo diferença, tanto os meninos como as meninas tem níveis de desempenho equivalentes, vai de cada pessoa, no tanto de dedicação, mas no geral o desempenho é semelhante (Ana, 2019).

Depende, as meninas são calmas e são mais dedicadas, já os meninos são mais agitados e isso influencia muito na aprendizagem, visto que a matemática precisa muito de atenção, e como os meninos não se comportam, as meninas se destacam com melhor desempenho (Maria, 2019).

Como é possível perceber na fala da professora Ana do 4º ano, não existem restrições sobre o gênero, o que vai determinar o desempenho de cada criança é a forma com que ela encara o conteúdo. E citado pela professora Ana (2019) “vai de cada pessoa, no tanto de dedicação”, ou seja, para ela, se há dedicação da parte do aluno para aprender, independente do aluno ser menino ou menina ele conseguirá, e atualmente esta hierarquia está quebrada, todos são capazes e o desempenho é determinante no sucesso escolar.

Ao refletir sobre a resposta da professora Ana do 4º ano, destacaremos também não só o empenho do aluno, mas também as metodologias usadas pelo professor em sala de aula, que é fator influente no sucesso do aluno, como afirmam Sil e Lopes (2005, p. 6) “O professor não deverá ser entendido apenas como transmissor de conhecimentos, mas estabelecer uma relação facilitadora das aprendizagens [...]”. Dessa forma, além do empenho e vontade de aprender fatores interno e externo a escola tem está propicio está aprendizagem.

Por outro lado, a professora Maria do 6º ano, vem trazendo uma questão do comportamento como fator que favorece as meninas no nível um pouco mais avançado na aprendizagem dos meninos. Ela destaca os meninos com um comportamento menos adequado que as meninas. Um dos motivos disso segundo Sadker (1995) é o controle familiar mais rigoroso para as meninas. Segundo a autora, meninos e meninas mesmo muitas vezes sem intenção são educados muito diferentes, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros e ouvindo o mesmo professor. Muitos padronizam a mulher como sujeito que tem que ter boas maneiras, ser tranquila, menos curiosa e aceitar as coisas mais facilmente. Por outro



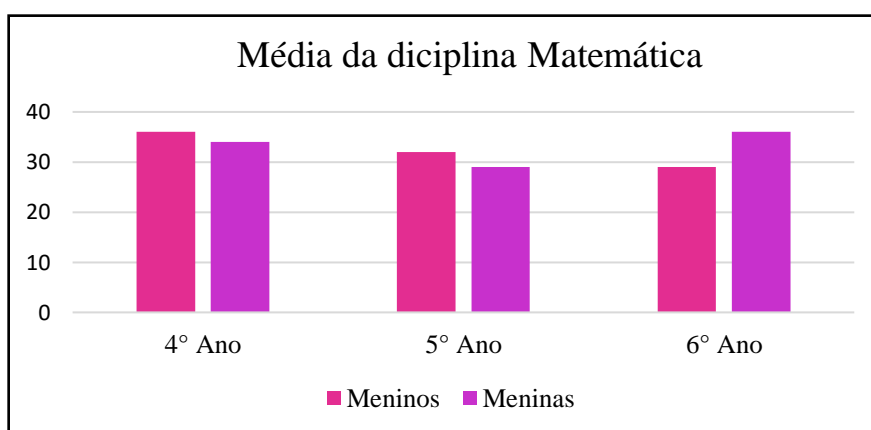
lado, os homens são incentivados a sanar sua curiosidade e ir além, isso mesmo que invisivelmente.

Segundo Aquino (1999, p. 44) “um dos grandes problemas enfrentados pela escola nos dias de hoje é a adequação dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas da grade curricular”. Dessa forma, os alunos não conseguem fazer relação dos conteúdos matemáticos estudados com a realidade do cotidiano. Esse fato além de provocar falta de interesse, compromete o respeito dos alunos para com os seus professores gerando indisciplina e baixo rendimento escolar. A professora Maria (2019) cita isso, como fator primordial para nível das meninas serem um pouco mais alto que os meninos. Ressaltando o bom comportamento como essencial para destaque das meninas na matéria.

Quando questionado se as professoras concordavam com frases como: “os meninos tem maiores desempenho em matemática que as meninas”, a professora Ana (2019) respondeu: “não, o desempenho na matemática e nas outras matérias são iguais para meninos e meninas”. Já professora Maria (2019) respondeu:

Frase totalmente errada, e carregada de preconceito, os meninos não tem maior desempenho que as meninas, pelo contrário as meninas tem melhor desempenho na matemática, precisamos parar de quer taxar as pessoas por áreas, as meninas são ótimas em matemática assim como são ótimas em matérias humanas (Maria, 2019).

Comparando as respostas das perguntas das professoras, como dados coletado na secretaria da escola, as notas bimestrais dos alunos do ano de 2018:



Podemos analisar que de acordo com os dados das notas dos alunos, que no 4º ano as meninas tiveram um índice menor em comparação com os meninos, os meninos 36 e as meninas 34. No 5º ano as meninas também tiveram um índice menor nas notas abaixo em comparação os meninos, as meninas tem média de 29 e os meninos 32. No 6º ano vem o inusitado as meninas saem na frente com 36 e os meninos com 29.

Interpretando os dados podemos constatar como nos anos iniciais os meninos se destacam na afeição e desempenho na matemática, mas já no 6º ano incentivado pelos fatores já citado como indisciplina, falta de atenção, aula mecânica, os meninos vão perdendo o ritmo enquanto as meninas vão se destacando cada vez mais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão que essa ideia de que “os meninos são melhores em matemática que as meninas” é premissa historicamente construída por uma sociedade machista, onde a mulher é destacada por não ter capacidade de estudar matemática, e sim criada para se dedicar ao lar. Devido este atrasado histórico, essas ideias do senso comum vão prevalecendo e mesmo que invisivelmente e menos força, se reproduzido até os dias atuais. Sendo necessário quebrar tal premissa, já que exames nacionais e internacionais tem provado que as mulheres são capazes de estudar matemática e outras áreas científicas tanto quantos os homens, em muitos casos as mulheres se destacam com melhor desempenho que os homens em tais áreas.

Com o objetivo de compreender sobre quem tem um melhor desempenho na disciplina de matemática, meninos ou meninas, esta pesquisa de campo nos ajudou a perceber com base nas notas das meninas do 6º ano da escola pesquisada, que as elas com o passar dos anos escolares vem se destacando na matemática, assim como em todas as áreas, sendo superado cada vez mais um conceito preconceituoso, de que gênero influencia no desempenho do aluno, e mesmo uma professora destacando o comportamento como fator que influência no desempenho dos meninos, e quando se é dado o mesmo incentivo e aula dinâmicas, ambos os sexos tem totalmente capacidade de aprender qualquer matéria.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. (Org.) **Autoridades e Autoritarismo na Escola**: alternativas teóricas e praticas. 3 ed. - São Paulo: Summus, 1999.

CDE. **Pisa em Foco**. O que está por trás da desigualdade de gênero na educação?. 2015. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%2520\(por\).pdf&ved=2ahUKEwiuur-C4MPiAhUfIbkGHMLBxIQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw3JR7fqRdms\\_m0hZ0fZnOXOA](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%2520(por).pdf&ved=2ahUKEwiuur-C4MPiAhUfIbkGHMLBxIQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw3JR7fqRdms_m0hZ0fZnOXOA). Acesso em 12 abr. 2019.

CASAGRANDE, Lindamir S. **Entre silenciamentos e invisibilidades**: as relações de gênero no cotidiano das aulas de Matemática. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CASAGRANDE, Lindamir S.; CARVALHO, Marília G. de. **Desempenho escolar em matemática**: o que o gênero tem a ver com isso? In: CASAGRANDE, Lindamir S.; CARVALHO, Marília G. de; LUZ, Nanci S. da. Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: Editora UTFPR, 2011, p.271-308.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior**: sinopse estatística 2005. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4281>. Acesso em 23 de maio de 2019.

JAGGAR, Alison M. **Amor e Conhecimento**: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. (eds.). Gênero, Corpo, Conhecimento. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 157-185.

JAPIASSÚ, Hilton. **O projeto masculino-machista da Ciência Moderna**. In: SOARES, Luís Carlos (Org.). Da Revolução Científica à Big (Business) Science: Cinco Ensaios de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo: Hucitec Niterói: EDUFF, 2001, p. 67-104.

LIMA, Elon Lages. **Sobre o ensino da Matemática**. Revista do professor de matemática. São Paulo, n. 28, p.1-5, 1995.

SADKER, M. **Failing at fairness**: how our schools cheat girls. New York: Touchstone, 1995.

SIL, V; LOPES, J. A. **Os professores face à problemática do insucesso escolar** – suas atitudes, percepções e opiniões. 2005. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/357.pdf>. Acesso em: 1 de junho de 2019.

TAHAM, Malba. **O homem que calculava**. 67. ed. Rio de Janeiro: Record - São Paulo, As maravilhas da matemática. 4. ed. São Paulo: Bloch. Acesso em: 22 de março de 2019

## A HISTÓRIA ENTRE A CIÊNCIA EM LITERATURA

Rafael Felipe de Almeida (UECE)

### Resumo

Nosso artigo se propõe a fazer uma breve avaliação do processo de transformação da História de ciência em literatura. Este que se desenvolveu com o advento da pós-modernidade, logo a História e a escrita da história (historiografia) passaram a ser entendidas como a mesma coisa. Portanto percebemos a negação do estatuto científico para resultar em uma mera descrição do acontecido, rompendo as fronteiras entre o ficcional e o real.

A noção de História, pelo menos no ocidente, surge na Grécia Antiga como *istor*, pesquisa ou investigação. Contudo tanto em Heródoto, quanto em Tucídides, a História tinha uma função de “lembrar” ou “guardar” o passado como ele teria sido propriamente. Mesmo que os dois utilizaram métodos e fontes diferentes. Contudo é na modernidade que a surgem outra forma de compreender e elaborar História e uma preocupação com o que podemos chamar de “consciência histórica”.

Ainda na transição do século XVII para o XVIII a História é percebido como fruta da providência divina, assim é compreendida em seu processo de desantropomofização-metafísica. Todavia é com o advento do Iluminismo e da Modernidade que o método historiográfico (ato de escrever a História), passa a ser desenvolvido. Hume foi um dos primeiros elaboradores do método e das formas de verificação sobre a verdade<sup>222</sup> das fontes. Assim podemos diferenciar História, Historiografia e Filosofia da História<sup>223</sup>. A primeira compreendida como uma forma científica de investigação que se constitui através de um método de verificação e reflexão; a segunda como o processo de produção e escrita dos historiadores, profissionais ou não, sobre os acontecimentos históricos; a última como uma prática filosófica de investigação e questionamento a História, ou busca por um sentido histórico, sem a necessidade de uma verificação empírica, ou seja, uma reflexão sem necessidade de uma análise de documentos (fontes).

---

<sup>222</sup> Verdade deve ser compreendida como uma “verdade objetiva”, ou seja, uma verdade iluminista que pode ser comprovado a partir de documentos empíricos.

<sup>223</sup> Não é o nosso objetivo nesse texto, em particular, mas para aprofundar o tema sugerimos o livros dos historiadores catalães Josep Fontana e Júlio Arostegui que se propõe a enunciar as nuances desses três conceitos.

Atribui-se ao pensador alemão Leopold Van Ranke a árdua tarefa de transformar a História em uma ciência, desenvolvendo seus métodos, suas práticas e seus primeiros conceitos. Contudo para Ranke a objetividade e a verdade objetiva se dar não nas contradições de uma realidade concreta, mas em uma ação metafísica (um espírito divino). Portanto seu método ainda consta-se como desantropomofizante, Ao mesmo tempo, que se preocupa com uma tipificação de sujeito que seriam os “gênios”. Ou protagonistas que deveriam ser narrados de forma histórica, que podemos chamar de heróis. Este método ainda consta com outro problema que é a neutralidade do historiador, pois este influenciado pelo debate de ciência do século XIX acreditava que o ofício do historiador seria transcrever os documentos oficiais tão qual ele foi escrito, logo isto seria a transcrição do passado, assim o historiador manteria sua “neutralidade” frente a “verdade histórica”.

Pode-se dizer que o parâmetro rankeano inclui pelo menos três grandes princípios: o rigor metódico, a articulação e a complementaridade extraída das fontes; a amplitude, a articulação e a complementaridade entre os campos de conhecimento (teologia, filologia, antiguidade greco-romana, direito e etc.); a recusa de qualquer forma de pensamento dogmático, transcendente ou dualista. A síntese dessa atitude se dá na História: como conhecimento, como procedimento, como experiência de vida. Para Ranke, é na História e pela História que o ser humano alcança o maior saber de si, o único acesso à compreensão plena da vida humana (BENTIVOGLIO E LOPES, 2013).

A partir da citação acima podemos perceber a importância de Ranke para o desenvolvimento da História como ciência, ao mesmo tempo, que podemos perceber uma base kantiana que influenciou profundamente sua reflexão sobre sujeito e objeto, logo o sujeito cognoscente elaborando uma estrutura de pensamento para explicar seu objeto.

Outra corrente que foi extremamente importante para a construção de um debate de cientificidade foi o materialismo histórico. Marx e Engels elaboraram uma compreensão de História cuja base é uma análise de situações concretas em suas mediações e contradições. Assim se apropriando do método dialético hegeliano, todavia invertendo sua lógica interna, ou seja, para Marx o importante não era o processo de abstração que levaria ao um telos da Ideia Absoluta (Hegel), mas “uma análise concreta de situações concretas” (Lênin, 2017, p.17), portanto o marxismo se propõe a compreender as contradições interna das relações sócias.

Acreditamos que existem três fundamentos importantes que queremos destacar na concepção materialista da história nesse texto. Primeiro é a nova compreensão de sujeito histórico, Marx compreendeu o papel dos trabalhadores no processo de historicidade, assim

ele conseguiu ampliar a compreensão da “Escola Metódica” ou “Positivista” que acreditava que a história deveria se preocupar com os feitos dos grandes homens ou “heróis” da história.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 1978, p.17)

Nesse trecho podemos perceber que há uma defesa direta da historicidade dos seres, ou seja, que homens e mulheres fazem história, todavia que existe um conjunto de determinações objetivas e concretas que não permitem que estes façam apenas de forma subjetiva, mas em condições concretas estabelecidas.

O segundo fundamento que queremos apontar é que a compreensão de História em Marx tem um importante fundamento de práxis, logo está relacionado com a natureza de transformação social defendida pelo pensamento ainda em sua juventude nas teses contra Feuerbach, centralmente na tese 11: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”. Está contida na tese uma natureza radicalmente transformadora que é apontada pelo método materialista de Marx.

O terceiro é que para o materialismo histórico não é possível compreender os processos históricos, sem a categoria da totalidade, visto que a realidade é formada por um conjunto de mediações que estão sempre em contradições e em movimento. Primeiro é preciso entender que a totalidade não é a soma das partes, mas as constituições internas nas contradições. Segundo Ellen Meikins Wood (Wood, 1999), “[...]. A realidade social do capitalismo é *totalizante* em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda a ordem social (itálicos originais)”.

No século XX, percebemos que a História como ciência ainda ganha força na constituição da Escola dos Annales, projeto intelectual e acadêmico, iniciado por Marc Bloch e Lucien Febvre para criticar a historiografia de base metódica e elaborar uma nova metodologia para a História. Preocupados em não entender isoladamente história das demais formas de conhecimentos os historiadores franceses passam a defender um método de análise fundamentada em três elementos centrais: a interdisciplinaridade, a história-problema e a história total.

Influenciados pelos avanços da sociologia entre o final do século XIX e início do XX e da geografia, Bloch e Febvre irão defender que a História se aproprie das outras ciências

para compreender as relações dos sujeitos da história<sup>224</sup>. Nesse caso para entender o quais são os sujeitos da história é preciso remeter a definição de Bloch: “História é a ciência dos homens no tempo”. Assim a Escola dos Annales sofisticou o conceito de sujeitos históricos e tornou complexas as formas de interpretação e análises. Antes de avançar no debate sobre as contribuições para a cientificidade da História gostaríamos de fazer uma breve análise sobre os outros elementos apontados.

A História-problema apresenta-se como uma resposta direta a “escola metódica”, pois infere claramente que é impossível transcrever o passado tal qual este se constituiu. Portanto não era possível fazer uma História-relato como defendia os positivistas. Assim a função metodológica da História seria problematizar sobre os fatos, as fontes, as evidências encontradas. Como afirma o historiador francês François Dosse:

“O recorte histórico não se articula mais segundo períodos clássicos, mas segundo os problemas postos em evidência e dos quais se busca a solução. A afirmação de uma história-problema é um elemento essencial do paradigma dos Annales desde 1929, já que, hoje ainda, a uma questão de Bernard Pivot, no *Apostrophes*, pedindo a definição em uma palavra da Nova História, Jacques Le Goff responde: ‘A Nova História é uma História-problema’” (Dosse, 1987, p. 76)

A História-total emana da necessidade de compreensão da historicidade em suas múltiplas formas e constituições. Fugindo da antiga “história política dos acontecimentos” a Escola dos Annales se debruça na constituição de um método que aproxime os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, portanto há uma defesa explícita de uma totalidade histórica.

Contudo gostaríamos de aprofundar um ponto do método histórico como ciência para entender porque tais grupos reivindicaram tal categorização. Segundo Marc Bloch:

“Independentemente de qualquer eventualidade de aplicação à conduta, a história terá, portanto o direito de reivindicar seu lugar entre os conhecimentos verdadeiramente dignos de esforço apenas na medida em que, em lugar de uma simples enumeração, sem vínculos e quase sem limites, nos permitir uma classificação racional e uma progressiva inteligibilidade” (Bloch, 1997, p. 45)

Existe um equívoco enorme ao pensar que a História é a “ciência do passado”. Para os fundadores dos Annales, o que fundamento e é objeto do estudo histórico é o homem, tanto em suas constituições individuais, quanto em sua conformação coletiva. Assim História e passado não podem ser compreendido com um sinal de igualdade. Todavia o historiador é

---

<sup>224</sup> Particularmente podemos perceber a influência principal do geógrafo Vidal de La Blache em Lucien Febvre e do sociólogo Émile Durkheim. Podemos perceber essas referências em (Burke, 1990) (Rojas, 2004) (Dosse, 1987)

incapaz de perceber a concretude do passado como ele aconteceu, visto pois o passado é construído em uma relação contínua e permanente com o presente, porque são os problemas atuais que fazem o historiador ir investigar o acontecido. Logo como defender E.H Carr (2002) em seu famoso livro *Que é história?* é impossível desassociar presente/passado na análise histórica.

A História ainda é constituída, internamente, por um conjunto complexo que constitui uma objetividade e uma subjetividade indissociável e dialética. A primeira parte de duas importantes condicionantes. A concretude dos fatos, ou seja, para existir História ou para escrever história é preciso partir de uma premissa básica: algo tem que ter ocorrido. Assim o historiador deve analisar o fenômeno, mesmo em sua singularidade, como algo que aconteceu. Como afirma Eric Hobsbawm: “Ou Elvis morreu ou está vivo”. Não é possível existir uma dualidade fenomênica nesse caso. Como afirma Lukács: “Para que o caçador possa caçar uma lebre, é necessário que a lebre e o caçador existam primeiro”. Portanto a categoria da objetividade é indispensável para pensar a cientificidade da história. Segundo Bloch: “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. (Bloch, 1997, p.75)

A segunda parte importante está **ligado** ao método, pois a história, ao assimilar os métodos das ciências naturais, condicionou sua “forma de fazer” a partir de análises empíricas. Logo é preciso realizar um levantamento de dados e evidências para a comprovação. Estas em História são chamadas de fontes. Usaremos aqui a definição, grosso modo, que fontes são dos e quaisquer indícios que serve para a comprovação do passado.<sup>225</sup>

Contudo o caráter de objetividade, não pode anular, jamais, a subjetividade da História. Pois é evidente que o historiador, como um sujeito social, é carregado de elementos individuais e singulares de constituição que permitem a ele definir sobre a natureza narrativa da sua historiografia, visto que é ele que irá definir, selecionar, comprovar e criticar suas fontes. Além de definir quais os conceitos ou teorias que irão constituir seu fazer como pesquisador. Portanto o historiador não pode abandonar sua particularidade<sup>226</sup>. Assim ele não

---

<sup>225</sup> Este debate sobre fontes históricas foi aprofundado na coletânea de textos dirigidos por Pierre Nora e Jacques Le Goff conhecidas por *História: Novos Problemas, Novas Abordagens e Novos Objetos*. Mas também no famoso texto de Le Goff “Documento – monumento”.

<sup>226</sup> Utilizamos a categoria da particularidade no sentido lukacsiano, ou seja, um conjunto de relações complexa que determinam a vida social do sujeito e suas formas de agir e pensar.



pode “escapar” de suas determinações<sup>227</sup> políticas, sociais, econômicas, culturais e ideológicas<sup>228</sup>.

Todavia foi na segunda metade do século XX, mais especificamente, nos anos 60, que os questionamentos ao paradigma da Modernidade aprofundaram-se e uma tentativa de ruptura foi apontada. Este processo foi sistematizado pela Pós-modernidade. Contudo gostaria de afirmar que o mesmo é um projeto plural e diversificado, repleto de nuances, logo é difícil de ser definido. Porém usaremos importantes teóricos que contribuíram para entender um pouco a ascensão da Pós-modernidade: Harvey (2012); Eagleton (1998); Anderson (1999); Jameson(1991); Callinicos (1995).<sup>229</sup>

Podemos entender como uma tentativa de síntese desse processo o ensaio A Condição pós-moderno do pensador francês François Lyotard. Neste livro, é anunciado fim das metanarrativas e o conjunto dos questionamentos ao paradigma moderno. Logo corroboramos com o que afirma o pesquisador Antônio Marcondes dos Santos:

“Adentrando mais a fundo no terreno da pós-modernidade, podemos afirmar que ela está associada “à decadência das grandes ideias, valores e instituições ocidentais” tais como “Deus, Ser, Razão, Sentido, Verdade, Totalidade, Ciência, Sujeito, Consciência [...]” da modernidade (SANTOS, 2012, p. 71). Nesse sentido, podemos sugerir que foi com Friedrich Nietzsche que se iniciou a desconstrução dos valores e os princípios da modernidade ocidental, assim, sua crítica niilista baseada no irracionalismo será o pressuposto teórico que embasará a ofensiva pós-moderna e sua declaração da morte do homem, da história, do sujeito. (Pereira, 2015, p.62)

Concomitante ao resultado das elaborações de **Lyotard**, o pensador e crítico americano Hayden **White** elabora um conjunto de questões que refletem sobre a negatividade da História como uma ciência e sua constituição como arte. Pois seria impossível qualquer tentativa de neutralidade do historiador frente as evidências do passado, ao mesmo tempo que seria impossível uma transposição do “passado enquanto tal”. Assim tanto as evidências, quanto o “passado” são elaborações textuais dentro de um contexto. A História ganha uma estatuto de literatura. Como afirma o próprio White:

...considerarei o labor histórico como o que ele manifestamente é, a saber: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser um

---

<sup>227</sup> Entendemos determinações como o conjunto das objetivações concretas que atual sobre um indivíduo na constituição do seu ser social. Para maior profundidade ler Lukács Para compreender a ontologia do ser social.

<sup>228</sup> Uma forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar consciente e operativa a práxis social humana (Lukács, 2014)

<sup>229</sup> Em virtude da objetividade do trabalho em questão não iremos aprofundar o debate sobre a pós-modernidade, contudo gostaríamos de definir como uma corrente de pensamento oriundo na segunda metade do século XX, que emana do avanço dos debates sobre linguística (linguistic turn), relacionando a um momento de crise do sistema capitalista.

modelo, ou ícone de estruturas e processos passados no interesse de explicar o que eram representando-os” (WHITE, 1992, p.18)

O pensamento de Hayden White e as reflexões sobre a teoria do desconstrucionismo<sup>230</sup> irão contribuir para a elaboração de um novo método de História. Este consiste em perceber que não existe uma fronteira entre o “real” e o “ficcional”. Ou seja, a História perde sua constituição com o H maiúsculo e passa a ser constituído por história(S), pois não era mais possível atingir a “verdade” e tudo não passa de uma narrativa do “antes do agora”, Assim a história torna-se o ato de descrever uma “estória” do acontecido.

Historiadores reconhecidos como Keith Jenkins, Roger Chartier, Alun Muslow e outros serão os principais protagonistas desse tipo de historiografia. Esta que os limites entre real e ficcional não serão percebido, portanto o historiador pode “inventar” a História, pois é sua narrativa. Como afirma Jenkins:

é crucial para determinar as possibilidades do que a história é e pode ser, até porque a pretensão da história ao conhecimento (em vez de considerar-se simples fé ou alegação) é o que a torna discurso que é (com isso, quero dizer que os historiadores não costumam considerar-se ficcionistas, embora possam sê-lo sem darem conta). (JENKINS, 2011, p. 29)

Com isso a história dilui sua constituição de objetividade, tornando-se uma mera uma forma literária que está relacionada apenas a uma constituição de subjetividade. Neste sentido História e historiografia (a produção do historiador sobre a mesma) tornam-se a mesma coisa. Uma questão reflexiva importante é qual o critério para determinação da história? O que determina ser a melhor ou pior versão da história? Nesse sentido o próprio Jenkins (2011) o que assegura a veracidade da narrativa histórica é um “consenso” entre os pares. Ou seja, a aceitação da mesma pelos profissionais de história, assim o método é subjetivo e determinado por uma macro relação de poder.

Portanto a constituição da História como uma literatura ou arte retira todas as determinações objetivas da mesma e permite ao pesquisador inventar ou criar os fatos e as fontes. Isso torna a História um instrumento muito perigoso, pois se a determinação é o consenso dos pares, quem garante que em um momento histórico não se possa revisar a historiografia com o intuito de “anular” o holocausto? Ou de idealizar os crimes do stalinismo soviético? Ou mesmo que a ditadura civil-militar foi positiva?

Assim a defesa da História como uma ciência em construção (parafrazeando o historiador Pierre Vilar) é fundamental. Pois é óbvio que o método histórico é peculiar, logo o

---

<sup>230</sup> Base do pensamento do filósofo e crítico literário francês Jacques Derrida.

fato histórico é irreversível. Todavia isso não anula a necessidade de defender a História contra os modelos irracionalistas e revisionistas.

### **Referências Biográficas:**

Bentivoglio, Júlio e Lopes, Marcos Antônio. A constituição da História como ciência. Editora Vozes, 2015.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Jorge Zahar, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Ensaio Racionalistas**,

DOSSE, F. **História em migalhas** – dos Annales a Nouvelle Historie

EAGLETON, Terry. **As ilusões do Pós-Modernismo**. Zahar, 1998.

FONTANA, J. **História análise do passado e projeto social**,

HARVEY, D. **A condição Pós-moderna**. Loyola, 1993.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. 1997.

JAMESON, F. **Pós-Modernidade: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. Ática, 2006.

JENKINS, K. **A História repensada**. Editora Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **A História rerepresentada**. Editora Contexto, 2014.

LYORTARD, J. F. **A Condição Pós-Moderna**. José Olímpio, 1998.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**. Editora Boitempo. 2012.

MALERBA, Jurandir (Org.). **História e Narrativa** – a ciência e a arte da escrita histórica. Editora Vozes, 2016.

MUNSLOW, A. **Desconstruindo a História**. Editora Vozes, 2009.

PEREIRA, Antônio Marcondes dos Santos. **História, educação e crise estrutural do capital: crítica ao currículo pós-moderno**.

WHITE, H. A meta-história – **A imaginação histórica no século XIX**. Edusp. 1992.

## **ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO EM DANÇA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EFETIVAÇÃO DESSE COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Sammia Castro Silva

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)

sammia.silva@ifce.edu.br

### **RESUMO**

A dança, enquanto expressão artística milenar, expressa vitalidade, historicidade e ludicidade em formato de linguagem corporal. Desse modo, nos questionamos sobre a percepção dos estudantes espectadores do Festival de Dança Expressões da Aldeia e de participantes do projeto Expressom, enquanto atividade extensionista e sobre experiências relacionadas a esse componente curricular durante a Educação Básica. O objetivo central dessa pesquisa é identificar aspectos que possam favorecer a construção de uma proposta de efetivação do ensino da dança, especificamente para o Ensino Médio. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que buscou descrever atividades extensionista anteriores e posteriores à realização do Festival Expressões da Aldeia, ou seja, de agosto de 2018 a junho de 2019. Os procedimentos técnicos utilizados foram: promoção de grupos focais e elaboração de um questionário, aplicado no dia do Festival a estudantes do Ensino Médio. O aspecto da ludicidade, diálogo corporal e interpessoal, catalogação dos interesses e construção de eventos de dança foram os elementos metodológicos mais eficazes para envolvimento de estudantes do Ensino Médio em atividades concernentes.

**Palavras-chave:** Dança. Projetos de Extensão. Educação Básica.

### **INTRODUÇÃO**

A dança é uma linguagem corporal capaz de simbolizar e promover o diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo através dos tempos (GIFFONI, 1964). Além disso, a dança constitui a expressão artística corporal mais antiga da humanidade, possibilitando o conhecimento de distintas sociedades e seus costumes através de representações mímicas, lúdicas e religiosas. Observamos que através da dança o homem pode demonstrar vitalidade, historicidade e ludicidade. Desde tempos imemoriais, ela se constitui como um importante mecanismo comunicativo e de valorização de aspectos culturais, propiciando também o sentimento de liberdade de expressão.

Foi a partir do reconhecimento da importância do ensino da dança por toda Educação Básica que foi criado o projeto de extensão Expressom. Nesse projeto estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia puderam desenvolver atividades de monitoria e promoção de oficinas de ritmos regionais e internacionais para o público interno e externo ao campus, cujos participantes eram compostos também por estudantes de Ensino Médio.

A partir das experiências educativas desse projeto, foi produzido o I Festival de Danças Populares Expressões da Aldeia como um evento extensionista que contou com a presença de expectadores de duas escolas de Ensino Médio da cidade. Esse festival teve o objetivo de possibilitar a mostra de danças populares que valorizassem a criatividade, a historicidade e o protagonismo juvenil da cidade de Canindé e de municípios vizinhos. O evento ocorreu no dia 20 de setembro de 2018 no auditório do IFCE campus Canindé.

Diante da possibilidade de articulação entre ensino-pesquisa-extensão, desenvolvemos o seguinte questionamento: Qual a percepção dos estudantes expectadores do Festival de Dança Expressões da Aldeia e de participantes do projeto Expressom, enquanto atividades extensionista, sobre experiências relacionadas a esse componente curricular durante a Educação Básica? Quais desafios e possibilidades para implementação desse componente curricular na escola?

Portanto o objetivo geral da pesquisa é identificar aspectos que possam favorecer a construção de uma proposta de efetivação do ensino da dança, especificamente para o Ensino Médio. A partir dessa pesquisa podemos esboçar elementos metodológicos, registrando a experiência de um grupo de jovens estudantes do ensino médio vinculados à projeto de extensão de dança. As experiências consistem em aulas sobre ritmos regionais, nacionais e internacionais, montagem coreográfica e participação na organização de um Festival de dança. A experimentação e a reflexão sobre a prática são os dois pilares para constituição epistemológica desta pesquisa, representando uma contribuição para implementação da prática de dança nas aulas de Educação Física Escolar, Artes e/ou em projetos interdisciplinares em toda Educação Básica.

## **METODOLOGIA**

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que buscou registrar atividades extensionista anteriores e posteriores à realização do Festival Expressões da Aldeia. Os procedimentos técnicos utilizados foram: observação, promoção de grupos focais e elaboração de um questionário. Em suma, essa é uma pesquisa de gênero empírico, ou seja, norteadas pela experiência prática e pela observação das vivências realizadas por jovens vinculados a projeto de extensão de dança de agosto de 2018 a junho de 2019. A evidência do objetivo exploratório se manifesta a partir do interesse em obter maior familiaridade e conhecimento das vivências relacionadas ao ensino da dança, composição coreográfica e participação em Festival de Dança.

O registro das percepções dos alunos e dos conteúdos trabalhados em oficinas de projeto de extensão também foram feitos a partir de diário de bordo e transcrição de rodas de conversas de um bolsista vinculado ao projeto de extensão. Portanto, essas configurações metodológicas demonstram o caráter qualitativo em que se constitui nosso processo investigativo e de coleta de materiais. Conforme orientações de Bogdan; Biklen (1994), p.50: *“Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos”*.

Sobre a promoção de grupos focais destacamos que a mesma se constitui num tipo de entrevista coletiva, fundamentada na função complementar que exerce à observação participante para obter informações através da interação dos participantes e os possíveis consensos e conflitos. Após a realização de algumas oficinas de dança foi utilizada essa técnica que, conforme Minayo (2014) assume importância específica e única para intercomunicação entre membros de um mesmo grupo.

Com relação aos critérios de inclusão, foram selecionados jovens do ensino médio que quisessem participar de projeto e os estudantes expectadores de Festival de Dança. Os aspectos éticos foram respeitados, sendo necessário a concordância em participar e garantido o anonimato no relatório final e em quaisquer outras produções acadêmicas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Desde agosto de 2018, essa pesquisa procurou agregar jovens de ensino médio em atividades educativas relacionadas à dança. Durante o mês de agosto foram realizadas oficinas e pesquisas relacionadas aos seguintes ritmos: xote, forró, coco, carimbó, ciranda. Em setembro: Foram ensaiadas algumas composições coreográficas para apresentação em Festival de dança, que foi realizado no dia 20 de setembro. Nesse mês também foi feito estudo sobre questionário a ser aplicado em espectadores do Ensino Médio.

Conforme Brasil (2013), p.199, o currículo do Ensino Médio deve garantir ações que promovam educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Estabelece também o dever de adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes. Assim como a organização de conteúdos, metodologias e formas de avaliação, de tal forma que ao final do Ensino Médio o

estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que precedem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

A partir da compreensão de que os diferentes estilos de dança existentes, sejam elas sociais, folclóricas, contemporâneas, clássicas, configuram o empenho do homem em codificar e manifestar aspectos históricos através do próprio corpo. Uma educação significativa necessita reconhecer a importância desse valoroso modo de ser e de se movimentar nas diferentes sociedades.

Durante mês de outubro e novembro foram feitos estudos sobre os resultados desses questionários: Sobre o que os estudantes mais apreciaram no Festival obtivemos 24 respostas, em que 9 participantes marcaram a apreciação de ritmos como elemento de maior envolvimento com o Festival, logo em seguida, 7 marcaram a opção sobre a satisfação em estar numa atividade diferente do cotidiano escolar, 4 apreciaram as expressões corporais manifestadas no palco e 4 relataram que apreciaram sincronia e harmonia entre os participantes.

A programação do Festival foi composta por ritmos nordestinos, tais como xote, xaxado, baião, capoeira, presença do tórem com escola indígena e danças sociais, tais como *swag jazz* e funk, ambos ritmos presentes em companhia de dança formada por um instrutor de *Fit Dance* da cidade. Desse modo, constatamos que a realização do Festival proporcionou uma atividade educativa que contribui para o conhecimento das potencialidades do corpo, sendo este capaz de manifestar expressividade a partir de comunicação não verbal, incentivando diálogos corporais e estéticos, tanto para quem participou dançando como para quem vislumbrou ritmos, sons, cores e expressões corporais. Conforme Marques (1998), p.77:

[...] os processos educacionais hoje devam dar mais ênfase e incentivo à formação de uma rede de relações multifacetadas que trabalhe a intersecção entre os mundos vividos, percebidos e imaginados dos alunos e alunas e suas conexões, como os processos criativos e interpretativos da dança, formando, assim, uma imensa rede de saberes.

Se os alunos tiveram aula de dança, ou não, na escola foi a segunda pergunta do questionário, em que 15 alunos relataram ter tido alguma aula de dança no ambiente escolar e 9 estudantes não tinham tido essa oportunidade. Em seguida, na questão 3, procuramos saber se os estudantes apreciadores do festival tinham tido aulas de dança fora do ambiente escolar, ou seja, em academias ou em projetos sociais. Nesse acaso, 17 estudantes afirmaram que não tinham tido experiência com dança fora do ambiente escolar.

A partir das indagações e respostas supracitadas, destacamos a importância do ensino da dança na escola, visto que podemos inferir ser esse o principal espaço vivencial de

promoção e socialização desse componente curricular da área de linguagem. De acordo com Pereira *et. al* (2001) a dança é um conteúdo fundamental por explorar o mundo da emoção, da imaginação, verificando-se infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade. A autora ainda frisa que o conteúdo de dança a ser desenvolvido deve caracterizar-se por uma lógica didática com relação a seus objetivos e escolha metodológica, para correta consecução dos seus objetivos educacionais.

Indagados sobre dificultados para ensino da dança na Educação Básica, 9 estudantes não sabiam os motivos, 7 estudantes afirmaram não ter professor capacitado nessa área e 3 assinalaram a afirmativa de não ter essa cultura na escola. Qual estilo de dança deveria haver nos currículos de dança no ensino médio foi a quinta pergunta, em que 15 responderam a opção de qualquer estilo, 9 responderam que deveria haver danças sociais da atualidade, tais como forró, axé, pop, funk. Ainda sobre essa questão, 4 estudantes assinalaram a opção de danças folclóricas e 1 assinalou a opção de danças clássicas.

De acordo com Gariba; Fanzoni (2007) uma proposta de dança escolar pode estar isenta do academicismo, mostrando que não se atém apenas ao aprendizado de técnicas e estilos, como ballet clássico, jazz, moderno, pois o maior objetivo é a perspectiva de que a arte não é só para ser contemplada e admirada à distância, mas para ser aprendida, compreendida. A partir desse pensamento, podemos inferir que para ensinar a dança na área de Educação Física e/ou Artes o mais importante é o professor compreender que existem métodos de ensino desse componente curricular a partir dos conhecimentos prévios e interesses dos próprios alunos, desde que sejam adequados e direcionados a objetivos educacionais, ou seja, a afirmação de que não existem professores capacitados, ou que a escola não tem a cultura de ensinar dança deve encontrar meios de ser superada.

Posteriormente, os alunos deveriam responder se a dança, enquanto componente curricular, deveria estar presente nos currículos do Ensino Médio. Nesse questionamento 17 estudantes afirmaram que sim e 8 alunos assinalaram que não. Sobre o questionamento relacionado a qual sentimento a dança lhe proporciona, 15 afirmaram sentir alegria, 6 satisfação e 3 vergonha. Por último, 20 estudantes assinalaram a opção de que a dança pode melhorar o desempenho do estudante na escola, em oposição a 4 estudantes que assinalaram a opção de não haver correlação entre dança e desempenho na escola.

Observamos uma maioria que acredita que a dança é um componente curricular importante para Educação Básica, proporcionando alegria e podendo fazer com que haja um aumento do desempenho escolar. Todavia, esse posicionamento não é um consenso e é no sentido de refletir sobre desafios e possibilidades do/no ensino da dança que se assenta a



reflexão sobre métodos que englobem a totalidade dos estudantes nas oportunidades geradas pela fruição e vivência estética.

Paralelamente aos estudos teóricos direcionados à pesquisa em atividades extensionista de dança, oficinas continuaram a serem promovidas e realizadas no mês de outubro e novembro. A novidade nesses meses foram as oficinas de *Fit Dance* e de *Break dance*, as quais obtiveram uma boa adesão do público participante. Em seguida, no mês de novembro, a partir de contato realizado com coordenador da escola E.E.M.T.I. Capelão Frei Orlando, no dia 14 de dezembro de 2018, pudemos aplicar essa atividade de extensão para os estudantes de Ensino Médio dessa escola.

Durante mês de janeiro analisamos a gravação dos grupos focais promovidos após a realização das oficinas e, entre o material analisado das oficinas realizadas, destacamos a afinidade e o entretenimento proporcionado pelos ritmos regionais, a exemplo de oficina de xote. Já em fevereiro foram iniciadas as oficinas de dança na E.E.M.T.I. Capelão Frei Orlando, semanalmente e durante 2 horas. Desta forma, dia 12 tivemos início na disciplina eletiva de dança da escola, em que foi trabalhado a dança contemporânea na perspectiva de integração dos alunos. Brincadeiras, ritmos variados e rodas de conversas foram as principais técnicas empregadas.

Na condução dessas oficinas destacamos a contribuição dos alunos da Licenciatura em Educação Física do campus, Thiago Dias Martins, Nilton Filho Ferreira Santos e Rubens Abrahao de Sousa. O primeiro é bailarino e possui expertise em ballet clássico e contemporâneo, já o segundo é um exímio conhecedor de técnicas corporais de *break dance*. A adesão e o movimento de dança na escola também foram possíveis a partir do interesse dos mesmos em construir uma quadrilha junina, sob a direção do estudante Rubens Abrahao.

Na escola foram realizadas 9 oficinas com a frequência média de 30 alunos, que se matricularam na mesma por livre iniciativa. Nesses encontros foram repassadas movimentações lúdico-contemporâneas, em que o auto diálogo corporal e interpessoal foi estimulado. Durante a realização de todas essas atividades extensivas procuramos desenvolver noção de movimentos, em que peso, espaço, tempo, fluência foram os norteadores das experiências corporais, seguindo os preceitos de Laban (1978).

As dinâmicas procuram desenvolver os fatores de movimentos, tendo sido sugeridos movimentações relaxadas em contraposição às atitudes enérgicas. Outrora, exploramos movimentos lineares e, em seguida, movimentos mais flexíveis. Da mesma forma ocorreu com a mistura de ritmos lentos e mais velozes. Trabalhamos também atitudes contidas e outras mais expansivas na dança. Como resultado dessas aulas, também foi feito grupos

focais. Entre os conceitos mais prevalentes, pudemos constatar a questão da motivação para rotina escolar como um elemento central como reflexo da participação nessas oficinas. Um outro elemento bem comum na fala dos integrantes dessa escola foi o interesse em participar de determinado festival de dança que ocorre na cidade, assim como também o interesse em organizar uma quadrilha para festas de junho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa tivemos a possibilidade de intervir e ampliar a participação e o conhecimento dos alunos do ensino médio sobre dança, refletindo no desenvolvimento de manifestações culturais no campus e na escola onde a pesquisa se realizou, construindo recursos teóricos relacionados à implementação da prática de dança nas aulas de Educação Física Escolar e/ou em projetos interdisciplinares.

Concluimos nossa pesquisa ressaltando a importância da ludicidade, estímulo de diálogo corporal e interpessoal e catalogação dos interesses dos jovens, identificando potencialidades e promovendo uma coparticipação em composições coreográficas e na construção de eventos de dança na escola, sendo estes os nossos norteadores metodológicos mais eficazes para envolvimento de estudantes dessa faixa etária na dança, enquanto componente curricular obrigatório.

Os objetivos estipulados para realização de projeto de extensão de dança se concentravam em propiciar experiências e aulas sobre ritmos regionais, nacionais e internacionais, montagem coreográfica e participação na organização de um Festival de dança. Contudo, pudemos expandir nosso projeto de extensão para outra escola, em que pudemos ver que esse componente curricular gera interesse nos estudantes à medida que sejam respeitados seus interesses e possíveis limitações.

Esse artigo se propôs contribuir com estudos sobre metodologias de ensino da dança, contribuindo para implementação da prática de dança nas aulas de Educação Física Escolar, Artes e/ou em projetos interdisciplinares em toda Educação Básica. Como continuidade dessa proposta seria interessante a análise sobre atividades extensionista de dança em outras universidades. Por fim, ressaltamos que a articulação ensino-pesquisa-extensão pode empreender inúmeras ações e reflexões para compreensão da temática da inclusão do ensino da dança na escola.

Consideramos ações educativas envolvendo dança preponderantes em toda Educação Básica, visto que esse é um elemento presente na nossa sociedade e pode assumir fins educativos. Nesse estudo procuramos promover, estimular vivências e compreender o

entendimento de dança com estudantes de Ensino Médio, fase final da Educação Básica e composta por um público poderia retratar e refletir sobre as experiências educativas relacionadas a essa temática. Entre essas reflexões, destacamos os temas concernentes às diferenciações entre a dança da escola e as danças populares da sociedade hodierna, ensejando debates com vistas à imersão nas diferentes realidades enfrentadas pelos estudantes.

## 6. REFERÊNCIAS

BOGDAN R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere ; FRANZONI, Ana. **Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física.** Revista Movimento, vol. 13, núm. 2, maio-agosto, 2007, pp. 155-171.

GIFFONI, M. A. C. **Danças Folclóricas Brasileiras e suas Aplicações Educativas.** 2. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

MARQUES, Isabel A. **Corpo, dança e educação contemporânea.** Pro-Posições: vol. 9. Nº 2 (26). junho de 1998: p. 70 a 78.

NANNI, D. **Dança-Educação: Pré-escola à Universidade.** Rio de Janeiro. Editora Sprint. 3ed. 1995.

PEREIRA, Silvia Raquel C. et al. **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento.** **Revista Kinesis**, Porto Alegre, v.2, n. 25, p.60-61, 2001.

## REDESCOBRINDO AS FIGURAS GEOMÉTRICAS: O ENSINO DE GEOMETRIA POR MEIO DA ARTE

Jonatha Silva Rocha<sup>231</sup>  
Cristiane Pereira Santos da Cruz<sup>232</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta os dados de uma pesquisa realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela em Aracaju/SE, a partir da aplicação e diagnóstico realizado para verificarmos as potencialidades do uso da Arte aliado ao conteúdo de geometria, trabalhando com as obras de Wassily Kandinsky e Tarsila do Amaral com o propósito de apresentar aos discentes o que são polígonos e quais são as características e as propriedades das figuras planas, pois diante de uma disciplina com caráter tão formalista desejamos dinamizar as aulas de matemática, instigar a participação dos alunos e também as habilidades artísticas de cada um, para esse segundo objetivo buscamos como material auxiliar as obras de artes e também a história do mosaico, propondo que os alunos construísse imagens semelhantes, trabalhando a prática do desenho geométrico e colocando no papel toda a sua criatividade, com o uso desta metodologia obtivemos um feedback positivo, as aulas fluíram com participação dos alunos e o conteúdo de geometria teve um sentido maior para ser aprendido.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Geometria. Interdisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

A Geometria está presente em diversas áreas do conhecimento, sendo uma subárea da matemática, empregada para resolver problemas práticos. Uma área a qual utilizamos a Geometria é a arte. A arte se apresenta sob várias formas: a plástica, música, escultura, cinema, arquitetura, etc. Alguns tipos de artes podem permitir que apreciadores participem da obra, dependendo da nossa disposição no momento. O homem utiliza-se da arte como um meio de vida, para distrair, explorar formas novas, observar objetos, cenas e sentimentos.

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela em Aracaju, Sergipe, para verificarmos quais eram as potencialidades contribuídas no uso da Arte aliado a explanação do conteúdo de geometria, e quais seriam os resultados que essa interdisciplinaridade surtiria para a facilitação do ensino e da compreensão do conteúdo

---

<sup>231</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática pela Faculdade Dom Pedro II de Sergipe; Graduando do Curso de Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal de Sergipe; Pós-graduando em Educação Matemática e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa. E-Mail: [jrprofmatematica@hotmail.com](mailto:jrprofmatematica@hotmail.com)

<sup>232</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade Dom Pedro II de Sergipe; Especialista em Educação de Jovens e Adultos; Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade Dom Pedro II de Sergipe. E-mail: [cristianealfabeta@yahoo.com.br](mailto:cristianealfabeta@yahoo.com.br)

abordado, com esse objetivo trouxemos para a sala de aula uma breve biografia e algumas cópias das obras dos artistas Wassily Kandinsky e Tarsila do Amaral.

A justificativa do estudo surgiu com intenção de proporcionar uma prática pedagógica interdisciplinar no ensino fundamental, uma das possíveis alternativas viáveis era relacionar a Arte à disciplina de Matemática, por meio de uma proposta de trabalho em Geometria que levasse os alunos a transcender o formalismo da apresentação de conteúdos. Para tal, nos questionávamos como trabalharíamos, por fim concluímos na seguinte questão norteadora: Como contribuir para promover o conhecimento matemático pela relação entre a Arte e a Matemática no ensino da Geometria, tendo as obras de Wassily Kandinsky e Tarsila do Amaral como recurso didático metodológico? Desta forma pensamos na possibilidade do melhoramento do entendimento dos conteúdos matemáticos, dinamizando as aulas, instigando a participação dos alunos e também as habilidades artísticas de cada um.

A Matemática conforme (ROMÃO; FRANCO, 2013, p. 3 apud SAMPAIO, 2012, p. 49), “[...] sempre caminhou ao lado da Arte. A criatividade, a beleza e o dinamismo são algumas das qualidades que associamos à Arte, mas também à Matemática”. Para a autora, o uso da arte como ferramenta auxiliar pode contribuir para uma melhor compreensão de temáticas complexas da Matemática.

A matemática está presente em muitas situações da vida, no entanto, é a disciplina que parece ter menos adeptos assim cita D’Ambrósio (1996). Isto ocorre porque, muitas vezes, os alunos aprendem de forma mecânica ou memorizada, em geral, descontextualizada, e assim ficam sem entender os conceitos que fundamentam os conteúdos da matemática, pois não os relacionam com as situações do cotidiano. O mesmo autor destaca que o processo de ensino e de aprendizagem da matemática deve ser ativo e contextualizado para atender à diversidade de alunos. Nesse sentido, cabe ao docente oferecer estratégias didáticas metodológicas que possibilitem a ampliação e o intercâmbio de ideias entre docentes e discentes, visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos.

Contudo, no cotidiano da escola pública, nem sempre os docentes conseguem adaptar o ensino de Matemática às situações problematizadoras, questionadoras e de diálogo, que envolva a resolução de problemas e conduza à introdução de conceitos científicos de maneira significativa.

**ARTE, MATEMÁTICA E GEOMETRIA, PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Citando sobre a Matemática e a Arte, o vínculo criativo e artístico entre elas pode ser observado por toda a parte, por exemplo, em certas equações matemáticas ou em relações geométricas, na regularidade das formas, nas proporções matemáticas, nas obras de arte, entre outros. Gusmão (2013) argumenta que a beleza proporcionada pela arte e a razão viabilizada pelas leis matemáticas, constituem uma harmoniosa relação do processo de constituição do conhecimento matemático. Para a autora, a matemática está na arte, assim como a arte está na matemática, se associam e se complementam para gerar conhecimentos.

Assim sendo, fica caracterizada a importância de uma proposta de ensino e de aprendizagem em Matemática, que possibilite a integração com a arte, como possibilidade de interagir com o racional e o intuitivo, reelaborando ideias e concepções. Para Gusmão (2013), a arte e a matemática estão associadas aos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando aos alunos construir seus próprios conhecimentos, por intermédio do ato da criação e recriação de significados.

Ao tratar do ensino e da aprendizagem da Geometria, pressupõe-se que o estabelecimento de um diálogo entre a arte e a matemática pode ser priorizado nas atividades escolares, segundo (ROMÃO; FRANCO, 2013, p. 6 apud SAMPAIO, 2012, p. 51), “a geometria permite que os alunos experimentem uma interação criativa entre a Matemática e a Arte”.

Nessa perspectiva, o ensino da Matemática na escola precisa ter relação com outros campos da ciência, buscando os questionamentos possíveis e pertinentes, no sentido de favorecer problematizações e reflexões para a construção do conhecimento matemático em sala de aula. Por tudo isto, conforme (ROMÃO; FRANCO, 2013 apud SERAFIN; FRAGA, 2005), aos docentes, pertence a função de possibilitar uma compreensão conceitual significativa aos alunos, mediante uma postura interdisciplinar, evitando a visão simplista de que o conteúdo é apenas um tópico do currículo que precisa ser passado ou transmitido para os alunos.

(ROMÃO; FRANCO, 2013 apud LAURO, 2008) aponta a geometria ocupando diversos espaços, pois,

Os objetos do mundo físico possuem alguma forma e tamanho ou ocupam alguma posição no espaço. Assim, as formas ou padrões geométricos constituem os modelos mais elementares para muitos tipos de fenômenos da nossa vida cotidiana, tais como medir (as dimensões de um apartamento); examinar formas (a forma de um favo de mel, das moléculas de um cristal, das células, de algumas conchas do mar ou das pétalas de uma flor), comparar tamanhos (a água deste copo cabe naquela xícara?), analisar posições (A rua A é perpendicular ou paralela à rua B), representar e construir (a planta e a maquete de uma casa). A geometria é a ferramenta que

De modo geral, em todos os níveis do ensino, a geometria não deveria ser tratada de forma fragmentada; seu ensino necessita de atividades integradoras que trabalhem a razão e a intuição, possibilitando o processo de construção do conhecimento geométrico.

Nessa perspectiva, os alunos precisam ser estimulados a tornarem-se participantes de um processo de investigação e descoberta, que parafraseando Gusmão (2013), implica em aventurar-se pelo prazer de fazer matemática, pela atividade matemática, pelo prazer de descobrir conceitos matemáticos.

De acordo com (ROMÃO; FRANCO, 2013, p. 7 apud READ, 1986, p. 62), “[...] sem interesse, a criança não começa a aprender; sem concentração, não é capaz de aprender; e sem imaginação, é incapaz de utilizar criativamente o que aprendeu”. Para o autor, na educação pela arte, o contínuo é substituído pelo descontínuo, o estático pelo movimento, atribuindo maior valor ao conhecimento e a apreciação artística aliados à produção da arte, onde a liberdade de expressão é respeitada.

Os alunos devem ser motivados a participar mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem para que valorizem o conhecimento matemático e o integrem em sua vivência. A prática metodológica utilizada deve auxiliá-lo nessa participação, de maneira que dê significado a esses conhecimentos, despertando o seu entusiasmo nas aulas e contribuindo com o seu desenvolvimento cognitivo. Portanto,

A aprendizagem da Matemática consiste em criar estratégias que possibilitam ao aluno atribuir sentido e construir significado às ideias matemáticas de modo a tornar-se capaz de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. Desse modo, supera o ensino baseado apenas em desenvolver habilidades, como calcular e resolver problemas ou fixar conceitos pela memorização ou listas de exercícios. (PAES, 2016, p. 4 apud PARANÁ, 2008).

Contudo, pela investigação matemática “o aluno é chamado a agir como um matemático, não apenas porque é solicitado a propor questões, mas principalmente porque formula conjecturas a respeito do que está investigando.” (PAES, 2016, p. 4 apud PARANÁ, 2008).

## **METODOLOGIA**

Conforme o objetivo definido para este trabalho, foi utilizada a abordagem qualitativa, que, a partir da revisão bibliográfica de leitura propõe-se uma elucidação teórica da investigação. A trajetória metodológica se caracteriza como um trabalho bibliográfico, que

“permite obter conhecimentos que toma como base material já publicado, inclui impresso, como livros, revistas, sites [...]” (SILVA; LIMA, 2016 apud BARROS; LEHFELD, 2003, p.34) e exploratória pois tem como característica buscar por meio dos seus métodos e critérios, uma proximidade da realidade do objeto estudado.

Para obtenção dos resultados, realizamos um diagnóstico inicial para verificarmos o que os discentes já conheciam do conteúdo de geometria, para este fim, expomos no quadro algumas perguntas, essas os alunos deviam copiar, responder e entregar. Em outro momento voltamos a sala para uma introdução do conteúdo de geometria com foco na exposição do que são polígonos, suas características e propriedades, ao decorrer da explanação íamos questionando os discentes com as mesmas perguntas que tínhamos solicitado na atividade da aula anterior. Desejamos saber se houve alguma mudança nas respostas dadas e se aqueles que responderam o questionário com respostas incoerentes eram capazes de fazer uma reflexão para chegarem a uma nova conclusão correta após a nossa explanação.

A todo momento buscávamos contextualizar o que era exposto para que fizesse um sentido maior aos discentes do por que está estudando aquele conteúdo e saberem quando aplicamos no nosso cotidiano. Cita Paes (2016) em uma das suas pesquisas que:

Para os alunos, a principal razão do insucesso na disciplina de Matemática resulta desta ser extremamente difícil de compreender. No seu entender, os professores não a explicam muito bem nem a tornam interessante. Não percebem para que serve nem porque são obrigados a estudá-la. Alguns alunos interiorizam mesmo desde cedo uma autoimagem de incapacidade em relação à disciplina. Dum modo geral, culpam-se a si próprios, aos professores, ou às características específicas da Matemática (PAES, 2016, p. 3).

Nesta mesma perspectiva afirma Freire (1997) que “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ora sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25). Cita também o mesmo autor que o ensino e a aprendizagem de matemática caracterizam-se ainda hoje como uma transmissão de conhecimento vista de forma muito formal, onde o professor é o centro das atenções e o aluno um mero expectador. Pois a metodologia de ensino muitas vezes não está em consonância com o aspecto social do estudante, onde ele poderia se envolver mais com as aulas, reforça ainda mais Lorenzato (2006) sobre a importância da contextualização dos conteúdos matemáticos para uma melhor compreensão deles, pois para qualquer pessoa que desconhece um objeto é muito difícil de imaginá-lo somente em citarmos o nome, mas tudo se torna mais fácil quando fazemos comparações ou citamos algumas características de outro objeto próximo à realidade da pessoa que seja semelhante, bem assim



acontece com os conteúdos matemáticos quando é exposto para os discentes sem contextualizá-los ou se quer usar exemplos do dia-a-dia de cada um deles para simplificar a compreensão.

É muito difícil, ou provavelmente impossível, para qualquer ser humano caracterizar espelho, telefone, bicicleta ou escada rolante sem ter visto, tocado ou utilizado esses objetos. Para as pessoas que já conceituaram esses objetos, quando ouvem o nome do objeto, sem precisarem dos apoios iniciais que tiveram dos atributos tamanho, cor, movimento, forma e peso. Os conceitos evoluem com o processo de abstração; a abstração ocorre pela separação. (LORENZATO, 2006, p.22).

Também possuindo o objetivo de dinamizar as aulas de matemáticas e tornar os discentes ainda mais participativos, em um terceiro momento trouxemos a Arte como um tema interdisciplinar para auxiliar ainda mais a compreensão do conteúdo de geometria; feito o diagnóstico inicial, a explanação do conteúdo, aplicamos o nosso segundo diagnóstico, trabalhando com as obras de Wassily Kandinsky e Tarsila do Amaral, expondo uma breve biografia dos artistas e em seguida distribuimos algumas copias das obras de ambos, solicitando que se organizassem em duplas e listassem quais eram as figuras geométricas que apareciam naquelas obras. A partir desta atividade desejamos verificar se os alunos já conheciam as figuras independente das posições que estivessem.

Dando continuidade recolhemos o que tinham listado e rerepresentamos, lembrando quais eram as figuras geométricas que se classificavam como polígonos e solicitamos mais uma vez a mesma atividade, porém, desta vez só listariam os polígonos. Para confecção do material usado em sala, foram impressas copias das obras dos artistas em papel A3.

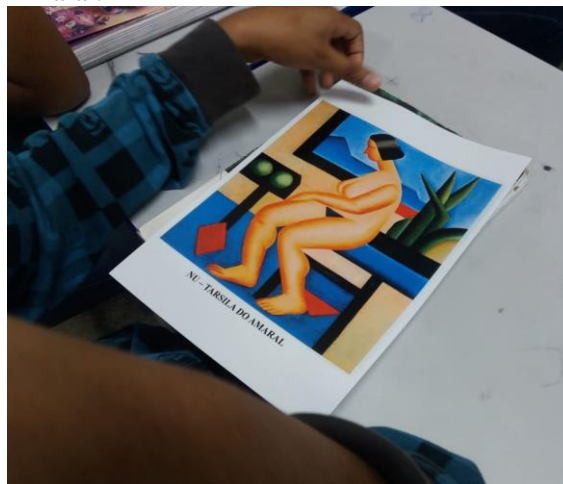
Trazendo mais uma vez a Arte aliada ao conteúdo de geometria, em um outro momento levamos para sala imagens impressas de mosaicos e expomos um pouco da história dessas obras aos discentes, em seguida com o objetivo que exercitassem a prática do desenho geométrico, propomos que criassem mosaicos, toda a criatividade era válida, porém, deveriam construir usando somente figuras geométricas planas.

**Figura 1.** Alunos do 6º ano analisando as obras de Wassily Kandinsky e Tarsila do Amaral.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2019).

**Figura 2.** Alunos do 6º ano analisando as obras de Wassily Kandinsky e Tarsila do Amaral.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2019).

As técnicas utilizadas para obtenção dos dados apresentados nesta pesquisa foram os diagnósticos, a partir destes pudemos estar fazendo uma análise que tem como base as atividades respondidas pelos educandos.

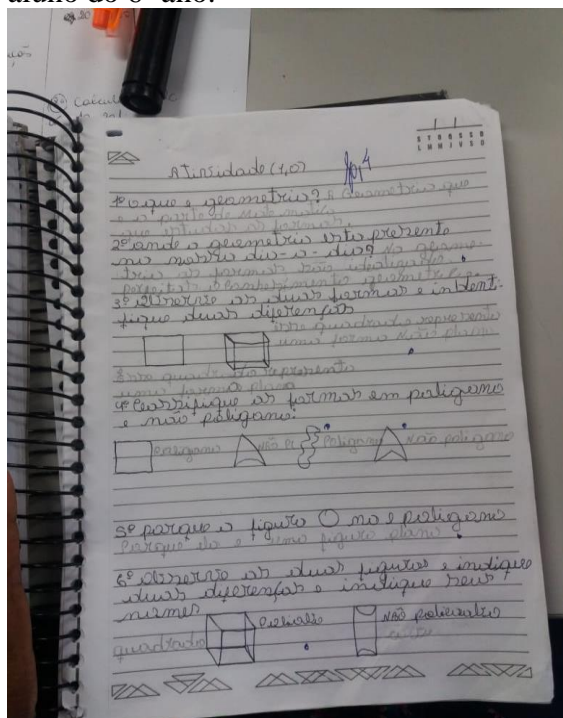
Os principais autores que contribuíram para esse trabalho foram Gusmão (2013), D'Ambrósio (1996) e outros. A partir da leitura destes pudemos entender melhor a importância desta interdisciplinaridade, ampliando o nosso conhecimento científico e assim podendo analisar os dados coletados da maneira mais precisa e consciente.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Mediante essa experiência vivenciada para verificar na prática as potencialidades contribuídas no uso da Arte aliado a explanação do conteúdo de geometria, diagnosticamos um interesse maior dos educandos ao manipular o material e que as dúvidas que ainda existiam puderam ser suscitadas através de simples reflexões ao analisarem as imagens. A atividade solicitada em dupla proporcionou um diálogo entre os discentes, uma rica troca conhecimentos no reconhecimento dos polígonos, pois os que ainda sentiam alguma dúvida se algumas das figuras geométricas que lá apareciam se caracterizavam como polígonos, se sentiram bastante à vontade para perguntarem ao seu parceiro.

A atividade lúdica, artística, trouxe as aulas um ótimo dinamismo, possibilitando uma nova visão de se ensinar e aprender matemática, durante a construção dos desenhos dos mosaicos houve uma certa dificuldade para muitos, pois não tendo as habilidades e prática de um desenhista, as figuras geométricas não eram desenhadas com muita perfeição, porem esses detalhes foram relevados, mas incentivávamos para que se dedicassem o máximo, é válido ressaltar que alguns não sentiram tanta dificuldade assim e desenharam bonitos mosaicos, já outros, mas muitos poucos, pela falta da prática em desenhar não cumpriram a atividade com tanto êxito, mas tinham conhecimento de todas as figuras geométricas.

**Figura 3.** Questionário respondido por um aluno do 6º ano.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2019).

**Figura 4.** Desenho de mosaico construído por um aluno do 6º ano.



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor (2019)

## CONCLUSÃO

Dado o exposto, verificamos que a metodologia utilizada, fazendo-se da arte uma interdisciplinaridade com a matemática para auxiliar no ensino e aprendizagem do conteúdo de geometria, proporcionou um resultado satisfatório para a construção de uma aprendizagem significativa, resultado também em uma prática dinâmica de se ensinar matemática dando um maior sentido aos educandos sobre a necessidade de se estudar os conteúdos dessa disciplina. Contudo as atividades aplicadas também contribuíram para que os alunos conhecessem mais um pouco além dos conteúdos teóricos da disciplina de Matemática e exercitassem a prática de desenhar que para a faixa etária que possuem temos a certeza de ser algo bastante prazeroso, no entanto a atividade que propunha-a desenhar mosaicos somente com imagens de figuras planas proporcionou que os discentes trouxessem para a prática as características das figuras planas para que desenhassem cada uma delas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. 9. ed. Campinas (SP): Papirus, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUSMÃO, Lucimar Donizete. **Educação matemática pela arte**: uma defesa da educação da sensibilidade no campo da matemática. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. 154. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Matemática da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores associados, 2006.
- PAES, Elis Cristina Galvão. **Geometria é uma arte!** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: 2016, nº p. 40, vol. II. Disponível em : < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_mat\\_unicentro\\_eliscristinagalvaopaes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_mat_unicentro_eliscristinagalvaopaes.pdf)> Acesso em: 01 de agosto de 2019.
- ROMÃO, S. C. FRANCO, V. S. **Arte e educação matemática**: estudo da geometria com foco nas obras de Escher. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: 2013, nº p. 16, vol. I. Disponível em: < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uem\\_mat\\_artigo\\_simone\\_cristina\\_romao.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_mat_artigo_simone_cristina_romao.pdf)> Acesso em: 01 de agosto de 2019.
- SILVA, J. LIMA, F. R. Ética e educação: o desafio de revisitar valores de uma prática pedagógica humana e cidadã. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Ética e educação: o desafio de revisitar valores de uma prática pedagógica humana e cidadã**. Natal: CONEDU, 2016.

## O “EU” E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Antonio Jhonata de Oliveira Lima<sup>233</sup>

Luis Eduardo Torres Bedoya<sup>234</sup>

“Sou as minhas atitudes, os meus sentimentos, as  
minhas ideias... O que realmente faz valer a pena estar  
vivo, não há filmadora ou máquina fotográfica que  
registre... Surpresas, gargalhadas, lágrimas, enfim, o  
que eu sinto, quem eu sou, você só vai perceber quando  
olhar nos meus olhos, ou melhor, além deles...”  
(Clarice Lispector)

### RESUMO

A produção acadêmica aqui escrita trata de um debate a respeito da formação docente relacionada ao processo de alfabetização e letramento, tendo como ponto de partida, e de fonte da abordagem, o percurso escolar do autor desse artigo. Essa objetiva enfatizar a importância da Autobiografia como uma importante metodologia para a pesquisa no campo da Educação, mais especificamente na linha sobre a formação de professores, fazendo o exercício de lembrar para formar. Tudo isso é pensado a partir da componente curricular *Autobiografia e Educação*, do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), onde o público estudantil é levado a aprender sobre a rica relação entre a Autobiografia e a Educação, abordando esse vínculo de modo a entender que é crucial o exercício de refletir sobre o que se viveu para edificar uma formação, tanto para o docente, quanto para seus alunos, levando os saberes autobiográficos para reger o ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Autobiografia. Alfabetização e Letramento.

### REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

O método de pesquisa autobiográfico é uma ferramenta na qual muitos pesquisadores, de certo modo, temem utilizar para efetuar a construção de pesquisas acadêmicas, uma vez que socialmente, principalmente no Brasil, construiu-se uma noção de que as próprias histórias e as reflexões sobre essas são carregadas de ausência de crédito para o âmbito acadêmico-científico. Contudo, enxerga-se, a partir de uma afroperspectiva, uma potencialidade na importância da experiência para o ensino-aprendizagem, pois no continente

---

<sup>233</sup> Bacharel em Humanidades (UNILAB). Graduando do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (UNILAB). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: lima.ajo2706@gmail.com

<sup>234</sup> Doutor em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará-UFC). Professor efetivo do curso de Pedagogia da UNILAB. Campos de atuação docente: Autobiografia e Educação; Antropologia e Sociologia da Educação nos países da lusofonia; Religiosidades e Espiritualidades para a Educação da Cidadania.

africano as experiências são transmitidas pelos mais velhos através da oralidade, classificando-se como sagrado, sendo esse ato de externar oralmente as experiências vividas; a diferença entre isso e a autobiografia, é que essa se apropria de outra tecnologia para a sua transmissão: a escrita.

Para demonstrar a importância e eficácia da autobiografia, escrevo aqui uma produção acadêmica sobre a alfabetização e letramento, tendo como base textual a experiência na qual estive inserido quando passei por esse processo na extinta Alfabetização – Atual 1º ano do Ensino Fundamental. Destacando, a partir de minhas experiências, o lado negativo de se alfabetizar as crianças em um exercício tradicional e que atrasa os estudantes na Educação Básica. Evidenciando que esse processo se tornou atrasado e excludente por conta de uma confusão nos conceitos destinados a alfabetização e ao letramento. Utiliza-se como referência teórica principal dessa discussão a pesquisadora brasileira Magda Soares (2004), pensando qual o conceito correto desses dois fenômenos escolares, ao mesmo tempo em que se explicita suas diferenças, e que essas devem ser trabalhadas atreladas, mas respeitando suas singularidades; e procura-se entender as especificidades infantis nas diversas fases de escrita.

Portanto, esse texto faz um debate reflexivo a respeito de uma formação docente relacionada ao processo de alfabetização e letramento, tendo como ponto de partida, e de fonte da abordagem, o percurso escolar do autor desse artigo, ou seja, a minha trajetória escolar servirá de base para realizar uma discussão que ponha em pauta a confusão que historicamente ocorreu entre o processo de alfabetização e letramento, para tratar a respeito das negatividades que o ensino tradicional da aquisição da língua escrita pode causar na vida de um estudante. O intuito desse é, de fato, fazer com que os leitores e leitoras vejam como o método de pesquisa autobiográfica pode abordar uma questão social que abarque um maior quantitativo de pessoa, não somente a quem a experiência ocorreu. Em outras palavras, enfatizar a importância da Autobiografia como uma importante metodologia para a pesquisa no campo da Educação, mais especificamente na linha sobre a formação de professores, fazendo o exercício de lembrar para formar.

## **CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

Metodologicamente esse artigo se enquadra como uma pesquisa autobiográfica, uma vez que se apropria do método autobiográfico para desenvolver uma investigação acadêmica, visando um aprofundamento pessoal, para desenvolver um debate teórico, mostrando que um acontecimento que ocorre na vida de um indivíduo pode relatar acontecimentos sociais que

envolvem toda uma população que passe por isso. Quanto a esse tipo de pesquisa Abrahão (2003, p. 80) afirma que:

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica.

Além disso, utiliza-se a pesquisa bibliográfica para dar mais embasamento no trabalho, caracterizando-se como algo que efetua a coleta de dados a partir de produções acadêmicas como artigos, monografias, dissertações, teses e outras produções digitais (GIL, 2002). A caracterizar esse estudo, entende-se que ele seja descritivo e explicativo, uma vez que descritivo seja “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2010, p. 28) e explicativa por conta de que “[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2010, p. 28). Ressalta-se que tudo isso é pensado a partir da componente curricular *Autobiografia e Educação*, do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), onde o público estudantil é levado a aprender sobre a rica relação entre a Autobiografia e a Educação.

## REMOMORANDO O PASSADO PARA CONSTRUIR O FUTURO<sup>235</sup>

Durante a minha infância não me lembro de muitos detalhes do meu processo de inserção no universo no qual futuramente trabalharei – a escola –, porém, os poucos aspectos que permanecem em minha mente remetem a uma tradicional prática de ser ensinado a ler e escrever, sequencial e lentamente durante o ano letivo do período em que cursei a antiga

---

<sup>235</sup> Título inspirado no entendimento do intuito que a autobiografia carrega consigo no processo formativo de professores, a partir do texto *Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva*, de Antonina Mendes Feitosa Soares e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (2010).

alfabetização, sendo hoje nomeada de 1º ano. As atividades mecanizadas e repetitivas de preenchimento de letras grandes, com uma diversidade de materiais, com o intuito de fazer com que eu memorizasse a estrutura de cada letra para ser considerado alfabetizado, é algo que destaco com mais intensidade.

Toda aula, durante um determinado tempo que não me recordo, mas que não durava somente um dia de aula, recebíamos exercícios de contornar, preencher e/ou copiar uma letra por dia, iniciando pelas vogais, depois passando para as consoantes e, por fim, nos números mais de 0 a 10. Claro que depois dessa base, seguimos para as junções de sílabas, e assim por diante. Na época em que passei por isso, era tudo muito legal e eu achava que estava aprendendo tudo até o momento das avaliações e de estar de frente com uma leitura do meu cotidiano. Isso me fez perceber, assim como minha família, que alguma coisa estava acontecendo com o meu processo de leitura, resultando em uma aquisição da leitura e da língua escrita um pouco tardia.

Ao recordar esse fato da minha vida, hoje no curso de Pedagogia, cursando as componentes de *Autobiografia e Educação*, com o professor Luís Eduardo Torres Bedoya e *Alfabetização, Letramento e Bilinguismo*, com a professora Lucilene Rezende Alcanfor, percebo na prática reflexiva que a Autobiografia é um momento, de fato, formativo, uma vez que, segundo Soares e Mendes Sobrinho (2010, p. 3), “A autobiografia não apenas descreve a trajetória de vida do sujeito como também pode ajudar a selecionar e orientar a busca de oportunidades de desenvolvimento profissional”. A partir disso afirmo que a prática de recordar as experiências auxilia em uma formação como profissional docente, para entender o que passei e não reproduzir isso futuramente. Além disso, de acordo com os mesmos autores:

[...] é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e que depois destes tem prosseguimento durante todo percurso profissional do docente (SOARES e MENDES SOBRINHO, 2010, p. 5).

Com base nessa reflexão que fiz do meu passado escolar, posso construir um posicionamento e uma identidade docente no que diz respeito ao modo tradicional de se alfabetizar e letrar, percebendo que por mais repetitivo que ele venha sendo aplicado, é carregado com algumas falhas a serem repensadas. Iniciando pelo fato de que historicamente no Brasil a alfabetização e o letramento foram conceitos pensados de modo mesclado, estabelecendo uma noção de que alfabetizando, você, automaticamente, estava letrando o público estudantil (SOARES, 2004). Dessa forma, foi se adquirindo uma noção de que seriam



o mesmo processo, enquanto em outros países, esses conceitos foram desenvolvidos de modo separado, entendo de fato que alfabetização e letramento são dois fenômenos distintos, mas que precisam ser trabalhados juntos, respeitando suas singularidades.

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetrisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar mais adiante, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização, de que trato em seguida. (idem, 2004, p. 8).

Então, com a ajuda de teóricas como Magda Soares (2004), Roxane Rojo (2009), e com a minha própria história de vida, posso entender que o processo de alfabetização e letramento tem que ser incorporados juntos no chão da escola, para que casos como o meu não venham a ocorrer; além de fazer com que eu tome consciência da importância de romper o tradicionalismo conservador na educação básica e desenvolver novas práticas na sala de aula, para que pelo menos a escola rompa esse modelo do século XVII e chegue a um modelo do século XXI, já que esse tradicionalismo no ensino da aquisição da língua escrita baseia-se em um pensamento que define o aluno como uma tábua-rasa, pronto para receber conhecimento, assemelhando-se a “Educação bancária”, que Paulo Freire sempre critica.

Desse modo, a alfabetização seria “a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura. Se tornar alfabetizado” (SOARES, 2003, p. 29 *apud* ROJO, 2009, p. 44). Já o letramento é o “Desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 14). Portanto,

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (idem, 2004, p. 14).

Assim sendo, entendemos que se deve incorporar os dois fenômenos no processo de ensino-aprendizagem, concomitante temos que realizar uma reflexão sobre as experiências já vivenciadas nesse meio, para entendermos pelo que passamos, de qual modo passamos, e se alguma coisa marcou ou não negativamente nossa caminhada, para que nós, docentes em formação, incorporem uma ação pedagógica que inclua todos(as) os(as) alunos(as) da sala, visando desenvolver uma regência do ensino-aprendizagem que faça com que as crianças

aprendam sem passar por processos excludentes, que resultam em atrasos pessoais e desnivelamento educacional, tanto para o rede escolar, como para o próprio aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção acadêmica teceu uma abordagem sobre a alfabetização e letramento, entrando no método tradicional de ensino dessa, com base na autobiografia do próprio autor, mostrando que esse método de pesquisa pode ser utilizado para discutir um problema social que esteja inserido na vida de outras pessoas. Para tanto, a discussão foi realizada com as contribuições pessoais da minha autobiografia, juntamente com o pensamento desenvolvido por teóricos que tratam a autobiografia como fonte de pesquisa e autoras que auxiliam discutir os conceitos de alfabetização e letramento, seu histórico dentro e fora do Brasil, e o método de ensino tradicional da aquisição da língua escrita.

Deixa-se contribuição para duas áreas de estudo: autobiografia, explicitando o caráter sério para o universo da pesquisa; e alfabetização e letramento, mostrando o quão importante é refletir sobre como desenvolve-se no chão da sala de aula. Como ensinamento maior, enxergo que consegui consolidar teoria e prática sobre a Autobiografia, mostrando as experiências vivenciadas podem ajudar a construir aspectos formativos para o público docente, seja ele formado ou em processo de formação inicial. À vista disso, se sou minhas atitudes, meus sentimentos e minhas ideias, precisamos refletir sobre nós, para construir uma realidade baseada em aprendizados coletivos, fazendo assim com que a gente enxergue para além da realidade, e integre uma sociedade baseada na valorização do que vivemos para aprendermos. Ou seja, é importante entender que é crucial o exercício de refletir sobre o que se viveu para edificar uma formação, tanto para o docente, quanto para seus alunos, levado os saberes autobiográficos para reger o ensino-aprendizagem

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4061438>>. Acesso em 30 de mar. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:

<[https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod\\_resource/content/1/como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf)>. Acesso em 30 de mar. 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 128, 2009.

SOARES, Antonina Mendes Feitosa; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Autobiografia e formação docente: Caminhos e perspectivas para a prática reflexiva. *VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, p. 132-144, 2010.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

## ENTRE BANDEIRINHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Cynthia Kelsiane Rocha dos Santos (PMF)<sup>236</sup>  
cynthiakelsiane@gmail.com

Maria Nerice dos Santos Pinheiro (PMF)<sup>237</sup>  
nematu@gmail.com

### RESUMO

Este artigo compartilha uma experiência de aprendizagem no cenário da Educação Infantil a partir da escuta (FORTUNATO, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004) das crianças de uma turma de Creche no município de Fortaleza. A referida experiência consistiu em um encontro para a produção de bandeirinhas juninas no contexto do Ateliê. Esta ocasião contou com a participação das famílias e oportunizou que a turma pudesse se envolver com uma aprendizagem que foi planejada a partir dos interesses deste grupo. Esta vivência incitou a construção de um trabalho de caráter bibliográfico (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que visou refletir sobre a importância de legitimar as vozes das crianças para ressignificar pedagogicamente os caminhos para o desenvolvimento integral desses sujeitos. Ficou evidente que práticas pedagógicas que denotam uma concepção de criança como sujeito ativo, potente e capaz pode contribuir para uma Educação Infantil cada vez mais centrada nos interesses da infância.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Escuta. Ateliê.

### 1. INTRODUÇÃO

Dentre os documentos específicos para a primeira etapa da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e a Resolução nº 05/2009 (BRASIL, 2009) merecem destaque, pois orientam acerca das propostas pedagógicas, curriculares e sobre as aprendizagens essenciais para as crianças na Educação Infantil.

O artigo 3º das DCNEI (BRASIL, 2009) salienta a importância de que estejam articulados as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Na mesma perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018) endossa a relevância de um trabalho educativo que contemple os diferentes aspectos culturais.

Deste modo, envolver as crianças pequenas com os elementos da cultura local trata-se não só de um aspecto importante para a sua formação sob o ponto de vista pedagógico, mas, primordialmente, de um direito a ser experimentado por ela e que visa contribuir de maneira significativa e plural para o desenvolvimento infantil. Portanto, experiências culturais que

---

<sup>236</sup>Pedagoga (UECE, 2009), especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica (Faculdade de Tecnologia de Palmas, 2015) e professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Fortaleza atuando em Creche.

<sup>237</sup>Pedagoga (UECE, 2009), especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (UNICHRISTUS, 2013) e Mestre em Educação Brasileira (UFC, 2017). Atualmente colaboradora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, atuando como formadora da Educação Infantil.

valorizam as especificidades de uma determinada região são importantes no processo de constituição da criança como ser social e de ampliação de seus conhecimentos.

Malaguzzi (1998), um dos grandes idealizadores das escolas italianas de Reggio Emilia, de forma poética adverte que as crianças são possuidoras de “cem linguagens”. Partindo deste pressuposto, é fundamental que os professores possibilitem caminhos diferenciados de comunicação, expressão e construção dos conhecimentos com as crianças.

Para discutir as ideias tratadas aqui de forma introdutória este artigo traz uma seção inicial, nomeada *Educação Infantil e a aprendizagem a partir da escuta das crianças*. Nela, a primeira etapa da Educação Básica é colocada como espaço onde a criança ainda está se apropriando da linguagem oral e que por esse motivo se faz necessário um trabalho de escuta atenta as diversas formas de expressão dessa criança e através da sua realidade o professor possa conectar práticas significativas para o seu aprendizado, garantindo assim experiências que atendam os direitos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil.

A seção seguinte, intitulada *Ateliê<sup>238</sup> de bandeirinhas: da escuta à experiência propriamente dita* descreve a experiência vivida com uma turma de Infantil II em uma creche pública da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Este trecho do artigo disserta não apenas sobre o processo de construção de bandeirinhas juninas, mas visa enfatizar os benefícios da participação e da colaboração das famílias junto às crianças como condição significativa de aprendizagem para todo o grupo.

Por fim, nas Considerações Finais são feitas reflexões que destacam a possibilidade de realizar um trabalho diferenciado a partir da compreensão que a organização do tempo e espaço na creche podem influenciar na construção de uma atmosfera acolhedora e instigante para o aprendizado dos pequenos ao mesmo tempo que, a partir desse entendimento, o professor acaba por estar mais sensível e aberto a perceber a criança e o que de fato lhe desperta a curiosidade.

## **2. Educação Infantil e a aprendizagem a partir da escuta das crianças**

---

<sup>238</sup>Ateliê é um projeto que vem sendo implantado nos Centros de Educação Infantil (CEIs) no município de Fortaleza, a partir do plano Fortaleza 2040 (2016), na qual inicialmente, em seu piloto, atendia 12 instituições e hoje contabilizam mais de 45 contempladas. O projeto tem se inspirado nas concepções de Educação Infantil e de criança das escolas de Reggio Emilia, na Itália, e onde o termo “ateliê” é utilizado no sentido de espaços de exploração estética e experiências sensoriais diversas e nessa dimensão, Fortaleza adotou o mesmo nome (SIMÕES, 2018).

As experiências cotidianas compartilhadas com as crianças no cenário da primeira etapa da Educação Básica têm a aprendizagem como objetivo principal e são inspiradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documentos atuais e que servem de referência para o trabalho docente na Educação Infantil. Ambos sinalizam sobre a relevância de práticas conectadas com a realidade social da criança e que a reconheçam como “competente e curiosa, sociável, forte e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento” (MOSS, 2009, p. 419).

Nessa perspectiva, a criança é entendida como protagonista do processo educativo por ela vivenciado. Sendo a criança protagonista, seus interesses são elementos de fundamental importância para a organização e para o planejamento do trabalho pedagógico, pois como bem constatam Lira *et al* (2018) e Ostetto (2012) a aprendizagem adquire outro significado quando os temas de estudos partem daquilo que interessa às crianças e não aos adultos.

Considerando que as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos estão em processo de apropriação da linguagem oral, nem sempre elas utilizam a fala como principal forma de comunicação. Sendo assim, os professores precisam estar atentos às maneiras diversas de expressão das turmas por eles acompanhadas. Por isso, a escuta, sempre atrelada à observação, pode ser mencionada como uma valorosa forma de perceber a criança e seus interesses (CORSINO; SANTOS, s/d; GUIMARÃES, 2011; ROCHA, 2008; TONUCCI, 2005).

Escutar o que as crianças têm a dizer é uma forma de envolvê-las no processo de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004). Além disso, esta escuta pode auxiliar o professor a viabilizar o atendimento dos direitos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) afinal, eles:

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Declarar direitos, como bem afirma Cury (2002), significa definir pontos prioritários de ação. No caso da Educação Infantil, a prioridade é proporcionar às crianças experiências de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar e de conhecer-se. Há inúmeros caminhos para o atendimento dos direitos citados, no entanto, a Pedagogia da Escuta, proposta “epistemologicamente, [...] centrada nas inquietações e anseios dos alunos [das crianças]” (FORTUNATO, 2010, p. 160), fornece fundamentos capazes de nortear a

construção de um fazer docente consonante com a valorização das vozes das crianças para “ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” (CRUZ, 2015, p.259).

Para melhor ilustrar as reflexões expressas até aqui, a seção seguinte apresenta um exemplo vivenciado no âmbito de uma Creche da Rede Municipal de Fortaleza em que a escuta das crianças serviu como ponto de partida para que esses sujeitos pudessem experimentar a aprendizagem de maneira ativa.

### **3. Ateliê de Bandeirinhas: da escuta à experiência propriamente dita**

Historicamente as datas comemorativas são componentes presentes na organização do planejamento e das atividades propostas para as diferentes turmas de Educação Infantil. Porém, conforme Ostetto (2012), o caráter de obrigatoriedade muitas vezes atribuído às comemorações organizadas no calendário acaba fomentando o surgimento de práticas descontextualizadas, fragmentadas e desinteressantes para as crianças pequenas.

Porém, as crianças podem demonstrar interesse pelas datas comemorativas e a partir disso os professores podem utilizá-las como temáticas preciosas na proposição de situações que possam contribuir com a promoção do desenvolvimento infantil.

A exemplo disso, na cidade de Fortaleza, as crianças de Infantil II<sup>239</sup> de um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na Secretaria Executiva Regional VI<sup>240</sup> (SER-VI) se encantaram pelas bandeirinhas de São João. Este fato foi evidenciado pela professora<sup>241</sup> a partir do momento em que funcionários do CEI caracterizaram<sup>242</sup> a instituição com enfeites diversos que faziam alusão à referida festa.

As crianças frequentemente expressavam falas como: “Tu sabia que o São João é colorido?!”, “Eu tenho um vestido cheio de bandeirinhas”, “O São João fica lá no céu pendurado!”, “As bandeirinhas balançam rápido!”. Algumas das crianças, mesmo não recorrendo ao recurso da oralidade, também demonstraram interesse pelas bandeirinhas, fosse brincando com elas, apontando para o alto ou tentando nomear suas variadas cores.

---

<sup>239</sup> De acordo com as Diretrizes de matrícula estabelecidas pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza para 2019, o Infantil II consiste em crianças matriculadas com 2 anos completos até o dia 31 de março, seguindo o corte etário das resoluções nº 01 e nº 06/2010 do Conselho Nacional de Educação.

<sup>240</sup> Fortaleza é dividida em 6 regionais executivas com o objetivo de identificar as necessidades e demandas peculiares da população de cada uma. A SER VI abrange 29 bairros, sendo considerado o mais extenso e cabe ao órgão articular os serviços públicos disponíveis para o cidadão de modo a potencializar seus resultados e impactos para a população.

<sup>241</sup> Esta professora é a principal autora deste artigo e é docente da Rede Municipal de Fortaleza desde o ano de 2010.

<sup>242</sup> Enfeitar a Creche para os meses de Junho e Julho é uma prática que se repete todos os anos, pois dentre tantas manifestações culturais presentes na região Nordeste, o São João é um evento tradicional

Com o objetivo de promover a aprendizagem e respeitar os direitos de aprendizagem descritos na BNCC (BRASIL, 2018), o interesse expresso pelas crianças foi ressignificado a partir da escuta da professora. Por isso, as bandeirinhas se tornaram objeto de estudo nesta turma de Infantil II afinal, como bem assevera Cruz (2008), “dar a voz às crianças é [...] uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação”.

Este trabalho iniciou-se a partir da contação da história intitulada *O casamento matuto da bicharada*<sup>243</sup>. Esta leitura fez com que a atenção do grupo aumentasse ainda mais, de forma que através do planejamento de atividades, as crianças produziram desenhos, conheceram músicas e obras de arte que faziam menção aos diferentes tipos bandeirinhas. O interesse aumentava a cada cordão de bandeirinhas pendurado no pátio da creche, pois quando o vento e o sol faziam tudo ter vida, cores e movimento era alegria na certa dos pequenos.

Desta forma, considerando a relevância de garantir a participação ativa das crianças e a presença dos familiares nos fazeres e propostas cotidianas (LEITE; GOMES, 2008, p.4) foi organizada uma experiência coletiva de confecção de bandeirinhas juninas no Ateliê<sup>244</sup> do CEI a fim de valorizar não só o interesse do grupo por elementos da cultura local, mas, também, as potencialidades das crianças do Infantil II a partir de uma experiência em que fosse possível conferir a elas o lugar de participantes ativos.

As famílias e as crianças receberam convites que informavam sobre o dia e o horário da atividade no Ateliê. No dia e horário marcados todos se fizeram presentes. O ambiente estava organizado com materiais diversos, botões, fitilhos, lã, flores, tintas, pincéis, tesouras (sem ponta), fitas adesivas coloridas, lantejoulas e bandeirinhas recortadas em “tecido cru”. Esses materiais foram colocados para o fácil acesso das crianças. O aroma proporcionado pelos cheiros do bolo de milho, do café, da pipoca, da palha dos chapéus típicos, o som envolvente do forró pé de serra, o modo como as mesas e cadeiras estavam dispostas, tudo denotava respeito às crianças do Infantil II (ZABALZA, 1998; HORN, 2004).

Para as crianças, construir as bandeirinhas foi um momento visivelmente prazeroso. Tratou-se de um momento em que aconteceram experiências estéticas e trocas de afeto. Houve partilha com familiares e colegas e as crianças se mostraram muito empolgadas e orgulhosas de realizar este trabalho. Na verdade, todos foram envolvidos pela atmosfera de aprendizagem significativa evidenciada por esta experiência.

---

<sup>243</sup>Autoria de Niélia Ribeiro; ilustrações de Rudson Duarte (FORTALEZA, 2018).

<sup>244</sup> Espaço voltado para atividades diversificadas referentes a linguagem artístico-estética que objetivem a ampliação do percurso criativo das crianças e que, de forma concomitante, legitimem a concepção de criança adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SME).



A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado neste artigo foi possível perceber a importância de uma docência que esteja à serviço da criança. Na Educação Infantil, este fazer docente sensível exige um exercício do olhar, mas, também, dos ouvidos dos professores que precisam estar atentos às necessidades e interesses revelados cotidianamente pelas crianças e algumas vezes de forma bastante sutil.

O São João, conforme narrado em uma das seções deste estudo, trata-se de uma data comumente comemorada na região Nordeste e que acaba se fazendo presente no contexto de Creche, seja através de uma festa com a participação com as crianças ou por meio de atividades que se desenvolvem ao longo da semana tomando este tema como ponto de partida.

Entretanto, a experiência aqui descrita originou-se a partir da escuta e valorização daquilo que foi expresso pelas crianças através do encantamento que demonstraram por meio de palavras, dos seus corpos e dos olhares curiosos que se intensificaram após a decoração da Creche com mote junino.

Considerando a expressão infantil, a professora propôs e organizou a vivência da produção de bandeirinhas de São João no Ateliê que se mostrou significativa não apenas para as crianças, mas, também, para familiares e professora. Por ter sido proporcionada com base no interesse da turma, o referido momento fortaleceu nas crianças o sentimento de pertença à Creche, estimulou a autonomia e a autoestima da turma enquanto grupo e indivíduos. As famílias se sentiram participantes ativas da aprendizagem das crianças e alguns acabaram se aproximando mais da professora e demonstrando maior interesse por acompanhar as produções de seus filhos e filhas. Por fim, a professora pode fortalecer uma prática docente que se norteia a partir do compromisso com a escuta da criança pequena.

Oportunizar a aprendizagem para a criança através do seu objeto de encantamento, ou seja, dos seus elementos de interesse, só tende a possibilitar a uma aprendizagem significativa, que é o nosso maior objetivo. É importante fomentar experiências em que a

criança possa exercer sua liberdade criadora e sua autonomia através de práticas pedagógicas que denotem uma concepção de criança como sujeito ativo, potente e capaz.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: 19 de agosto de 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 de julho de 2019.

CORSINO, P.; SANTOS, N. de O. Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano da escola de educação infantil. In: GT: **Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07** Agência Financiadora: Sem Financiamento. São Paulo, s/d.

CRUZ, Silvia Helena. Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Editora Cortez, Monte Alegre, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 9, p. 249-276, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002, p. 245-262.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 229-281.

FORTUNATO, I. **Pedagogia da Escuta: currículo e projetos em Reggio Emilia**. In: Quaestio. Sorocaba, SP: v. 12, p. 159-169, jul 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GUIMARÃES, D. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, A. M.(org.). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, p.49-54.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

LEITE, Eliane Gonçalves; GOMES, Haydê Morgana Gonzaga. O papel da família e da escola na aprendizagem escolar: uma análise na Escola Municipal José Teobaldo de Azevedo no

Município de Limoeiro-PE. In: **Encontro de Ensino pesquisa e extensão da Faculdade ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC**, 2, 2008, Pernambuco, 2008.

LIRA, A. C; DOMENICO, E; PROENCIO, L. M. **Currículo e planejamento na educação infantil: datas comemorativas em debate**. Conjectura: filosofia e educação (UCS), v.23, p.137-153, 2018.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. (Coleção Temas Sociais).

MOSS, P. **Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática**. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20. n. 3, 417-436, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ARAÚJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento** (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada), v.1, n.22, p. 81-94, jan./mar. 2004.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

RIBEIRO, Niélia. **O casamento matuto da bicharada**. Fortaleza: SEDUC, 2018.

ROCHA, A. C. E. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1ª ed. Editora Cortez, SP, 2008.

SIMÕES, Ana Paula dos Santos Alves. O Percurso do projeto “Ateliê na Educação Infantil” da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: tramas de fios conceituais e ações coletivas. In: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de; SIEBRA, Lúcia Gonçalves; SOARES, Cristina Façanha. (Orgs). **Escola lugar de brincadeira, cultura e diversidade**. Fortaleza: Editora Imprece, 2018.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Tradução: Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed. 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **RABELADOS: APONTAMENTOS SOBRE A ORIGEM E TRAJETÓRIA COLETIVA**

Emanuel de Jesus Correia Semedo  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB, Campus  
dos Malês, São Francisco do Conde, Bahia.  
emanubia@outlook.com

### **RESUMO**

O estudo tem por objetivo tratar da formação e a da trajetória de uma comunidade específica de Cabo Verde. Trata-se dos Rabelados, fenômeno surgido no interior da ilha de Santiago nos anos de 1940, apresentando uma trajetória coletiva singular dos demais grupos sociais de Cabo Verde. Pretende-se através da revisão de literatura e análise de relatos orais, entender a origem e a trajetória coletiva da comunidade, dando ênfase ao “processo de transição” que o grupo foi sujeito nos últimos anos. Esta comunidade surgiu como forma de resistência religiosa e política, anos depois a resistência ganhou um caráter, social cultural. A trajetória dos Rabelados foi marcada por atritos com as autoridades coloniais antes da independência de Cabo Verde em 1975 e com autoridades políticas caboverdianas pós-independência. Estudar os Rabelados possibilita uma análise comparativa com alguns movimentos surgidos na região da África Central e também alguns movimentos messiânicos formados no Brasil nos finais do século XIX, início do século XX.

**Palavras-chave:** Trajetória. Rabelados. Resistência.

### **Introdução**

Nas últimas décadas têm havido uma renovação de interesse em estudar os fenômenos sócios religiosos surgidos nos finais do século XIX e durante todo o século XX. A maior parte de pesquisas recentemente publicadas sobre movimentos messiânicos e milenaristas são resultados do incentivo à realização de novas abordagens sobre esses movimentos. No Brasil principalmente já se completou ou vem se completando o centenário do surgimento de muito desses fenômenos sócios religiosos por todo território brasileiro.

Relativamente aos “Rabelados” de Cabo Verde na África Ocidental, a realidade não é diferente. Essa comunidade tem despertado interesse não só dos pesquisadores nacionais, mas também dos estrangeiros, levando a cabo uma produção mais atualizada. Esse estudo é um resultado da constatação da pertinência que a temática traz, analisando as múltiplas dimensões que o fenômeno apresentou.

Os “Rabelados” é um movimento político, cultural, social e religioso de resistência, surgido no interior da ilha de Santiago, em Cabo Verde nos meados do século XX. Esse fenômeno é um caso singular no país, uma vez que ao longo da sua trajetória preserva valores e princípios de vida coletiva. No primeiro semestre do ano de 1962, foram localizados mais de mil homens, mulheres e crianças, considerados Rabelados na ilha de Santiago, nos interiores

dos concelhos de: Tarrafal, Praia e Santa Catarina. Atualmente o maior grupo reconhecido territorialmente localiza-se em Espinho Branco, no município de Calheta São Miguel. É justamente sobre esse grupo que focamos a nossa pesquisa.

Se de acordo com Furtado (2014) a construção da identidade se dá quando um grupo de indivíduos compartilham aspectos simbólicos como a língua, história, religião, cultura e dimensões imateriais. No caso dos Rabelados, a valorização da dimensão espiritual, dos valores culturais são transmitidos de geração a geração através de ensinamentos orais. A pequena cruz de madeira, o amuleto de azeviche, as esteiras de folhas de banana, a construção de habitações tradicionais de madeira, folhas de cana, a bandeira do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e o retrato de Amílcar Cabral, são elementos simbólicos que acompanharam a trajetória da comunidade (BARGADOS e MUNIZ, 2012).

Esse estudo contribui para a valorização de uma comunidade que apresenta um grande potencial espiritual, cultural, político, mas que por muito tempo esteve “nas margens da história” e da sociedade caboverdiana. O objetivo deste trabalho é de forma pontual apontar os eventos que fomentaram o surgimento dos Rabelados, analisando à forma autônoma de vida que essa comunidade adotou a partir do seu surgimento nos anos 1940 e suas ressignificações nos últimos anos.

Por ser um estudo etnográfico, para sua realização trabalhamos com a revisão de bibliografia e história oral por meio de pesquisa de campo, observação participante, conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Não só para entender a origem e a trajetória dos Rabelados, mas também para melhor entender as representações culturais, crenças, costumes e saberes da comunidade.

A iniciativa de conciliar a metodologia de análise documental e relatos orais parte do entendimento que não acreditamos que haja uma hierarquização desses métodos, mas sim em tese eles complementam. Assim como Chizzotti (2014) reconhece a importância de fontes documentais para os estudos históricos no processo de aprimoramento e amadurecimento da investigação, acreditamos que os relatos orais demonstram também potencialidades a serem exploradas. De acordo com Hampâté Bâ (2010, p. 168), nas sociedades africanas “o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem”. Recolher relatos orais envolve uma interação com sujeitos sociais, cria espaços para um exercício de memória, e das reminiscências por meio de compartilhamento de experiências sociais (APPIAH, 1997); (THOMPSON, 1992).

## **RABELADOS: Dos “Revoltosos” para “Revelados”**

Rabelados, na língua caboverdiana, é o nome que etimologicamente foi utilizado de forma pejorativa pelas autoridades coloniais portuguesas na ilha de Santiago, nos finais dos anos cinquenta para identificar grupos de pessoas no interior da ilha que eram considerados “revoltosos” e “ignorantes” (ASCHER, 2011, p. 29). No entanto, o nome que hoje é designado ao grupo foi fruto do processo de ressignificação por parte desses indivíduos. Enquanto as autoridades de Santiago os designavam de Rabelados no sentido pejorativo de “rebeldes”, o movimento apropriou-se do nome atribuindo novos significados a palavra, entendendo que Rabelados é sinônimo de “revelados por Deus” referindo-se ao fundamentalismo religioso, nome que perdura ainda nos dias de hoje.

Monteiro Jr. (1974), constata a denominação Rabelados pela primeira vez em 16 de junho de 1959 e a formação de redes de grupos em 1961, após a recusa dessas pessoas em aceitarem a assistência sanitária e a demarcação dos prédios rústicos. Ascher (2011, p. 27), considera que o movimento surgiu alguns anos antes. A socióloga defende que o surgimento do fenômeno Rabelados se deu entre os anos de 1942/43, após a chegada dos primeiros padres missionários da Congregação do Espírito-Santo em 1941. Esses missionários estavam encarregados de proceder a uma renovação da igreja católica, introduzindo maior rigor no apostolado e nos sacramentos. Esses grupos de fiéis, por diversas razões estruturais e principalmente por falta de uma comunicação prévia sobre essas mudanças decidiram resistir às reformas religiosas. Por outro lado, esse movimento possibilita uma leitura política da resistência, uma vez que esse grupo é formado por camponeses e pescadores de classe social menos favorecida que nos meados do século XX vivia sob a opressão do regime colonial salazarista.

Por declararem religiosos (assumindo como católicos mesmo que não cumpram as normas do catolicismo ortodoxo ocidental) a maioria dos estudos sobre esse movimento enfatiza as explicações religiosas como crucial na formação do movimento. Em 2016, através de conversas informais junto a um ancião da comunidade, Senhor Félix, na época *portador da bandeira* na comunidade de Espinho Branco, apresentou baseando em muitas passagens bíblicas a interpretação da chegada de falsos profetas e do fim do mundo a exemplo de (Marcos, 13:22); (Actos 20:29); (Lucas 6:26). Esses falsos profetas seriam os padres e o bispo portugueses da congregação do Espírito Santo no início da década de quarenta.

A dimensão política da resistência ficou mais evidente anos depois. Monteiro Jr. (1974) mostra que os Rabelados levavam um estilo de vida diferente dos demais grupos

sociais caboverdianos, pois resistiam a qualquer que seja práticas da modernidade (individualista e capitalista) considerados como ameaças aos valores morais do grupo.

De acordo com Monteiro Jr. (1974), os diferentes grupos de Rabelados nas décadas iniciais do surgimento possuíam características que os aproximavam um dos outros. A destacar algumas delas:

Seus membros possuíam uma herança material e social comum, estão ligados por laços sentimentais fortes e permanentes e mantêm estreitas relações sociológicas, embora possam estar espacialmente separados; [...] quase todos são pobres rendeiros ou trabalhadores rurais [...] são todos abstêmios, ajudando-se mutuamente em caso de necessidade e procurando fazer uma vida de elevado nível moral; [...] todos possuíam um enorme apego à tradição, que conservam com grande tenacidade; [...] o grupo possui uma grande força de coesão, a qual reside crenças religiosas e na fé ardente com que os seus membros as seguem. A religião é, assim um elemento aglutinador por excelência do grupo apego à tradição, aos costumes, à forma, leva-os a considerar todas as inovações como sacrilégio; [...] sentem-se auto-suficientes; pedem que os deixem sozinhos, com os seus usos e costumes tradicionais; [...] são fatalistas e revelam fraca confiança no governo e nas autoridades no que tocante ao seu interesse pelo bem-estar do grupo, interesses em que não acreditam, considerando suspeita toda e qualquer actual nesse sentido [...] (MONTEIRO Jr, 1974, p. 87).

A configuração dos grupos foi moldando no decorrer dos anos. Ascher (2011) ressalta que após os atritos com as autoridades locais, a comunidade sofreu repressões, prisões e perseguições por parte da Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) e marginalização por parte da sociedade caboverdiana que resultou em uma ruptura social em 1962. Os Rabelados passaram a viver nos lugares de difícil acesso, seguindo a rigorosidade das lideranças comunitárias; evitando contatos com autoridades locais; os filhos não eram registrados e nem eram alfabetizados; viviam praticamente de agricultura de subsistência, pesca e criação de gado; praticavam medicina tradicionais, aproveitando do que a natureza lhes oferecia, até os meados da década de 1990 (SEMEDO, 2016).

No final do século XX os pequenos grupos que conseguiram resistir aos contatos com a modernidade durante décadas, dentre eles o maior grupo em número populacional localizado em Espinho Branco no município de Calheta São Miguel, passaram por um processo que Gonçalves (2009) denomina de reformulação identitária. Com a morte dos líderes mais “conservadores” a comunidade não podia escapar do contato com as inovações da modernidade.

Maria Isabel Alves mais conhecida por Misá Kouassi, é uma artista plástica e ativista que desempenhou uma função crucial na intermediação da comunidade dos Rabelados de Espinho Branco com as autoridades municipais e governamentais de Cabo Verde, propiciando a reintegração social da comunidade com a sociedade caboverdiana (ASCHER, 2011). Respondendo os anseios da comunidade a artista plástica procurou durante essas últimas

décadas, apoiar a comunidade quanto ao acesso às políticas públicas básicas como: saúde; educação; eletricidade; entre outros.

Graças a Misá hoje as crianças e os jovens dos Rabelados tem acesso ao ensino, desde jardim pré-escolar até aos níveis superiores. O meu sonho é que jovens Rabelados se formem em todas as áreas a fim de trabalhar e dar assistência à comunidade. Hoje temos mais de 30 crianças frequentando jardim e mais de 40 jovens no liceu e jovens fazendo formações superiores nos pais e alguns no exterior! (Depoimento da Zinalda de Jesus Oliveira “Zi”, fevereiro de 2016).

De acordo com o depoimento da Misá, a comunidade passou por um processo de transição, marcando uma nova era dos Rabelados, fazendo com que hoje tornassem conhecidos não só pela sua trajetória de resistência religiosa política e cultural, mas também pela manutenção da tradição e desenvolvimento de produções artísticas como pinturas, tecelagem, cerâmica, entre outros.

Os Rabelados tem enorme apreço aos adereços simbólicos do PAIGC e pelo Amílcar Cabral. Este último, desempenhou um papel crucial no despertar das mentes quanto a necessidade da “Unidade e Luta” entre os povos dos dois territórios (Guiné Bissau e Cabo Verde), contra o colonialismo português. De acordo com Ascher (2011), essa comunidade considera o combatente Amílcar Cabral um irmão que cumpriu a sua missão na terra, pregando a liberdade, por isso, preservam a bandeira do PAIGC e retrato dele. Esses adereços são elementos simbólicos que transcenderam o imaginário político revolucionário da época de “Unidade e Luta”, atribuindo-lhes uma dimensão sagrada.

Monteiro Jr. (1974), faz uma analogia dos Rabelados com alguns outros movimentos, entre os quais grupos messiânicos africanos de origem Bakongo: Os Tocoistas e os Kimbanguistas, apresentando algumas semelhanças e peculiaridades destes últimos em relação ao movimento caboverdiano. Na mesma senda, a partir de contribuições de vários pensadores, Ascher (2012, p. 94; 95; 96) faz uma equivalência dos Rabelados com grupos e acontecimentos sociais anteriores do continente africano, que foram vítimas de choques entre culturas e ideologias distintas, como por exemplo, a resistência religiosa de Dona Beatriz Kimpa Vita, a de Joana D’Arc do Congo que fundou o movimento messiânico dos antonianos (séc. XV a XVIII) também com o grupo dos cristãos conservadores Amish surgido nas Américas.

Apesar do distanciamento geográfico e temporal é pertinente uma análise do movimento dos Rabelados, em comparação com alguns movimentos messiânicos e grupos de resistências surgidas no Brasil nos finais do século XIX e início do XX, a saber: Reino Encantado (1836-1838); Canudos (1893-1897) e Contestado (1912-1916), pois apresentam características e trajetórias semelhantes. De fato, a filosofia messiânica, a presença de



lideranças carismáticas e resistência à opressão nos mais variados níveis é um dos fatores que aproxima o movimento caboverdiano dos demais grupos acima citados.

Percebemos também que os ideais e filosofia de vida cultivado pelos Rabelados, a resistência à opressão, de certa forma dialogam com os princípios sociais elementares defendido pelo PAIGC durante a luta pela independência, em especial com ideologias defendidas pelo Amílcar Cabral.

A resistência dos Rabelados carece de análises que vão para além de questões sociológicas da religião, deve ser incorporado a dimensões culturais e políticas (ASCHER, 2011). Para tal, a obra de Cabral (1975) nos oferece instrumentos conceituais importantes para entender o papel da cultura e da tradição como um instrumento de revolução. Além de ser “condição para a resistência, a cultura é ao mesmo tempo determinante para a forma e os métodos da luta” (CABRAL, 1975, apud ASCHER, 2011, p. 69). A afirmação e a valorização da cultura constituem uma das principais fontes identitárias de um povo (HALL, 2006).

De acordo com os Misá, o modo de vida dos Rabelados foi ameaçado antes da independência pelo poder colonial e pelas autoridades governamentais e durante alguns anos após a independência em 1975, por meio de repressões físicas, deportações e prisões dos líderes com o intuito de fragilizar o movimento (ASHER, 2011, p. 74; 75). Os estudos de Appiah (1997) nos ajuda a compreender a perpetuação da estrutura colonial opressora as nações e tradições africanas mesmo após a independência. Ele entende que no continente africano o Estado e a tradição são duas faces da mesma moeda, uma vez que a herança colonial é perpetuada, da mesma forma que as tradições preservam a história das sociedades nativas através da tradição oral. Hampâté Bâ mostra a importância da oralidade para as sociedades africanas atribuindo a ela a “mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 168). No caso dos Rabelados, além dos ensinamentos que as lideranças e os anciãos e anciãs, os livros sagrados<sup>245</sup>, a cruz de madeira, a bandeira do PAIGC e muitos outros adereços, tem um poder simbólico, portanto, sua posse e ensinamentos foram transmitidas pelas gerações.

### **Considerações**

Durante a pesquisa percebemos que a falta de comunicação de diversas entidades com os Rabelados, está na base do surgimento do movimento. Falta de diálogo em relação: a

---

245 Lunário perpétuo 1884; Livro “mágico” de São Cipriano condenado pela Igreja oficial católica desde o Vaticano I; “o Relicário Angélico de Monsenhor Joaquim da Silva Serrano (Lisboa- 1794), uma recolha de ladainhas, novenas e cânticos; um manual dos Rituais Romanos em latim (1884); Escritos dos Santos Padres utilizados na igreja; um livro protestante proveniente da América, etc. (ASCHER, 2011, p. 63).

reforma religiosa que seria feita pelas autoridades eclesiástica nas décadas de 1940; a campanha de dedetização e de vacinação nos finais de 1950; a demarcação de edifícios rústicos, por fim, quanto a substituição da bandeira do PAIGC pela bandeira de PAICV com a cisão política entre Cabo Verde e Guiné-Bissau em 1980.

A coesão social intra grupo, foi crucial para a manutenção dos valores morais, religiosos e práticas culturais tradicionais dos Rabelados. A iniciativa de continuar praticando suas religiosidades sem nenhuma limitação, vivendo suas crenças, com uma forte presença de cultos condenada pelo catolicismo ortodoxo, a exemplo de: *Stera (culto aos mortos)*, *rezas e meias rezas; vésperas; guarda kabeça ou Septena*, foram fundamentais na trajetória coletiva do movimento. Por outro lado, os Rabelados é um dos muitos casos de “resistência popular” que aconteceu em Cabo Verde contra a imposição cultural, religiosa, de um modelo social de vida e uma estratégia de driblar a opressão política tanto do regime salazarista como do Estado caboverdiano nos primeiros anos da independência.

Recentemente a modernização não os deixou com muito espaço de manobras, levando até as populações influências das novas tecnologias, novos meios de comunicação e novos meios de transporte, o que alterou consideravelmente o modo de socialização e estruturação no seio dos Rabelados. Outro fator determinante nessa reconfiguração e reestruturação do grupo é o falecimento dos mais velhos e em especial os primeiros líderes que acreditamos que foram mais conservadores em relação a nova geração. O processo de transição da comunidade tem uma das principais marcas, o restabelecimento de elos mais fortes com as autoridades políticas municipais e estadual, o desenvolvimento e comercialização das artes produzidas pelos próprios jovens Rabelados.

Enfim, uma comunidade que apresentava limitações nas relações com os demais grupos sociais de Cabo Verde e com as autoridades políticas passou por um processo de reformulação “abrindo-se” socialmente, no qual passaram a usufruir das políticas públicas locais e nacionais, principalmente no que tange o acesso à educação, saúde, e saneamento básico.

## Referências

- APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ASCHER, Françoise. Os Rabelados de Cabo Verde. Paris: Harmattan, 2011.
- BARGADOS, Alberto López; MUÑIZ, Edith Lasierra. Fidjos de rabelado: arte y lógicas de contestación en la isla de Santiago de Cabo Verde. Barcelona: Bellaterra, 2012.

- CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência. In: Cabral, Amílcar. Nacionalismo e cultura. Santiago de Compostela: Laiovento, p.123-146, 1999.
- CABRAL, Amílcar. Análise de alguns tipos de resistência. Lisboa, Seara Nova, 1975.
- CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 6ª ed. Vozes, Rio de Janeiro, Petrópolis, 2014.
- FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, Identidade e subjetividade Quilombola: Uma Leitura a partir da psicologia cultural, Brasília, UNB, 2014.
- GONÇALVES, Maria de Lurdes. Rabelados no Bacio e no Espinho Branco: pontes e portas na (re) formulação identitária do grupo. In: LUCAS, Maria Elisabeth; SILVA, Sergio Baptista da (Orgs.). Ensaio etnográfico na Ilha de Santiago Cabo Verde: processos identitários na contemporaneidade. Porto Alegre; Praia: UFRGS; UNICV, p. 229-262, 2009.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. In: História geral da África I. ZERBO, J.K (org.). Brasília: MEC/Unesco, 2010.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MONTEIRO JR, Júlio. Os Rebelados da ilha de Santiago de Cabo Verde. Praia: Centro de Estudos de Cabo Verde, 1974.
- MOREIRA, Bernaldino Borges. Qualidade de vida e lazer: O caso dos rabelados de Espinho Branco, Biscainho e Bumbirem. Praia: UNICV, 2009.
- SEMEDO, Emanuel de Jesus Correia. Rabelados: fenômeno sócio religioso de Cabo Verde. São Francisco do Conde, UNILAB, 2016.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

## ESTRATÉGIA DE ENSINO: A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula Praciano Nogueira Aquino  
Universidade Estadual do Ceará- UECE  
e-mail: ana.paula.appna@gmail.com

Petrônio Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará- UECE  
e-mail:petronioprofessor3@gmail.com  
Francinalda Machado Stascxak  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
e-mail:naldastascxak@gmail.com

### RESUMO

O artigo tem como objetivo realizar estratégia de ensino que contribuam para o interesse da leitura de alunos nos anos finais do ensino fundamental. O objeto de estudo desenvolveu-se em uma turma do oitavo ano da rede municipal da zona oeste do município de Fortaleza-Ce, durante o segundo semestre do ano letivo de 2018. No que diz respeito à metodologia da pesquisa, salienta-se que o trabalho é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo. O resultado da investigação evidencia que durante a aula os alunos demonstraram interesse em interagir com a vivência apresentada em sala, contribuindo para despertar o interesse em inúmeros alunos no tocante a obter empréstimo de livro na biblioteca. Observou-se a necessidade de trazer novas formas de ensinar, que possam corroborar com estratégias de leitura, que visem estimular a reflexão dos alunos para a importância da aquisição do processo de leitura. Dessa forma, conclui-se que a metodologia contribuiu com o debate e despertar para formação de alunos leitores.

**Palavras-chave:** Escola pública; Estratégia de Ensino; Ensino Fundamental

### INTRODUÇÃO

Reconhecer que as aulas de Língua Portuguesa, nem sempre são bem aceitas por todos os alunos, de que a educação na sala de aula não vai bem, de que o ensino deixa a desejar, de que os alunos não aprendem, são pensamentos que surgem em meio a pensamentos do docente.

Esse conjunto de elementos contribuiu para a construção da investigação, que durante as aulas de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino em Fortaleza, no estado do Ceará, inspirou para construção de novas estratégias de ensino, mas específico no momento dos círculos de leitura.

Os discentes ficam posicionados em círculos ou semicírculos, durante o círculo de leitura, acredita-se que dessa forma eles possam interagir e participar com mais afinco da atividade, além de ser desenvolvido momento de predição, discursão do livro/texto lido.

No decorrer da leitura em voz alta, realizada pela professora, surge uma dúvida desencadeada pelo processo reflexivo de rotina de sala de aula, que torna-se necessário compreender o motivo dos alunos não procurarem ler o material exposto, especificamente os livros que compõem a biblioteca escolar ou outras fontes.

A partir dessa indagação surgiu a necessidade investigativa, que foi planejada em etapas. A docente realiza apreciação de um fragmento de livro ou leitura completa de um texto, e que de preferência esse material exista no acervo da escola, ou outro texto que seja acessível aos alunos.

Optou-se em ancorar a prática na sequência didática de Schneuwly e Dolz, (2004), quando eles trazem como conjunto de atividades escolares planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos propostos pelo docente. Dessa forma a prática pedagógica, parte de caminhos já percorridos a fim de obter uma maior possibilidade êxito na aplicação.

Um texto que condiz com a realidade, presente em sala, principalmente em aulas de oralidade e escrita, no qual muitas vezes nossos alunos acabam por repetir palavras e adiar a leitura de um texto seja ele em voz alta ou silenciosa, rejeitando pela quantidade de linhas, espessura do livro, um leque de desculpas que cada vez mais retardam a participação do discente no processo de aprendizagem.

Ao explorar esse assunto e com o intuito de contribuir para o processo de afinidade à leitura oportunizando a prática rotineira. O escopo da vivência traz o olhar docente em busca de uma vivência de aprendizagem significativa, que podem corroborar para novas estratégias de ensino, novos horizontes para o espaço da aula de língua portuguesa a exemplo da leitura lúdica.

De acordo com Matos (2001, p.45) utiliza-se esse “procedimento selecionando um objeto de pesquisa, possibilitando assim obter grande quantidade de informações sobre o caso escolhido antes do aprofundando propriamente dito”. Com esse enfoque de investigação tem-se o intuito de aperfeiçoar novas experiências.

O ambiente experimental da pesquisa trata-se de uma sala de aula contendo 33 alunos da turma do 8º ano, turno manhã. As faixas etárias dos estudantes pesquisados variaram de 16 a 18 anos, predominando o público feminino. A escola atende ao ensino fundamental 6º ao 9º ano, além do ensino de Jovens e adultos (EJA). A Escola inserida em

jurisdição da Secretaria Executiva da Regional III, localizada na zona oeste do município de Fortaleza- Ceará,

A escola funciona nos três períodos distintos (manhã, tarde e noite), contando com uma diretora e duas coordenadoras que se dividem nos horários escolares. O corpo docente, no período da pesquisa apresentou quantidade de professores adequada, ou seja, não evidenciou-se a existência de carência de professores nas disciplinas lecionadas.

As dependências escolares contam com salas de aula equipadas com ar-condicionado, biblioteca, quadra coberta, sala de professores, secretaria, sala de atendimento para alunos com necessidades especiais, cantina, diretoria e coordenação. Constata-se um ambiente escolar aconchegante, apesar das dificuldades existentes na escola pública, mas o calor humano favorece a um agradável clima organizacional.

Na perspectiva de contribuir e adotando-se como referência, Koch (2004), na qual estabelece que o processamento textual estratégico, os textos só se tornam coerentes para o leitor por meio de inferenciação. Por esta razão, dependendo desses conhecimentos e do contexto, diferentes interlocutores poderão construir interpretações diferentes do mesmo texto.

Dessa forma a leitura do texto permitiu construir ideias, que outros leitores possam construir outros sinônimos dentro do significado da mensagem apresentada, especificamente no que tange a aplicação da leitura lúdica. O embasamento teórico da pesquisa tem como base: o estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais, DCN 2013, Koch (2004) com os princípios de construção textual do sentido, Antunes (2003) com as reflexões sobre a prática da aula de português, as estratégias para ensinar a leitura de Kleiman (2001) e Roxo (2009), na abordagem de letramento múltiplos.

Diante do exposto, essa pesquisa teve por objetivo analisar e refletir as estratégias pedagógicas que possam contribuir para o interesse da leitura de alunos dos anos finais do ensino fundamental, contribuindo assim para uma melhor assiduidade de leitura destes alunos a livros educativos paradidáticos.

## **PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

A metodologia da pesquisa, salienta que o trabalho é de natureza qualitativa, de acordo com MATOS (2001, p. 36), se a investigação amplia o instrumento de análise de dados poderá explicar os fatos com mais precisão e profundidade. Nesse sentido, considera-se que ao estudar a realidade, há enormes divergências, dessa forma aceita-se os métodos e técnicas de caráter descritivo e interpretativo que possam revelar as hipóteses.

No intuito de contribuir com o processo de novos métodos de despertar o interesse pelos livros, o docente deve estimular e adotar estratégias que possibilite o deleite para leitura e a escrita na escola, torna-se relevante para o crescimento intelectual, isto é, quem lê solta a imaginação e se torna crítico, dando asas ao pensamento e de certa maneira adquirindo a criatividade e o conhecimento.

Corroborando com Antunes (2003, p.55), onde estabelece que “a escolha dos critérios de ordenação das ideias, é relevante para prever como a informação vai ser distribuída ao longo do texto, isto é, por onde se vai começar; que sequência se vai adotar”. A autora traz essa perspectiva que a aula não deve ser reduzida apenas a exercícios e deve despertar o prazer de leitura nos alunos.

Para desenvolver a experiência, o texto escolhido foi “O vendedor de palavras”, do autor Fábio Reynol, extraído da coluna de literatura do GGN- Jornal de Todos os Brasis, ano 2014. O texto se enquadra numa crônica argumentativa. Através desse texto, construiu-se a vivência em sala de aula levando em consideração a ausência do gosto dos alunos pela leitura. É relevante mencionar que na ocasião transformou-se o texto de Reynol em algo lúdico e significativo para o cotidiano escolar.

Nela, o referido autor retrata a venda de palavras soltas, pela ausência de leitores e se não existem leitores, irei vendê-las e assim o texto envolve o leitor.

Com palavras de pouca convivência com o cotidiano da sociedade essas palavras, com significados poucos conhecidos trazem a disparidade do conhecimento dos alunos versus a aquisição de novas palavras seja com esse texto ou outra fonte.

Em construção com esse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental trazem no Art.13º, inciso VIII que:

A constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos. (DCNs, pag. 69, 2013).

A partir do embasamento teórico dos autores, foram construídas as etapas alinhadas ao processo de construção da aula, detalhados nos resultados e discursões e como culminância, a escolha de um livro para deleite em sala de aula, selecionados durante o planejamento, no qual foram selecionados diversos títulos. O texto utilizado na sala de aula predomina a tipologia textual narrativa, com gênero textual crônica que traz elementos de reflexão para o eu-leitor no qual foi exposta de forma lúdica.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa vivência permitiu o despertar e maior interesse pelas aulas de português, no intuito de diminuir a frase: “a tia é legal, mas ensina português”, trazer uma vivência escolar no qual se avaliassem, será que esse moço da crônica sou eu? Quem sou eu na minha sala de aula? Por esse caminho que os alunos se recusavam a ler, que se inicia um novo olhar pedagógico que não se esgota com a vivência apresentada.

Partindo da abordagem didático-pedagógica, a organização da prática vivenciada manteve a seguinte sequência: a professora solicitou que escrevessem nas targetas que receberam uma palavra que gostariam de vender, colocando seu valor. Essa ideia tem como base o texto do autor Fábio Reynol, extraído do jornal eletrônico GGN- O Jornal de Todos os Brasis, publicado em 2014.

Os alunos começaram a escrever, a princípio achando estranho, vender palavras? Em seguida fixaram as targetas na lousa, conforme figura 1.

Figura 1- Tarjetas afixadas na lousa



Fonte: autores

Após esse processo foi escrito na lousa o título e realizado anamnese, a partir do exposto gerado pelos alunos durante o conhecimento prévio. Duas alunas a convite realizaram a leitura da crônica causando surpresa aos discentes com o desenrolar do texto.

O que corrobora com os argumentos de Koch (2004, p. 04) quando diz que “o texto é resultado, portanto, de um múltiplo referenciamento, daí a definição de texto como uma sucessão de unidades linguísticas”.

Assim nesse momento, o estudo das relações referenciais limita-se, em geral, aos processos correferências, já que o texto de base da aula é rico em palavras pouco conhecidas pelos alunos, comprometendo a compreensão e significado de algumas palavras em alguns



momentos. Os discentes a partir da experiência com o texto perceberam possuir pouco conhecimento vocabular. Após o processo de exposição, partilha de significados e leitura, inicia-se a etapa seguinte.

Figura 02- Targetas afixadas na lousa e livros sobre a mesa.



Fonte: Autora

**Na segunda fase**, conforme apresentado na figura 2, os alunos percebem livros espalhados sobre a mesa, títulos dos mais variados no qual pertencem ao gênero crônica. Os alunos foram convidados a dirigir-se até a mesa e optar por algum título de interesse, e em seguida partilhar da leitura em dupla com o outro colega. Nesse momento eles ficam a vontade para escolher tanto o livro quanto a companhia do outro colega. Foi selecionada uma quantidade de livros compatível com a formação de equipes, previstas anteriormente no plano de aula. O intuito foi provocar nos alunos uma proximidade com o livro e o ato de ler em grupo

Durante a implementação da metodologia, constatamos que os alunos conversaram entre si, apontavam para os livros, riam, mas também resistiram ao não chegar mais próximo da mesa (birô). Após o burburinho da escolha, alguns aparentemente felizes com o livro em punho e outros nem tanto já que alguém veio na frente e levou o que lhes agradava a primeira vista.

Ler naquele momento talvez não fosse à prioridade para alguns, já que um livro com imagens levava a ser folheado mais rápido, ou seja, a linguagem não-verbal prevaleceu por alguns instante. Com títulos e gêneros variados, assim foram acalmando, eles começaram a solicitar silêncio para o momento de deleite e concentração.

De acordo com Rojo (2009, p.75), “ler envolve diversos procedimentos e capacidade [...], todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas)”. Dentro desse

contexto, um dos objetos da linguística aplicada é “a natureza da aprendizagem da língua [...], não a natureza da linguagem”, conforme Kleiman (2001b, p. 20). Esse, poderíamos dizer, é um primeiro diferencial da Linguística Aplicada em relação a outras áreas que também investigam o ensino-aprendizagem de línguas e investem na formação de professores.

Nessa abordagem, o foco é o leitor/aluno permitir a leitura no ambiente escolar de itens que não sejam o livro didático, e que esta seja realizada na companhia de colega de sala ou de algum amigo(a), permitindo o processo de interação a partir de debates, conversas sobre o título, capa. Cabendo ao docente conduzir a turma e fazer intervenções quando necessário. Após esse processo de interação e leitura, ocorreu um silêncio na sala de aula, os alunos tinha iniciado a leitura.

De acordo com Antunes (2003, p. 123):

o aprendizado sistemático da língua terá mais proveito se o professor partir daquilo que o aluno não sabe ainda. Essas necessidades são detectadas quando se confronta o que ele já sabe com aquilo que ele ainda precisa aprender, a fim de se comunicar adequadamente.

Todo o processo de aquisição de leitura é contínuo praticamente por toda a vida, já que sempre existirá algo a ser lido, estudado e como próprio Antunes diz: “que seja a partir daquilo que não sabemos”, mas como descobrir? Daí parte a necessidade da formação continuada não só para os alunos, mas também para professores.

Ao final os alunos estavam perguntando: os livros são seus? E pairava um desejo de obter e concluir a leitura. Todos os materiais que foram utilizados para elaborar a aula são itens do acervo e de uso coletivo na biblioteca da escola.

Observaram-se durante o processo de aplicação da aula, os alunos mantiveram-se atentos, eles deduziram que algo diferente esta para acontecer, pela quantidade de livros presentes na mesa da docente.

Diante do início da aula, os discentes mantiveram-se atentos e quando algum aluno tentava atrapalhar eles pediam para prestar atenção, a fim de assistir cada detalhe, e entender como ficaria o desfecho da crônica e na sequência, pensativos e se olhando entre eles, conversam de forma sutil confirmando o quanto é importante à leitura.

## CONCLUSÃO

A estratégia adotada contribui para despertar o interesse dos alunos em leitura, facilitando o processo de afinidade com material lúdico apresentado, caminho para o exercício

constante de futuros leitores. Com isso foi possível perceber que o ensino não se restringe à aprendizagem somente de aspectos gramaticais, deixando de provocar no aluno a reflexão quanto leitor, autônomo do seu processo de interesse e crescimento linguístico.

O aumento na prática de leitura nessa idade de aprendizagem possibilita a construção da personalidade e permite a autorreflexão e imersão dos alunos e um mundo de novidades, ajudando a entenderem que a ausência de leituras nesta fase trarão prejuízos irreparáveis nas séries subsequentes.

Os achados da investigação não acabam com a apresentação do artigo, nem se esgota o assunto, mas sim, uma contribuição para outros professores que pesquisam novas estratégias de atrair o interesse dos alunos pela aula de língua portuguesa.

A partir destes acreditamos que a construção de novas fontes investigativas a partir da busca de estratégias de leitura, alcançou o objetivo proposto, que foi contribuir com uma aula rica de curiosidade, com alunos engajados, despertar o eu-leitor e divertir a “velha aula chata de português”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula 1)

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. **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.

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, I.G.V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MATOS, Kelma Socorro Lopes e VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Coleção Magister, Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

REYNOL, Fábio. A crônica do vendedor de palavras. **GGN-O Jornal de Todos os Brasis**, 26/07/2014. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/literatura/vendem-se-palavras/>>. Acesso em: abr. de 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS ENFRENTADOS DURANTE A DOCÊNCIA

Débora Freitas da Silva

(Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará-UECE,  
Email: deborafreitasdasilva802@gmail.com)

Sheilla Sousa Araújo

(Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará-UECE,  
Email: profasheillaaraujo@gmail.com)

Vitória Chérída Costa Freire

(Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará-UECE, Email:  
vitoriacherida91@gmail.com)

### RESUMO

Este é um trabalho que busca discutir sobre os recursos educativos utilizados pelos professores nas salas de aulas comuns de ensino, dando ênfase às contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço que auxilia no desenvolvimento desses alunos que tanto precisam de um trabalho pedagógico mais elaborado. Pensar em Educação Inclusiva é uma tarefa que tem exigido cada vez mais experiências no trabalho docente, para atender as necessidades que essa modalidade traz consigo. O tema investigado busca apresentar discussões de autores da área sobre os recursos pedagógicos utilizados pelos professores que lecionam na escola regular, tentando compreender como acontece a integração dos alunos com NEE nas mesmas classes de ensino. Consideramos que levantar pressupostos teóricos contribui para a reflexão da prática e consequentes avanços cognitivos dos educandos para melhorar a realidade nas escolas públicas.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Docência. Práticas pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Analisar as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério é reconhecer os desafios encontrados durante a trajetória profissional docente. Na medida em que a política educacional, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), potencializam suas ações para fazer com que a comunidade escolar seja um espaço que agregue a todos os grupos pertencentes ao conjunto social, o professor acaba sendo um dos agentes responsáveis por possibilitar através da mediação, os reflexos dessas políticas que objetivam alcançar uma educação eficaz. Inclusive para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse trabalho possui caráter bibliográfico, com fundamentação teórica nos estudos de Magalhães (2008), Freire (1996), Gomes e Silva (2010), Paganelli (2018) Mendanha

(2015) e Yoshida (2018), avaliando os recursos que os auxiliam na ministração das atividades expositivas e práticas direcionadas para os estudantes com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas de educação básica.

As inúmeras exigências postas sobre o exercício docente induz ao professor desenvolver em sua experiência profissional, práticas que estimulam o desenvolvimento de técnicas e metodologias especiais, que possibilita ao aprendiz que possui NEE, o esperado sucesso escolar independentemente de suas necessidades, sejam elas físicas ou intelectuais. Focaremos na relevância desses recursos pedagógicos e os conseguintes avanços dessas crianças ao serem inseridas na escola de ensino regular.

## **DISCUTINDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Argumentando sobre as Práticas Inclusivas na Escola, a autora Magalhães (2008, p. 156), discute em um trecho de seu trabalho que “os professores da rede regular de Ensino passaram a receber esses alunos, não lhes sendo concedidas em troca, possibilidades materiais de orientação de suas concepções práticas e pedagógicas”. Existe um novo desafio para o professor da rede regular de ensino que é fazer com que esses alunos obtenham o almejado sucesso escolar.

Yoshida (2018) em um debate sobre o trabalho pedagógico docente reafirma que os professores não possuem a capacidade de fazer ninguém aprender, considerando necessário dar liberdade ao aluno para conseguir compreender tudo aquilo que ele consegue fazer. Mesmo assim, mediante as limitações dos alunos com deficiências, existem inúmeras cobranças em torno desse profissional quando se pensa em aprendizagem, os professores se vêem mediante aos grandes desafios de reavaliar suas práticas pedagógicas, a fim de atender as variadas necessidades que seu novo corpo estudantil irá compor.

Pensando em acessibilidade, respeito, educação e cidadania, o senador Paulo Paim consegue aprovar em Julho de 2015, a lei N° 13.146 que garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) obrigatório nas escolas de ensino regular, sejam elas públicas ou particulares, considerando crime para qualquer instituição que se negar a receber esses estudantes pelas possíveis deficiências que venham possuir (MENDANHA, 2015). E é discutindo sobre as responsabilidades do AEE, que Paganelli (2018) reflete sobre a Educação Inclusiva como um processo que se direciona para todos os alunos, sem acepção de nenhum, nos trazendo a compreensão de que o responsável por fazer da escola um lugar homogêneo e inclusivo, também é o professor.

Buscamos por intermédio de estudos, avaliar os recursos e materiais utilizados nas

escolas para a inclusão desses estudantes. Esses recursos adaptados usados pelos professores favorecem a aprendizagem, sendo capaz de promover o estímulo das capacidades cognitivas. Constatamos que em alguns casos, esses materiais podem ser facilmente fabricados na própria escola, como é o exemplo dos materiais recicláveis utilizados por alguns professores; dentre os recursos, destacamos alguns jogos criados com materiais reaproveitados, no qual o aluno de forma lúdica e criativa cria seu próprio brinquedo.

Um projeto chamado “Matemática Inclusiva” criado por uma escola pública para os alunos com NEE foi bastante exitoso ao ser desenvolvido pelos próprios alunos com o uso de materiais recicláveis. Em comentários sobre o assunto, a coordenação da escola comenta sobre a relevância do projeto, e que por intermédio da ludicidade conseguiram resultados positivos para o avanço dos alunos daquela conceituada escola (Jornal Cada Minuto, 2015). Pesquisando sobre outros materiais didáticos, também encontramos alguns jogos pedagógicos industriais, livros com texturas diferentes, lápis de espessura e grafite mais denso; lupas; mesas reguláveis, dentre outros recursos pedagógicos utilizados para que cada prática educativa possua como propósito principal, o estímulo das capacidades cognitivas e sócio-interativas desses alunos. A maioria de todos esses recursos educativos é disponibilizada gratuitamente para que não haja barreiras no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Existem inúmeros desafios para o professor na hora de executar seu plano de aula, e é preciso entender as melhores formas de estruturar, expor e executar as atividades de modo que atenda a cada necessidade, possibilitando a todo conjunto estudantil, que a aprendizagem seja desenvolvida em igualdade de condições. Os professores não se limitam apenas às atividades de ensino realizada nas escolas, é necessário estudar outros campos do conhecimento dentro da educação inclusiva, para que possam ser facilitadas à luz da compreensão docente, as dificuldades dos alunos/deficientes. Somente com estudos mais específicos, os professores conseguem fazer com que esses alunos se tornem mais participativos, estimulando a habilidade desses educandos para elaborar perguntas, expor necessidades e participar de forma ativa do conjunto escolar.

Para dar suporte pedagógico aos professores, algumas escolas contam com as salas de Tecnologia Assistiva. A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (FILHO, 2009).

As salas de aula podem conter tanto materiais tecnológicos, como materiais fabricados industrialmente e recicláveis. Em escolas que possuem maiores recursos, os professores podem contar com o auxílio das altas tecnologias, que são dispositivos que incorporam eletrônicos, computadores sofisticados, aplicativos de celular, software de computador, livros falados que podem ajudar os alunos com os movimentos comprometidos, paralisação cerebral e tantas outras deficiências.

Em linhas gerais, os professores dizem que para as deficiências físicas, eles fazem uso dos materiais físicos adaptados e de baixa tecnologia para reduzir a desigualdade de condições entre os estudantes. Mas quando a deficiência é de natureza intelectual, os monitores relatam que se apegam às altas tecnologias e à ludicidade com a finalidade de promover a interação, e através disso, fazer com que esses alunos não sejam apenas coadjuvantes dentro de sala de aula, mas que passem também a condição de protagonista, na construção de seu próprio conhecimento e desenvolvimento.

A ausência de recursos na escola, sejam eles de baixa ou alta tecnologia, dificulta e atrasa o sucesso desses alunos na rede regular de Ensino. É preponderante que o Professor nunca cesse suas atividades enquanto pesquisadores e enquanto aprendizes, como ressalta sabiamente sobre o papel do professor. Esse profissional acaba assumindo um papel transformador da realidade social, possibilitando por meio desses suportes educativos, os alunos chegarem a um nível mais elevado de conhecimento (FREIRE, 1996).

Magalhães também em sua obra, quando discute as práticas educacionais como algo ‘inovador’, traz a compreensão de que os professores dentro desse grande desafio, carecem de uma formação mais específica, e que atenda a abrangência das possíveis dificuldades que o discente venha a ter, e para que essa “nova clientela” consiga em condições reais, o ensino e a aprendizagem de maneira eficiente (MAGALHÃES, 2008).

## **REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES**

Investigando a Política Educacional Brasileira para a Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, postula em seu artigo 58 que é dever constitucional do Estado garantir a Educação Especial, assegurando em seu parágrafo 1º que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da educação especial” (BRASIL, 1996, p. 39 e 40). Fazer com que esses alunos possam ter o direito à uma educação inclusiva e de qualidade, é uma forma de tornar a escola um espaço de diversidade, sem conceitos segregativos.

Magalhães (2008) ainda em seu trabalho sobre as Práticas Inclusivas na Escola, trás

uma fala bastante importante, onde é recitado que “ainda não temos parâmetros para avaliar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem” para os alunos/deficientes. (MAGALHÃES, 2008, p 156). Essa fala nos remete a compreensão de que o que temos hoje de resultados concretos sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, são encontrados concretamente em sala de aula. A garantia do avanço desses alunos está na força do trabalho docente, a partir de inúmeras observações feitas pelo professor, ou seja, está no exercer com eficiência o trabalho magisterial.

O Plano Nacional de Educação (PNE) procura em sua Meta 4, universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação de “preferência na rede regular de ensino”, até 2024. O alcance de tais metas é fruto de um conjunto de organizadores que se dividem entre família, gestão escolar e docentes. Os cursos de formação continuada promovem aos professores a experiência de continuar aprendendo para atuar nas salas de recursos multifuncionais, e em classes comuns no ensino regular, objetivando o fortalecimento das estratégias para possibilitar aos discentes o desenvolvimento de suas competências.

Continuando com foco no trabalho do professor, atingir as metas propostas pelo PNE é um objetivo árduo para o exercício docente que busca por meio de suas “inovações”, fazer com que todos os educandos que possuem algum grau de deficiência sejam integrados não só fisicamente na escola, mas também incluídos no progresso que garante o sucesso escolar de todos (MAGALHAES, 2008). Por mais que essas metas aparentem dificuldades em seu processo de concretização, o professor tem se revelado um profissional que trabalha a fim de tornar o ambiente escolar um lugar na qual a aprendizagem esteja sendo igualmente ministrada para todos. É dentro desse cenário que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se torna um dos principais recursos da educação especial para a equiparação de oportunidades que havendo ou não diagnóstico, o AEE é direito garantido aos alunos com deficiência, incluindo-se o transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (PAGANELLI 2008). A oferta desse serviço facilita o trabalho pedagógico docente.

A docência é capaz de fazer com que os professores se reinventem em suas práticas diárias de ensino diante dos desafios enfrentados pela Educação Especial. A importância de um bom planejamento, avaliando as individualidades da criança, quais são suas dificuldades, observando seus avanços e suas limitações, faz do Plano de Ensino Individualizado um apoio pedagógico que o professor precisa estar cada vez mais aprimorando em metodologias de ensino, para que esses educandos evoluam cognitivamente e interajam socialmente falando.



As responsabilidades que cercam o corpo docente para garantir que esses alunos possam progredir, faz do professor um profissional em constante evolução no cotidiano da vida escolar. E é o aprimoramento dessas técnicas de ensino, que faz com que o professor aperfeiçoe suas metodologias, garantindo que o desenvolvimento intelectual da criança aconteça. Em uma discussão sobre os Recursos para Subsidiar a Inclusão de Crianças na Rede Regular de Ensino, Gomes e Silva (2010) indagam sobre como fazer a mediação para crianças com deficiências. A rápida resposta é a seguinte: “da mesma forma como se faz com todas as crianças, a ação do professor precisa estar pautada nas características de cada aluno, suas dificuldades, necessidades, e especificidades, o olhar é singular, mas a ação é plural”. (GOMES; SILVA, 2010, p. 75)

Refletindo sobre o pensamento dos autores de olhar o educador como um profissional que busca nos educandos o estímulo de suas potencialidades através da interação e troca de conhecimento entre educandos, nos remete a compreensão de que o professor é um profissional que não subestima a capacidade discente. Por esta, é de extrema importância ressaltar os méritos destes profissionais, que, em todo seu percurso profissional, oportunizam pessoas a terem o direito à educação, sem preconceitos.

É a responsabilidade de todos que pode assegurar que esses alunos aprendam se maneira eficaz, não obtendo apenas êxito na educação básica, como também na vida profissional, atendendo aos reais objetivos postulados pela LDB, onde esses alunos passam a ter direitos ao ensino qualificado (BRASIL 1996). O ensino se torna muito mais eficiente quando o professor possui em sua volta recursos pedagógicos para estimular as capacidades intelectuais dos discentes, quando comparado ao professor que acaba precisando se reinventar em todos os seus planejamentos para responder às dificuldades enfrentadas pelo corpo estudantil, fazendo com que esses alunos produzam e alcancem as devidas metas previstas para cada etapa.

## **CONCLUSÃO**

Quando existe uma preocupação e responsabilidade com a qualidade do ensino que é ministrada para os alunos na escola pública, o investimento em materiais adaptados se torna uma das tarefas principais dentro da Educação Especial, atendendo assim aos reais objetivos educativos que as políticas educacionais buscam destinar para todos, que é uma educação de qualidade, sem distinguir pessoas pelas suas diferenças.

A investigação sobre os recursos pedagógicos utilizados pelos professores revela o compromisso docente pela educação, que apesar de todas as dificuldades financeiras que a

escola pública venha a possuir, o professor busca utilizar de vários mecanismos para cumprir com suas devidas metas. O objetivo desses recursos pedagógicos é auxiliar na mediação do conhecimento entre o aluno e o professor. Todos esses suportes, sejam eles tecnológicos ou confeccionados pela própria escola, auxilia no desenvolvimento cognitivo desses alunos, que por si só, apresentam grandes comprometimentos na aprendizagem, se tornando necessária a intervenção de materiais extras para que esses estudantes não tenham suas capacidades cognitivas limitadas por possuírem algumas necessidades educativas á mais.

Independente do material educativo, o intuito é a estimulação do aprender. Os objetivos a serem alcançados para uma educação inclusiva de qualidade para todos ainda são desafiadores; a atuação do professor como um promotor e facilitador da educação inclusiva, como já foi mencionado, é de suma importância para que a escola se torne um ambiente acolhedor, mediante as múltiplas excepcionidades existente no universo escolar.

Esse processo de Inclusão da Educação Especial na rede regular de ensino é capaz de promover aos alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais, a oportunidade de se integrarem com a diversidade que a escola pública brasileira comporta. O que nos faz refletir, sobre o papel da escola, do poder público, e do professor nesse processo de inclusão, já que esta desafiadora modalidade dentro do contexto educacional, se dá a partir do comprometimento de todos em oferecer uma educação eficiente.

O Ensino Especial produz a reflexão de repensar a educação como uma ação capaz de promover a transformação em nossa sociedade. E dentro dessa transformação, é impossível não lembrarmos as remotas histórias de pessoas que sofreram por terem nascido com alguma de suas capacidades físicas comprometidas e a forma como foram excluídas socialmente falando. O professor dentro desse processo de transformação vem por intermédio de suas metodologias, facilitar ao aprendiz a oportunidade de aprender e participar ativamente do conjunto social. Assim, objetivamos por intermédio dessa pesquisa, refletir e avaliar a experiência docente dentro da área investigada, esperando contribuir na construção de novos paradigmas e pensamentos aos profissionais e pesquisadores de Educação, que não cessam em suas buscas sobre as responsabilidades que envolvem o trabalho pedagógico do professor, especialmente na Educação Inclusiva.

## **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. **Educação Especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <portal.gov.br/document>. Acesso em: 16 de ago de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB**. Educação Especial-1996- Disponível em :<

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 16 de ago de 2019.

FILHO, Teófilo Galvão. **A tecnologia Assistiva: De quê se trata?** Disponível em:

<<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abr%20il2007.doc>> Acesso em: 16 de ago de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

GOMES, Vivian de Moraes; SILVA, Daniel Vieira. **A tecnologia assistiva como recurso para subsidiar a inclusão de crianças como mobilidade reduzida**. São Paulo, 2010.

JORNAL CADA MINUTO (reportagem). **Alunos da Educação Especial realizam**

**exposição de jogos de matemática no projeto matemática inclusiva**. Disponível em:

<<https://www.cadaminuto.com.br/noticia/273204/2015/08/11/alunos-da-educacao-especial-realizam-exposicao-de-jogos-do-projeto-matematica-inclusiva>>. Acesso em 16 de ago 2019.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados**. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MAGALHAES, Rita de Cassia Barbosa Paiva. **Currículos e práticas inclusivas na Escola. Tecendo Fios de uma Trama Inconclusa**. Fortaleza, 2008.

MENDANHA, Soraya. Senado Notícias (2016). **Com avanços na Educação, lei de inclusão completa um ano**. Disponível em: [www12.senado.leg.br](http://www12.senado.leg.br). Acesso em: 16 ago 2019.

PAGANELLI, Raquel. **O que fazer quando não há atendimento educacional especial?**

2008-Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/o-que-fazer-quando-nao-ha-atendimento-educacional-especializado-ae-na-escola/>> Acesso em: 16 de ago de 2019.

YOSHIDA, Soraya. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**.

Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>> Acesso em: 16 ago 2019.

## EXCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: PERCEPÇÃO DO CUIDADOR

Katyanna de Brito Anselmo  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI  
katyans@yahoo.com.br

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivos analisar práticas de exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular a partir de uma visão histórica da educação especial e da percepção de cuidadores de escolas públicas no município de Crato-CE. Para tanto, a pesquisa envolve: levantamento bibliográfico; um estudo exploratório que tem como instrumento de obtenção dos dados da pesquisa um questionário subjetivo com cuidadores de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa apontam que o processo de exclusão inicia-se bem antes do ingresso dos alunos na escola regular e que a exclusão delinea-se para a além da falta de recursos, infraestrutura e formação docente. Concluímos nesse percurso investigativo que assim como a inclusão é responsabilidade de todos aqueles que fazem a educação escolar, a exclusão reflete a ausência de responsabilidade efetiva de todos com os processos atitudinais para a inclusão.

**Palavras-Chave:** Exclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Exclusão na história. Cuidadores.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões sobre a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, evidenciando a percepção dos cuidadores<sup>246</sup> de alunos com necessidades educacionais especiais de uma escola pública do município de Crato, cidade localizada no sul do Cariri cearense.

Os cuidadores são pessoas contratadas pela secretaria de educação para cuidar, acompanhar nas atividades escolares daqueles considerados público alvo da educação especial. O cuidador deve auxiliar os educandos com necessidades educativas especiais, ajudando-os nas atividades que não consegue realizar sozinho, como ir ao banheiro, alimentação, troca de roupa e/ou fraldas e higiene pessoal. Selecionamos os cuidadores como sujeitos dessa pesquisa, por acreditarmos que estes podem contribuir significativamente no processo de inclusão, pois os cuidadores são pessoas que acompanham de perto o desenvolvimento desses alunos em diversas dimensões, seja física, emocional, social ou cognitiva.

---

<sup>246</sup> O anonimato dos cuidadores e da escola em que trabalham foi mantido para que os mesmos ficassem a vontade, sem receios para apresentar suas percepções.

Abordar essa temática é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, pois necessitamos refletir criticamente sobre os processos de exclusão no ensino regular, objetivando a elaboração de estratégias de inclusão dos alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “não basta abrir as portas da escola, porque logo podem ser fechadas com a alegação de que alguns alunos não apresentam condições de adaptação e sucesso” (MAGALHÃES, 2002, p. 69-70). Neste estudo elencamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: de que forma os alunos do ensino fundamental são, ou podem ser excluídos no processo de ensino-aprendizagem?

Como objetivos temos: analisar práticas de exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular a partir de uma visão histórica da educação especial e da percepção de cuidadores de escolas públicas no município de Crato-CE.

Para tanto, a pesquisa envolve: levantamento bibliográfico; questionário subjetivo com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2008).

Este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção a introdução, que apresenta o objeto de estudo, problematização, os objetivos, o método da pesquisa; na segunda seção temos uma breve visão histórica da educação especial; na terceira seção tecemos análises sobre as práticas de exclusão escolar a partir da percepção dos cuidadores de pessoas com necessidades educacionais especiais; e por último trazemos algumas considerações finais da temática analisada.

## **2 UMA BREVE VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A história do surgimento da educação especial é marcada pela exclusão, desprezo, piedade, medo e perseguição, castigos aqueles que apresentassem diferenças acentuadas na forma de agir, e no físico, diferenças consideradas marginais aos padrões de normalidade aceitos por uma determinada sociedade.

O desprezo pelos “deficientes” ia desde confinamentos até a morte, mas havia alguns que viviam “normalmente”, dependendo inteiramente da caridade dos abnegados. A deficiência era concebida conforme o contexto histórico-social, religioso, econômico de acordo com observações e vivência de cada povo em determinado contexto cultural (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

Na cultura romana apenas era garantido o direito de viver para as crianças que nasciam sem nenhum tipo de deficiência, o contrário disso, caberia ao próprio pai sacrificá-lo, mas alguns não tinham coragem de fazê-lo e as abandonavam em rios, as vendiam para prostituição ou para serem atrativos em circos, aos olhos da sociedade crianças com deficiência eram vistas como futuros inúteis (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

Com o cristianismo o sacrifício de pessoas com deficiência foi condenado, pois todos os indivíduos eram considerados filhos de Deus (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013), mas durante a Idade Média com o advento da Inquisição a deficiência passa a ser vista como desígnios divinos ou à possessão do demônio, “por uma razão ou por outra, a atitude principal da sociedade com relação ao deficiente era de intolerância e de punição, representada por ações de aprisionamento, tortura, açoites e outros castigos severos (ARANHA, 1995, p. 65)”.

A partir da Revolução burguesa no século XV, com a queda da hegemonia da igreja católica e as mudanças no modo de produção que passa a ser capitalismo mercantil e nesse período passam a ser vistos como deficientes os indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no que se refere ao seu sustento e manutenção (ARANHA, 1995).

Com o desenvolver do século XVI a deficiência passa a ser considerada como um problema médico e não apenas social. Nesse século houve um esforço conjunto entre médicos e pedagogos que desafiaram preconceitos afirmando que toda pessoa excluída deveria receber educação (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

Nos séculos XVII e meados do século XIX, inicia-se a fase da institucionalização, os indivíduos que apresentavam deficiência eram separados dos demais segregados e “protegidos” em instituições residenciais. No final do século XIX e início do século XX teve o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, mantendo o indivíduo que possuía alguma necessidade especial separado dos demais e no final do século XX, por volta da década de 70 surge o movimento da integração social desses indivíduos, colocando-os o mais próximo possível dos ambientes escolares oferecidos aos que não possuíam nenhum tipo de necessidade especial.

No tecer da história da educação especial notamos que o direito à educação para pessoas com deficiência vem sendo conquistado lentamente, apesar disso, esse processo de inclusão passou por vários retrocessos e somente na década de 60 surge a ideia de que essas pessoas podiam participar do convívio social é aí que nascem as escolas especializadas para os portadores de necessidades especiais (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

No Brasil a história da educação especial seguiu por caminhos diferentes dos trilhados por países europeus e norte-americanos entre os séculos XVII e meados do XX,

enquanto estudiosos desses países discutiam intensamente conceitos de deficiência mental, no nosso país ainda não havia despertado para essas questões (MENDES, 1995).

A história da educação especial brasileira, portanto, é marcada pela exclusão. As iniciativas pioneiras da educação especial acontecem no Segundo Império, por volta da metade do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant (IBC); e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Foram iniciativas isoladas e elitistas em uma sociedade escravocrata e agrária, na qual poucas pessoas tinham acesso à escolarização (MAGALHÃES, 2002).

Segundo Jannuzzi (1989) e Bueno (1993) alertam que essas instituições funcionavam como asilos e não propriamente como escolas. Por outro lado, não havia preocupação governamental em estruturar um atendimento que abarcasse a grande parcela da população que necessitava de ensino especializado. Conforme Magalhães (2002) se a deficiência não fosse “visível” seriam incorporados às tarefas sociais mais simples, numa sociedade rural desescolarizada.

Na sociedade brasileira duas entidades privadas obtiveram um maior alcance nacional foram as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) criadas nas décadas de 30 e 50, respectivamente e que mantêm, até hoje, escolas especiais. (MAGALHÃES, 2002).

Na década de 80 a Constituição brasileira de 1988, declara a garantia legal da educação para pessoas com deficiência, pois garante a democratização da educação, garantindo no Art. 205 que a educação é direito de todos e dever do estado e da família (BRASIL, 1988).

Em 1994, o Brasil participa da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, que deu origem a *Declaração de Salamanca*, apontando a premência da construção de uma escola adequada às necessidades dos alunos. No mesmo ano foi lançada a *Política Nacional de Educação Especial*, especificando o alunado da educação especial.

Mendes (2006) elucida dois eventos que contribuíram muito para evolução da educação inclusiva na esfera mundial, foram eles:

- **Conferência Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990.
- **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais:** acesso e qualidade, realizada na Espanha em 1994, nela foi produzida a importante Declaração

de Salamanca que é tida como o mais importante marco de difusão da filosofia da educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 – traz o Capítulo V (art. 58 a 60) específico sobre o tema – regula a educação especial colocando-a como modalidade da educação escolar a ser oferecida na rede regular de ensino. Sua oferta é um dever constitucional do Estado desde a educação infantil. A LDB 9394/96 traz a obrigatoriedade de incluir o aluno com necessidades especiais no ensino regular e não isolá-lo em instituições segregadas, revelando assim a importância de trazê-lo para o convívio social o que é um benefício tanto para o aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial como para os demais que aprenderão conviver com as diferenças.

Temos também a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que vem orientar, nortear o alcance de uma educação para todos, que objetiva:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
  - Atendimento educacional especializado;
  - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
  - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
  - Participação da família e da comunidade;
  - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
  - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2008)

Como podemos evidenciar, essa política tem o intuito de orientar e regulamentar como precisa acontecer essa inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nos diversos níveis da educação.

A história da educação especial revela práticas de exclusão, segregação, e cenas de inclusão, leis, políticas que foram construídas com lutas que foram silenciadas, e aos poucos estão ganhando espaço na sociedade contemporânea.

### **3 EXCLUSÃO ESCOLAR**

Dialogar sobre exclusão requer de nós a compreensão de que somos reflexo da cultura que herdamos e da cultura que produzimos. A exclusão escolar tem servido como pano de fundo para diferentes posicionamentos político-ideológicos, ficando difícil entender quais são suas verdadeiras filiações (GARCIA, 2010).



Nesse contexto, entendemos que a exclusão acontece porque ainda não superamos preconceitos, e não nos refizemos ressignificando conceitos e práticas, e para isso todas as rotas educacionais são longas, tortuosas e questionadoras, por razões aparentemente simples: os processos educacionais se sustentam em processos culturais, e todos eles são emaranhados em complexidades e contradições (CARNEIRO, 2007). A sociedade não é harmônica, nem linear, e o sistema de ensino reflete a sociedade.

### **Exclusão escolar**

A história revela que a Educação Especial precisa superar as práticas de exclusão escolar. Nesse sentido, necessitamos entender o que exclusão, para elaborarmos práticas educativas que busquem a superação das formas de exclusão escolar.

Buarque (1993) acredita que a exclusão é um processo, no qual o ser é posto à parte, é apartado, separado do gênero humano. Assim, a exclusão é um processo cruel de apartar pessoas consideradas desqualificadas para a sociedade.

Para Castel (2006), atualmente, os excluídos são um conjunto de indivíduos, que se encontram separados de sua coletividade. Castel (2000) também critica o uso comum e perverso do termo “exclusão” é, sem dúvida, de ter ocultado esta dimensão coletiva dos fenômenos de dissociação social, focalizando a atenção na infelicidade dos indivíduos que a sofrem (Castel, 2006).

A ordem declarada em nome do progresso é preconceituosa, pois impõe padrões homogêneos, rígidos, independente do contexto histórico e das subjetividades dos indivíduos. Precisamos substituir a palavra ordem pela democracia, igualdade de direitos, de condições e acesso e permanência a educação escolar.

Evidencia Bonetti (2006, p.21) que uma das causas da exclusão escolar pode ser partir do “pressuposto de que há homogeneidade entre as pessoas, e/ou o objetivo desta ação é o da homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados “diferentes” como tais, mas na perspectiva de os igualar”.

Contudo, a prática de inclusão escolar não comunga com a ideia de tratar todos como iguais, mas todos como seres diferentes, na qual a sua diferença seja considerada, não no sentido assistencialista, mas na direção de equiparação das condições de aprendizagem, na busca de recursos pedagógico adequados, a fim de que todos aprendam conhecimentos escolares, culturalmente sistematizados historicamente.

## **Práticas de exclusão escolar: percepções dos cuidadores de pessoas com necessidades educacionais especiais**

No decurso desta pesquisa, propomos questionamentos sobre exclusão escolar a três cuidadores de alunos com necessidades educacionais especiais de uma escola pública do Crato. Por meio de um questionário subjetivo, indagamos: de que forma os alunos são excluídos da educação escolar. E os mesmos descreveram assim:

*Quando os professores não adaptam atividades de sala de acordo com o nível dos alunos com necessidades educacionais especiais (CUIDADOR I).*

*Podemos mencionar alguns fatores em destaque como, quando o professor não faz uma interação necessária a cada aluno, inclusive quando não participam de movimentos realizados pela escola ou quando as atividades não são compatíveis com o aprendizado (CUIDADOR II).*

*Quando os professores não trazem para o aluno uma atividade diferenciada, e esse aluno se torna apenas alguém sem importância em um canto da sala, isso se torna exclusão (CUIDADOR III).*

A exclusão descrita pelos cuidadores paira na esfera individual do aluno, parece-nos que o professor é o único sujeito a promover a exclusão escolar, se o mesmo não dispuser de atividades diferenciadas. Mantoan (2015) destaca que a inclusão não prevê a utilização de práticas individualizadas com métodos de ensino escolar específicos para cada dificuldade de aprendizagem. Segundo a autora, as pessoas com necessidades educacionais especiais, aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato de qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará as possibilidades de cada um. Nessa perspectiva o ensino e as atividades não devem ser diferenciadas, e se forem, estaremos exercendo uma prática segregadora, excluindo o aluno das atividades coletivas, ou sobrecarregando o mesmo com atividades coletivas (*de faz de conta*) e atividades individualizadas.

Nessa perspectiva Beyer (2005) destaca que atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre a criança com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo. Com isto, se estará evitando sempre possível processo de segregação do aluno especial.

## **CONCLUSÃO**

A exclusão escolar acontece bem antes dos alunos com necessidades educacionais especiais ingressarem nas escolas, a priori, os deficientes foram excluídos até do direito

estarem vivos, de viverem no seio de uma família, de uma sociedade. Com o cristianismo, passaram a serem dignos de pena, de caridade, podiam até mendigar pelas ruas, mas não tinham o direito de frequentar o ensino regular, eram indignos de educação escolar, considerados incapazes de aprender conteúdos curriculares.

Nessa pesquisa exploratória percebemos no relato dos cuidadores de alunos com necessidade educacionais especiais que estes, veem a exclusão como um ato quase que exclusivo do professor regente, não se responsabilizam pela exclusão escolar. Entendemos que a exclusão não pode se resumir pela ausência de adaptações de atividades. Nessa pesquisa defendemos que é preciso criar outros espaços educacionais que deem apoio pedagógico, escolarizado mais efetivo ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Contudo, entendemos que a exclusão também acontece pelo fato dos sujeitos do processo educativo não assumirem suas responsabilidades com a exclusão, culpabilizado quase que exclusivamente o professor. Vale ressaltar que assim como o professor também é responsável pelos processos de exclusão o cuidador não está isento desta responsabilidade. Esta pesquisa é porta aberta para a realização de outras pesquisas que abordem a função educativa inclusiva do cuidador de alunos com necessidades educacionais especiais.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F.; **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.**

Temas em Psicologia; v. 47, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 16/06/17.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005. 128p.

BRANDENBURG, L. E.; LÜCKMIER, C. **A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva.** Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, p.175-186, 2013. Disponível em:

<http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191/149>. Acesso em: 16/06/17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. MEC; SEEP; 2008.

BONETTI, Lindomar Wessler. Exclusão e Inclusão Social – teoria e método. Contexto e Educação. Ijuí, n. 75 p. 187- 206, jan/jun 2006.

BUARQUE, Cristovam. *A revolução das prioridades*. Instituto de Estudos Econômicos (INESC), 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**. Possibilidades e limitações. Petrópolis: Vozes; 2007.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 2000.

CASTEL, Robert. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: BALSÀ, CASIMIRO, BONETI, LINDOMAR WESSLER e SOULET, MARC-HENRY (Org). Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.63 – 77.

GARCIA, R. M. C. **Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas**. Revista Brasileira de educação especial, 2010. Disponível em: <<http://sintrasem.org.br/sites/default/files/att00073.pdf>>. Acesso em 07/05/17.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla**. 1999 123f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 1999.

MAGALHÃES, R. C.B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 10/05/17.

## IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

Lucileide Germano Bezerra Facó  
Anne Sullivan Universt  
lucileidegbfaco@hotmail.com  
Iranilda Pereira dos Santos  
Anne Sullivan Universt  
iranildageo@gmail.com  
Tania Noemia Rodrigues Braga  
Instituto Superior de Educação do CECAP-ISCECAP  
taniarodrigues1444@yahoo.com.br

### RESUMO

O presente trabalho enfatiza a importância da educação inclusiva e dos Direitos Humanos para a promoção do respeito e de uma educação que promova a cidadania. Ambas as temáticas tem sido muito discutidas e vistas como sendo fundamentais para a consecução de uma educação que valorize o respeito e cumpra com seu ideal de desenvolver o educando para o exercício da cidadania. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo geral compreender a importância da educação inclusiva e dos direitos humanos para a educação. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica. Como resultado da pesquisa, concluímos que a educação inclusiva transcende ao simples fato de junção de alunado com diferenças, pois, inclui possibilitar que o aluno de alta habilidade e o carente de aprendizagem consiga se desenvolver para a cidadania, fato que acarreta a garantia dos direitos humanos, pois nesse processo há a propagação do respeito, e tudo isso contribui para a melhoria da educação.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Direitos Humanos. Educação Especial.

### 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva e os direitos humanos são temáticas que são cada vez mais pesquisadas e discutidas, pois constantemente estão tentando verificar como as mesmas trazem benefícios para a educação. Este trabalho partiu do interesse em compreendermos e analisarmos como uma escola inclusiva e que garante os direitos humanos é de fundamental importância para a promoção do respeito e desenvolvimento do aluno cidadã do aluno.

Com vistas ao estudo dessa temática, delineamos como objetivo geral: compreender a importância da educação inclusiva e dos direitos humanos para a educação. Os objetivos específicos foram: Compreender o conceito de Educação Inclusiva e dos Direitos Humanos; Verificar a importância da Educação Inclusiva e dos Direitos Humanos no desenvolvimento escolar dos alunos.

O referencial teórico está sustentado nas seguintes concepções teóricas: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Bobbio (2004), Brasil (2004) e Schutz e Fuchs (2017).

A temática deste artigo é de muita importância para que se possa pensar em uma sociedade mais justa e igualitária, e certamente, esse foi o motivo pelo qual buscamos compreender esse processo de educação inclusiva e de garantia dos DH para a melhora educacional, pois é de suma urgência que as práticas educativas possam contribuir para o desenvolvimento de todos e isso é incluir e garantir os DH.

## 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entende-se que é no período letivo em sala de aula que a criança encontra um mundo de conteúdos que a possibilita a efetivação de inúmeras aprendizagens que contribuam para exercício ativo da cidadania e da prática intensiva do respeito às diferenças. Para que isso possa ocorrer, a escola em geral deve ser inclusiva, o professor deve estar organizado e sempre planejado para realizar ações pedagógicas que desenvolvam todos os alunos em seus processos de aprendizagens, respeitando suas particularidades e limitações, sem deixar jamais de enaltecer o respeito. Nesse contexto, “a escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004, p. 7).

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional (BRASIL, 2004, p. 8).

Portanto, uma escola só é considerada inclusiva se a sua organização possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos, sem importar suas limitações e deficiências físicas e/ou intelectuais, e esse trabalho passa muito pelo professor, pois o mesmo quem está diariamente convivendo com as diferenças, e é ele, o responsável por disseminar o método do respeito, fazendo com que a inclusão de fato possa acontecer. Afinal, do que valeria a mescla de uma turma, se o ensino ao respeito às diferenças por parte dos que promovem um desenvolvimento social e cognitivo não fosse prioridade?

A escola inclusiva é a que deve consistir na valorização do deficiente bem como também de todos os demais educandos que a compõem, focalizando-os como elementos

chaves a ser trabalhados. É a que respeita as potencialidades e necessidades dos educandos, procurando desenvolvê-los. É a que imprime em suas ações pedagógicas uma qualidade que beneficie toda dificuldade. É a que valoriza a participação social para desmitificar o preconceito, enfim, é a que enxerga em cada aluno uma qualidade especial e a partir da mesma, promove desenvolvimento. Porém:

[...] para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (BRASIL, 2004, p. 8).

Partindo desse pressuposto, teoricamente não seria uma tarefa das mais complicadas a promoção de uma educação inclusiva, entretanto, as escolas públicas dependem de uma rede administrativa de poder. Esta, que restringe as ações pedagógicas que não valorizam a educação inclusiva, não possibilitando ao professor criar mais do que as tarefas realizadas em sala, deixando de realizar atendimentos individualizados que cada criança com alguma deficiência merece receber, bem como também atividades diversificadas de interações por conta de ausências de materiais pedagógicos que a rede administradora não disponibiliza e fica difícil para o professor arcar por conta própria, uma vez que sua valorização salarial também não acontece.

É preciso que haja mudanças nas práticas educacionais para que a escola de fato possa vir a ser inclusiva, e para que isso aconteça, é necessário que alguns fatores que dificultam a educação inclusiva possam ser superados, como por exemplos:

A limitação histórica da autonomia político-administrativa do profissional da Educação e o individualismo dela consequente, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença frequente da prática autoritária da direção, ou coordenação do ensino (BRASIL, 2004, p. 8).

Para que essas dificuldades possam ser superadas, primeiro é preciso que haja uma convicção de que a escola pode atender todos os deficientes físicos e/ou mentais conforme seus direitos. Que as políticas públicas educacionais aconteçam de modo a promover mudanças pedagógicas que instiguem e desenvolvam as aprendizagens de todos os alunos tanto no contexto das interações sociais como também na construção de conhecimentos

teóricos, possibilitando que a práxis docente promova o respeito às diferenças e um contexto educacional que releve a potencialidade, a dificuldade, e o entusiasmo de cada educando.

Assim:

Constata-se, portanto, que a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico (BRASIL, 2004, p. 9).

A escola inclusiva se fundamenta na valorização de todos os educandos de modo que garanta aos mesmos os direitos de lutarem por sua dignidade. A base ideal de uma sociedade em que todos vivam com a certeza de que serão respeitados tais quais como são, não é uma ideia que nasceu recentemente, e nem será tampouco passageira, pois, a educação inclusiva é o resultado de inúmeras discussões, estudos teóricos e práticas realizadas com a participação de diversos professores e deficientes. Dada necessidade de propor uma educação para todos surgiu a partir do momento em que perceberam que a escola estava ferindo os direitos humanos, e por conta disso, ocasionava grandes índices de exclusão escolar, principalmente da população mais pobre e dos deficientes, que ficavam cada vez mais a margem da sociedade.

A educação inclusiva veio para substituir a educação tradicional<sup>247</sup>, pois, aqueles alunos que não conseguiam acompanhar os estudos por alguma dificuldade física ou mental, eram encaminhados para alguma escola de atendimento especial, fazendo com que muitos desistissem de estudar, prejudicando assim, suas convivências com as pessoas.

Fica notório que a Educação inclusiva é simplesmente uma escola que garante o pleno desenvolvimento de todos os educandos, tanto no âmbito pedagógico como também no âmbito das interações sociais, o que implica em progressos rumo à conquista da dignidade, e essa, não se refere somente ao fato de uma construção familiar e financeira, mas principalmente, à interiorização de um saber que ninguém jamais poderá tomar, e que sempre poderá ser usado para a construção de práticas cidadãs, o que contribui significativamente na luta por uma democracia que tem sido buscada desde os primórdios do capitalismo.

### **3. DIREITOS HUMANOS**

---

<sup>247</sup> Educação tradicional é a que possui os mesmos métodos de ensinos e de avaliações para todos os alunos sem respeitar os limites e as dificuldades de cada educando.



Os Direitos Humanos (DH) tem sido uma temática de diversas discussões, pois a pluralidade social tem se tornado cada vez maior e empoderada. Segundo Schutz e Fuchs (2017) os DH são caracterizados como sendo direitos do homem ou seja, do cidadão. Entretanto, são muitas as concepções de DH, porém, “[...] todas basicamente com o mesmo sentido, isto é, que são direitos do homem aqueles direitos que cabem ao homem enquanto ser humano” (SCHUTZ E FUCHS, 2007, p. 41).

De acordo com Bobbio (2004) os DH não são frutos de uma concessão da sociedade política, porém a mesma deve procurar aplicar e garantir os DH para todos os indivíduos, portanto, os DH:

[...] são fruto de construções históricas marcadas por confrontos e contradições da realidade, após a ocorrência de injustiças e constantes desigualdades o debate sobre a necessidade de exigir direitos a estes indivíduos que sofreram com essas e outras violências (SCHUTZ E FUCHS, 2007, p. 41).

Partindo desse pressuposto, fica entendido que os DH são construídos ao longo da história, portanto, são originados a partir das conjunturas políticas, sociais e educacionais que fizeram e fazem a sociedade.

O reconhecimento universal dos Direitos Humanos ocorreu no ano de 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com Bobbio (2004), a DUDH objetiva um valor ético e humanitário. O mesmo ainda acrescenta que a DUDH é uma prova histórica do consenso global a respeito de um sistema de valores necessários para uma vida sem discriminação e digna, no entanto:

[...] quando olhamos para a declaração temos o sentimento que há muitos direitos deixados de lado/fora, todavia, é preciso também compreender que os que estão presentes ainda não se efetivaram por completo em todas as sociedades e a conquista destes não ocorreu sem um longo processo de lutas. (SCHUTZ E FUCHS, 2007, p. 43).

Diante desse contexto, tem sido cada vez mais imprescindível pensar a educação considerando os DH, pois a DUDH de 1948 em seu (Art. 26) enfatiza que a educação deve acontecer para “[...] o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

preconizam que a educação deve ser para todos e para o desenvolvimento da cidadania, fato que perpassa diretamente pela inclusão e promoção do respeito na consecução da educação.

#### **4. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DOS DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO**

Sendo a escola, um espaço que deve favorecer e proporcionar meios para que os educandos desenvolvam suas competências, possibilitando-os o acesso ao conhecimento que historicamente foi produzido pela humanidade, logo se compreende que essa instituição obtém como papel central promover ao aluno o desenvolvimento do pleno exercício da cidadania. Portanto, tratando-se de escola inclusiva e dos DH, todos esses desafios devem ser propostos para todos, pois, na medida em que o aluno deficiente e/ou visto como diferente se inclui, mas não recebe a devida atenção necessária para que seu progresso intelectual, social e cognitivo aconteça, de nada vai adiantar essa “inclusão” e os DH serão em consequência, desrespeitados.

Diante disso, para que todo e qualquer país possa alcançar um desenvolvimento, ele tem de primeiramente que garantir a todos seus cidadãos, condições que os permitam desfrutar de uma vida digna, de modo que venham obter qualidade tanto em sua saúde física e psicológica, como também em seus rendimentos no âmbito social, econômico e em todos os períodos de suas existências. E se criticamente olharmos para os contextos históricos que vieram formar a sociedade vigente, verificamos que ela só irá conseguir ser bem sucedida se olhar para todas as partes que a forma, das quais incluem-se os deficientes físicos e o respeito aos DH. Portanto:

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2004, p. 7).

Certamente quando uma criança com alguma deficiência é matriculada em uma escola, é um passo importante para consolidação da inclusão, mas ela ainda não acontece. Assim como também quando algumas crianças com deficiência mesma inclusa vêm a obter os mesmos resultados que as consideradas normais, a inclusão ainda não acontece, pois, para que a inclusão possa de fato acontecer, não basta que haja somente uma junção de diferenças, é preciso, sobretudo, que essas diferenças se respeitem e se ajudem em prol do bem comum de

todos. Uma vez que, educação inclusiva pressupõe que todos os alunos obtenham a mesma oportunidade de permanência e de desenvolvimento social e cognitivo dentro da escola. Em suma, para incluir é preciso garantir os DH para todos os alunos, caso contrário, ao invés de inclusão, serás apenas junção de alunado.

Esse olhar diferente sobre as diferenças é de extrema importância para que a Educação inclusiva e a garantia dos DH ocorram conforme suas essências. Portanto, é necessário que o educador promova diálogos e esteja preparado para solucionar os conflitos dentro de uma sala rica em diversidade, de modo a promover o senso de empatia com o entendimento do respeito. Assim, o preconceito vai sendo quebrado, laços de amizade vão sendo criados, os conhecimentos vão sendo construídos, logo, a inclusão estará de fato acontecendo e os DH sendo garantidos.

## **CONCLUSÃO**

A educação inclusiva objetiva a consideração da deficiência de um aluno de forma coletiva com os considerados normais, onde, os professores terão de promover o respeito às particularidades de cada um, transmitindo o conhecimento de maneira diversificada e adequada para cada educando, e assim, desenvolvendo-o dentro de suas limitações.

Concluimos que a educação inclusiva consiste em uma perspectiva de ensino, onde cada aluno, sem exceção, possa ser respeitado, tanto pelos colegas, pelos professores, como pelos membros da instituição escolar, de modo que os limites das aprendizagens possam a ser compreendidos e a diversidade enaltecida, de modo que os DH sejam respeitados e consequentemente a escola eduque para sua finalidade.

Verificamos que a educação inclusiva consiste em um ensino que visa atender a todos os alunos, de modo que eles possam ser respeitados. Compreendemos que os DH defendem os valores, a ética, o respeito e etc., Direitos que são indispensáveis para os indivíduos, pois vivemos uma era em que a diversidade ganhou e ganha grande expansão, e que, portanto, sem a presença dos DH a sociedade tende a ser mais injusta e desumana.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III), 1948.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia. Educação Escolar e Direitos Humanos: Necessidades de uma aproximação. *Revista Perspectiva Sociológica*, n.º 20, 2º sem., pp. 39-52. 2017.

## UTILIZANDO SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA

Acássio Paiva Rodrigues; Universidade Estadual Vale do Acaraú  
acassiopaiva1@hotmail.com;

Luciana Rodrigues Leite; Universidade Estadual Vale do Acaraú  
lurodeleite@gmail.com

Eliziane Rocha Castro  
elizianecastro@hotmail.com

### RESUMO

O projeto de Extensão “A Química nossa de cada dia” foi elaborado com o propósito de interceder tanto na realidade do ensino de Química da Educação Básica como na formação dos licenciandos envolvidos no projeto, mediante a elaboração e aplicação de Sequências Didáticas nesse nível de ensino. Esse trabalho trata-se, portanto, de um relato das experiências vivenciadas pelos bolsistas no âmbito deste projeto e das contribuições dessa participação para sua formação. Dentre os resultados obtidos, destacam-se os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelos licenciandos; as reflexões sobre a prática docente; o contato com a realidade da sala de aula; a aproximação de temas e conteúdos antes vistos exclusivamente de forma teórica; o aprendizado pela experiência e contributos para a formação pedagógica. Essas contribuições ressaltam a relevância do projeto para a formação dos licenciandos enquanto futuros professores de Química.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Professor de Química. Sequências Didáticas.

### 1INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos a respeito da formação inicial de professores têm mostrado um cenário considerado desanimador (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Esses dados negativos retratam o aumento de problemáticas na formação docente, sobretudo no que diz respeito à desarticulação teórico-prática dos cursos de licenciatura. Como consequência, mostra-se perceptível a dificuldade desses cursos em formar profissionais em condições de desempenhar seu papel de modo efetivo, muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio indiquem para o estudo de Ciências/Química um ensino interdisciplinar e contextualizado (BRASIL, 1999), propondo ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão do mundo que os rodeia (SANTOS; MORTIMER, 2002).

Diante da realidade apresentada, esse trabalho trata da apresentação da experiência formativa desenvolvida no âmbito de um projeto de extensão universitária no tocante ao processo de formação inicial de professores de química, haja vista que a extensão é considerada um dos três pilares da educação superior, sendo apontada como um processo educativo, científico e cultural que tem como objetivo articular o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, viabilizando uma relação entre a universidade e a sociedade (NOGUEIRA, 2005). No que tange à formação inicial de professores, um dos objetivos da extensão universitária reside na possibilidade do licenciando conhecer e vivenciar novos cenários de aprendizagem educacional, conhecendo o contexto social e político das escolas, mediante a oportunidade de analisar os processos e as relações que compõem este ambiente, além de intervir nessa realidade.

Nesse contexto, o projeto de Extensão “A Química nossa de cada dia” foi elaborado e implementado objetivando intervir tanto na formação de licenciandos (bolsistas) vinculados ao projeto, como contribuir para melhorias no atual cenário do ensino de Química da Educação Básica, mediante a inserção de Sequências Didáticas (SDs) no estudo dessa disciplina. Originário do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Sobral-CE, o referido projeto é vinculado à Pró-reitoria de Extensão (PROEX) e desde 2018 vem sendo implementado mediante o planejamento e aplicação de SDs em aulas de Química de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, tendo como envolvidos no projeto, 02 licenciandos, 01 professor do Ensino Superior, 01 professor e 30 alunos da Educação Básica do município de Sobral-CE.

Deste modo, esse trabalho traz um relato da experiência vivenciada pelos bolsistas vinculados ao projeto durante o ano 2018, apresentando uma síntese das atividades desenvolvidas, o papel dos licenciandos no desenvolvimento dessas atividades e as contribuições dessa participação para sua formação enquanto futuros professores de Química.

## **2 O CAMINHO PERCORRIDO**

Durante o ano 2018 foram elaboradas e aplicadas 03 (três) SDs, num período de 10 meses (março a dezembro), abordando os conteúdos Modelos Atômicos, Tabela Periódica e Funções Inorgânicas, respectivamente (Ver quadro 1). As atividades foram elaboradas pelos bolsistas em conjunto com o professor universitário responsável pelo projeto, e posteriormente apresentadas ao professor da Educação Básica, regente da turma em que as

SDs eram aplicadas, num momento de discussão/reformulação/adequação das atividades. Por fim, a aplicação dessas SDs foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, composta por 30 alunos.

Quadro 1 - Sequências didáticas elaboradas no projeto.

<b>Tema/Conteúdo</b>	<b>Período</b>	<b>Número de Aulas</b>
Modelos Atômicos	Maio a Junho	05
Tabela Periódica	Setembro a Outubro	05
Funções Inorgânicas	Novembro a Dezembro	05

Fonte: Próprio autor, 2019.

Cada SD foi estruturada utilizando em média cinco aulas, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos da Educação Básica, diagnosticado através de questionários ou discussões acerca do conteúdo; as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; as dificuldades e limitações apresentadas pelo professor de química em relação às metodologias empregadas em sala de aula; e o processo de formação dos licenciandos enquanto protagonistas no ambiente educacional.

### **3 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS**

No bojo de cada SD aplicada no âmbito do projeto, observa-se uma gama de aprendizados somados à formação dos licenciandos envolvidos, promovendo constantes reflexões sobre a prática docente e o conhecimento acerca da realidade da sala de aula. Inicialmente, mostra-se precípuo destacar o papel dos bolsistas na elaboração de atividades e/ou recursos didáticos, com o objetivo de contribuir com melhorias na aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Desse modo, seguindo as orientações de Zabala (1998) foram adotadas estratégias diversificadas, considerando os conteúdos que estavam sendo ministrados e a melhor maneira de ministrá-los.

Por conseguinte, foram elaborados desde roteiros teatrais, passando por cordéis, paródias, roteiros para atividades experimentais, além de terem sido utilizados jogos didáticos, debates, dinâmicas, etc. A seguir, estão dispostas imagens de duas dessas atividades aplicadas pelos licenciandos:

Figura 1- Peça teatral 'A Origem do átomo' encenada na SD sobre modelos atômicos.



Fonte: autoria própria, 2019

Figura 2 – Teatro de fantoches encenado na SD sobre tabela periódica.



Fonte: autoria própria, 2019

Pode-se afirmar que, de forma geral, as experiências vivenciadas na elaboração e aplicação das atividades aproximaram os licenciandos de temas e conteúdos antes vistos exclusivamente de forma teórica (no decorrer de seu percurso universitário), e na maioria das vezes pouco contextualizados com situações reais e cotidianas do cenário regional/local. Conforme destacam Pimenta e Lima (2006), a realidade dos cursos de Licenciatura ainda é permeada pela ausência de fundamentação teórica para a prática do professor, assim como a prática não é utilizada como referência para a teoria.

Nesse processo de elaboração das atividades, os licenciandos vivenciaram momentos igualmente significativos para sua formação, que consistiram no percurso de discussão e reelaboração/reconstrução do planejamento das aulas. Esses momentos contribuíram para o desenvolvimento de um 'olhar' mais pedagógico e reflexivo dos mesmos para com os conteúdos que estavam sendo ministrados aos alunos, na busca por métodos/formas que contribuíssem para suprir as necessidades de aprendizagem da turma. O aspecto reflexivo esteve intrínseco a todo esse percurso vivenciado pelos bolsistas.

As características destacadas acima corroboram com as perspectivas de Pimenta e Lima (2004), pois essas autoras ressaltam que as ações formativas precisam ser aplicadas e vivenciadas, buscando despertar nos professores uma prática crítica e reflexiva, criando uma



conduta investigativa, no qual o docente deve conhecer e avaliar as técnicas, os métodos e as estratégias nos processos de ensino e aprendizagem inseridos nas escolas.

Outro aspecto importante vivenciado no âmbito deste projeto e que contribuiu para o desenvolvimento da formação pedagógica e fundamentação teórica dos licenciandos foram os momentos de estudo desenvolvidos, nos quais eram estudados desde as tendências pedagógicas até teóricos que tratam especificamente de metodologias para o ensino de Ciências. A formação pedagógica é de suma importância na formação docente. Fato destacado por Tardif (2002), ao relatar que os saberes pedagógicos são como princípios e concepções reflexivas sobre a prática educativa que norteia a condução da própria prática.

Nesse contexto, mostra-se precípuo destacar que o desenvolvimento pedagógico na formação do licenciando, enquanto futuro professor da Educação Básica, contribui na reflexão da sua própria prática educativa, contribuindo para o desenvolvimento de um fazer pedagógico mais “consciente”, fundamentado teoricamente, e não apenas a prática pela prática, vazia de significado.

Dentre outros aspectos importantes, vivenciados pelos licenciandos no âmbito do Projeto de extensão, pode-se destacar a interação com o professor orientador do projeto e com o professor da Educação Básica que se mostrou uma experiência frutífera para a construção de novos aprendizados. É nesse contexto que Buriolla (1996) revela a importância do professor orientador na formação do ‘futuro professor’ por meio do processo de reflexão, ação, diálogo e críticas. De acordo com esse autor, os momentos de orientação auxiliam os licenciandos em suas inseguranças e na construção de novas concepções, contribuindo para a construção de uma identidade profissional.

A aproximação dos licenciandos à realidade escolar também se mostrou um aspecto positivo na formação desses futuros profissionais. Libâneo e Pimenta (1999) destacam que essa aproximação permite ao licenciando experimentar problemas e situações da prática docente, e desse modo, experimentar também soluções. Nesse contexto, Lima (2008) ressalta que a escola tem seu próprio jeito de conduzir o seu cotidiano. E quando o licenciando é inserido nessa realidade pode haver um confronto do mesmo com a realidade daquele meio. Deste modo, o que foi visto no âmbito acadêmico é vivenciado e ressignificado em sua prática no ambiente escolar possibilitando que o licenciando compreenda a escola como um campo interativo e de conhecimento.

O processo de construção das SDs, no intuito de encadear uma aula na outra, trazendo sentido para os conteúdos que seriam ministrados e levando em consideração os pressupostos

teóricos nos quais se embasa esse recurso pedagógico, também foi de grande valia para a formação desses licenciandos, visto que os mesmos puderam entrar em contato com uma nova perspectiva de ensino, identificando as potencialidades do uso de SDs para a inserção de melhorias no atual cenário do ensino de química na Educação Básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão consiste em um relato de experiência sobre as contribuições do projeto de extensão ‘A química nossa de cada dia’ na formação de licenciandos em química, participantes do referido projeto. Dentre as principais contribuições foram destacados os seguintes aspectos:

- Inserção dos licenciandos na realidade da sala de aula da Educação Básica (seu futuro ambiente de trabalho);
- Aproximação de temas e conteúdos que antes eram vistos somente de modo teórico no âmbito universitário;
- Contributos para a formação pedagógica dos licenciandos;
- O aprendizado pela experiência, mediante o contato, discussão e reflexão junto a professores mais experientes (professor orientador do projeto e professor da Educação Básica);
- Desenvolvimento de um olhar mais pedagógico e reflexivo para com os conteúdos e práticas a serem desenvolvidos na Educação Básica;
- Percepção acerca das potencialidades do uso de SDs para a inserção de melhorias no atual ensino de Química desenvolvido na Educação Básica.

Compreende-se, portanto, que a experiência vivenciada pelos licenciandos no âmbito deste projeto de extensão contribuiu para o desenvolvimento de uma gama de conhecimentos e habilidades, auxiliando em seu preparo como futuros professores de química, para o exercício de uma prática crítica, reflexiva e rica em substratos pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BURIOLLA, M. A. F. **Supervisão em serviço social**: o supervisor, sua relação e seus papéis. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte**. Brasília, Unesco, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro. 1999.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SANTOS, W. P.; MORTIMER, E. F. Uma Análise de Pressupostos Teóricos da Abordagem CTS (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 2, n. 2, dez. 2002.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como educar**. Porto Alegre, 1998.

## **ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS DE ALGUMAS PROFESSORAS DE FORTALEZA/CE**

Karla Andréa Menezes Barrêto

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – PY. É professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE e atua como professora-tutora do Curso de Pedagogia do Instituto UFC Virtual. Email: karlabarreto09@hotmail.com

Ana Cláudia Oliveira Moura

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – PY. É professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE. Atualmente atuando como Coordenadora pedagógica em Escola da rede municipal de Fortaleza-CE. Email: anaclaudia.0901@hotmail.com

### **RESUMO**

Este artigo discute as concepções e as práticas de algumas professoras de Educação Infantil que atuavam num Centro de Educação Infantil – CEI da rede pública de ensino de Fortaleza/CE. O artigo faz um breve histórico da formação inicial do professor de educação infantil em Fortaleza e sobre o ensino de artes no Brasil com o objetivo de compreender como os professores da Educação Infantil pensam e ensinam artes para a criança pequena. A metodologia para elaboração desse trabalho consistiu na revisão bibliográfica e observação de campo e utilizou-se para isso algumas práticas da pesquisa etnográfica. Detectou-se que algumas professoras e professores ainda acreditam que a criança é portadora nata de capacidade criativa e, portanto, necessita apenas de espaço para desenvolver essa capacidade sem a intervenção direta do professor. Dentre as principais referências, estão John Dewey, Ana Mae Barbosa, Lev Vygotsky.

**Palavras-chave:** educação infantil, arte, educação.

### **BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE ARTES**

Há alguns anos atrás, nas escolas municipais de Fortaleza, as professoras do que chamamos hoje de Ensino Fundamental eram chamadas de leigas, ou seja, professoras por vocação e precisão, que eram geralmente moças de famílias simples que sabiam um pouco mais que os outros, e que não tinham formação para ensinar. Mesmo sendo na capital cearense, a Fortaleza da década de 1960 mantinha uma prática muito comum nos municípios menores: fundar escolas em casas ou pequenas associações com uma ou duas salas onde as crianças eram organizadas de forma aleatória, ou seja, numa mesma turma havia crianças de

idades diferentes.<sup>248</sup> Embora essa se localize em anos distantes, ainda hoje encontramos esse modelo de educação no interior do Brasil.

Mesmo posteriormente, nas décadas de 80 e 90, não havia a exigência de formação mínima para lecionar na educação básica nas escolas da periferia. Geralmente eram instituições particulares sem registro no Conselho Estadual de Educação, cuja estrutura física havia sido adaptada nas casas de suas “donas”, sem qualquer preocupação pedagógica. Portanto, para ensinar bastava boa vontade, um mínimo de aptidão (às vezes nem isso) e disposição para ganhar pouco, muito pouco.

Com relação ao ensino de artes, a lei que regulamentou, embora com valor tecnicista e profissionalizante em detrimento do potencial humanístico e cultural da disciplina, foi a LDB nº 5692/71, nas aulas de Educação Artística (como a disciplina era chamada na época) era direcionada para as turmas do 1º grau maior<sup>249</sup>.

No que diz respeito à Educação Infantil, esse segmento sequer era considerado obrigatório antes de 1996 quando da homologação da LDB 9394 e, portanto, não haviam turmas voltadas para crianças até 05 anos de idade nas escolas públicas. As escolas particulares monopolizavam a educação da criança pequena e, quase sempre, contratavam profissionais com nível médio na modalidade normal, se fosse uma instituição de grande porte.

Hoje, assim como nos anos anteriores, os professores do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), as professoras da Educação Infantil, são polivalentes, ou seja, devem dominar as disciplinas curriculares principais (linguagem, matemática, ciências sociais, ciências naturais, artes e ensino religioso). Contudo, alguns desses profissionais dedicam-se quase que exclusivamente à linguagem e matemática, consideram menos importantes as ciências sociais e naturais e, finalmente, negligenciam as artes e o ensino religioso (normalmente chamado de formação humana).

Considerava-se que a Educação Infantil não tinha papel determinante na formação do indivíduo, portanto qualquer pessoa podia assumir as turmas ou, ainda pior, esse segmento era onde as professoras com carga horária reduzida, próximas da aposentadoria terminavam suas carreiras porque, segundo algumas professoras que participaram da pesquisa, “ensinar crianças pequenas é mais simples, porque não precisa planejar nada e basta colocá-las para brincar.”

---

<sup>249</sup> Na época o ensino era dividido em 1º grau menor (1ª a 4ª séries) e 1º grau maior (5ª a 8ª séries).

Embora a exigência de formação superior para os professores que escolhem lecionar nesse segmento esteja em vigor desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, publicada em 1996, ainda há uma grande distância a percorrer para que a maioria das instituições e profissionais da educação dê o devido valor a essa exigência. Contudo, no serviço público municipal, somente admite-se pedagogos com formação superior, tanto para o ensino fundamental quanto para a educação infantil.

Com relação à formação inicial para o ensino das linguagens artísticas, ao pesquisar a grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú (UVA) em Regime Especial, percebemos que, até bem pouco tempo, não havia na sua grade curricular uma disciplina direcionada para o ensino de artes. Havia a didática e as metodologias de todas as outras disciplinas, menos de artes. Em outras faculdades não era diferente e os pedagogos saíam das academias sem a menor noção de como e porque ensinar artes para crianças. Daí que surgiu uma inquietação: Como o profissional do ensino infantil aprende a ensinar artes?

Entre alguns que se interessam pela educação de modo geral, pensa-se que a arte é uma área de conhecimento extremamente importante para o desenvolvimento integral do ser humano. A arte humaniza, resgata, sensibiliza, faz refletir, criticar. Segundo a Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza (2017), a arte contribui significativamente com a forma como cada criança, percebe, atua e compreende o mundo.<sup>250</sup> Portanto, é necessário dar a essa disciplina o destaque que merece no currículo escolar desde a educação infantil. As atividades de artes na Educação Infantil, se constituem num conjunto de práticas em diferentes linguagens que colaboram para o desenvolvimento das crianças. Por isso mesmo, a formação inicial e continuada de professores para esse segmento escolar deveria ser mediada pelo exercício e reflexão constantes de vivências artísticas dentro e fora dos ambientes acadêmicos e profissional. Para além da formação institucionalizada, o professor polivalente deveria se perceber protagonista deste papel.

## **O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Atualmente a educação brasileira vive um momento muito importante. O governo brasileiro parece dedicar-se mais amiúde à qualidade da educação pública oferecida para a grande maioria da população do país. Foram muitos os avanços nas últimas décadas, a

---

<sup>250</sup> Em dezembro de 2017, a Prefeitura Municipal de Fortaleza através da Coordenação de Educação Infantil lançou a Proposta Curricular para a Educação Infantil em consonância com a Resolução nº 09/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

começar pela Nova LDB nº 9394/96 que, segundo Saviani (1997), “... não é mais tão nova, visto que já foram feitas muitas alterações”; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e, mais recentemente, a lei do Piso Nacional para os professores, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em Fortaleza a Proposta Curricular para a Educação Infantil para a Rede de Ensino de Fortaleza, dentre outros documentos. Contudo, ainda há uma grande distância entre o que formalizam os documentos legais e o que acontece em nossas escolas, principalmente na disciplina que é foco desse artigo: Artes.

É extremamente necessário aprofundar a discussão em torno do ensino de Artes nas escolas públicas municipais de Fortaleza para crianças que cursam a educação infantil (creche e pré-escola).

A política atual de atuação das escolas infantis que atendem crianças pequenas está baseada no fundamento Educar e Cuidar<sup>251</sup>. É necessário que essas instituições integrem igualmente esses dois papéis, sem dar importância maior ou menor a um ou a outro. Segundo RCNEI (1998), as novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Embora os debates sobre a importância da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança (social, cognitivo, moral etc.), tenham avançado muito nos últimos anos, ainda há muitos obstáculos impedindo que os padrões de qualidade desse segmento cresçam. No final da década de 1990, uma dessas limitações estava na ausência de formação dos profissionais que atuavam na escola infantil. Depois da LDB nº 9394/96 que dispôs no título VI, art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, (...), admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil (...), a oferecida em nível médio, na modalidade normal”, essa questão foi bastante discutida, ficando determinado um prazo para que todos os profissionais se adequassem à lei. Atualmente, nas instituições de ensino infantil públicas de Fortaleza, só são admitidos

---

<sup>251</sup> Desde a LDB nº 9394/96 a finalidade social da Educação Infantil baseia-se no desenvolvimento integral das crianças (cognitivo, emocional, moral e motor), principalmente das creches cujo entendimento era somente de cuidar.

profissionais com ensino superior, segundo LDB já mencionada (título IX, art. 87, §4º). Contudo, mesmo estando de acordo com o que determina a lei, ter a formação exigida não garante a qualidade do serviço oferecido. No que se refere ao ensino de artes, as professoras de educação infantil parecem não saber como e o que ensinar. Falta-lhes o entendimento da importância dessa disciplina para as crianças desde a primeira infância. Vygotsky nos diz com bastante clareza que

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VYGOTSKY, 2014, p. 13).

Para muitas o ensino de artes é apenas um passatempo que pode ser diversificado com atividades de desenho, pintura, colagem e modelagem desprovidas de significados. É bastante comum atribuir à arte um papel de decoração ou ilustração de datas comemorativas, geralmente feita somente pelo adulto por julgar que o trabalho artístico da criança não atinge o padrão estético determinado por ele. Despreza-se a criatividade e a imaginação da criança, impedindo-a de criar ou impondo-lhe a pintura de modelos mimeografados ou xerografados, ou ainda acreditam que a criança é portadora nata de capacidade criativa e, portanto, necessita apenas de espaço para desenvolver essa capacidade sem a intervenção direta do professor.

Há ainda desinformação quanto às diversas linguagens da arte. Muitas professoras dedicam-se apenas às artes visuais, e dentre elas, ao desenho e à pintura, e não dão importância à música, ao teatro e à dança. Mas por quê? Pressupomos que o desinteresse pela área de Artes seja consequência tanto das poucas vivências pessoais como da formação pedagógica que receberam ao longo de sua formação escolar e profissional, assim como das políticas públicas em artes em Fortaleza que só começaram a se efetivar no final da década de 1990.

Procurando fazer uma reflexão quanto a esta questão é possível que professoras e professores reproduzam na sua conduta profissional de sala de aula o método que aprenderam com seus próprios professores, ainda com base do que era determinado na LDB de 1971, já mencionada anteriormente. Diante das dificuldades que a educação brasileira passa atualmente, muitos comparam a escola de hoje com a escola de ontem, considerando que “antigamente nós aprendíamos de verdade” e que “os professores sabiam ensinar”. Portanto, muitos professores podem adotar metodologias que se assemelhem com as utilizadas por seus professores, mesmo tendo uma formação melhor do que seus antecessores.



## A ROTINA DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA<sup>252</sup>

Segundo a LDB nº 9394/96, denomina-se Educação Infantil (EI) o segmento da Educação Básica que atende crianças de 01 a 05 anos, dividida em creche e pré-escola. Mas é bastante comum denominarmos EI somente a pré-escola<sup>253</sup>. Diante dessa diversidade, a referida escola mantém duas rotinas (uma para cada segmento) que organizam as ações das crianças dentro e fora das salas de aula.

Para a creche, cuja permanência é integral, a rotina é mais ampla e permite uma organização do tempo mais despreocupada. As crianças permanecem na escola por 10 horas seguidas. Chegam pela manhã às 7h, quando são recebidas por suas duas tias<sup>254</sup>. Segundo RCNEI (1998, vol. 1, p. 72) é desaconselhável formar grupos muito grandes e deve-se observar a proporção de adulto por crianças. Portanto, observa-se que nessa instituição há a proporção de 10 crianças por professora, uma vez que cada sala tem 20 crianças matriculadas, exceto nas turmas das crianças mais jovens que admite-se no máximo 16 matrículas.

Após a chegada, as crianças são acolhidas em suas salas onde se trocam para o seu desjejum. Em geral, por serem de famílias de baixa renda, as crianças fazem sua primeira refeição do dia na escola. Depois do café da manhã, vem a primeira atividade do dia.. O uso desses espaços é organizado de forma a atender satisfatoriamente a todas as turmas. Segundo RCNEI (1998) o espaço físico, materiais, (...) não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional (...). Ainda durante esse período as crianças realizam duas refeições: um lanche e o almoço. Está ainda na rotina da creche o repouso do almoço. Cada criança é disposta de forma a repousar, pelo menos, duas horas.

Uma parte da rotina é dedicada às atividades nas salas de referência, e no que se refere às aulas de artes, geralmente, se restringem a contar uma história que tenha relação com o projeto que esteja sendo estudado ou reproduzir os personagens através de desenhos; dispor folhas de papel de diversos tipos e deixar que as crianças pintem rabiscos aleatórios com tintas ou algum outro material ou colocar um DVD infantil que tenha músicas de

---

<sup>252</sup> No município de Fortaleza as instituições que oferecem Creche e Pré-escola recebem a nomenclatura de Centro de Educação Infantil - CEI

<sup>253</sup> Na maioria das escolas particulares esse segmento da Educação Infantil é dividido em Infantil III (03 anos), Infantil IV (04 anos) e Infantil V (05 anos). Na escola pública não há uma unidade, mas a maioria usa Educação Infantil I (04 anos) e Educação Infantil II (05 anos).

<sup>254</sup> Apesar das diversas críticas, nessa e em outras instituições, as professoras ainda são chamadas de “tias”

movimentação e permitir que as crianças dançam, pulem e reproduzam os movimentos sugeridos.

As crianças da pré-escola permanecem na instituição somente 04 (quatro) horas diárias. A organização adequada do tempo é primordial para efetivar o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, a rotina é pensada de modo a permitir que os alunos tenham acesso a todos os equipamentos e atividades. Ao chegarem à escola, as crianças de todas as turmas são recebidas para a acolhida coletiva onde oram, cantam e conversam informalmente sobre seu cotidiano. Logo em seguida, são conduzidas às suas salas de referência onde realizam as atividades diárias planejadas para as áreas do conhecimento contempladas na proposta pedagógica da instituição e que são consideradas necessárias ao seu desenvolvimento integral. O tempo da pré-escola é organizado em acolhida, atividades de salão, lanche, recreio, atividade recreativa (piscina, casa de brinquedo, vídeo e parque).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na sala de aula, como toda experimentação, traz altos e baixos, erros e acertos, avanços e retrocessos, perfeitamente necessários para se chegar a um resultado satisfatório. A prática pedagógica, em qualquer disciplina, precisa ser dinâmica e mutável para se adequar às necessidades da turma. A natureza das artes lida com diferentes aspectos da subjetividade, isto é, da autonomia de um sujeito que elege uma expressão para dizer-se presente no mundo. Como as discussões sobre imaginário e criatividade são incipientes na formação do professor de Educação Infantil, as atividades de arte são consideradas, na maioria das vezes, “livres”, ou seja, sem direcionamento ou acompanhamento pedagógico.

A arte é uma das mais ricas e significativas áreas do conhecimento humano. Possibilitar o contato da criança com essa área desde a mais tenra idade é extremamente importante para formação de um cidadão sensível, crítico, atuante e questionador.

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização a formulação de algo de uma forma nova e mais significativa (BARBOSA, 2015, p. 33).

Conclui-se que as concepções pedagógicas em arte das professoras da Educação Infantil, em muitos casos, oscilam entre as ideias expressivistas defendidas por Viktor Lowenfeld (1939) e John Dewey (1930) que se fundamentam principalmente nas atividades

livres nas aulas de artes sem a interferência do professor, e as ideias diretivistas onde o saber fazer através de técnicas engessadas serve como base para as metodologias aplicadas.

Uma formação incipiente em arte da professora de Educação Infantil contribui fortemente nos modos como a criança lê e interpreta o mundo ao seu redor através das linguagens expressivas da arte. Defendemos que os profissionais apropriem-se desses conhecimentos e assumam seu papel de facilitadores dos conhecimentos artísticos para as crianças desde pequenas e que, no futuro, as aulas de artes sejam ministradas por professores preparados para lecionar essa disciplina na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Sobre isso concordamos com Phillipe Perrenoud (2000), que nos diz “é preciso oferecer aos professores da educação infantil um elevado nível de formação, porque erros educativos cometidos nessa fase têm consequências graves.”

Vivências cotidianas dos professores e alunos podem e devem ser trabalhadas na sala de aula. Por conta da dificuldade de acesso a equipamentos culturais e artísticos, as aulas de arte não precisam ser limitadas e capengas. Mesmo não podendo levar seus alunos a esses ambientes, os professores podem e devem frequentar espaços artísticos, desfrutarem deles e usarem o conhecimento adquirido para planejar suas aulas de arte. Mesmo não sendo artistas podem aprender modos de ensinar artes visuais, música, dança e teatro na sala de aula.

Desde agosto de 2010, segundo Lei Ordinária nº 11.769/2008, passou a ser obrigatório o ensino de música na educação básica.<sup>255</sup> Os conceitos musicais devem ser ministrados nas aulas de artes. Claro que o conteúdo deve ser organizado de modo a respeitar a faixa etária dos alunos. Contudo, o Presidente da República, na época, vetou o artigo que obrigava qualificação específica para os professores, ou seja, para ensinar música não é necessário ser um músico. Mas para adequar-se à lei, os professores e professoras deverão procurar qualificar-se, bem como as instituições públicas e privadas devem investir na formação continuada de seu corpo docente. Essa qualificação precisa ser contemplada em políticas públicas voltadas não somente para a música, mas também para as outras linguagens artísticas. E o papel do professor é dispor-se a receber os conhecimentos disponibilizados tanto pelo poder público, como pela iniciativa privada e pelo terceiro setor (ONG's). De acordo com Gisela Wajskop (2003), “o professor desatualizado não poderá acompanhar a

---

<sup>255</sup> Segundo LDB nº 9394/96, a educação básica é dividida em Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio.

expansão que a Educação Infantil está sofrendo”, principalmente no entendimento da importância desse segmento para o desenvolvimento infantil e, em especial, no que se refere às Artes.

No caso do ensino da música, a nova lei diz que os professores deverão procurar aprender os fundamentos da iniciação musical. A lei determinou uma data para que as aulas de música passassem a ser cobradas na escola, mas não garantiu que a realidade da sala de aula se modificasse nesse mesmo tempo. Esse processo está sendo gradativo, lento, demorado e, completamente dependente de políticas públicas que viabilizem a formação continuada dos professores.

As Faculdades de Educação já estão se preocupando com a arte como área do conhecimento e modificaram suas grades curriculares inserindo a disciplina de arte-educação em sua proposta pedagógica. Na Proposta de Reformulação do Currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC de 1987, é possível perceber que profundas discussões findaram com a adaptação do currículo do curso à realidade da educação brasileira. Portanto, as habilitações como: orientação educacional, administração escolar e supervisão escolar foram substituídas por áreas de aprofundamento em Educação Infantil, Educação Especial, Educação Popular e Arte-Educação. Mas foi somente na Resolução CNE/CP nº 01/2006 que o Colegiado do Curso de Pedagogia da UFC decidiu repensar princípios, conteúdos e metodologias da formação inicial e continuada de professores, prioritariamente, para a docência na EI e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UFC, dezembro/2006). Embora sejam mudanças importantes e, extremamente necessárias, não garantem a melhoria da qualidade do ensino de arte na Educação Infantil. Ainda é necessário um investimento maciço na formação continuada de quem já está atuando nas escolas e que concluíram seu curso superior antes dessas reformas, além de propostas pedagógicas a nível institucional e dos ambientes escolares que contemplem as linguagens artísticas como linguagem com potencial de desenvolver a criança semelhante às demais linguagens.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições**. São Paulo: Papyrus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 8ª ed. São Paulo, SP. Editora Cortez, 2015.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proejalei9394.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proejalei9394.pdf)>. Acesso em: 16/09/2009.

PERRENOUD, Phelippe. **O bom senso não basta para educar crianças pequenas**. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 18-20, ago/Nov. 2003.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, UFC, 2006. Disponível em: [www.prograd.ufc.br](http://www.prograd.ufc.br) Acesso em 20/10/2009.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Fortaleza, PMF/SME, 2009.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 1998. 3v.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2014.

WAJSKOP, Gisela. **Desafios da formação profissional do docente de educação infantil**. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 14-17. 2003.

## ADOLESCÊNCIA E AS MÍDIAS DIGITAIS

Antonia Mayara do Nascimento Souza (FECLESC/UECE)

mayara-icq@hotmail.com

Rayane Azevedo Freitas Nobre (FECLESC/UECE)

rayane.freitasazevedo@gmail.com

Raphaelly de Melo Barbosa (FECLESC/UECE)

raphaellydemelo96@gmail.com

### RESUMO

O presente estudo tem por principal objetivo analisar como as mídias digitais estão inseridas no âmbito educacional mais especificamente no contexto da adolescência bem como entender qual a relação entre esses dois fatores. A justificativa para a realização deste estudo aconteceu mediante as discussões e reflexões levantadas através da proposta na disciplina de Psicologia da Educação II, a qual suscitou inquietações quanto a relação dialética existente no meio escolar entre essas duas temáticas: adolescência e as mídias digitais. A pesquisa se caracteriza por ser um levantamento bibliográfico tendo como objetivo refletir acerca do fenômeno pesquisado. Os resultados dessa pesquisa foram satisfatórios, pois foi através dela que identificamos as características existentes entre os aspectos supracitados bem como a relação dialética entre esses fenômenos no ambiente escolar, e podemos dizer que esses fatores são indissociáveis pois são pertencentes e contemplam os contextos: social, cultural dentre outros.

**Palavras-chave:** Adolescência. Escola. Mídia Digital.

### 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como objetivo central analisar como as mídias digitais estão inseridas no âmbito educacional mais especificamente no contexto da adolescência bem como entender qual a relação presente entre esses dois fatores. Como objetivos específicos buscamos compreender quais os benefícios que o uso das mídias em geral pode oferecer tanto para os docentes quanto para os discentes na sala de aula, refletindo assim acerca dos pontos positivos e negativos no que se refere a inserção desses meios na unidade escolar.

No que se refere à justificativa, podemos descrever que este estudo surgiu mediante as discussões e reflexões levantadas através da proposta na disciplina de Psicologia da Educação II, a qual suscitou inquietações quanto a relação dialética existente no meio educacional entre essas duas temáticas: adolescência e as mídias digitais.

Faz-se interessante trazermos uma breve discussão em relação aos conceitos das questões supracitadas. Pois através disso, iremos conseguir entender como de fato se concretiza essa relação entre eles.

A princípio, iremos falar sobre adolescência, a mesma é caracterizada por fazer parte de um conjunto de mudanças biológicas, emocionais, sociais e cognitivas na vida do ser humano. Ela também é marcada pela transição da infância para a fase adulta na qual vem repleta de transformações. Como afirma Santos (2008, p.62):

A transição da adolescência se inicia fundamentalmente na raiz das mudanças biológicas que ocorrem no organismo. No entanto, essas modificações estão estreitamente relacionadas com mudanças psicológicas e contextuais que o adolescente vivencia. Desta forma, não se pode entender bem essa etapa, sem analisar as complexas interações entre os níveis biológicos, psicológico e cultural.

Em conformidade com a autora retro citada, podemos dizer que a fase de desenvolvimento da juventude no caso a adolescência é repleta de desafios, necessidades e transições que estão intrinsecamente ligadas a vida do ser humano. É nessa fase que os indivíduos desenvolvem sua personalidade e conseguem mesmo com todas as dificuldades se inserirem na sociedade a qual vivemos.

É notório que estamos em uma sociedade globalizada que vive em constante mudanças e que a tecnologia está cada vez mais ganhando novos espaços no meio social. Diante disso, é relevante discutirmos sobre a temática mídias digitais, pois ela pertencem a um contexto no qual todas as pessoas independente da sua classe social têm acesso as mesmas, dentre elas podemos destacar: internet, celular, tablet, televisão digital, computador, jogos eletrônicos dentre outras. Ela é caracterizada por trazer dois aspectos: positivos e negativos. O primeiro podemos classificá-lo como positivo por nos proporcionarem informação atualizada dos assuntos presentes na sociedade bem como o contato que podemos ter com pessoas de outros países, e além disso, esses meios servem como uma ferramenta pedagógica em sala de aula. O segundo é visto como negativo pois algumas pessoas fazem uso excessivo dos mesmos se por diversas vezes tentam seguir o padrão que é preestabelecido pelos meios digitais, o mesmo também é caracterizado por fazer parte de um contexto alienador. Podemos citar o exemplo das informações que são disponibilizadas, muitas das vezes não são verídicas e que são repassadas de acordo com o que é mais conveniente para determinadas emissoras, sites dentre outros.

Com isso, podemos dizer que as temáticas que foram supracitadas estão interligadas em todos os seus aspectos, e que é necessário que a relação seja pautada em pontos positivos, pois essa dialética entre as mesmas no meio educacional fará com que tanto os docentes quanto os discentes se beneficiem. Vale ressaltar, que os meios de comunicação estão sendo vistos como uma metodologia inovadora na sala de aula, fazendo com que os conteúdos que são disponibilizados no ambiente escolar se tornem atrativos, dinâmicos e participativos. Mas, o uso dessas mídias no contexto escolar no que diz respeito a prática pedagógica devem ter objetivos claros e específicos, visando corresponder as necessidades presentes na compreensão de conteúdos ou nos mais diversos aspectos que fazem parte do contexto educacional.

## **2 METODOLOGIA**

O procedimento metodológico aplicado como suporte para a produção deste trabalho teve como principal fonte o levantamento bibliográfico, tendo como objetivo refletir acerca do fenômeno pesquisado. Conforme afirma Gil (2008, p.50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico [...]. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

No decorrer da elaboração deste trabalho, serão recorrentes as consultas a literatura existente na área, por meio de leituras em artigos científicos, livros, dentre outros. Com o intuito de compreendermos a temática que está sendo pesquisada.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

De acordo com a autora Frota (2007, p.155) a adolescência segundo a maioria dos teóricos é vista como a transição da infância para a idade adulta, na qual essa fase é repleta de transformações sejam elas físicas, emocionais, sociais, cognitivas dentre outras. Diante disso, a mesma traz a ideia de que a adolescência vai além de todos esses significados e que pertence a um contexto marcado por fatores históricos que começaram a ganhar espaço em meados do século XIX segundo o teórico Ariès. Conforme afirma a autora supracitada:

Para a maior parte dos estudiosos do desenvolvimento humano, ser adolescente é viver um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas, ajudam a traçar o perfil desta população. Atualmente, fala-se da adolescência como uma fase do desenvolvimento humano que faz uma ponte entre a infância e a idade adulta.



Nessa perspectiva de ligação, a adolescência é compreendida como um período atravessado por crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade. Porém, a adolescência não pode ser compreendida somente como uma fase de transição. Na verdade, ela é bem mais do que isso.

Faz-se importante ressaltar que vivemos em uma sociedade pós-moderna na qual a cultura digital está presente em todos os contextos sociais. Santana (2006) aborda sobre esse fenômeno cultura digital, citando Costa (2003, p.8, grifo da autora):

A cultura da atualidade está intimamente ligada à ideia de interatividade, de interconexão, de inter-relação entre homens, informações e imagens dos mais variados gêneros. Esta interconexão diversa e crescente é devida, sobretudo, à enorme expansão das tecnologias digitais na última década.

Diante disso é importante ressaltarmos, que os equipamentos tecnológicos e todas as mídias digitais fazem parte do meio social ao qual os indivíduos estão inseridos mais especificamente os adolescentes pois são eles os sujeitos que mais usufruem, conforme afirma Santana (2006, p. 02): “estas mídias possuem características tais como interatividade, poder de interconexão, comunicação e socialização, o que as torna atraentes a um grupo especial de sujeitos: os adolescentes, seus maiores usuários.”

## **A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR**

De fato, as mídias digitais são caracterizadas por proporcionarem aos seus usuários rapidez na comunicação com outras pessoas, interação entre os mais diversos meios de comunicação, como também visa proporcionar uma socialização através dos recursos digitais enfim são diversos os aspectos que a mesma contempla. Em conformidade com Santana (2006, p.02) que cita o autor Costa (2003) na qual o mesmo discorre sobre o que seria mídia digital, para ele:

[...] as tecnologias que surgem na última década, os computadores pessoais, a internet, os telefones celulares, *palmtops*, TV digital, brinquedos eletrônicos e consoles de videogames. Estas tecnologias podem ser caracterizadas como mídias digitais na perspectiva de Ramos (2005), que as conceitua como espaços e/ou veículos de comunicação fundamentados em tecnologia digital.

Sabemos que o ser humano está presente em uma sociedade na qual ele é visto como um sujeito sociocultural, ou seja, ele faz parte das relações presentes nos contextos sociais, sejam elas: econômicas, políticas, culturais, familiares, religiosas e/ou educacionais.

No que se refere ao sujeito como um ser cultural, pode-se retratar que o mesmo faz parte de uma cultura que é definida e específica de acordo com a inserção do mesmo na sociedade.

Assim sendo, conseguimos identificar que tanto as mídias digitais como os cidadãos pertencem a contextos sociais e culturais, e que trazendo essa discussão para o âmbito educacional, podemos dizer que essas temáticas se tornam indissociáveis, mesmo que as ideias entre as mesmas sejam antagônicas, elas se contemplam e comunicam-se entre si. Em conformidade com as ideias de Santana (2006, p.05):

[...] a importância da escola, como espaço formal de aprendizagem, perceber as transformações culturais pelas quais a Sociedade da Informação (na concepção de Castells, 2003) vêm passando. Ou seja, perceber a propagação das novas mídias e as implicações que estas têm sobre a aprendizagem e os mecanismos de socialização na contemporaneidade, é uma reflexão necessária no campo da produção de aprendizagem e comunicação. Seja nas classes mais desfavorecidas, nos bairros populares ou nos bairros nobres, há sempre um contato com uma nova mídia: desde as *Lan houses*<sup>5</sup> que se instalam nas periferias, os aparelhos celulares que fazem parte da vida destes sujeitos, até o acesso à rede mundial de computadores.

É notório que o processo de ensino aprendizagem seja voltado para a realidade a qual os alunos estão inseridos, e como as mídias digitais fazem parte de um fenômeno global e são utilizadas principalmente pelos adolescentes, faz-se relevante que a escola tome um posicionamento em relação ao uso dos aparelhos tecnológicos, essas mídias devem ser vistas como uma metodologia inovadora para a prática docente, beneficiando assim os discentes, pois a escola assumindo o papel de mediadora e inserindo os alunos no mundo digital irão conseguir aguçar neles de uma forma ou de outra o pensamento crítico e reflexivo, e possivelmente conseguirão ter êxito no que diz respeito ao desenvolvimento de todos os aspectos dos seres humanos mais especificamente na fase da adolescência.

Vale salientar que a partir do momento que os profissionais da educação proporcionarem para os alunos aulas que tenham como fonte de pesquisa além dos livros, os meios digitais eles conseguirão fazer com que os mesmos tenham a sua autonomia como indivíduo, conseguindo assim estimular o aluno a ser um pesquisador ativo. Mas, para que isso se efetive é necessário que haja um plano de ação por parte do núcleo gestor. Pois, trazendo a questão do uso do celular em sala de aula, sabemos que a maioria dos adolescentes possuem esse aparelho digital e que os mesmos por diversas vezes fazem uso excessivo no ambiente escolar sem fins pedagógicos, precisaria haver normas internas em cada unidade escolar que fossem voltadas para o uso do celular como uma forma de ajudar a compreender o conteúdo da aula.

Podemos dizer que são diversos os desafios encontrados pelos professores no que diz respeito a imersão das mídias digitais no contexto escolar. Um deles se refere ao manuseio do computador, data show, internet muitos professores não sabem fazer o uso dos mesmos por não terem tido uma capacitação e a aula nesse ponto de vista fica sendo sempre a mesma, outra dificuldade é a questão do professor conseguir da aula para os alunos que estão a todo instante conectados através do celular com o mundo. Enfim, são inúmeros os obstáculos, mas deveria existir uma persistência por parte dos professores, na qual os mesmos precisariam buscar da melhor forma possível fazer o uso das mídias digitais a seu favor, procurando sempre estarem conectados com as mais diversas informações que circulam nesses meios digitais, buscando inovar as suas metodologias com o intuito de formar seres críticos e reflexivos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando os objetivos do nosso trabalho que é analisar como ocorre a relação entre as mídias digitais e a adolescência no contexto educacional bem como compreender o significado desses dois fenômenos. Iremos mostrar neste estudo, os pressupostos norteadores para o desenvolvimento do mesmo, que foram compreender através dos teóricos supracitados os possíveis benefícios que as mídias digitais podem trazer para a unidade escolar como também distinguir os pontos positivos e negativos a cerca dessa temática.

Essa pesquisa foi de suma importância porque através dela, conseguimos compreender quais as principais características presentes tanto no fator da adolescência quanto nos das mídias digitais. Foi a partir desse trabalho que entendemos a relação dialética presente nesses nos fatores retro citados mais especificamente no âmbito educacional.

Portanto, podemos dizer que o processo de ensino aprendizagem entre docente e discente têm que estar relacionado com o contexto no qual os alunos estão inseridos e para que essa ação tenha êxito faz-se necessário que as mídias digitais e a adolescência que são pertencentes a um contexto social e cultural se contemplem, pois são temáticas indissociáveis. É na práxis, isto é, ação e reflexão do professor que ele consegue atingir o potencial crítico e reflexivo dos alunos. É relevante afirmar, que as mais diversas mídias devem ser usadas como ferramentas inovadoras na sala de aula contribuindo assim para uma formação completa do indivíduo.

#### **5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

SANTANA, Camila Lima. **Adolescência e mídias digitais: considerações iniciais sobre cultura digital e educação**. Universidade Estadual de Bahia, 2006 p. 1-8.

SANTOS, Michelle Steiner dos. **Introdução a psicologia do desenvolvimento** / Michelle Steiner dos Santos, Alessandra Silva Xavier, Ana Ignez Belém Lima Nunes. - Fortaleza: Realce Editora & Indústria Gráfica Ltda., 2008. 148 p

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU/ÁFRICA

<sup>1</sup>Antonio Correia Junior

Antonio Correia Junior-Mestrando do programa de pós-graduação em Desenvolvimento em Meio Ambiente-Universidade Federal do Ceará-UFC. E-mail:

[antonio.correiajunior@hotmail.com](mailto:antonio.correiajunior@hotmail.com)

<sup>2</sup>Renata Maria Franco Ribeiro

Discente do Curso Bacharelado em Antropologia- UNILAB.

E-mail: [souafricadebissau@gmail.com](mailto:souafricadebissau@gmail.com)

### RESUMO

O presente estudo trata da avaliação de aprendizagem escolar e políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau, onde as políticas de ensino-aprendizagem se encontra em situações delicadas em diferentes setores da educação pública por motivos políticos, econômicos e sociais que impossibilitam o desenvolvimento da aprendizagem do ensino de qualidade. O país tem enfrentado crises políticas provocadas pelas guerras civis de 1998 e tentativas de golpe de estado nos últimos anos. Por isso a retomada da normalidade consensual é fundamental, entre os atores políticos e sociais que tenham uma filosofia política comum da construção nacional, deixando de lado os interesses particulares ou partidários. Isso pode acontecer com os programas e projetos concretos de desenvolvimento da educação do país. Portanto, o estudo tem como objetivo de identificar e descrever as políticas da avaliação educacional que compromete com a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. O projeto foi desenvolvido através de um estudo descritivo e exploratório com o cunho qualitativo. Conclui que a Guiné-Bissau é um país que necessita discussões e ações efetivas em todas as áreas para realizar as suas funções administrativas na área educação.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Sistema de avaliação educacional. Guiné-Bissau.

### INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau tem uma superfície de 36.125 km<sup>2</sup>, constituindo um vasto território da Costa Ocidental da África. Faz fronteira com dois países francófonos: a República do Senegal, ao Norte e a República da Guiné-Conakry, nas fronteiras Leste e Sul. Além do território continental, o país integra uma parte insular composta por 40 ilhas, que constituem o arquipélago dos Bijagós no Sul, separado do continente pelos canais de Geba, Pedro Álvares, Bolama e Canhabaque, para além das ilhas de Jeta e Pexice ao Norte. Tem uma população estimada em 1.558.090 habitantes (INEC, 2009). Guiné-Bissau está organizada em três províncias, Norte, Sul e Leste e subdividida em oito regiões que são: Bafata, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali e um setor autónomo Bissau, (capital do país).

Na Guiné-Bissau, o ensino escolar está subdividido em pré-escolar (jardim); ensino básico unificado; ensino secundário, técnico profissional e superior. O pré-escolar corresponde (as crianças de 3 anos de idade a 5 anos de idade); o ensino básico unificado corresponde (1<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup>); o ensino secundário compreende (7<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup>); o ensino técnico-profissional subdivide-se em três graus de dois a três anos depende de critério de cada estabelecimento por fim, vem o ensino superior que possui tempo de formação acadêmica entre quatro a seis anos.

A educação pública na Guiné-Bissau tem demonstrado baixa qualidade do ensino-aprendizagem em quase todos os níveis de ensino do país. Desde o ensino básico até superior. Os alunos possuem baixo aproveitamento de aprendizagem após suas conclusões de cada uma das modalidades de ensino.

O setor da educação guineense depende de financiamentos das organizações internacionais para o funcionamento pleno do ensino, pois o país vem passando profundas crises econômicas ao longo de muitos anos e não consegue orçamento suficiente que cobre os custos educacionais, tais situações impossibilitam o pagamento dos professores, construções das escolas, baixo nível do ensino em todos os níveis, fraca formação dos professores e não cumprimento do calendário letivo por motivos de sucessivas greves.

É importante salientar que o setor do ensino da Guiné-Bissau é mais atingido devido conflitos políticos sucessivos, greves constantes dos professores, falta de infraestrutura e de docentes, escassez de recursos e materiais básicos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Esses são alguns dos fatores que contribuem no abandono de ensino por alguns jovens em todo país. Assim como obriga maior parte de crianças a deslocarem quilômetros a procura da escola, e até em certos casos as crianças ou adolescentes são obrigadas ausentarem-se das suas aldeias onde vivem para irem estudar nas outras comunidades próximas, caso contrário correm o risco de ficar sem o estudo (CORREIA JUNIOR, 2018). De acordo com autor supracitado, o número maior da população que não sabe ler e escrever é das mulheres, devidos a sua função imposta na sociedade tradicional cuidar das casas, das crianças, gravidez precoce, cuidar do casamento, entre outros. Outras situações que não deixam a mulher estudar na grande parte da Guiné-Bissau é à distância da escola de uma aldeia a outra, e a maioria dos pais não deixam suas filhas enfrentar essas dificuldades ou medo delas serem violadas (assediadas) ao longo do percurso.

O estado tem papel fundamental em desenvolvimento do sistema na avaliação da aprendizagem escolar, pois pode elaborar as políticas públicas educacionais concretas em que

traçam os objetivos claros que permite a realizações das atividades de ensino e pesquisa de uma forma que alcançam resultados eficientes e eficazes.

Levando em consideração que a educação é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de qualquer país, é impreterível reconhecer que a falta de prioridade quanto a investimentos públicos na estrutura física, material, tecnológica e humana poderá repercutir em sérios prejuízos no presente e no futuro da nação. Por isso é necessário ampliar o quantitativo de escolas e sala de aulas, assim como aumentar o número de docentes, não apenas lhes garantir níveis de desenvolvimento e qualificação, mas também proporcionando valorização e respeito social.

## **METODOLOGIA**

A metodologia aplicada no presente estudo fundamenta-se em uma pesquisa exploratória, baseada na análise de conteúdo bibliográfico, incluindo consultas às fontes digitais disponíveis na internet, na base de dados das instituições públicas.

A pesquisa iniciou com uma revisão bibliográfica sobre avaliação de aprendizagem escolar e políticas públicas educacionais da Guiné-Bissau e suas consequências. Essa etapa possibilitou uma visão ampla da educação ou ensino na Guiné-Bissau. Na etapa seguinte, buscou-se compreender a evolução da avaliação de aprendizagem escolar no país.

Para obtenção de dados primários que viabilizam o desenvolvimento desse trabalho, foram realizados contatos pelas redes sociais quatro profissionais da educação que já desempenharam vários cargos de gestão, técnico e pratica docência em diferentes sectores da política educacional na Guiné-Bissau. Esses profissionais responderam um roteiro de 9 questões semiabertas que os permite expressar livremente seus depoimentos. Isso é fundamental para a identificação e análise dos projetos e dos programas realizados na formação de gestores, construção das escolas e fornecimento das matérias didáticas que possibilitam melhoria do ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau. Com base nessas informações, foi possível realizar uma abordagem analítica sobre a execução e a avaliação das políticas públicas com e sem a iniciativa pública. Fazendo a triangulação dos dados secundários, artigos publicados na internet, livros e revistas.

## **DESENVOLVIMENTO**

O estudo da avaliação da aprendizagem e políticas públicas educacionais na academia guineense é pouco abordado, pois a investigação sobre avaliação de aprendizagem escolar contribui na produção de conhecimento científico, ao qual permite aos atores políticos

que pretendem atender as demandas da sociedade mais vulnerável a posicionar as decisões e ações voltadas para melhoria da vida da população. As políticas públicas educacionais devem garantir direitos de acesso e permanência de todos os alunos com idades escolares assim como a integração e resgate da esperança dos jovens e adultos que têm o sonho de concluir a etapa básica, bem como cursar um curso técnico ou superior.

A Guiné-Bissau está atravessando uma fase extremamente delicada em quase todos os setores administrativos, principalmente na área da educação. O país depende muito dos mediadores internacionais para resolução de problemas que envolvem com setor educacional que é primordial para o desenvolvimento de qualquer país, desde reforma das infra-estruturas, pagamento de professores, materiais didáticos e merenda escolar. Contudo, há ainda várias pessoas que não têm acesso à educação no país, pois os sucessivos governos não conseguem garantir direito de acesso e a permanência dos alunos com idade normal para ingressar no ensino público de qualidade, principalmente nos seus municípios.

O país executou nos últimos anos vários programas e projetos em educação com intuito de alfabetização dos jovens e adultos, e ampliação de números de acesso e permanência das mulheres em educação, pois esse grupo de indivíduo não possui oportunidade de acesso à educação em idade regular por serem obrigados fazer atividades domésticas ou por habitarem em zonas onde ainda não existem escolas formais, zonas rurais.

Segundo Correia Junior e Ribeiro (2018, p. 933), para, além disso, um número considerável das meninas entre os 6 e os 14 anos de idade interrompem a escola em determinado período para se ocuparem dos ritos tradicionais e das cerimônias de excisão feminina realizadas por alguns grupos étnicos. A desigualdade entre os sexos persiste em vários níveis, crescendo os atos de violência e as mutilações genitais.

Segundo o Inquérito por amostragem aos Indicadores Múltiplos (GUINÉ-BISSAU, 2016):

No que diz respeito à alfabetização, na Guiné-Bissau, apenas 40% das mulheres jovens com a idade entre 15-24 anos são alfabetizadas, levando em consideração as meninas que habitam nas zonas rurais, somente 12% delas são alfabetizadas, enquanto a taxa de alfabetização cresce somente nas zonas urbanas com 28%. De acordo com o mesmo inquérito, a pobreza em grande escala atinge mais as mulheres, que constituem hoje 51%, tendo sofrido mais que os homens, confirmando assim, a desigualdade de gênero existente no país. Apesar de ter assinado e ratificado várias convenções sobre a igualdade de gênero, as mulheres encontram ainda grandes desafios de inserção na estrutura social guineense (saúde e educação) e de empregabilidade no mercado de trabalho (MICS, 2010 p.16).

A taxa líquida de escolaridade por município, “sexo e índice de paridade na faixa etária de 15 a 24 anos (dados do ano letivos 2013/2016) é de 65% para os homens e de 35%



para as mulheres” (GUINÉ-BISSAU, 2016 p. 39). Isto mostra que, apesar de a Guiné-Bissau ter melhorado seus índices de alfabetização nas décadas após a descolonização, a frequência escolar nas zonas rurais continua muito fraca em relação às zonas urbanas, inclusive para as meninas dos municípios do Leste do País, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Taxa bruta de escolarização primária por gênero e por município

Municípios	2013		2016	
	M	F	M	F
SAB	130	<b>98</b>	110	<b>88</b>
Bafatá	57	<b>39</b>	100	<b>90</b>
Biombo	169	<b>133</b>	174	<b>160</b>
Bolama	144	<b>120</b>	115	<b>99</b>
Cacheu	138	<b>100</b>	147	<b>125</b>
Oio	94	<b>55</b>	114	<b>74</b>
Gabú	72	<b>53</b>	99	<b>89</b>
Tombali	109	<b>64</b>	130	<b>119</b>
Quinará	145	<b>116</b>	127	<b>99</b>

Fonte: GB. 2016.

Como se pode verificar no quadro em acima, a escolaridade das mulheres cresceu bastante no setor autônomo de Bissau e Bolama em comparação com Oio, Bafatá, Gabú, e Quinara. Isto mostra que, apesar de muitos esforços consentidos para atingir a igualdade de gênero na educação primária, o país ainda enfrenta grande atraso no que tange a igualdade de oportunidades de gênero.

Portanto, o sistema de avaliação de aprendizagem deve considerar essas situações essenciais dos indivíduos que não possuem direitos iguais em relação aos outros. Por isso que o Estado deveria criar as condições favoráveis para atender as classes mais vulneráveis que necessitam de apoios sociais. Esse tipo de intervenção equilibra a situação da sociedade em geral e dando oportunidade dessa classe social a participar na social.

De acordo com Luckesi (2005, p.116) “A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada”. Essa crítica no processo de avaliação deve ser aproveitada para a construção de novas propostas que permitem a formulação das políticas públicas de desenvolvimento do ensino-aprendizagem de qualidade:

Estando atual pratica da avaliação educacional escolar a serviço de uma entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de apostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entende e

esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social (LUCKESI, 2005, p. 116).

Portanto, avaliação educacional escolar não deve ser um procedimento voltado a prejudicar o aprendizado dos alunos, pois eles não são a razão principal da existência da educação. Por isso os professores devem ter comportamentos pedagógicos que facilitam um aprendizado voltado à transformação do educando como um ser humano. Não se apressar obter alta taxa de aprovados ou reprovados sem aplicação dos princípios da educação libertadora e emancipatória.

### **POLITICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU**

As políticas públicas na educação têm sido objeto de debate constante desde a segunda metade do século XX. Para uma profunda avaliação das políticas educacionais é imprescindível abordagem de outras áreas como a política econômica e sociológica. Isso alcança todos indicadores pertinentes que conseguem identificar as situações socioeconômicas pesquisadas. (OLIVEIRA; DUARTE, 2011).

As políticas públicas que se relacionam com a educação extrapolam as práticas e teorias pedagógicas e exigem a contribuição de outros campos do conhecimento para uma análise profunda que permite descobrir vários aspectos sociais do ser humano.

Para Oliveira e Duarte (2011) "As políticas educativas podem ser definidas como programas de ação governamental, formadas por valores e idéias que se dirigem aos públicos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação". Os projetos educacionais que prometem promover às transformações sociais podem ser considerados políticas públicas educacionais.

O estado tem papel fundamental em desenvolvimento do sistema da avaliação na aprendizagem escolar, desse modo pode elaborar as políticas públicas educacionais concretas em que traça os objetivos claros que permitem a realização das atividades de ensino e pesquisa de uma forma que alcança resultados eficientes e eficazes. O estado da Guiné-Bissau buscou financiamentos a nível internacional para colmatar as mazelas que abalam o sistema educacional do país até atual momento, principalmente no interior do país, onde se encontram vários jovens e adultos sem acesso a educação de qualidade.

As políticas públicas em educação foram desenvolvidas com o proposito de resolver os problemas reais que afetam a sociedade guineense. Isso parte de um enorme esforço que a

comunidade internacional, ONGs e a sociedade civil organizada vêm fazendo através de financiamento de programas e projetos que atendem as demandas da sociedade em geral.

Esses programas na sua totalidade foram financiados pelas comunidades internacionais, principalmente UNESCO, PNUD, Banco Mundial e UNICEF, as quais têm feito acordos bilaterais com o governo guineense para implementação das políticas públicas de melhoria de qualidade no ensino, treinamento de recursos humanos, construção das infraestruturas e, formação e pagamento de salários dos professores guineenses.

### **AValiação DOS PROGRAMAS E PROJETOS NA GUINÉ-BISSAU**

A avaliação é a última parte do ciclo de políticas públicas de extrema importância em acompanhamento e mensuração das metas traçadas no planejamento de curto e longo prazo de projetos/programas executadas. Por isso a sua realização antes, durante e depois dos projetos/programas é imprescindível. A Guiné-Bissau possui diferentes instituições públicas competentes que avaliam os programas de desenvolvimento educacional, as quais possuem a responsabilidade de acompanhar a execução dos serviços técnicos, administrativos e docências em todo território nacional.

Portanto, as organizações públicas que avaliam o funcionamento das atividades educacionais são quatro: 1) A Inspeção Geral da Educação (IGE), que assegura o controle administrativo (DSAFP); 2) O Gabinete de Estudos, Planificação e Avaliação do sistema educativo (GEPASE), encarregue das análises, da planificação e do seguimento; 3) A Direção Geral da Alfabetização e da Educação Não Formal (DGAENF) encarregue da elaboração e do seguimento dos programas da educação não formal e da alfabetização; 4) A Direção Geral da Planificação, do Controlo de Qualidade e da Pesquisa Científica (GPCQIC), encarregada da planificação e do controlo de qualidade.

Identificou-se que o processo de avaliação durante e depois do desenvolvimento das políticas públicas ocorrem de uma forma frágil, pois em um país como a Guiné-Bissau, onde existem ineficiências na aplicação das normas legais que garantem os direitos de gerenciamento de patrimônio público, avaliação quase não funciona. Portanto, isso foi uma das causas que fez com que vários projetos/programas de educação não consiga atingir seus objetivos por motivo de mau uso dos financiamentos e carência de profissionais capacitadas que possam gerenciar as políticas educacionais de uma forma mais eficiente e eficaz.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação não se encontra como prioridade de vários países africanos, principalmente África subsaariana, onde existe ainda alta taxa de analfabetismo, falta de professores preparados para lidar com alunos especiais e pré-escolares, e falta de estruturas que suportam grande número de jovens com a idade escolar.

A Guiné-Bissau é um país que depende em quase todas as áreas para se realizar as suas funções administrativas em educação. Pode-se identificar os nove programas/projetos que foram implementadas para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem desde que o país se institucionaliza democraticamente em 1994 e foram financiados pelas organizações internacionais e ONGs.

Percebeu-se que o país sofreu várias crises sociais, políticas e econômicas provocadas pela guerra cível de 1998, a qual tem afetado o bom funcionamento das instituições públicas, conseqüentemente, criando um ambiente de instabilidade política e ausência de normas legais que regulamentam o exercício pleno das políticas públicas educacionais como elementos essenciais de execução de serviços que atendem as demandas da sociedade de uma forma eficiente e transparente.

O estudo aponta o crescimento notável de ingresso das meninas nas escolas. O aumento de presença da camada feminina nas escolas foi resultado de um trabalho de sensibilização e concretização da sociedade sobre os direitos de igualdade e de gênero das crianças, no entanto a muito a fazer sobre a permanência dessas meninas nas instituições.

A Guiné-Bissau precisa elaborar as normas legais que fortalecem o funcionamento das instituições públicas e privadas em que as políticas públicas educacionais implementadas sejam avaliadas de uma forma que atendem as necessidades da sociedade com a garantia de direitos de acesso e permanência dos alunos a educação.

## REFERÊNCIAS

CORREIA JUNIOR, ANTONIO. **Zoneamento Ambiental e funcional do baixo curso do Rio Cacheu/Guiné-Bissau**: Subsídios ao planejamento territorial. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente)—Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CORREIA JUNIOR, ANTONIO; RIBEIRO, R. M. F. Educação formal, mulher e gênero em Guiné-Bissau/África contemporânea. V SEMINÁRIO ESTADUAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES. VOLUME I. 2018, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza. CE, 2018. P. 933.

GUINÉ-BISSAU: PNA. EDUCAÇÃO PARA TODOS: **República da Guiné-Bissau Ministério de Educação Nacional**; fevereiro de 2003.

\_\_\_\_\_ Instituto Nacional de Estatística e Censos da Guiné-Bissau (INEC): **Censo Demográfico-2009**.

\_\_\_\_\_ Liga Guineense dos Direitos Humanos. (LGDH): **Relatório sobre situação dos Direitos Humanos Na Guiné-Bissau. 2013-2016**

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proporções. 17. Ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ Instituto Nacional de Estatística e Censo da Guiné-Bissau. *Inquérito por Amostragem aos Indicadores Múltiplos (MICS). Bissau, 2016*.

OLIVEIRA, D. A E DUARTE, D. **Políticas públicas e educação**: Regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PNUD-Programa de Nações Unidas para Desenvolvimento: Estratégia e plano de ação para Educação na Guiné-Bissau. Projeto GBS/1997. Disponível em:

<<http://www.cbd.int/doc/world/gw/gw-nbsap-01-pt.pdf>>. Acesso em: 26/04/2017.

## DESIGUALDADE RACIAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Clerislânia de Albuquerque Sousa<sup>256</sup>

### RESUMO

O término da abolição da escravatura trouxe para a sociedade que estava em formação naquele período uma situação a ser solucionada: qual destino teriam os ex-escravos? Partindo-se do pressuposto de uma sociedade até então que usou o trabalho escravo durante alguns séculos, os negros, agora livres, eram considerados uma ameaça para a construção de uma identidade nacional. A possibilidade da mestiçagem era vista como uma ameaça e somente o branqueamento da população seria a solução viável para um futuro próspero de uma nação que estava em desenvolvimento. Os resquícios de séculos passados mergulhados no racismo ainda persistem – em pleno século XXI. O mais alarmante é que o assunto muitas vezes acaba silenciado, uma vez que deveria acontecer o oposto, mediante os reflexos desse racismo, os quais podem ser percebidos na sociedade atual, uma vez que a desigualdade racial é perceptível em inúmeras esferas e é sobre isso que este estudo pretende abordar: a desigualdade racial e seus reflexos na educação. O estudo mostrou que apesar da existência de políticas afirmativas que garantam o acesso dos negros ao ensino superior, por exemplo, ainda existem outras barreiras a serem vencidas e uma delas é o preconceito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desigualdade, Racismo, Educação.

### INTRODUÇÃO

Conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, conforme é colocado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No entanto, muitas vezes, o acesso à educação de qualidade é ceifado por outros motivos e um deles relaciona-se diretamente com a desigualdade. É fato que vivemos em uma sociedade predominantemente marcada pela desigualdade. Desigualdade essa em inúmeras esferas: social, econômica, educacional, racial entre outras. O mais alarmante desse contexto é um assunto dessa envergadura ser omitido. O que não deve acontecer.

Nesse estudo, focaremos a desigualdade racial. Desigualdade essa muitas vezes silenciada e que merece respeito e principalmente ser discutida, uma vez que a desigualdade racial é uma das consequências da escravidão e, conseqüentemente, uma mancha na história do nosso país.

---

<sup>256</sup> Discente do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará / UECE; E-mail: [clerislania@gmail.com](mailto:clerislania@gmail.com)

Schwarcz (2019, p. 31), discorre sobre como o racismo sofrido pelo negro perpetuou ao longo dos séculos até a atualidade:

[...] a exclusão social voltou a crescer no Brasil; os negros sendo sistematicamente apartados das políticas e das benesses do Estado. Essa longa história também explica como, paradoxalmente, o racismo é filho da liberdade, pairando, ainda hoje, um grande interdito no que se refere à expansão de direitos para tais populações, que são as mais vitimizadas no país com relação aos direitos à saúde, educação, trabalho, moradia, transporte e segurança.

E ainda complementa:

Tendemos também a perpetuar um plus perverso de discriminação, que faz com que negros e negras morram mais cedo e tenham menor acesso aos direitos de todos os cidadãos brasileiros. Essas são histórias “persistentes”, que não terminam com a mera troca de regimes; elas ficam encravadas nas práticas, costumes e crenças sociais, produzindo novas formas de racismo e de estratificação. (SCHWARCZ, 2019, p. 32).

Partindo para os problemas oriundos da desigualdade racial e seus reflexos na educação, os números são ainda mais alarmantes. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018 realizada com pessoas de 25 anos ou mais, o percentual de brancos que já havia concluído o ensino superior corresponde a 18,5%, enquanto para os negros e pardos configura apenas 8,8%. Tais percentuais ratificam a premissa da desigualdade racial existente em nosso país e trazem uma pergunta de partida: A desigualdade racial existente em um país marcado pelo racismo predominante em suas raízes pode ser refletida na falta de oportunidades dos negros no acesso a educação? Nesse sentido, esse estudo possui como objetivo geral: estudar a desigualdade racial e seus impactos na educação, e dentre os objetivos específicos, pretende: compreender a influência do racismo para a desigualdade racial, refletir sobre as disparidades entre brancos e negros no acesso a educação e ratificar a importância de políticas que estimulem a inserção dos negros no ensino superior.

## **RACISMO**

Os séculos que os negros viveram sob a dominação dos brancos é um assunto que merece destaque e que nunca deve cair no esquecimento. A escravidão já era uma premissa tão comum naquele período, que acabou tornando-se um costume, conforme é colocado por Schwarcz (2019, p. 27):

[...] o sistema escravocrata transformou-se num modelo tão enraizado que acabou se convertendo numa linguagem, com graves consequências. Grassou por aqui, do século XVI ao século XIX, uma escandalosa injustiça amparada pela artimanha da legalidade. Como não havia nada em nossa legislação que vetasse ou regulasse tal sistema, ele se espalhou por todo o país, entrando firme nos “costumes da terra”.

Após a abolição da escravatura a sociedade em formação tinha uma questão a ser resolvida no que referia-se o destino dos ex-escravos e o receio de formar uma população composta por mestiços. Nesse período, a elite brasileira foi buscar soluções em seus teóricos a fim de encontrar uma alternativa plausível para um problema aparentemente inevitável.

Munanga (1999, p. 50) comenta sobre esse momento:

Como acontece geralmente na maioria dos países colonizados, a elite brasileira do fim do século XIX e início do século XX foi buscar seus quadros de pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para poder, não apenas teorizar e explicar a situação racial do seu país, mas também e sobretudo, propor caminhos para a construção da sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial.

Nesse sentido, inúmeros intelectuais surgiram com teorias a fim de dar um caminho viável para o problema da mestiçagem, até então visto como um obstáculo para o desenvolvimento do país. A partir disso, surgem as teorias raciais que trazem premissas acerca do branqueamento da população.

De certo modo, os intelectuais daquele período ganharam bastante força da elite, uma vez que a perspectiva sobre a presença do negro era bem pessimista. Hasenbalg (2005, p. 247) comenta sobre esse momento:

O ideal de branqueamento já presente no pensamento abolicionista, não era só uma racionalização ex-post do avançado estágio de mestiçagem racial da população do país como também refletia o pessimismo racial do fim do século XIX. [...] A “apatia, indolência e imprevidência” da massa predominantemente de cor da população era um fator crucial no diagnóstico do atraso econômico brasileiro feito pelas elites.

Os reflexos da ideologia do branqueamento trouxeram a ideia equivocada da existência de uma democracia racial e, conseqüentemente, a inexistência de racismo em um país predominantemente racista em suas raízes, o que pode ser percebido no contexto de desequilíbrio existente entre brancos e negros.

## **DESIGUALDADE**

Falar sobre desigualdade em um país marcado pela diferença em inúmeras esferas parece um assunto obsoleto devido ao “conformismo” em vivenciarmos tal realidade, quer seja como sujeitos ativos ou passivos. A desigualdade instaurada parece ser tão normal que, inconscientemente ou não, acabamos não percebendo o quanto ela faz parte do nosso cotidiano.



Carneiro, (2011, p. 15), discorre sobre aspectos da desigualdade existentes em nosso país:

Uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil.

Sobre a desigualdade racial existente no Brasil, esse é um assunto de longa data, o que pode ser corroborado no comentário de Carneiro, (2011, p. 16):

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte, pela postergação do reconhecimento de práticas discriminatórias em nossa sociedade.

As teorias raciais são um exemplo disso, ao tentar dizimar os negros da sociedade até então em formação, com perspectivas negativas sobre o futuro de uma nação da qual os negros fizessem parte. Nesse prisma, percebemos tal negatividade na atualidade, onde a própria sociedade elenca seus níveis de diferença, onde: “[...] transforma diferenças físicas em estereótipos sociais, em geral de inferioridade, e assim produz preconceito, discriminação e violência” SCHWARCZ, (2019, p. 174).

A partir disso, percebe-se um abismo de oportunidades entre brancos e negros e um desses contextos refere-se no acesso a educação, alicerce para um futuro próspero e que, interfere diretamente em outras esferas, onde podemos elencar: oportunidades de emprego, renda, moradia, saúde entre outros. Tais disparidades do acesso a educação será o assunto abordado adiante.

## **METODOLOGIA**

Para esse estudo, buscou-se realizar uma abordagem de natureza qualitativa, visto que pretendeu-se interpretar os impactos decorrentes de um determinado fenômeno, nesse caso, a desigualdade racial convergindo com o acesso à educação. Tecendo os objetivos metodológicos, tal estudo é de caráter descritivo, visto que foram abordados elementos que convergem com o tema central desse estudo.

Consoante colocado por Gil (2002, p. 42) “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

No que tange os procedimentos técnicos utilizados, buscou-se trabalhar com pesquisa bibliográfica, buscando fontes para esse estudo através de livros e artigos com autores especialistas nessa temática. Conforme é exposto por Gil (2002, p. 44) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim como, trabalhou-se com análise de conteúdo, através dos dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do ano de 2018.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando as inúmeras desigualdades de oportunidades para os negros e a emergência em políticas que minimizassem tal desequilíbrio em um dos pilares principais para um futuro próspero de qualquer pessoa, em 29 de agosto de 2012 entrou em vigor a Lei 12.711, que trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, dando oportunidade de acesso ao ensino superior para grupos socialmente com menos possibilidades de acesso a educação de qualidade.

Alguns artigos da lei estabelecem que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. ([Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016](#)) (BRASIL, 2012).

A política de cotas trouxe um sopro de esperança para grupos sociais que precisavam de políticas voltadas para um problema emergente, que é o acesso à educação, no entanto, a educação, de uma forma geral, ainda é um problema muito grave no Brasil, o que pode ser percebido através dos dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios referente ao ano de 2018 – PNAD Contínua, realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Os dados da pesquisa apresentam números que representam a diferença do acesso à educação, se contrastado as regiões do país e a população branca com pretos e pardos, onde:

O acesso à educação básica obrigatória pela Constituição no país, por exemplo, cresceu de 45,0% para 47,4% da população de 25 anos ou mais, nesse período de 2 anos. No entanto, variava de 53,6%, no Sudeste a 38,9% no Nordeste. E era maior

entre brancos (55,8%) do que pretos ou pardos (40,3%), bem como entre as mulheres (49,5%) do que os homens (45,0%) (IBGE, 2018).

Acerca da média de estudo, se comparadas às realidades de brancos com pretos e pardos, temos:

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2018, foi 9,3 anos. Entre as mulheres, o número médio de anos de estudo foi de 9,5 anos, enquanto para os homens, 9 anos. Com relação à cor ou raça, registrou-se 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda (IBGE, 2018).

Sobre as taxas de analfabetismo apresentadas na pesquisa para o caso do Ceará, os números entre brancos e negros são consideráveis. No ano de 2018, no Ceará, 9,7% de pessoas de 15 anos ou mais da cor branca eram analfabetas. No mesmo ano, o percentual de pretos e pardos analfabetos era de 14,6%. Considerando as taxas de analfabetismo para grupos de 60 anos acima, os níveis são maiores. Para os brancos analfabetos, a pesquisa apresentou o percentual de 26,7%, enquanto para os pretos e pardos apresentou o percentual de 41,1%, o que reforça a tese de que a desigualdade no Brasil tem cor.

## CONCLUSÕES

O estudo revelou que o racismo é uma herança histórica de nosso país e está diretamente relacionado com os níveis de desigualdade existentes entre brancos e negros no Brasil. Muitas vezes de forma velada ou abertamente, a discrepância de oportunidades e os dados apresentados só ratificam o preconceito pelo qual a nossa sociedade é marcada. As políticas de cotas, que vieram para dar um alívio para a inserção de jovens com “menos oportunidades” de acesso ao ensino superior é só uma ponta do iceberg da desigualdade na educação existente no Brasil.

Os níveis de analfabetismo entre pretos, assim como, a baixa escolaridade em anos de estudo, diminuem as possibilidades desses “futuros universitários” de sonharem com o ensino superior, o que gera uma reação em cascata, impactando, em um momento ou outro, em desemprego, marginalidade, violência dentre outros problemas sociais.

A discussão sobre esse assunto não deve ser tratada como conformismo, muito pelo contrário. Deve ser permeada pela inquietação, pela busca de soluções adequadas e eficazes, pois desigualdades desse tipo impactam na sociedade como um todo, independente se você é branco, pardo ou preto. Além disso, é dever do Estado criar e implementar políticas que minimizem os impactos de um país marcado pela desigualdade, para que as feridas de hoje não perdurem para as gerações futuras.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (orgs). **Educação em Debate: Reflexões sobre Ensino Superior, Educação Profissional e Assistência Estudantil**. Fortaleza: Eduece, Imprece, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em out/2018.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.**, Brasília,DF, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/igualdaderacial> Acesso em 01 de março de 2019.

CAMPOS, Luiz Augusto. **RACISMO EM TRÊS DIMENSÕES: Uma abordagem realista-crítica**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2017, vol.32, n.95, 329507. Epub Aug 07, 2017. ISSN 1806-9053. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-69092017000300503&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092017000300503&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em 01 abr. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua 2018**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem> Acesso em 14 jun. 2019.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. **Questão racial e opressão: desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista**. Argum, Vitória, v. 9, n. 1, p. 21-31, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15440> Acesso em 13 de dez. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999. Para uma crítica da ideologia da mestiçagem.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil**. RBPAE. V. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro - 1ª edição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SKIDMORE, Thomas E. **“Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil”**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 79, pp. 5-15, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1010> Acesso em 07 jul. 2019.

SOBRINHO, José Dias. **Educação Superior: bem público, equidade e democratização**. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

## EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE SOCIAL E DIGNIDADE

Mônica Cavalcante de Freitas (EEF Terra dos Monólitos)

monicameqx@gmail.com

Maria Valesca da Silva Barbosa (FECLESC/UECE)

maria.valesca@aluno.uece.br

Taynara Braga de Sousa (FECLESC/UECE)

taynara.braga@aluno.uece.br

### RESUMO

O presente estudo dedicou-se a refletir sobre as políticas educacionais voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação básica, ativistas, dentre outros, considerando, sobretudo, aquelas que tratam da relação entre pobreza, desigualdades e educação. A escola apresenta-se em uma dimensão como um espaço no qual se dão as primeiras experiências sociais, portanto, também locus em que se pode observar, a partir dele, possibilidades para a formação cidadão e, quiçá, sua ascensão social. O relato apresentado conclui que as políticas públicas precisam direcionar cada vez mais o olhar para aqueles que se encontram em situação de pobreza ou extrema pobreza, bem como alcançar os contextos sociais empobrecidos, de modo que superem a formação individual e reduza tais desigualdades, em prol do resgate da dignidade e da formação de sujeitos sociais com vistas à transformação social da realidade em que está inserido.

**Palavras-chave:** Educação. Desigualdade Social. Dignidade.

### INTRODUÇÃO

O trabalho originou-se da necessidade de refletir e buscar articular a teoria com a prática, especialmente considerando os aspectos teóricos fomentados pela participação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

O presente artigo tem como objetivo central refletir o quanto as desigualdades sociais que se apresentam diariamente no convívio escolar, podem acarretar diversos problemas educacionais e, nessa esteira, como o Programa Bolsa Família (PBF) atua nesse cenário enquanto um forte aliado no combate à pobreza, colaborando igualmente na construção e resgate da cidadania.

O Programa Bolsa Família foi instituído pela Lei nº 10.836/2004, com o objetivo de contribuir para a inclusão social de milhões de famílias brasileiras em situação de pobreza ou extrema pobreza.

Caracterizado por ser um Programa de Transferência de Renda (PTR), tem se voltado totalmente para a garantia e concretização dos direitos fundamentais de natureza social, a teor do estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal, em especial contribuindo fortemente

enquanto política pública relativa à educação, saúde e assistência social, com vistas a combater a corrupção e a reprodução da pobreza e da extrema pobreza no País.

A partir de uma entrevista realizada com uma mãe de aluno beneficiário do bolsa família e que frequenta escola pública localizada no município de Quixadá no Estado do Ceará é evidenciado a importância do PBF como um programa social de transferência de renda que ajuda significativamente na manutenção dos gastos familiares, tais como: alimentação, saúde e vestimentas, bem como contribui de forma significativa para a permanência das crianças na escola.

É notória a preocupação dos gestores e professores com a aprendizagem dos alunos, principalmente ao que se refere as políticas de avaliações externas. Outra preocupação é referente a distorção idade-série e evasão escolar que não é recente e tem favorecido diferentes discursões na busca da investigação de suas causas e de políticas de ações necessárias para a sua superação.

Muitos julgam os resultados dos níveis de aprendizagem dos alunos de uma determinada escola, pelo trabalho que é ofertado pela instituição, e/ou pelo trabalho dos professores, servindo como justificativa para a promoção da responsabilidade de forma errônea, na qual se elege o professor e a escola de forma isolada como foco de explicação para o baixo desempenho dos educandos, atribuindo a ação desses sujeitos à possibilidade de transformar esses resultados educacionais dos discentes, sem levar em consideração que muitos não têm uma alimentação adequada.

Assim, no caso brasileiro, antes de usar essa operacionalização do efeito escola, é preciso retirar do desempenho dos alunos a parte que é explicada pelo seu nível socioeconômico. [...] Alternativamente, o efeito da escola pode ser tomado como o número de pontos, na escala usada para medir o desempenho dos alunos, que pode ser atribuído às práticas e políticas internas de cada unidade escolar. (Soares; Candian, 2007, p. 5).

A desigualdade social é fator primordial para a explicação do baixo desempenho de alguns estudantes. Não são apenas a escola e o professor que garantem a aprendizagem significativa dos estudantes. Podemos destacar atividades vivenciadas fora da escola: família e bairro como fontes de oportunidades, visitas a museus, cinemas, valorização da escola pela família.

Essa estreita relação entre a escola e seu entorno social é vista como favorecedora não apenas das formas de participação do aluno enquanto cidadão, sujeito de direitos e deveres, bem como é observada como prática positiva para o cotidiano escolar e o desenvolvimento

dos alunos, como também oportunidade para potencialidade do atendimento à essas crianças e adolescentes em suas diversas necessidades, uma vez pelo trabalho realizado pela escola e também pela mobilização de outros serviços e maior articulação entre as instituições que os prestam como importantes meios para enfrentamento das condições desfavoráveis das famílias.

Refletindo sobre a realidade, estudos e pesquisas têm sinalizado contribuições importantes do PBF na trajetória escolar de crianças e adolescentes, pobres. Para Craveiro e Ximenes (2013), os estudantes acompanhados pelo PBF não se limitaram a melhorar seu desempenho ou a se igualar à média nacional em termos de aprovação ou evasão.

Durante esses últimos anos, para esses autores, as taxas de abandono escolar no ensino fundamental e médio foram menores entre os estudantes beneficiários do que entre os demais estudantes da rede pública. As taxas de aprovação, que melhoram gradativamente para os estudantes do ensino fundamental, passaram, no ensino médio, a ser mais favoráveis aos estudantes beneficiários do PBF do que à média nacional do ensino público. Estudos de Oliveira e Soares (2013) demonstram que o PBF contribui para uma redução significativa na probabilidade de repetência escolar.

Referente a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), a reprovação, e a distorção idade-série, indicam que os beneficiários do programa têm, em média, um desempenho pior na Prova Brasil em relação aos não beneficiários, mas grande parte desta diferença é explicada pelas suas condições socioeconômicas. De acordo com esse estudo, isso acontece tanto no 5º quanto no 9º ano. Para os autores, há uma tendência:

[...] quando se compara o 5º e o 9º ano, ou há uma inversão da desvantagem (desempenho e reprovação), ou uma vantagem já no quinto ano para os alunos beneficiários. Dado o alto grau de exposição ao programa, as evidências sugerem que a condicionalidade, ao menos na área de educação, tem efeitos positivos sobre a trajetória escolar destas crianças. (Cireno; Silva; Proença, 2013, p. 303).

A implantação do PBF voltado para as famílias que se encontra em situação de pobreza, atingiu resultados importantes nas políticas sociais, resgatando a dignidade de milhões de brasileiros.

## **CONHECENDO A REALIDADE**

Em uma entrevista realizada com uma responsável familiar, beneficiária do programa Bolsa Família, pode-se constatar o desejo de melhorias de vida, principalmente relacionado aos filhos e aos membros da família.



Aos vinte e um dias do mês de maio do ano de dois mil e dezenove, no bairro Herval, zona urbana da cidade de Quixadá/CE, realizou-se entrevista com a mãe de um aluno, que estuda em uma escola próximo à sua residência. Sendo esta família beneficiária do Programa Bolsa Família.

Na residência da entrevistada estavam presentes seus filhos e esposo. O pai das crianças prestou auxílio às crianças para que a entrevistada pudesse responder as perguntas sem nenhuma interrupção.

A beneficiária tem vinte e nove anos, mãe de duas crianças um de sete e outra de quatro anos de idade. Mora em uma casa alugada, na família não possui nenhum enfermo. E esta é a única renda fixa que a família possui. Ela não trabalha fora de casa. Apenas o marido realiza alguns serviços, ganhando diárias, como ajudante de pedreiro e outros.

O aluno beneficiado tem sete anos, está cursando o segundo ano do ensino fundamental I, moram próximos à instituição de ensino e a criança vai diariamente para a escola a pé acompanhado por um de seus genitores em percurso de cinco minutos.

A criança frequenta diariamente a escola, ressalvados os dias nos quais esteja impossibilitado, a exemplo de adoecimento. A mãe enfatiza a importância da merenda escolar e considera tal iniciativa como um aspecto positivo. Ela é bastante preocupada com os estudos do filho, acompanhando diariamente a vida escolar do aluno, no tocante as tarefas escolares, as notas, a participação em reuniões de pais quando solicitada. Quanto à estrutura física da escola e suas dependências a mesma não sabe informar se a escola tem biblioteca, se o filho tem acesso a computadores, se os banheiros são limpos, se a escola possui quadra esportiva, dentre outros benefícios de infraestrutura que possibilite uma melhor aplicação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, além daqueles ofertados em casa.

A mãe do beneficiado iniciou o ensino médio, mas não conseguiu concluir, teve que abandonar os estudos para trabalhar. Afirmou que se tivesse oportunidade queria sim continuar os seus estudos, para ter uma vida melhor, conseguir um emprego. Acredita que com essas novas possibilidades que os filhos estão acessando, espera que eles tenham uma vida diferente da sua e consigam concluir uma faculdade e terem um bom futuro profissional.

## **EDUCAÇÃO, POBREZA E SUAS FACETAS**

Em geral a camada mais pobre da população é mais suscetível a uma série de problemas: falta de alimentação adequada, educação de qualidade, assistência médico-

hospitalar deficitária, saneamento básico comprometido e até mesmo aos desastres ambientais estão mais expostos.

A educação, enquanto política edificadora da cidadania e da construção identitária e cultural de um povo, consolida um sentimento de pertença do indivíduo ao grupo, bem como o direciona a inserção em outros espaços sociais. Assim, a não pode tão somente privilegiar os sistemas curriculares, apartando-se do contexto sócio-político-econômico e cultural, necessitando ultrapassar tais limites para de fato, integrar-se à base de todo o sistema comunitário.

Nesse sentido, a educação formal é vista como um aparelho de Estado capaz de reunir não apenas a elementos relacionados ao desenvolvimento cognitivo ou até mesmo pedagógico, mas também alcança categorias, como já afirmado, de ordem econômica, cultural e política, vez que pode se utilizar de práticas totalmente voltadas aos mecanismos de exclusão, no qual os mais vulneráveis são também muitas vezes alijados da sociedade.

Segundo Connell (2002), os programas compensatórios dessa natureza possuem três pressupostos problemáticos: a) que o problema somente se relaciona com essa minoria afetada; b) que o pobre é diferente da maioria (cultural e psicologicamente); e c) que a solução para o problema é técnica. Assim, a complexa trama apontada é ignorada, pois o foco do programa está na compensação de déficits que são atribuídos aos indivíduos e às suas famílias, nunca ao sistema escolar (ou ao sistema capitalista como um todo). Não há atribuições sobre o papel do currículo escolar, no sentido de rever a maneira como foi construído e a que interesses de classe atende, ou ainda, a proposição de uma ideia de “justiça curricular”.

Os problemas enfrentados pela infância pobre na unidade de ensino constituem um desafio para as professoras, que trabalham em inacreditáveis condições de precariedade na maioria das instituições públicas periféricas. Muitas vezes, os estudantes pobres são aceitos, porém não verdadeiramente incluídos, por falta de opções para desenvolver outro tipo de trabalho pedagógico. Atribuir unicamente à expansão da escolaridade a expectativa de melhorar a justiça social nos nossos países é ilusório e nos encaminha para uma espécie de cilada (GENTILI, 2007). O problema não é unicamente garantir o acesso universal à escola. O problema também é a garantia de renda independentemente da aprendizagem e a garantia dos direitos culturais das crianças. O problema é qualitativo e ético, mais do que quantitativo.

## **CIDADANIA, SUSTENTABILIDADE PESSOAL E SOCIAL**

Uma reflexão necessária é a seguinte: por que pobreza e educação, apesar de todo o aparato governamental, tecnológico e científico, ainda são problemas que continuam a crescer até mesmo nas sociedades mais desenvolvidas? Pobreza e injustiça social caminham juntas em meio aos ricos e aos economicamente ativos. O fato é que a grande maioria dos desvalidos desses continentes conquistados nunca se percebeu nessa situação de destruição. Para as classes economicamente ativas, a pobreza é uma condição perigosa por reunir deformidades, ignorância e miséria. A educação que poderia ajudar esta camada da humanidade no resgate de uma cidadania realmente digna é, sistematicamente, subtraída; pelo simples fato de não conseguir compartilhar com esses “cidadãos” sem identidade, por aqueles cuja ordem política agrega, privilegia e forma apenas uns e não a maioria.

Percebe-se que as políticas públicas não tem dado conta do grande abismo de miséria que se formou a partir das organizações sociais sucessivas ao longo da trajetória social. As sociedades recentes encontram-se estruturadas em cima de um modelo econômico de exploração dos recursos naturais não renováveis e exploração da força de trabalho do trabalhador.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, prevê, - no escopo desse documento, como um ideal comum a ser atingido através da educação, igualdade de direitos dos homens e das mulheres, o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana como direitos inalienáveis. Após ela diversos pactos, tratados e convenções internacionais produziram, gradualmente, um conjunto de medidas mundiais para a proteção dos direitos humanos.

No Brasil, o Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010, atualiza o Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, da Secretaria De Direitos Humanos da Presidência da República mencionando as seguintes diretrizes, entre outras:

[...] universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; opção clara pelo desenvolvimento sustentável; respeito à diversidade; combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza [...] segurança alimentar, educação, saúde, habitação, igualdade racial, direitos da mulher, juventude, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, meio ambiente, etc., refletindo um amplo debate democrático sobre as políticas públicas dessa área. (BRASIL, 2010, p.11).

Tais medidas colocam à tona o esforço dos governos e colaboradores como ONG's, organizações comunitárias, fundações privadas, entre outros, em se sanar todos esses fenômenos segregativos, de incivilidade urbana, de insegurança pública, de danos ambientais

e negação de direitos contida em cada uma dessas interfaces. Mas ainda é insuficiente tudo o que foi feito, uma vez que multidões de anônimos vagam de forma instável e precária, sem o mínimo de habilidade para alcançar um estado de bem-estar.

Compreender que os valores universais só atingirão a sua máxima quando os direitos humanos atenderem a todas as camadas da humanidade, é tarefa primordial. O êxito dessa meta tem relação direta com cuidado e respeito mútuo nas relações sociais, principalmente para com aqueles que se encontram às margens da sociedade, tais como os marginalizados, os estigmatizados, os excluídos, bem como todas as “minorias”.

Ao analisar em uma sociedade inclusiva a partir da reflexão desses autores mencionados implica, antes de tudo, conforme sugere Morin (2011, p. 103), não ignorar que “a dominação e a servidão são as raízes bio-antropológicas da exploração, que ela própria tem raízes muito profundas na organização das sociedades históricas”. O desenvolvimento não pode prescindir as autonomias individuais e as participações comunitárias. O subdesenvolvimento mental dos supostamente desenvolvidos tem uma raiz moral, psíquica e intelectual. (MORIN, 2011). A democracia nasceu na via marginal da história, no meio dos mais diversos sistemas de dominação e tirania. Há uma urgência por um caminho crítico de resignificação dos conceitos explícitos e implícitos - na construção das sociedades ditas desenvolvidas, da escassez de solidariedade por trás da fartura, da maledicência e agressividade dos intelectuais de plantão e, por fim, da proliferação das ideias gerais e vazias que refletem a mutilação, a perda do global, do fundamental. (MORIN, 2011). Um novo processo de humanização exige uma ética do desenvolvimento, uma vez que não existem mais certezas absolutas de uma lei do progresso. Cuidar e ser cuidado são atos solidários que a humanidade deve preservar diante de tantas atrocidades que vivenciamos na sociedade.

Confirma-se a importância do Programa Bolsa Família como um programa que fortaleceu as camadas populares, demonstrando o seu protagonismo, a sua capacidade de ascensão. No enfrentamento do preconceito principalmente social. Onde o pobre era visto muitas vezes apenas como números e hoje muitos chegaram aos bancos da universidade e saíram com uma responsabilidade de quem veio para ficar. E não aceita mais no estado de submissão em que antes encontrava-se.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Fomentar uma discussão entre gestores, educadores e ativistas na conscientização da causa de crianças e adolescentes em situação de pobreza ou extrema pobreza. Voltado para a

sensibilização dos profissionais da educação e daqueles envolvidos com políticas sociais, “constituindo-se em uma oportunidade de reeducação e radicalização do olhar sobre as vivências de crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e de pobreza extrema” (Garcia et al, 2014, p. 18).

As desigualdades sociais se apresentam diariamente no convívio escolar, acarretando diversos problemas educacionais. O Programa Bolsa Família (PBF) atua nesse cenário como um forte aliado no combate à pobreza e ao resgate da cidadania.

Discutir essa temática torna-se uma necessidade que permite a execução de outras políticas que tenham como finalidade a melhoria da trajetória educacional e social de crianças, adolescentes em situação de pobreza, dessa modo resgatando a dignidade a partir do diálogo um conhecimento que permita, aos profissionais da educação e a outros envolvidos com políticas sociais, o reconhecimento de seu papel, não apenas no sentido estrito, mas também enquanto sujeitos capazes de se envolver e atuar em projetos e políticas sociais que visem à transformação da realidade da pobreza e da desigualdade social” (Garcia et al, 2014, p. 18). Esse envolvimento pode permitir a formação e a mobilização de redes de proteção social, bem como a intersetorialidade em torno dos desafios postos pela universalização da educação básica e pela luta em defesa da garantia dos direitos sociais das camadas mais vulneráveis da população.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizamos currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jan. 2004. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

CIRENO, F.; SILVA, J.; PROENÇA, R. P. Condicionais, desempenho e percurso escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

CONNELL, R. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11- 42.

CRAVEIRO, C. B. A.; XIMENES, D. A. Dez anos do Programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil. *In*: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (org.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília, DF: Ipea, 2013. P. 109-124.

GARCIA, A. V. et al. **Curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (lato sensu): projeto político pedagógico**. Brasil: MEC, 2014. Disponível em: <[http://epds.nute.ufsc.br/download/PPP\\_Educacao\\_Pobreza\\_Desigualdade.pdf](http://epds.nute.ufsc.br/download/PPP_Educacao_Pobreza_Desigualdade.pdf)>

GENTILI, P. **Desencanto y utopia: la educación em el laberinto de los nuevos tiempos**. Rosario: Homosapiens, 2007.

MORIN, Edgar; Kern, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. 6.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, L; SOARES, S. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência: resultados a partir do cadastro único, projeto frequência e censo escolar**. Brasília: Ipea, 2013. (Texto para Discussão, n. 1.814).

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração sobre o Direito e Dever dos Indivíduos, Grupos e Instituições que promovem e protegem os direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais Universalmente Reconhecidos**. Genebra: 1998 (E/CN.4/1998/98).

REGO, Walquiria Leao; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: UNESP, 2013.

SOARES, J. F.; Candian, J. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 2, n. 4, p. 1-19, 2007.

## ENSINO E DESIGUALDADE: OS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL

Maria Valesca da Silva Barbosa (FECLESC/UECE)

[maria.valesca@aluno.uece.br](mailto:maria.valesca@aluno.uece.br)

Mônica Cavalcante de Freitas (E.E.F. TERRA DOS MONÓLITOS)

[monicameqx@gmail.com](mailto:monicameqx@gmail.com)

Taynara Braga de Sousa (FECLESC/UECE)

[taynara.braga@aluno.uece.br](mailto:taynara.braga@aluno.uece.br)

### RESUMO

O artigo intitulado, *Ensino e Desigualdade: os impactos no desenvolvimento estudantil*. Este trabalho é um estudo bibliográfico que aborda a influência das desigualdades sociais na aprendizagem de alunos, exclusivamente inseridos em escolas públicas que recebem alunos de bairros periféricos com vulnerabilidade social inadequadas ao desenvolvimento estudantil. Os objetivos desta pesquisa é: analisar as manifestações da desigualdade social na escola; observar de que forma esse fenômeno pode interferir na aprendizagem dos educandos; identificar quais meios que as escolas podem tomar como uma função social afim de promover um ensino de inclusão. A relevância deste trabalho, consiste em discutir as desigualdades sociais e suas interferências nas condições de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a realidade dos discentes. Este estudo revelou que os problemas de ordem social afetam a vida escolar dos alunos, no qual, nesse contexto a importância da atuação das políticas públicas no aprimoramento do ensino público é essencial.

**Palavras - chaves:** Desigualdade social. Políticas Públicas. Desenvolvimento Estudantil.

### INTRODUÇÃO

O artigo intitulado, *Ensino e Desigualdade: os impactos no desenvolvimento estudantil*. É um estudo bibliográfico que Aborda a influência das desigualdades sociais na aprendizagem de alunos, exclusivamente inseridos em escolas públicas que recebem alunos de bairros periféricos com vulnerabilidade social inadequadas ao desenvolvimento estudantil. Os objetivos desta pesquisa é: analisar as manifestações da desigualdade social na escola; observar de que forma esse fenômeno pode interferir na aprendizagem dos educandos; identificar quais meios que as escolas podem tomar como uma função social afim de promover um ensino de inclusão. A relevância deste trabalho, consiste em discutir as desigualdades sociais e suas interferências nas condições de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a realidade dos discentes.

A escolha do tema partiu de uma vivência adquirida com a implantação do Programa da Residência Pedagógica UECE/FECLESC, no mês de novembro do ano de 2018, no turno

vespertino em uma escola pública, localizada no município de Quixadá - CE. A experiência possibilita perceber as dificuldades que a escola pública, principalmente que recebe alunos de bairros periféricos perpassa.

Cabe salientar o compromisso que as políticas públicas possuem sobre a oferta do ensino público de qualidade sendo dever do Estado oferecer educação a todos os indivíduos visando seu desenvolvimento para atuar na sociedade, os qualificando para atuar no mercado de trabalho. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988.Art. 205)

Se considerarmos o que garante a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o ensino público é responsabilidade do estado e da família, portanto cabe ressaltar a importância do entrosamento de ambos para garantir uma educação de qualidade formando indivíduos preparados e integrados socialmente, colaborando para seu pleno desenvolvimento.

Será realizado um estudo bibliográfico acerca do tema com embasamento teórico na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autores que atuam como cerne da literatura brasileira, para tanto podemos citar: Freire (1996), Ponce (1994), Saviani (1984), Tomazi (1997), Priotto (2001), Viliati (1995), Dallari (1998), Libâneo (2006) entre outros de ampla referência nesta área.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO PÚBLICO NO BRASIL**

A desigualdade social no Brasil é um fenômeno que acarreta uma série de discussões políticas, econômicas, culturais, entre outras. A realidade citada permeia todas as áreas, inclusive a educação. Tendo em vista que a escola pública é a instituição pela qual grande parte da população Brasileira tem acesso ao ensino. O meio social em que o aluno está imerso tem plena influência na aprendizagem escolar. É imprescindível que o ambiente social proporcione uma relação ensino e aprendizagem propício ao desenvolvimento estudantil do educando. Todas as relações sociais constituem a identidade pessoal do indivíduo, a saber, família, escola, comunidade e assim por diante. Tendo em vista esta concepção, como a



escola pode qualificar alunos sem condições de ensino? E como alunos desfavorecidos socialmente podem ter acesso ao ensino de qualidade? De acordo com Tomazi (1997):

A ênfase na educação, sem que esses elementos estejam presentes, pode transformar-se numa posição política extremamente conservadora na medida em que desvia a atenção dos problemas que estão na raiz, da miséria, da fome e da morte de tantas crianças no Brasil (TOMAZI, 1997. p.167).

Diante dos problemas sociais causados pela desigualdade social, a educação deve ser instrumento de conscientização, homogeneização de ensino. Entretanto, a escola desmembrada de políticas públicas que atuem ativamente nesse processo, não possui subsídios que haja como suporte para alunos e todos que compõem a comunidade escolar. Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB Lei nº 12.796, em seu Art. 5 afirma:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996, Art. 5).

De acordo com as Leis que regulamentam a educação do País, o acesso à educação pública é direito de todos os indivíduos que o constituem, porém, na prática é observado que a maneira que esse ensino é oferecido para a população desprovida de recursos principalmente econômicos, ou seja, que mais precisa da educação sobretudo pública infelizmente deixa a desejar.

Com relação ao currículo da escolas de ensino fundamental e médio, a LDB nº 9.394 afirma na Lei nº 12.796 a garantia de que os conteúdos elaborados sejam ensinados de acordo com realidade de cada aluno e região:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996, p. 21).

Portanto é de fundamental importância que o currículo seja baseado no contexto social de cada pessoa, isto é, respeitando as especificidades de cada região, socialmente, economicamente e culturalmente e entre outras dimensões. Nesse sentido, a Base Nacional

Comum Curricular, em simultaneidade com as Leis anteriores destinadas à educação, também estabelece esse parecer sobre o currículo:

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e seja balizadora da qualidade de Educação (BRASIL, 2016, p. 08)

A partir dessa visão, as Leis Nacionais Educacionais que regem a sociedade Brasileira têm a finalidade de oferecer um ensino de qualidade a todos, sem distinção de classes sociais. Todavia, ao equipararmos as Leis com realidade pública escolar, observamos que as mesmas devem ser aprimoradas e regulamentadas na prática afim de alcançar a qualidade no ensino público priorizando todas as regiões para atingir o avanço e a igualdade educacional no Brasil.

## **DESIGUALDADE SOCIAL BRASILEIRA E O ENSINO PÚBLICO PRECÁRIO**

A realidade de algumas escolas públicas, encontra-se em estado crítico, a falta de melhores condições de funcionamento da escola, de recursos que possam oferecer aos alunos um ensino de inclusão e qualidade que atue como base para instruir os alunos por meio de uma educação que lhes favoreça sua imersão na sociedade e no mercado de trabalho.

Podemos citar como exemplo alunos que frequentam a escola apenas para garantir um benefício do governo direcionados às famílias que matriculam seus filhos na escola pública: o programa bolsa escola<sup>257</sup>, alunos que buscam a escola no horário destinado à merenda para fazer uma refeição, isto é, alunos que não possuem condições de se alimentar corretamente no seio familiar e veem a instituição escolar como uma oportunidade de saciar a fome. Nesses casos, o aluno não enxerga o âmbito escolar como um ambiente de transformação, e sim como um meio para satisfazer suas necessidades pessoais e familiares. É constantemente observado nas instituições de ensino públicas que atendem à população desfavorecida economicamente e socialmente, ainda em consonância com Tomazi:

A nutrição, alimentação e saúde das crianças, a criação de empregos, a possibilidade de acesso à terra a milhares de trabalhadores são alguns pré-requisitos para que se estabeleça um mínimo de igualdade na base, para depois, ou ao mesmo tempo, haver educação igual para todos (TOMAZI, 1997, p. 167).

---

<sup>257</sup>O Programa Bolsa Escola LEI N° 10.219, DE 11 DE ABRIL DE 2001. Implantado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em 2001, com o objetivo de beneficiar as famílias com baixa renda com recursos financeiros para incluir o aluno na escola visando sua permanência na escola, atualmente este programa é atrelado ao programa Bolsa Família.

O fator social tem ampla influência no acesso à escola e na trajetória estudantil do aluno, tendo em vista que em escolas públicas implantadas em bairros de difícil ascensão social, é frequente que a permanência de alunos no âmbito escolar não ocorra como um meio de transformação e qualificação social, mais de usufruir dos benefícios que a mesma oferece.

Em relação à falta de recursos financeiros da escola, este é um fator que compromete o bom funcionamento do ambiente escolar como água, merenda de qualidade, equipamentos pedagógicos, acompanhamento pedagógico para o professor, são exemplos de descaso que afetam a escola pública.

Há consonância na literatura com relação a esse tema, especialmente na afirmação de que as escolas precisam receber total apoio para garantir seu funcionamento de forma harmônica que abranja a sociedade de forma igualitária, atuando como um mecanismo de desenvolvimento e igualdade social.

É de suma importância a interação entre a escola e as demais instituições que cercam a vida do aluno. Essa relação deve estar caminhado de mãos dadas para que o aluno se sinta incentivado a aprender e exercer sua cidadania de modo igual, que atenda às demandas sociais de forma justa. Segundo Dallari:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1998, p.14).

De acordo com que foi citado, podemos concluir que os fenômenos sociais, culturais e econômicos interferem de forma direta na construção da aprendizagem dos alunos especialmente de escola pública que recebem estudantes que residem na periferia. Tendo em vista que educação deve representar para os alunos um meio de transformação social, por isso a importância de pensar em uma educação que abranja todos os indivíduos sem distinção de classe social, promovendo a efetivação da cidadania. Em conformidade com o educador Paulo Freire:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue (FREIRE, 2006, p. 45).

Pensar em um ensino onde a inclusão social prevaleça é um meio de realizar uma abordagem com relação às políticas públicas implantadas em congruência com as Leis

implantadas nas escolas, sejam vistas como uma forma de trabalhar de forma igualitária, colocando em pauta discussões que priorizem a realidade de cada escola e região.

## **A ATUAÇÃO DA ESCOLA COMO FUNÇÃO SOCIAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO**

As discussões elencadas em diversas áreas inclusive no campo educacional, sociológico e entre outras, em referência ao papel da escola e à sua função social, abrangem visões que possibilitam o conhecimento acerca da interferência que a mesma possui no contexto social do aluno e em sua aprendizagem, tendo em vista que os profissionais que nela atuam tem o contato direto com o indivíduo.

O espaço escolar é um processo de interação social e construção do conhecimento, do qual professores, alunos e toda a comunidade escolar devem participar de forma ativa, afim de alcançar a aprendizagem e a plena satisfação do aluno. Entretanto, essa função social se compromete em decorrência de fatores sociais intrínsecos à instituição de ensino, acarretando sérios problemas de ordem social que podem interferir na aprendizagem do aluno ou até mesmo na estimulação necessária para a motivação do aluno. Dessa forma, ainda de acordo com Priotto:

O que se mostra é que os alunos sentem dificuldades para entender o significado e a importância no estudar e ou em continuar a estudar. O aluno não sabe o que fazer com tudo aquilo que aprende, sente-se pressionado. Logo, a escola não é estimulante atrativa, para esses alunos a educação não propicia nenhuma garantia de um futuro melhor. (PRIOTTO, 2018, p. 06)

Paulo Freire (1996) afirma que a escola tem a função social transformadora. A partir desta concepção a prática docente deve oferecer ao aluno o conhecimento sistematizado partindo de sua realidade, isto é, de seu meio social, de suas vivências, capacitando o indivíduo para atuar na sociedade de forma consciente, crítica e autônoma. Partindo desse ponto de vista, evidenciamos a magnitude que a educação possui diante dos fenômenos sociais como a desigualdade diante da práxis educativa. O ato de educar nesse sentido torna-se uma ação que atua na sociedade de forma eminente.

Desse modo, consideramos que é de suma importância colocar em pauta as relações interiores e exteriores à escola, visando estabelecer e planejar políticas públicas que priorizem o avanço do sistema educacional público de ensino, favorecendo melhores condições para

todos que compõem a comunidade escolar, e no seu reflexo na sociedade auxiliando no seu progresso.

Segundo Saviani (1984) a educação tem o poder de mudar a humanidade, através de estímulos que priorizem o entendimento correto do mundo que rodeia o indivíduo, sendo o mesmo capaz de se posicionar sobre o ambiente que permeia sua realidade. Ou seja, o ser humano tem direito ao ensino sistematizado tendo em vista que o ajudará a conhecer e formar possibilidades para o seu desenvolvimento humano.

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1984, p. 19)

Através do acesso à educação ocorre a possibilidade de que o ser humano compreenda os fenômenos elencados do meio em que está inserido. Nesse contexto, as especificidades educacionais dirigidas ao indivíduo atuam no mesmo como forma de autoconhecimento de sua realidade, e também como um meio de entendimento buscando transformar seu pensamento e sua realidade.

O conhecimento acerca de todo o processo que a escola e a região que os alunos habitam é um processo fundamental para o discernimento das dificuldades encontradas em seu contexto permanente. Isto é, a partir do entendimento prévio dos elementos que cercam o contexto dos estudantes, os profissionais da educação devem procurar usufruir de meios que possam vir a mudar de forma positiva esta realidade.

Em síntese, é fora de dúvida que os pedagogos e os professores devem às análises sociológica, política, econômica, histórica a compreensão contextualizada da escola, inclusive na busca de explicação da trajetória mal sucedida da escola pública, e jamais eu recusaria a necessidade dessas análises. No entanto, elas por si só são insuficientes para a compreensão das formas de intervenção na prática educativa, dado que o processo educativo é um acontecimento eminentemente endógeno, acontece de dentro para fora, pois, em última instância, o que se visa na educação é a formação humana. O que confere, efetivamente, qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem, em face de contextos socioculturais e institucionais concretos (LIBÂNEO, 2011, P. 14).

Partindo desse propósito, concebemos que a pesquisa para se chegar ao conhecimento do meio a ser intermediado deve ser a chave de acesso para o início da realização de um trabalho escolar, consolidando a função social que a escola possui na

formação do indivíduo, oferecendo os pressupostos necessários para sua inclusão social. Entretanto, é importante salientar que, em consonância com a escola, outras instituições e políticas públicas devem se empenhar para chegar a esse objetivo.

A estreita relação entre a formação profissional e o avanço do conhecimento sistemático dos alunos matriculados em escola pública é resultante de diversas pesquisas elencadas na área educacional que confirmam que o professor tem um papel de ampla relevância no desenvolvimento do aluno Segundo Valiati:

A formação acadêmica muitas vezes é insuficiente, para que os professores vejam e busquem na pesquisa formas alternativas de trabalho, impulsionados pelos desafios que a prática vai produzindo. Defendemos nesse projeto a necessidade da pesquisa como um instrumento que auxilie na melhoria do trabalho docente, como também reconhecemos que essa tarefa não pode ser solitária, mas coletiva. O grupo é fundamental tanto para a produção de conhecimento sobre a escola quanto para o fortalecimento da opção por enfrentar esse desafio (VALIATI, 1995, p. 01)

Diante dessa afirmação, verificamos que a formação docente deve ser um período do profissional ter o contanto com a escola, de forma coletiva para o desenvolvimento de projetos de melhoramento escolar, dando a possibilidade de olhar para os fenômenos educacionais com um olhar crítico. É notório que a interlocução entre teoria e prática fornecerá ao professor uma oportunidade de conhecer o seu campo de trabalho exercendo um papel que viabilize uma educação inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as discussões elencadas neste artigo, a partir de uma pesquisa bibliográfica e da experiência adquirida com a implantação do Programa Residência Pedagógica (FESCLESC/UECE), é imprescindível considerar que a realidade escolar pública é um fenômeno que se perpetua na sua realidade acarretando mazelas na aprendizagem.

Nessa perspectiva, colocamos em pauta a complexidade que há entre o cumprimento efetivo das políticas públicas que garantem um ensino de qualidade a todos os indivíduos e a prática escolar. Averiguando que se deve existir o monitoramento necessário e os recursos ofertados às escolas para terem condições de aprimorar a situação do ensino público brasileiro.

Contudo, a colocação da importância da escola como função social e o trabalho do professor no enfrentamento dos problemas sociais como uma forma de amenizar este fator, pois a escola deve dispor de mecanismos que atuem como suporte, levando em consideração

que todos devem trabalhar juntos para propiciar aos alunos condições oportuna à sua aprendizagem formal. A instituição de ensino sozinha não possui recursos para atender às demandas sociais que interferem de forma significativa na aprendizagem irrestrita dos estudantes.

Concluimos que é primordial o melhoramento de políticas que disponibilizem a fomentação das escolas especialmente públicas que acolhem alunos que vivenciam uma realidade acarretada de problemas sociais que comprometem seu desenvolvimento estudantil, haja vista, viabilizar os alunos e professores a concretização da relação ensino-aprendizagem, formando cidadãos preparados para atuar na sociedade, minimizando as desigualdades sociais que colocam à margem uma camada social desfavorecida economicamente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes. Bases da Educação Nacional. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

DALLARI, D. A. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996

FRIRE, Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José C. A didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais. In: Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), Anápolis, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, v. 7, 2006.

PRIOTTO, Elis Palma. Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas. In: Anais do

III Congresso Ibero-americano sobre violência nas escolas, Curitiba: Campagnat. 2008. p. 11128-11141.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. Brasília, v.3, n.22, p.1-6, julho, 1984.

SILVA, Maria Jose Domingues. O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UMAMEDIAÇÃO NECESSÁRIA. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 3, n. 1, 2004.

SOUZA, Adrielma Silva de. Diagnóstico de alguns fatores que contribuem para as dificuldades do ensino de química. 2014.

TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia da Educação: 3ª edição. São Paulo, Atual: 1997.

VALIATI, Claudia Maria de Almeida. Escola de periferia: um olhar em construção.



## O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DO CAMPO

Nara Lucia Gomes Lima<sup>258</sup>  
Tatiana Maria Ribeiro Silva<sup>259</sup>

### RESUMO

O currículo do ensino médio apresenta conteúdos de transição da educação básica para o ensino superior. No caso da escola do campo, além de apresentar uma formação geral, o currículo também deve apresentar uma proposta que valorize e respeite as especificidades do povo do campo. Assim, tivemos como objetivo geral analisar o currículo do ensino médio da Escola do Campo do município de Ocara, Ceará. Para tanto, utilizou-se a pesquisa qualitativa delimitada no estudo de caso. Os resultados da pesquisa revelam que a escola estudada apresenta uma proposta curricular diversificada e interdisciplinar na qual valoriza os elementos culturais em todas as quatro áreas do conhecimento listadas. Portanto, as matrizes curriculares das escolas do campo têm contemplado os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

**Palavras – chave:** Currículo; Ensino Médio; Educação do Campo.

### INTRODUÇÃO

O currículo escolar é um documento institucional que define quais disciplinas e conteúdos devem ser trabalhados ao longo do período letivo. Sua organização é estabelecida de acordo com as etapas e níveis de escolarização estipulados pelo Sistema Nacional de Ensino em regime de colaboração entre as esferas Municipal, Estadual e Federal. No caso da educação básica o currículo é inserido no programa escolar a partir do ensino fundamental, passando por mudanças de acordo com os níveis de ensino (fundamental, médio e superior). O currículo do ensino médio tem características próprias que o distinguem dos demais currículos por tratar-se de um nível de escolarização de transição da educação básica para o ensino superior. Nesse sentido, propusemos analisar o currículo do ensino médio da Escola do Campo do município de Ocara, Ceará, a partir da proposta curricular de Educação do Campo estabelecida nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que trata das particularidades dos povos que vivem, trabalham e/ou moram no campo. Com uma proposta curricular

---

<sup>258</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora substituta do curso de pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). [Nara13gomes@hotmail.com](mailto:Nara13gomes@hotmail.com).

<sup>259</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora substituta da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC- UECE). [tatiana.ribeiro@uece.br](mailto:tatiana.ribeiro@uece.br).

diferenciada da educação urbana, a Educação do Campo propõe uma educação crítica, reflexiva, transformadora e emancipatória que respeite à diversidade regional, local, cultural, religiosa, política, econômica e social dos povos do campo. Defende uma educação de qualidade e continuada que garanta que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso a todos os níveis e etapas de escolarização formal (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior).

No contexto da luta por justiça social, percebemos que a oferta de ensino médio nas escolas do campo é algo recente na história da educação brasileira, tendo em vista, à ausência de políticas educacionais contínua de acesso e permanência escolar em áreas rurais.

Atualmente, a proposta curricular do ensino médio está associada ao ensino técnico profissionalizante por meio das escolas de tempo integral, que propõe a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola (BNCC<sup>260</sup>), com ênfase em disciplinas de conhecimento geral (científico) e disciplinas de conhecimento prático/ técnico/ especializado.

Diante das mudanças curriculares do ensino médio, perguntamos: Qual a proposta curricular para o ensino médio nas escolas do campo? Todas as escolas rurais seguem a proposta de Educação do Campo? Como de fato o currículo é trabalhado na escola do campo? Quais os desafios na consolidação de uma educação emancipatória e transformadora?

A pesquisa apresentada é de caráter qualitativo com delineamento em um estudo de caso tendo como unidade de pesquisa uma Escola de Ensino Médio do Campo localizada no interior de um assentamento rural na cidade de Ocara, Ceará. Para a coleta de materiais em campo utilizamos a entrevista semiestruturada, o questionário aberto e a observação. Os dados coletados foram registrados em um diário de campo e por meio de fotografias.

Assim, tivemos como objetivo geral analisar o currículo do ensino médio da Escola do Campo do município de Ocara, Ceará, a partir da proposta curricular de Educação do Campo estabelecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002). Para tanto, procuramos entender a proposta curricular de Educação do Campo para o ensino médio; verificarmos se de fato as escolas rurais segue essa proposta; e estudamos como de fato o currículo é aplicado na escola do campo.

## **O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO**

O Ensino Médio (EM) corresponde ao último nível escolar da educação básica. Aos poucos, pela demanda e pela propagação de escolas de ensino profissionalizante, ele vem se colocando nas

---

<sup>260</sup> Base Nacional Comum Curricular.

pautas de muitas discussões pedagógicas no Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, aparece como etapa final da educação básica, todavia, ainda não é tido como obrigatório e sua oferta é muito precária em todo o país.

O ensino médio nas escolas do campo é destinado aos jovens que concluíram o ensino fundamental, sendo etapa obrigatória para quem deseja concluir a educação básica e prosseguir com o processo de escolarização no ensino superior. Um dos objetivos do ensino médio é desenvolver e consolidar nos jovens uma visão de mundo articulada a valores e identidades que vai assumindo nesta fase da vida (Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, 2006).

Em 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou dados que comprovam que ainda existe uma disparidade no que tange a oferta de EM na cidade e no campo. De acordo com as estatísticas, existem cerca de 89,8% de escolas urbanas e apenas 10,2% de escolas na zona rurais.

Assim, no que se refere às escolas de assentamentos que oferecem atendimento a alunos de ensino médio, o Documento, contabilizou, em 2006, que entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o ensino médio.

Trazendo esse número para as realidades locais e estaduais, esta realidade é ainda mais preocupante, tendo em vista que:

[...] no Estado do Ceará, até 2010 não existia nenhuma escola de ensino médio em assentamentos de reforma agrária. Ocorre que a partir da jornada de lutas realizada em 2007, o MST/CE conquistou junto ao Governo do Estado o compromisso de construção de escolas de nível médio em assentamentos de reforma agrária indicados pelo Movimento. (SILVA, 2016, p. 11).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST surgiu no estado do Ceará em 1989, a partir da ocupação da fazenda Reunidos de São Joaquim, localizada nos municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim. De início se tratava apenas de uma luta pela democratização da terra, porém, a partir desta conquista, do Assentamento 25 de Maio, a escolarização dos militantes se tornou uma das principais bandeiras de luta do Movimento.

As unidades escolares inauguradas pelo Governo Federal em áreas de assentamento, após um acordo realizado em 2007, além de se tratarem de unidades públicas da rede estadual de ensino, “são escolas que se encontram em assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST, resultado da luta por educação do campo, como parte da luta pela terra e da construção da reforma agrária popular” (SILVA, 2016).

Como resultado dessa investida, oito escolas se encontram em funcionamento no Estado. A E.E.M Florestán Fernandes, no Assentamento Santana/Monsenhor Tabosa; a E.E.M João dos Santos,

no Assentamento 25 de Maio em Madalena; a E.E.M Nazaré Flor, no Assentamento Maceió, em Itaipoca; a E.E.M Francisco Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; a E.E.M Padre José Augusto, Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama; a E.E.M Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, em Canindé; a E.E.M Francisca Pinto, no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara; e a escola José Fidélis de Moura, no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú.

### **O CURRÍCULO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO F. P. S.**

O lócus desta pesquisa foi a Escola de Ensino Médio do Campo F. P. S localizada no interior do assentamento rural Antônio Conselheiro no município de Ocara, Ceará. Essa escola está em funcionamento desde 2017. A mesma encontra-se dentro de uma área de Reforma Agrária e, portanto, tem procurado, através do exercício pedagógico, defender uma proposta contextualizada de educação em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) – a educação do campo. Tal proposta tem por objetivo valorizar a coletividade, as identidades e promover a emancipação dos sujeitos.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola atende à demanda do Ensino Médio de Formação Integral (regime integral em dois dias na semana) e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nível Médio. Diante disso, conforme este documento apresenta, a missão desta unidade é:

Desenvolver a formação humana dos educandos e educandas visando uma educação de qualidade que favoreça a garantia de direitos, a justiça social, a solidariedade entre os sujeitos do campo; o conhecimento histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural para uma interação crítica e participativa buscando se apropriar do conhecimento popular e científico na perspectiva de produzir inovações dos conhecimentos, contribuindo na transformação da realidade e na vida do campo.

Estes preceitos que atingem o aprofundamento dos conhecimentos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, estão alinhados ao que demanda o artigo de nº 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O PPP menciona que a matriz curricular que eles seguem baseia-se no inventário da realidade<sup>261</sup>. Desta maneira:

---

<sup>261</sup> Segundo o PPP da E.E.M Francisca Pinto dos Santos, o inventário da realidade é um instrumento de pesquisa, de estudos permanentes da realidade, que busca identificar as fontes educativas do meio, a partir das quatro matrizes formativas (as lutas sociais, a cultura, o trabalho e a opressão). Tem a intencionalidade de realizar os planejamentos pedagógicos vinculando os objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e a realidade dos educandos. Este instrumento é fruto de um processo coletivo que envolve, educadores (as), educandos/as e comunidades em que a escola está inserida.

[...] a matriz curricular de ensino médio de formação integral utiliza-se de cinco estratégias pedagógicas integradas: base comum curricular, diversidade de tempos educativos, componentes curriculares integradores, o campo experimental da agricultura camponesa e o inventário da realidade. (p. 37)

O inventário citado acima é uma excelente ferramenta de levantamento, qualitativo ou quantitativo, e registro de uma determinada situação ou realidade. Ele é interessante para o formato no qual as escolas do campo funcionam, uma vez que, permite adaptá-lo a diferentes disciplinas, trabalhando assim, noções de bens, valores, de produções econômicas (assim como as que veremos, mais a frente, sendo desenvolvidas no campus experimental), culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas e etc.

Um dos aspectos que mais chamam a atenção é o aparecimento das atividades culturais em todas as quatro áreas do conhecimento listadas. Isto evidencia o respeito aos artigos 2 e 5 da CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, que preza pelo fortalecimento das matrizes identitárias das escolas do campo e estipula que as propostas pedagógicas contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Com relação aos tempos educativos acima mencionados, eles, os envolvidos no desenho do projeto dessa escola, detalham:

- Tempo formação e mística: Este é o momento para conferência das turmas, mística coletiva, interação dos educandos, espaço de informes, cantar hinos e hasteamento das bandeiras. Acontecerão semanalmente com toda a comunidade escolar.
- Tempo aula: Tempo diário destinado aos estudos dos componentes curriculares previstos no PPP, conforme cronograma das aulas e incluindo momentos a ser destinados a outras atividades educativas.
- Tempo estudo individual: Tempo destinado à leitura individual e ao registro das vivências, reflexões e aprendizados construídos na escola, bem como ao estudo em grupo, a ser definido.
- Tempo oficina e atividades culturais: É um tempo destinado ao desenvolvimento das competências e habilidades, esportivas, artísticas e culturais dos educandos (as).
- Atividades culturais, vivências e lazer que produza o saber a partir do fazer, que promovam a construção de habilidades necessárias ao trabalho educativo, principalmente as de caráter artístico-culturais.

Estes momentos de mística coletiva, que foram acima citados, acontecem semanalmente durante o horário do intervalo do almoço, às terças-feiras, e costuma reunir todo o corpo docente e discente. É uma prática militante que resguarda e reaviva a identidade dos Sem Terra.

A instituição escolar em questão funciona com uma carga horária de 08 horas a mais em seu currículo escolar, totalizando 3.960 h/a, se compararmos às demais de funcionamento

tradicional (sendo a base nacional comum com 2.760 horas e a parte diversificada com 1.200 horas). Semanalmente, por dois dias, na terça- feira e na quinta- feira, os alunos ficam na escola integralmente desenvolvendo e mantendo as atividades dos projetos educativos internos e externos, ambos pertencentes à matriz diversificada que a escola adota.

O PPP desta escola estabelece que em PEP, o objetivo é “possibilitar a investigação dos problemas da realidade, ultrapassando os limites das disciplinas” ao passo que garantem que os educandos “se apropriem dos fundamentos e métodos de iniciação científica, consolidando seus estudos, ao final do Ensino Médio, com um Trabalho de Conclusão de Curso”.

Este projeto, o “Projeto, Estudos e Pesquisa” (PEP), consegue trabalhar diferentes habilidades das mais diversas áreas do conhecimento. Essa interdisciplinaridade e este estímulo à Iniciação Científica evidenciam tanto uma preocupação curricular quanto ao atendimento das demandas comunitárias quanto uma tentativa de familiarizar os discentes com os procedimentos metodológicos investigativos valorizados pela academia, dentre eles: a pesquisa, a publicação e a escrita acadêmica. É um exercício que envolve todas as séries e que acolhe a todos. Em PEP e PSC, de acordo com Thamires, os jovens, juntamente com os diretores de turma, idealizam e implementam projetos, realizam levantamentos, estudos e pesquisas nas comunidades mais próximas. Na disciplina de OTTP, a discente comenta que os alunos costumam realizar diversos tipos de atividades, teóricas e práticas, dentre elas: Arborização da Escola, Estudo de Culturas Agrícolas, Estudo da Agroecologia e Agronegócio, Horticultura, Reciclagem e outras.

Quando observamos essa diferente atuação pedagógica, nos questionamos sobre o porquê de a escola do campo possuir um agrônomo que ministrasse aulas. Ao final da pesquisa, compreendemos que com suporte pedagógico de engenheiros agrônomos, tecnólogos ou mesmo zootecnistas na orientação da parte diversificada por meio de atividades interdisciplinares, é possível, juntamente com os demais docentes de outras áreas do conhecimento, desenvolver, nesse espaço, práticas contextualizadas na cultura camponesa que vislumbram a sustentabilidade dessas populações.

Esta simbiose entre teoria e prática na educação é bastante valorizada por Paulo Freire. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ele explica que as duas são na verdade indissociáveis, um complemento um do outro e do ponto de vista da educação conscientizadora no campo, nada mais apropriado do que escolarizar fazendo uso do universo vocabular do grupo (palavras geradoras).

### Considerações finais

A escola do campo, que fora alvo de nossas observações, se encontra alinhada aos princípios constitutivos da Constituição Federativa do Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Operacionalização das Diretrizes de Educação do Campo. Ela, de fato, preserva uma pedagogia comprometida com a transformação do meio social e com a emancipação daqueles sujeitos e desfruta do espaço escolar para prepará-los para o exercício pleno da cidadania.

É um modelo de escola que mantém um projeto de educação cidadã que visivelmente dialoga com os interesses dos trabalhadores camponeses assentados e que, apesar de ainda estar em fase inicial de funcionamento e, certamente, necessitar de ajustes e melhorias, tem cumprido com a proposta da educação do campo idealizada e conquistada pelos movimentos sociais.

A Escola de Ensino Médio F.P.S e o Assentamento Antônio Conselheiro, ainda não se beneficia de todos os itens estabelecidos no Manual de Operações do PRONERA, uma vez que, no primeiro item do documento, está previsto a oferta do ensino básico, do superior e da pós-graduação, Residência Agrária, EJA e ademais em áreas de Reforma. Por outro lado, reconhecendo que o processo histórico das conquistas que tangem os aspectos sociais é guiado a passos lentos, compreendemos que este é, por hora, um objetivo que vislumbra nível nacional e não necessariamente local.

Após todas as reflexões realizadas a partir deste trabalho, conclui-se, dentre outras coisas, que a escola do campo que é construída no bojo das manifestações sociais é uma conquista vivida e garantida em parte dos assentamentos brasileiros. Também constatamos que a emancipação do sistema educacional agrário é uma possibilidade viável, mas ainda em desenvolvimento. A educação, por sua vez, guiada sob tais perspectivas emancipatórias, proporciona uma fundamentação democrática, laica e sócio-política aos discentes, já que se sustenta em um sistema orgânico e autossustentável que tem por base a reivindicação de direitos.

### REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do Campo*. Editora Vozes, 2011.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em 19 de maio de 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Revista *Currículo sem fronteiras*, n.1, v. 3, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Editora Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. FETZNER, Andréa Rosana. RODRIGUES, Roamir. FREITAS, Luiz Carlos. *Caminhos para a transformação da escola*. Editora Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. *As experiências da UNEB Campus X em EJA no âmbito do PRONERA (1999-2010)*. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012. Cap. 3

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. *Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Por uma educação do Campo*. Editora Vozes, 2011. Cap. 1

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra.

INEP 2016 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_e\\_statisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acessado em Junho de 2018

NETO, Luiz Bezerra. Educação do Campo ou Educação no Campo?. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Trabalho e Educação Do Campo: O MST e as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.



## PROCESSO POLÍTICO SOCIAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Getuliana Sousa Colares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
getucolares@hotmail.com  
Gilmar Pereira Costa  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
gpc\_pedcult@hotmail.com  
Wendel Melo de Andrade  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
professorwendelmelo@gmail.com

### RESUMO

O que nos levou a desenvolver esta pesquisa, foi a partir da seguinte questão: Como acontece o processo político social e a formação profissional na educação do campo? Portanto faremos uma reflexão a cerca do contexto político social, com ênfase na formação profissional dos camponeses. Temos como objetivo, desta pesquisa, estudar o processo político na formação da educação do campo como objetivos específicos: Conhecer a proposta de política publica para o campo, identificar de que modo acontece o fortalecimento da qualificação social e profissional dos camponeses. Temos como referencial teórico Paulo Freire (1997), Caldart (2004) e outros. A metodologia utilizada para a construção do artigo foi a pesquisa de cunho bibliográfico, onde foram estudados documentários e artigos publicados sobre esta temática. Trataremos no artigo de uma política publica para o camponês e falaremos sobre a contribuição do ProJovem Campo na Educação do Campo, que apresenta em sua proposta a valorização na formação profissional do educando. E como análise dos resultados apresentaremos os achados, que o processo político social implica em outro avanço, que é recuperar o seu sentido originário de um espaço próprio aos interesses do povo, da maioria da população e não como um lugar ou uma política subordinada a um Estado, mas como um lugar que supere as expectativas dos camponeses.

**Palavras-chave:** Política Social. Formação Profissional. Educação do Campo.

### 1. INTRODUÇÃO

O referido artigo trata-se de processo político social e a formação profissional na educação do campo. Temos como objetivo, nesta pesquisa, estudar o processo político na formação da educação do campo como objetivos específicos: conhecer a proposta de política publica para o campo; e identificar de que modo acontece o fortalecimento da qualificação social e profissional dos camponeses.

Por Educação do Campo entende-se uma educação específica e diferenciada, uma educação no sentido de amplo processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade. No

campo, há uma variedade de experiências com significados muito diferentes e faz-se necessário refletir sobre esses significados (ARROYO, 2004). As comunidades do campo vêm a educação para além da escola, como forjadora de novas formas de relações, diferentes das vivenciadas na atual sociedade. Para os movimentos do campo, a educação destaca-se como um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social.

Falaremos sobre as políticas públicas para os camponeses e sua formação profissional que trouxe o ProJovem Campo na Educação do Campo, que apresenta uma proposta de acesso e a qualidade da educação, e na inserção dos Jovens e adultos ao retorno a escola, respeitando as características da população que vive no campo que apresenta em sua proposta a valorização na formação profissional do educando.

O programa representa a valorização dos costumes existentes no campo, porque trabalha com elementos que são próprios dessa população, no entanto não adianta está inserido no campo e trabalhar em sala de aula outros elementos fora da realidade, que talvez as pessoas não conheçam, não tenham contato, então fica mais fácil construir uma aprendizagem com elementos já existentes no meio rural.

A formação do ProJovem Campo- Saberes da Terra, faz parte do processo de ensino de fortalecer o campo estimulando a produção de alimentos da agricultura familiar, produtos naturais, a serem transformados em defensivos agrícolas, além do sistema de criação de galinha, ovino, caprino e bovino das comunidades inseridas no programa. Incentivando a qualificação profissional em sua própria terra, buscando o fortalecimento das raízes camponesas.

Portanto, o ProJovem Campo, desenvolve políticas públicas de Educação do Campo e de juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial respeitada as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtiva dos povos do campo.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Processo Político na Educação Camponesa**

Desde modo compreendemos esse grande conjunto pedagógico que conforma a educação camponesa, e dentro dele está os espaços de educação e ensino, que precisam partir dessas premissas para de fato serem mecanismos de produção do conhecimento, por isso lutamos arduamente pela manutenção das escolas nas comunidades camponesas, aliadas a um

modelo de educação apropriado a realidade que não ignore o sujeito e o território camponês e que esse conceito inicie desde os anos primários até a graduação.

A educação camponesa não tem uma receita é um processo pedagógico que nasce no cotidiano das comunidades camponesas pautada por suas necessidades, seus princípios e valores que preservam a história e identidade do campesinato. Fundamenta-se nos princípios da educação popular, na solidariedade de classe, na convicção pela causa, em que é possível transformar a realidade através da práxis - reflexão e prática. Saviani (2000, p. 172) nos mostra na íntegra os documentos oficiais da educação brasileira que alertam no Art. 28 da LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) o seguinte propósito:

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, 1996, p. 12)

A concepção de escola do campo procura defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa. Segundo Fernandes (1999. p. 65) “a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”. Mas, o que vem sendo um ponto agravante é o fator regulador da qualidade de educação vista a partir de uma ótica determinista. Um determinismo geográfico que formação profissional em educação do campo. Agora conheceremos uma política pública conquistada pelos movimentos sociais que contribuiu para a formação social e profissional do camponês

## **2.2 ProJovem Campo- Saberes da Terra**

O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.

Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cuja a gestão é

da Secretaria Nacional de Juventude. O ProJovem possui quatro modalidades, Adolescente, Trabalhador, Urbano e Campo.

O ProJovem Campo – Saberes da Terra constitui-se no programa nacional de educação de jovens agricultores/as familiares, implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), numa ação integrada com O ministérios do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF)e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República. Agora iremos conhecer a metodologia que o ProJovem Campo- Saberes da terra aborda dentro da proposta de Educação do Campo.

### **2.3 Qualificação social e profissional na educação do campo**

Trata-se da articulação dos saberes dos educandos (as) comas diferentes áreas do conhecimento deve possibilitar a vivência de novos valores e o desencadeamento de ações coletivas. A elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional deverá possibilitar as seguintes aprendizagens aos educandos(as):

- Compreender as Ciências como processos de produção do conhecimento e como atividades humanas, históricas, associadas a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.
- Aprofundar a relação entre conhecimento científico e o conhecimento acumulado dos trabalhadores em sua trajetória escolar, de trabalho e de vida para a construção de novos referenciais tecnológicos baseados também nos fundamentos e princípios da agroecologia. [...] (BRASIL, 2009, p.32 ).

O ProJovem Campo – Saberes da Terra concebe a Agricultura Familiar como forma histórica de viver e produzir, na qual predominam relações de solidariedade recíproca, interdependência/interrelação com os recursos naturais e cooperação mútua, com uma organização do trabalho onde planejamento, execução, controles e outras tarefas de gestão são realizados em conjunto pelas pessoas que compõem o núcleo familiar e se beneficiam coletivamente dos resultados obtidos.

A produção (cultivo, extração e/ou beneficiamento) destina-se prioritariamente ao sustento da própria família e o excedente é comercializado, contribuindo para a criação de uma atividade econômica fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do campo e do país.

O agricultor familiar agrega em seu trabalho diversas especializações, indissociadas, porque sua cultura é pluriativo por assumir diversas ocupações, na maioria das vezes, realizando atribuições típicas de agricultor (cultivo e produção vegetal e animal), agrônomo, operador de máquinas, mecânico, meteorologista empírico, pescador, construtor, eletricitista, administrador, comerciante, indstriador<sup>262</sup>, artesão, ecologista, extrativista, líder comunitário e de organização, entre outros.

Transversalmente essas atribuições é a sua maneira e por excelência, um observador e formulador de suas próprias deduções e abstrações, indispensáveis ao desenvolvimento das suas atividades e à melhoria de suas condições de vida, fazendo jus ao título de agricultor pesquisador ou agricultor-experimentador que recebe em algumas regiões do continente e do planeta (BRASIL, 2009, p. 18).

Nessa diversidade cultural e produtiva, a Agricultura Familiar possui uma importância fundamental no processo de desenvolvimento do país em suas várias dimensões. Do ponto de vista da garantia da sobrevivência das famílias, percebe-se que a produção para o consumo garante a segurança alimentar de inúmeras famílias que moram no campo. Além do autoconsumo, a produção na agricultura familiar possui a capacidade de fornecer volumes de alimentos ao mercado, ampliar o acesso aos alimentos e garantir a reciprocidade entre produção e consumo nas relações campo e cidade.

### 3. METODOLOGIA

O levantamento da pesquisa é de cunho bibliográfico foi normalmente feito a partir da análise de fontes secundárias que abordam, de diferentes maneiras, o tema escolhido para estudo. As fontes podem ser livros, artigos, documentos monográficos, periódicos, jornais, revistas, textos disponíveis em sites confiáveis, entre outros locais que apresentam um conteúdo documentado.

Após a seleção do material, todos os apanhados foram lidos, analisado se interpretados. Durante o processo da pesquisa bibliográfica foi importante fazer anotações e

---

<sup>262</sup> Aquele que tem habilidade ou aptidão para realizar algo, especialmente para executar trabalho manual; arte, destreza, perícia capacidade de criar, de produzir com arte, habilidade, sensibilidade; artifício, criatividade, engenho ato de colocar essas habilidades em prática; ação, atividade, obra. Brasil, 2009).

fechamentos sobre os conteúdos que forem mais importantes, e que eventualmente serão usados como fundamentação teórica em seu trabalho.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, etc., até meios de visão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcrito por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. Richardson menciona:

Parte do instrumento com que conta um pesquisador está constituído por tudo aquilo que ele leu em toda e qualquer espécie de publicação, notadamente as de caráter científico. Dificilmente, portanto, ele poderá prescindir das referências a essas leituras quando se dispuser a relatar uma pesquisa realizada ( RICHARDSON, 2007, p. 300).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Outro tipo de pesquisa também utilizada na elaboração desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica onde encontrei fonte de informação sobre o assunto em estudo. É essencial fazer esse tipo de pesquisa segundo Gil (1987) para ter conhecimento do material já produzido sobre a temática investigada.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Portanto se faz necessário lutar por políticas públicas de educação do campo para os camponeses, já que até o momento, a grande maioria, especialmente na educação básica, tem sido desenvolvida em muitos lugares através de programas de práticas comunitárias e de experiências pontuais.

A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação (CALDAR, 2004, p.17).

No entanto estas não podem ser uma política de educação apenas orientada por uma hipervalorização das técnicas e métodos de ensino. Ela precisa aproveitar a riqueza de experiência produzida na práxis educativa, seja dentro ou fora da escola, assim como aquilo que vem sendo produzidos a partir da luta dos movimentos sociais e através das pesquisas realizadas (sobre a educação do campo) a partir das universidades. Prática pedagógica,

entendida como uma dimensão da prática social é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a dimensão da política pública está na própria constituição e nas diretrizes que embasa a Educação do campo, mas sua configuração e mesmo sua centralidade foram definidas no processo, com a ampliação dos sujeitos envolvidos e das articulações políticas, e pelas novas possibilidades abertas por um governo federal como o de Lula da Silva. Foram anos de muitas lutas para o reconhecimento da educação do campo. A I conferência foi em Luziânia, Goiânia em 1998 e a II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004 que confirma a força assumida pela luta por um a política pública de Educação do campo, através do lema aprovado pelos seus participantes: “educação do campo: direito nosso, dever do Estado”.

Portanto, é importante ter presente uma sutileza que marca a educação do campo: o MST, desde o seu início, lutou por escolas públicas, mas até o momento de entrada na Educação do campo não tinha colocado em sua agenda de lutas a questão da política pública, de pensar educação para além de si mesmo, ou para além da esfera dos movimentos sociais, de pressionar o Estado a garantir direitos para o conjunto da população do campo.

É notório que a Educação do campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar, pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras.

O percurso da educação do campo foi desenhando a dimensão da política pública com o um dos seus pilares principais, na tensão permanente de que esta dimensão não digerisse a memória e a identidade dos seus sujeitos originários, tensão tanto mais acirrada pela lógica da ‘política pequena’ que domina o ‘gerenciamento’ do Estado brasileiro, algo não de todo compreendido pelos movimentos sociais. Esta focalização de lutas, de articulações, de

práticas, em torno da política pública vem representando ao mesmo tempo um avanço e um recuo, um alargamento e um estreitamento, radicalização e perda de radicalidade na política dos movimentos sociais do campo em relação à educação.

De acordo com os achados, concluímos que isso implica em outro avanço, que é o de pensar o público recuperando o seu sentido originário de um espaço próprio aos interesses do povo, da maioria da população e não como um lugar ou uma política subordinada a um Estado, mas como um lugar que supere as expectativas dos camponeses. Para os movimentos sociais, lutar pela Educação do campo é passar a pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional e sim numa política que sustentabilize a formação dos jovens e adultos do campo, pois é através da educação que conseguimos a transformações humana, seja no caráter pessoal ou profissional e formação profissional em Educação do campo, tudo isso percebemos que Programa contempla em sua proposta pedagógica. Concluímos que o ProJovem Campo compreende a formação profissional, preparado o jovem e o adulto para exercer sua cidadania no que concerne a política, associada a aspectos de ordem social, econômica.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Por um tratamento público da educação do campo. *In*: JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; CASTAGNA, Molina Mônica (org.) **Por uma educação do Campo**, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. n. 5, p. 91-108.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, 2004.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Projeto base**. ProJovem Campo- Saberes da Terra. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade Secretaria de Educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Brasília, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento**. Formação de Educadoras e Educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez;

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.



CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

COMBLIN, José. **Cristãos rumo ao século XXI**. São Paulo: Paulus, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. M. S. T. **Movimento dos trabalhadores rurais sem terra**: formação e territorialização em São Paulo. 2º. ed. São Paulo: Hucitec, 1999a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA. **Diretrizes de uma caminhada. Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. v. 4, 89-101, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry, **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). - 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo Atlas, 2007.

## O USO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Cecilia Maria Lima silva.

Prefeitura Municipal de Barreira, Secretaria Municipal de Educação de Barreira (SMEB)  
e -mail: limacecilia15@yahoo.com.br

Maria do Socorro Nogueira Oliveira Filha Lima

Prefeitura Municipal de Barreira, Secretaria Municipal de Educação de Barreira (SMEB)  
e-mail: [msocorrofilha@hotmail.com](mailto:msocorrofilha@hotmail.com)

### RESUMO

A interdisciplinaridade é um tema bastante discutido no âmbito educacional brasileiro, no entanto ainda é pouca utilizada nas escolas públicas brasileiras. A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional diversificada com diferentes conceitos e princípios, que permite a alunos e professores buscarem a construção de novos saberes e olhares. Nesta perspectiva o presente trabalho visa pesquisar a interdisciplinaridade no ensino da Matemática e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Os principais aportes teóricos deste estudo estão à luz dos contributos de D'Ambrósio e D'Ambrósio (2006), Silva (2011) e Thiesen (2008), dentre outros. Desta forma foi realizado no mês de junho de 2019 um trabalho interdisciplinar envolvendo a Matemática, história e a Arte em uma turma de 8º ano com 33 alunos no município de Barreira – Ceará. Dentre os achados da pesquisa, analisamos que é possível sim aprender a Matemática aliando a mesma com outras disciplinas, melhorando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Ensino da Matemática. Alunos

### 1. Introdução

A interdisciplinaridade é um tema bastante discutido no âmbito educacional brasileiro, no entanto ainda é pouca utilizada nas escolas públicas brasileiras. Segundo Silva (2011, p. 587) “a interdisciplinaridade, em sentido restrito, caracteriza-se pela utilização de elementos ou recursos de duas ou mais disciplinas para a operacionalização de um procedimento investigativo”. A interdisciplinaridade é uma estratégia de ensino que possibilita com que diferentes disciplinas do conhecimento se relacionam e constroem conhecimentos e aprendizagens em conjunto, melhorando desta forma o processo de ensino e aprendizagem do aluno. De acordo com Thiesen (2008, p. 547)

Quanto à definição de conceitos, ou de um conceito, para interdisciplinaridade, tudo parece estar ainda em construção. Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva deve ser a princípio rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo construída a partir das culturas disciplinares existentes e porque encontrar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa concebê-la numa óptica também disciplinar.

A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional diversificada com diferentes conceitos e princípios, ela permite com que alunos e professores busquem a construção de novos saberes e olhares. O aluno muitas vezes não consegue relacionar e estabelecer os conhecimentos adquiridos em seu contexto escolar e indagam muitas vezes, “para que isto irá servir em minha vida”. Esse questionamento é causado pela falta da interligação dos diferentes tipos de conhecimentos a realidade do aluno.

Nesta perspectiva o presente trabalho busca pesquisar a interdisciplinaridade no ensino da Matemática e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, bem como compreender o que os alunos analisam e questionam com essa nova abordagem de ensino.

## **2. Interdisciplinaridade e Matemática**

O uso da interdisciplinaridade no ensino básico e na sala de aula ainda é algo muito difícil, principalmente no ensino da matemática. O Ensino da Matemática é bem complexo e amplo, e aborda o universo matemático em sala de aula com todas as suas dificuldades e é algo bastante complicado, inter-relacionar a Matemática com as outras áreas do conhecimento por não ser uma tarefa fácil. Segundo Lavaqui e Batista (2007, p.416)

A interdisciplinaridade curricular consiste primordialmente no estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e complementaridade entre as diferentes disciplinas escolares, para que o currículo apresente uma estrutura que possibilite o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar.

A interdisciplinaridade viabiliza a ligação entre as diferentes disciplinas escolares, possibilitando desta forma uma prática interdisciplinar inovadora. Corroborando com isto, Ocampo, Santos e Folmer (2016, p.1023) “a prática interdisciplinar tem potencial para aliar metodologias de ensino das áreas envolvidas em um esforço para potencializar o processo de ensino-aprendizagem”. Aliar diferentes conhecimentos, habilidades e capacidades em uma mesma finalidade é algo muito enriquecedor, assim tornar o processo de ensino e aprendizagem mais ativo e flexível mediante a frequentes mudanças e dilemas que vem ocorrendo na educação brasileira é algo bem desafiador.

Outro fato muito preocupante é que os professores têm dificuldade em ensinar apenas os conteúdos matemáticos, tampouco consegue tecer uma relação com as outras áreas do conhecimento. Esse problema muitas vezes é causado pela falta de preparação dos professores de Matemática em suas formações iniciais e continuadas. De acordo com

Imbernón (2010, p. 47) “a formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo”. O professor precisa se atualizar e se inovar com as novas propostas de ensino que aparecem na educação Matemática, para conseguir desta forma chamar mais a atenção é o interesse do aluno pela disciplina. D’Ambrósio e D’Ambrósio (2006, p.80) ressalta que “o professor experiente, que acredita que seus alunos constroem o conhecimento matemático baseado nas experiências, tanto em sala de aula como em sua vida fora da escola, tende a escutar seus alunos de forma hermenêutica”. Neste sentido o educador precisa procurar formas e meios para tornar o ensino e aprendizagem da Matemática algo mais diversificado e dinâmico e condizente com a realidade do aluno.

A didática do professor de Matemática também é algo primordial para o ensino, pois está a se apropriar da “teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações; objetivos, conteúdo e forma” (FARIAS et al, 2011, p.21-22), a mesma estuda a investigação crítica e reflexiva dos fenômenos de ensinar e aprender. Nesta perspectiva Lavaqui e batista (2007, p.416) apontam que

Um segundo plano da interdisciplinaridade escolar corresponde à interdisciplinaridade didática, tratando do planejamento, da organização e da avaliação das intervenções educativas, uma espécie de intermediação entre a interdisciplinaridade curricular e a interdisciplinaridade pedagógica, objetivando articular e inserir os conhecimentos escolares nas situações de aprendizagem. Por sua vez, a interdisciplinaridade pedagógica caracteriza-se por assegurar a colocação em prática de um ou mais modelos didáticos interdisciplinares no contexto da sala de aula.

A interdisciplinaridade didática permite com que novos conhecimentos e modelos sejam adquiridos no contexto de sala de aula, objetivando desta forma que diferentes áreas dos conhecimentos se interligam e construam um conhecimento em comum que ampliem os horizontes e as oportunidades dos discentes pela busca de um saber mais concreto e efetivo.

### **3. Interdisciplinaridade e o Processo de Ensino e aprendizagem do aluno**

O uso da interdisciplinaridade na educação básica e na educação em Matemática é um grande desafio. Desta forma foi realizado no mês de junho de 2019, em uma escola no município de Barreira, um trabalho interdisciplinar envolvendo a Matemática, História e a Arte. O trabalho consistiu em dividir uma turma de 8º ano, do turno tarde com 33 alunos em 5 equipes e cada equipe ficou responsável por apresentar uma civilização antiga ( Grécia, Roma, Incas e Astecas, mesopotâmia e Egito), abordando os seguintes aspectos: 1-

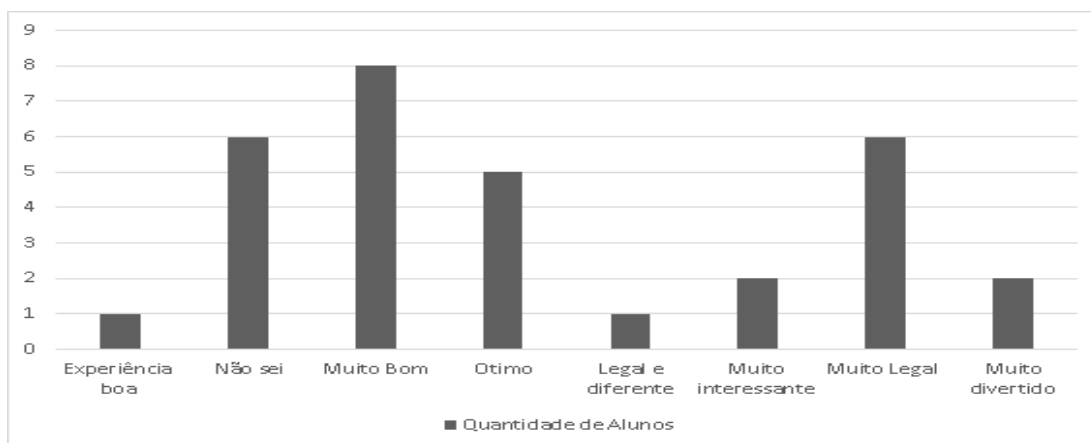
Caracterização uma pessoa que seja marcante na civilização, 2- Descrição do sistema de numeração da civilização, 3- Apresentar e descrever as artes e pinturas das civilizações que possuem princípios e conceitos matemáticos, 4- Elaborar uma construção ou invenção das mesmas que apresentem em sua essência princípios e conceitos matemáticos. O trabalho foi desenvolvido em duas aulas com a participação de todos os alunos. A seguir aplicamos um questionário para os alunos.

Da análise do questionário observamos que a turma é composta por 16 meninas e 14 meninos, sendo que 24 alunos têm 13 anos de idade, 3 alunos têm 14 anos e 3 alunos têm 12 anos de idade. Podemos notar que os alunos não estão fora da faixa etária para esse nível escolar, isso é graça ao empenho de pais, professores, alunos e núcleo gestor que priorizam com que os discentes estejam em sala de aula aprendendo e se tornando cidadãos críticos e ideológicos.

Inicialmente indagamos para os alunos o que era interdisciplinaridade para eles. E 17 alunos disseram que “não sabiam”, 10 discentes apontaram que é “quando juntar as disciplinas” e 3 alunos afirmaram que é “diferentes disciplinas envolvidas por uma única finalidade”. Percebemos que a maioria deles não sabem o que é interdisciplinaridade, tampouco compreendem seu sentido e seu objetivos, no entanto 6 alunos mostram conhecimentos iniciais bem relevantes a respeito da interdisciplinaridade e sua função. Nesta perspectiva, Augusto e Caldeira (2007, p.139) apontam que “o termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente nos documentos oficiais e no vocabulário de professoras, professores e administradores escolares. Contudo, a construção de um trabalho genuinamente interdisciplinar na escola ainda encontra muitas dificuldades”. Desta forma deve cada vez mais ser inserido novos trabalhos interdisciplinares nas escolas públicas, e oferecer desta forma um ensino dinâmico, diverso e formativo para os alunos e seus professores.

A seguir questionamos aos discentes o que eles acharam de desenvolver um trabalho de Matemática aliado a arte e a história? Dos 30 alunos da pesquisa, 1 afirmou que foi uma “experiência boa”, 6 “não sei”, 8 “muito bom”, 5 “ótimo”, 1 “legal e diferente”, 2 “muito interessante”, 6 “muito legal” e 2 “muito divertido”. Um panorama geral é exposto do gráfico 1.

Gráfico 1. Opiniões e análises dos alunos por terem desenvolvido um trabalho interdisciplinar



Fonte: Dados da pesquisa

Os questionamentos dos alunos são positivos no que diz respeito de realizar um trabalho diversificado, aliado a Matemática com outras disciplinas. Isso é muito bom, pois infelizmente muitos alunos conceituam a Matemática como muito “difícil” e “impossível de ser compreendida”, isto é causado pela grande abstração e a falta da interligação da mesma com a realidade do aluno, pois em tudo há a Matemática, basta apenas mostrar para os alunos como ela é importante e essencial no processo de ensino e aprendizagem deles.

Neste viés, indagamos para os discentes se eles gostariam de fazer mais trabalhos interdisciplinares. 23 alunos disseram que “sim”, 3 ressaltaram que “não” e 4 afirmaram “Não sei”, como exposto no gráfico 2.

Gráfico 2. Opinião se fariam mais atividades interdisciplinares



Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que os alunos se interessarem por esta abordagem, e mostram a vontade de desenvolverem mais trabalhos e assim abrir mais horizontes e leques de aprendizagem. Por último indagamos se estes já tinham realizado algum trabalho interdisciplinar em sua escola. E uma visão geral está descrita no gráfico 3.

Gráfico 3. Desenvolvimento de alguma atividade Interdisciplinar na Escola



Fonte: Dados da pesquisa

Como observamos a maioria dos discentes afirmaram que nunca tinham realizado uma atividade interdisciplinar na escola. Desse modo, analisamos que ainda há muito pouco investimento na educação para atividades interdisciplinaridades na educação básica refletindo assim na aprendizagem e no desenvolvimento formativo do aluno.

#### 4. Considerações Finais

Com o presente estudo foi possível notar que ainda é pouco o incentivo de atividades interdisciplinares desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras. Os alunos muitas vezes nem sabe o que é interdisciplinaridade, tampouco sabe relacionar as diferentes disciplinas em uma única finalidade de aprendizagem.

Dentre os achados da pesquisa percebemos que os professores de Matemática, precisam de uma formação continuada que incorpore novos meios interdisciplinaridade de ensino, para que desta forma melhorem suas práticas e metodologias pedagógicas. Ressaltando desta forma, que é possível sim aprender a Matemática aliando a mesma com outras disciplinas, facilitando assim a aquisição de conhecimento e melhorando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Por fim, averiguamos que o ensino da Matemática é algo bastante desafiador, mas com a utilização de meio da interdisciplinaridade este pode se tornar algo mais compreendido e acessível para os alunos que possuem dificuldades na mesma, tornando-se assim um ensino mais diversificado, inovador e coerente com a realidade do aluno.

#### 5. Referências bibliográficas

AUGUSTO, T.G. S ; CADEIRA, A. M . A. Dificuldades Para A Implantação De Práticas Interdisciplinares Em Escolas Estaduais, Apontadas Por Professores Da Área De Ciências Da Natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**. V. 12, pp.139-154, 2007 .

D' AMBRÓSIO, B.S; D' AMBRÓSIO, U. Formação de professores de Matemática: Professor-pesquisador. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 1, nº 1, p. 75-85, jan./abr. 2006.

FARIAS, I.M.S.; SALES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C.; FRANÇA, M.S.L.M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

IMBERNÒN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

LAVAQUI, V; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e da matemática no ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007.

OCAMPO, D.M; SANTOS, M.E.T; FOLMER, V. A Interdisciplinaridade no Ensino É Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. **Revista Bolema**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 1014- 1030, dez. 2016.

SILVA, W. R. Construção da Interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. V.41, nº 143, p.582-605, maio/ago, 2011.

THIESEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008  
Juares da Silva Thiesen



## PROFESSORA AUXILIAR COM SÍNDROME DE DOWN INCLUSA NO ENSINO REGULAR

Maria Aurineide Pires de Araújo Aguiar  
Universidad Interamericana. [aurineide.paa@gmail.com](mailto:aurineide.paa@gmail.com)

### RESUMO

O relato ora apresentado, aborda a importância do acompanhamento, assistência familiar e pedagógica, no processo de formação e inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Tem por objetivo demonstrar a capacidade de socialização e competência profissional da pessoa com Síndrome de Down. Para atingir o objetivo foi realizada análise documental, observação em sala de aula e entrevistas com a gestão escolar, pais de alunos e demais profissionais da Creche Raimunda Gomes de Azevedo<sup>263</sup>, onde a jovem Ana Luísa Diógenes Bezerra, atua como professora auxiliar voluntária, além de sua genitora<sup>264</sup>. Desta forma, evidencia-se, que a educação inclusiva contribui para formar, inovar e transformar pessoas, não obstante sejam rotuladas como incapazes. O diferencial da inclusão reside no campo da docência compartilhada nas relações de ensinar e aprender, que pessoas com deficiência, não são deficientes. No caso concreto, a protagonista, conseguiu conquistar funcionários, familiares e, especialmente, alunos, ditos “normais” ou “diferentes”, por sua dedicação, carisma e qualidade profissional.

**Palavras-chave:** Educação. Síndrome de Down. Inclusão.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo expõe a relevância da educação no processo de formação humana, neste contexto, reporta-se ao valor da educação na vida da pessoa com Síndrome de Down, bem como, a estratégia de intervenção curricular, pedagógica, infraestrutura e, sobretudo, humana e profissional, inerente ao caso de inclusão da jovem Ana Luísa Diógenes Bezerra, diagnosticada com Síndrome de Down, desde os primeiros dias de vida.

Destaca-se a importância do papel familiar, principal pilar de confiança, convicção, orientação e sustentabilidade, concernente às suas capacidades cognitivas, ou seja, as dimensões humanas: psicológico, mental ou intelectual, emocional e espiritual.

---

<sup>263</sup> Creche Raimunda Gomes de Azevedo, Bairro: Cidade 2000, Crateús/CE

<sup>264</sup> Antônia Diógenes Gomes Bezerra, professora da educação básica, no Colégio Estadual Regina Pácis – CERP.

Leciona Vygotsky (1996), que a aprendizagem acontece por meio da interação entre os sujeitos, uns com mais experiência, outros com menos, fase intitulada por zona de desenvolvimento proximal – ZDP.

É na ZDP que o papel do professor, enquanto mediador do processo de ensino propicia a aprendizagem e incentiva a construção da relação da criança com o outro e, conseqüentemente, com a sociedade e o mundo.

Nesta perspectiva, o ordenamento jurídico brasileiro, possui vasta legislação voltada para a proteção dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive, no sistema regular de ensino e, conseqüentemente, assegura oportunidade de inclusão às pessoas com deficiência, seja na escola, no trabalho, na vida, propriamente dita. Em destaque o artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei nº 9394/96, que estabelece a obrigatoriedade de acesso e condições de permanência, no sistema regular de ensino, aos alunos com deficiências, perpassando, dentre outros aspectos, pelo currículo, recursos educacionais, métodos, formação dos professores e acessibilidade e a Lei nº 13.146/2015.

Ademais os artigos 27 e 28 da Lei nº 13.146/2015, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, versam que a pessoa com deficiência tem garantia educacional e atribui ao sistema educativo a responsabilidade de ofertar um ensino inclusivo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e aprendizagem, adotando as alterações cabíveis, perpassando o projeto pedagógico, o planejamento, a acessibilidade e demais redimensionamentos necessários para promover a participação, o acesso e a permanência.

Empoderando-se dos dispositivos vigentes, os familiares de Ana Luísa Diógenes Bezerra, proporcionaram a mesma, processo de escolarização e aprendizagem formal, acrescido da educação familiar, recheada de autoconfiança, autoestima e amor, resultando em uma aprendizagem sólida e consistente. Ademais, sua experiência acadêmica, mantém íntima relação com o exemplo de docência de sua genitora, professora compromissada com a aprendizagem de seus alunos, não podendo ser diferente em relação ao aprendizado e desenvolvimento da filha.

Destaque-se que, Ana Luísa Diógenes Bezerra, enquanto estudante, sempre demonstrou dedicação e afinco, possuindo facilidade em competências como leitura e escrita. Sua principal limitação, residia no campo da dicção e oratória que, por vezes, dificultava as relações. Referido aspecto fora superado ao longo do tempo através do acompanhamento de fonoaudióloga e com o exercício da docência, já que procurava expressar-se de modo enfático

e claro, objetivando maior clareza perante o alunado, dentre outros fatores relevantes nas atitudes e comportamentos manifestos pela pessoa com deficiência.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para sua feitura, fez-se uso de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, perquirição dos laudos clínicos, estudo de boletim escolar, além de observações em sala de aula. Realizou-se entrevistas do tipo aberta com familiares e gestores da Creche Raimunda Gomes de Azevedo, demais funcionários e pais de alunos.

Todos os participantes que concederam entrevista e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecimento, foram informados acerca da voluntariedade e possibilidade de desistência a qualquer tempo.

Concernente a questão metodológica, Demo (2000), leciona que nenhum tipo de pesquisa é por si só suficiente e, por isso, habitualmente, entremeamos os vários tipos, destacando, conforme a necessidade, um ou outro. De igual modo, procedeu-se na confecção do relato em tela, tomando posse do (s) procedimento (s) mais conveniente para sua produção.

Na oportunidade, a Creche Raimunda Gomes de Azevedo, atendia um público de 120 (cento e vinte) crianças, sendo que 18 (dezoito) era da turma assistida por Aninha, que estabelecia boa interação com todo o corpo discente.

## **DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Como é cediço, nos termos do que estabelece Carta Magna de 1988, todas as pessoas têm direito de aprender, evoluir e participar ativamente da sociedade, sendo a educação, o portal propiciador de referida aprendizagem, usando métodos e técnicas de ensino, capazes de desenvolver as potencialidades da pessoa com deficiência, em outras palavras, refere-se a uma adaptação do método de ensino contemplando a realidade das pessoas com deficiência, dando-lhes oportunidades, assim como as concedidas as demais pessoas, consideradas “normais.”

O direito à educação, tem base constitucional, posto que a Constituição Federal do Brasil de 1988, conforme disposto no artigo 205, disciplina:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Para assegurar referido direito, exige-se mudanças de comportamentos e atitudes; exige-se, que adaptações sejam implantadas, para a construção de ambientes físicos aptos a atender as especificidades da pessoa com deficiência, visando desmistificar a concepção arraigada no bojo da escola e da sociedade de que a pessoa com deficiência não aprende, além de possibilitar o envolvimento de todos: professores, gestão escolar, demais profissionais da escola e, sobretudo, o alunado, em estrita cumplicidade familiar e observância ao disposto na legislação.

Todos desenvolvem relevantes papeis. Os pais de pessoas com deficiência, estão entre os que compõem principal pilar de liderança, sustentação e incentivo na caminhada de superação, além do grito pela manutenção dos direitos já adquiridos, também carecem de combater projetos abusivos e excludentes.

Nesta seara, alinha-se ao lecionado por Mapurunga<sup>265</sup>,

[...] as escolas especiais surgiram como uma alternativa quando a exclusão era regra. Agora, precisam se ressignificar para apoiar a inclusão e assumir a função complementar, tratando de questões específicas e favorecendo a participação e autonomia em todos os aspectos da vida, mas nunca segregando, restringindo ou substituindo, pois assim perdem a razão de ser. (MAPURUNGA. 2013).

Como dito acima, a inclusão no Brasil, representa valor constitucional, prever reestruturação do sistema educacional, objetivando oferecer espaço democrático, competente e harmonioso, onde se possa trabalhar com todos os educandos, sem distinções e respeito a diversidade e peculiaridades, além de requerer maior investimento financeiro, material e humano, dentre outros.

Nos termos do que ensina Silva (2009), as concepções segregadoras, advindas da idade média, pregavam a exclusão e, até mesmo, o extermínio de pessoas com deficiência, logo no nascimento, visto considerarem constituir atos demoníacos. Tais atitudes já não têm espaço na sociedade vigente, contrariamente, oportuniza-se possibilidades de crescimento e revelação de capacidades e potencialidades, a exemplo de Aninha, que ultrapassou barreiras e conseguiu atingir seu objetivo, ou seja, ser professora.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, intitulada Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece garantias para toda e qualquer

---

<sup>265</sup> Membro do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos e Secretário Geral da Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com autismo – ABRAÇA.

pessoa com deficiência, além de dispor sobre possibilidades efetivas de vivência dos atos da vida civil, mediante condições de igualdade com as demais pessoas.

## **CONJUNTURA SOCIAL E O PAPEL DA FAMÍLIA**

O relato ora disposto, retrata a experiência vivenciada por Ana Luísa Diógenes Bezerra, brasileira, nascida em 03 de junho de 1992, diagnosticada com Síndrome de Down, aos primeiros três (03) dias de vida, logo, sendo apontada como um ser impotente e incapaz, sem perspectiva de formação futura ou profissão.

Contudo, Ana Luísa ou “Aninha” como carinhosamente é chamada, sempre fora assistida pela família, obtendo incondicional apoio e incentivo dos genitores. Cresceu cercada de amor, sonhos e convicções.

Seu principal ideal era ser professora, visto acompanhar a rotina de sua genitora, pedagoga e alfabetizadora, que sempre acreditou e investiu no potencial de Aninha, testemunho vivo do que leciona Paulo Freire (1996), que educar significa valorizar o que é ensinado e o aprendido, é mostrar a relevância, a importância de cada nova descoberta, definindo-a como enriquecimento valioso, estimulando o aluno a perseverar em buscá-la, sempre.

Nesta toada, Aninha foi impregnada pelo sentido do fazer educação. De modo que em sua caminhada escolar era conhecida por sua dedicação e desempenho, desde a educação infantil ao ensino médio (2º grau) nas Escolas Topo Gigio e Sônia Burgos, respectivamente, alcançando êxito e alimentando o sonho de exercer a maestria.

Perseguindo seus objetivos, no ano de 2013, já com 18 (dezoito) anos de idade, Aninha se candidata para ser professora auxiliar voluntária, na Creche Municipal Raimunda Gomes de Azevedo, Bairro Cidade 2000, na cidade de Crateús-CE, concretizando a realização de um sonho, o sonho de ser professora e, de modo prático cumprindo o que instrui Paulo Freire (1996), sobre a arte de ensinar, caracterizando-a como prática de abrir o caminho para a autonomia do aluno, conscientizando-o acerca de seus deveres e direitos.

Vygotsky (1996), destaca o valor da convivência social e da socialização como alavanca primordial do desenvolvimento psicológico unindo a mediação e interação do papel desempenhado no âmbito escolar com o cuidado e direcionamento realizado no bojo familiar.

## **A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Segundo relatos do núcleo gestor<sup>266</sup>, Aninha desempenha um relevante trabalho pedagógico, alfabetiza muito bem, toca violão, canta com as crianças, acompanha caderno por caderno de cada aluno e os estimula a adquirirem sua própria independência.

Na sala de aula, enquanto a professora titular ministra o conteúdo, Aninha auxilia os pequeninos, observa a construção da prática escrita e a caligrafia. Ademais, é muito sensível as manifestações e gestos individuais de cada aluno, sendo capaz de sentir toda e qualquer mudança comportamental, emocional/afetivo da criança.

Nesta perspectiva Piaget (2014), explica que a afetividade desenvolve relevante função na formação da personalidade de uma criança. Ressaltando que a ação pedagógica visa orientar a relação afetiva estabelecida, sendo esta capaz de influir, inclusive, no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, respeitando as especificidades de cada pessoa humana.

A postura do professor é um dos principais aspectos impulsionadores para que o aluno alcance sucesso e sinta-se capaz no processo de construção e constituição, enquanto ser pensante e construtor de sua história e identidade, visto que para ser autônomo, o aluno precisa ter autonomia em meio a diversidade em que se encontra inserido.

[...] é preciso considerar a diversidade como um projeto socioeducativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia. (IMBERNÓN, 2000, p. 87).

Segundo depoimento do núcleo gestor da Creche, em visitas<sup>267</sup>:

A professora Aninha é autêntica e dedicada, se destaca, pela relação harmoniosa e carinho que estabelece com os familiares que frequentam a creche, com os professores e com os demais funcionários. Ela é pura alegria e alegria contagiante. (EMÍLIA).

Ainda em destaque, a boa interlocução pedagógica e o clima favorável estabelecido nos momentos de estudo e planejamento compartilhados, entre as duas professoras, sempre marcados pelo diálogo e reflexão em busca da superação, qualidade docente e, sobretudo, aprendizagem inclusiva e qualitativa. Segundo afirmações de MARLENE LOPES (Gestora), “Aninha é detentora de um excelente humor, carisma e competência. Sua simpatia é irradiante.”

---

<sup>266</sup> Núcleo Gestor: Antônia Emília Barroso Lima e Marlene Ferreira da Silva Lopes.

<sup>267</sup> Visitas realizadas no período de 2015 a 2016.

Em concordância, a companheira de todos os dias, professora<sup>268</sup> titular da sala, salienta: “É muito bom trabalhar com Aninha, ela tem muita paciência e cuidado com as crianças e eu, aprendo com ela todos os dias.”

## CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

Considerando todo o exposto, percebe-se, que todos podem aprender, que todos podem utilizar a linguagem, seja oral, escrita, musical, dentre outras formas de comunicação, pois, todas comunicam. No caso concreto, Aninha, não só aprende como também ensina.

A experiência relatada, comprova que não existem pessoas limitadas ou incapazes e sim, ausência de oportunidade e acompanhamento. Demonstra que o aprender e o fazer não constituem privilégio daqueles intitulados “normais” ou “capazes”, visto que o chamado “diferente” aprende e sabe exatamente o espaço que ocupa na sociedade em que se encontra.

A inclusão de pessoas com deficiência, vem ocorrendo muito positivamente, embora, cada dia mais se faça necessário maior investimento material, financeiro e humano, visto a diversidade de saberes e necessidades, como também a convicção de que todo ser é capaz, de aprender, fazer e refazer, já que o ser humano é um ser inacabado e em constante aprendizado.

Conclui-se, que o diferencial que se revela com a inclusão reside no campo da docência compartilhada nas relações de ensinar e de aprender e que pessoas com deficiência, não são deficientes, afirma Aninha, destacando que:

Eu sempre observava minha mãe planejando aulas e preparando atividades para os alunos dela e pensava comigo mesma: um dia eu serei professora e estudei e batalhei incansavelmente para ser. No início foi difícil, pois as pessoas não estavam acostumadas. Eu era diferente, eu sou diferente! Quando as pessoas me olhavam enxergavam diferenças físicas, em relação as outras pessoas. Quando as pessoas passaram a partilhar os meus e acompanharem o meu trabalho, passaram a enxergarem um ser capaz de amar, de ensinar e de aprender. Aos poucos, fui ganhando a confiança de cada pessoa, uma a uma e, de repente, me vejo cercada de atividades, crianças carentes, porém carinhosas e capazes. A gestão da Creche, os demais professores e familiares, todos me ajudaram muito, quando tudo era muito novo, especialmente para mim. Hoje me sinto forte, confiante, autônoma e segura do meu fazer pedagógico. Todos os dias me sinto vitoriosa. (ANINHA).

---

<sup>268</sup> Depoimento da professora titular, Liduína Costa Barros.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 06/07/2015. **Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

IMBERNÓN, J. (Org). **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2. Ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

MAPURUNGA, Alexandre. **Entrevista: Alexandre Mapurunga, presidente da ABRAÇA**. Disponível em [HTTP://lagartavirapupa.com.br/entrevista-alexandre-mapurunga-presidente-da-abraca](http://lagartavirapupa.com.br/entrevista-alexandre-mapurunga-presidente-da-abraca). Acesso em 14 de dezembro de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1996

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1996.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Organização e tradução do original por Cláudio J.P Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Editora: Wak. 1ª ed. Ano 2014.

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.



## RELAÇÃO DIALÓGICA NO APROFUNDAMENTO DE CONTEÚDO MATEMÁTICO NO ENSINO MÉDIO

Francisco Jeovane do Nascimento  
Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC)/Universidade Estadual do Ceará (UECE);  
jeonasc@hotmail.com.  
Eliziane Rocha Castro  
Universidade Estadual do Ceará (UECE);  
elizianecastro@hotmail.com.  
Luciana Rodrigues Leite  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)/Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA);  
lurodleite@gmail.com.

### RESUMO

O presente trabalho é resultante de uma experiência de ensino que teve por objetivo estabelecer relação dialógica entre conhecimentos teóricos e situações práticas/cotidianas vivenciadas por estudantes do Ensino Médio na exploração do conteúdo matemático função polinomial do 1º grau. Trata-se de um relato de experiência desenvolvida no âmbito de um curso de aprofundamento de conteúdos matemáticos junto a 12 estudantes do Ensino Médio de uma escola da *Rede Pública Estadual do Ceará*. *A experiência a que se refere este relato foi desenvolvida* em abril de 2017, sendo sustentada na base teórica e na revisão do conteúdo matemático. Os estudantes mobilizaram estratégia pessoais, expondo o pensamento reflexivo crítico na resolução das situações-problema propostas. O professor estimulou os estudantes a participarem das aulas e a questionarem. Considera-se que essa experiência de ensino proporcionou construção do conhecimento e aprofundamento do conteúdo matemático.

### INTRODUÇÃO

Discute-se a relação dialógica entre conhecimentos teóricos e situações práticas/cotidianas vivenciadas por estudantes do Ensino Médio na abordagem relativa à exploração do conteúdo matemático função polinomial do 1º grau. Para tanto, apresentamos um recorte de uma experiência de ensino decorrente de um curso de aprofundamento de conteúdos matemáticos para estudantes do Ensino Médio.

O referido curso foi ofertado no primeiro semestre de 2017, sendo planejado e executado pelo primeiro autor deste relato, que é professor regente do Laboratório Interdisciplinar de Ciências (LIC) da escola Luiza Bezerra de Farias, instituição pertencente à *Rede Pública Estadual do Ceará*, na qual o curso foi desenvolvido e que fica localizada na cidade de Tururu-CE.

Para o desenvolvimento do curso foram disponibilizadas e preenchidas 12 vagas. Esse quantitativo está atrelado às questões de segurança, visto que o único espaço destinado a

execução das ações planejadas para o curso foi o Laboratório Interdisciplinar de Ciências da instituição escolar, que é de pequeno porte e não disponibiliza de uma infraestrutura que permitisse a alocação de mais pessoas. Ademais, objetivou-se trabalhar com um público pequeno, de forma a atender necessidades individuais e coletivas dos estudantes, contribuindo na efetivação da aprendizagem matemática. Portanto, participaram do curso 12 estudantes do Ensino Médio sendo quatro do 1º ano, cinco do 2º ano e três do 3º ano.

Todos os alunos frequentavam regularmente as aulas no turno diurno e no contraturno participaram voluntariamente da ação formativa. A participação no curso foi realizada mediante convite feito pessoalmente pelo professor em todas as turmas do Ensino Médio da escola Luiza Bezerra de Farias.

O curso teve a duração de 4 meses, entre março e junho de 2017, sendo organizado em 4 (quatro) módulos sustentados na base teórica e na revisão detalhada de conteúdos matemáticos. A duração de cada módulo foi de aproximadamente 1 (um) mês, com atividades semanais que perfaziam a duração de 2 horas. Nos limites deste relato, abordaremos as atividades relacionadas a exploração do estudo da função polinomial do 1º grau, delineado em quatro encontros, no mês de abril de 2017.

Conforme Giovanni, Giovanni Jr e Bonjorno (2011) toda função representada pelo princípio matemático  $f(x) = ax + b$  ou  $y = ax + b$ , com  $a$  e  $b \in \mathbf{R}$  e  $a \neq 0$ , definida para todo  $x$  real é intitulada função do 1º grau. Ressalta-se que as letras  $x$  e  $y$  são chamadas de variáveis, ao passo que  $a$  e  $b$  representam os coeficientes.

Como um dos conteúdos explorados no âmbito do currículo matemático, o estudo das funções se evidencia com possibilidades aplicativas no âmbito cotidiano, estando presente em situações do contexto social, que exigem interpretação na tomada de decisões e na resolução de entraves diários. Esse conteúdo matemático é focado no Ensino Médio, no qual a exploração de tal assunto, nos livros didáticos, tem seguido uma abordagem que se inicia pela noção intuitiva do conceito de função e em seguida é sistematizado “[...] como uma correspondência entre elementos de dois conjuntos” (BRASIL, 2017. p. 26).

Diante dessa abordagem, cabe ressaltar que o conhecimento matemático, resultante de necessidades sociais que permearam determinados contextos e épocas e que vem evoluindo ao longo do tempo, deve ser evidenciado como instrumento de leitura e interpretação social, em uma formação voltada para a emancipação humana e não apenas para a memorização de formulas e conceitos, que acabam desestimulando os estudantes em seu processo de ensino e

aprendizagem. Foi com base nessa perspectiva que as atividades, apresentadas adiante, foram desenvolvidas.

### **Desenvolvimento das Atividades**

Mediante o planejamento prévio das ações, na primeira semana de abril de 2017 aconteceu o encontro inicial de abordagem do estudo da função do 1º grau, no qual foram explorados os conceitos teóricos sobre o conteúdo trabalhado, uma vez que “a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega” (SEVERINO, 2002, p. 46). Foi um momento de explanação e exploração de questões históricas e evolutivas do estudo de funções, em decorrência de necessidades práticas, em determinados períodos e na contemporaneidade, sendo importante seu uso na resolução de situações do dia a dia dos estudantes.

Ao final do primeiro encontro, foi proposto um questionamento acerca do assunto explorado, em que os estudantes deveriam responder individualmente o seguinte problema: Em um estacionamento, é cobrada uma taxa fixa de R\$ 6,00 pela primeira hora e R\$ 2,50 a cada hora excedente. Um determinado cliente permaneceu com seu carro estacionado no local durante 7 horas. Quanto ele pagou, no total?

Um dos procedimentos resolutivos esperados remetia à organização inicial do problema, utilizando os conceitos matemáticos explorados, estabelecendo o valor fixo em R\$ 6,00 reais e o valor variável de R\$ 2,50 em decorrência da quantidade de horas que o veículo ficasse estacionado, correspondendo a  $y = 6,00 + 2,50x$ , no qual a variável  $x$  seria atribuído o valor 7 e como resultado encontraríamos R\$ 17,50.

Após um tempo prévio para que os alunos tentassem resolver o problema, constatou-se que apenas 3 discentes (25%) conseguiram obter êxito na resolução do problema proposto. A turma relatou a dificuldade de interpretar o problema, questionando o professor sobre qual fórmula deveriam utilizar para resolvê-lo, momento no qual o professor levou os estudantes a refletir e a buscar o desenvolvimento de estratégias que pudessem contribuir na superação de tal dificuldade e para superar o

[...] modelo de sistematização de fórmulas e conceitos estáticos, que conduzem os educandos à memorização para aplicação em testes escritos que obedecem a procedimentos explicitados pelo professor, em que o aluno tem uma postura meramente passiva e mecânica (NASCIMENTO, CASTRO e LIMA, 2019, p. 84).

Nesta direção, o professor buscou favorecer aos educandos uma participação na construção do seu próprio conhecimento considerando que essa construção, “[...] deve ser algo intrínseco ao delineamento das estratégias didático-pedagógicas docentes, principalmente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem matemático [...]” (NASCIMENTO; CASTRO; LIMA, 2019, p. 84).

Com efeito, Lorenzato (2010) destaca a importância do delineamento de estratégias docentes que estimulem os estudantes a participarem da construção do seu conhecimento de modo que seja delegado aos discentes, responsabilidades pelo seu processo de aprendizagem, em que o diálogo seja um elemento mediador entre o aluno e o saber qualificado, cabendo ao professor o papel de mediador e facilitador do processo.

O conhecimento matemático deve ser sistematizado como um instrumento de interpretação e intervenção sobre a realidade, em que o mesmo seja utilizado na resolução de problemas do cotidiano, em uma via de atrelamento entre os conteúdos presentes no currículo escolar com seu uso em situações práticas/cotidianas, uma vez que a presença da Matemática no currículo remete à sua importância e presença no âmbito social.

No segundo encontro formativo, as discussões foram iniciadas a partir do conhecimento prévio dos estudantes, fomentando situações que os mesmos vivenciavam em seu dia a dia, de forma a problematizá-las, transformando-as em situações matemáticas que envolvessem o estudo da função polinomial do 1º grau. Nesse aspecto, um dos exemplos citados pelos estudantes remeteu a produção de equipamentos em uma fábrica, local de trabalho do seu pai, em que uma determinada peça tinha um custo de produção fixo de R\$ 10,00, no qual era acrescentado o valor variável de R\$ 1,30 por cada peça. Assim, o valor gasto com a produção dessa peça dependia da quantidade de peças produzidas.

Nesse encontro, foi estabelecida a escuta atenta e refletida, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, uma vez que estes trazem para a escola as suas experiências cotidianas, que podem ser utilizadas como ponto de partida na aquisição/aperfeiçoamento de conhecimentos matemáticos. Portanto, mediante o estabelecimento de uma relação dialógica no âmbito do processo de ensino, esta ação formativa não foi reduzida a “[...] a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas [...]” (FREIRE, 2005, p. 91)

Durante a predição oral acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes, estes foram inquiridos acerca de elementos que permeiam a abordagem do estudo da função polinomial do 1º grau. Assim, à medida que evidenciavam situações vivenciadas do cotidiano

eram indagados pelo professor com questões que tratavam, por exemplo, do salário de um vendedor em função das vendas realizadas pelo mesmo em um determinado período. O objetivo foi estabelecer conexão entre teoria e prática, trabalhando com situações contextualizadas, sem perder de vista o rigor científico, em que os estudantes conseguissem transformar as informações presentes na estruturação dos questionamentos em termos matemáticos, apreendendo o problema e interpretando-o a luz do conhecimento matemático.

Nesse viés, se destaca a questão interpretativa da situação, na qual os estudantes possam resolver os questionamentos matemáticos propostos mobilizando estratégias diversificadas, em uma perspectiva autônoma, uma vez que aprender não é memorizar. Assim, buscamos a superação de uma visão antiquada de que a Matemática remete apenas a um amontoado de fórmulas e conceitos estáticos, provocando desinteresse nos alunos, mas sim de uma ciência presente e atuante no contexto social.

No terceiro encontro, os estudantes foram divididos em duplas, para assim receberem alguns questionamentos acerca da temática explorada. Tal ação foi possibilitada pela predição realizada no encontro anterior, bem como por intermédio do conhecimento do contexto em que a escola está inserida. Os estudantes buscaram mobilizar estratégias para resolver as situações propostas, de forma colaborativa, fomentando aprendizagens comuns. Nesse aspecto, buscamos incentivar a autonomia, em que os estudantes pudessem vivenciar o processo construtivo do seu conhecimento, refletindo, indagando e inferindo, em que o erro foi considerado um elemento de redirecionamento da ação e algo natural na trajetória de aprendizagem, jamais encarado como fracasso.

Por intermédio da relação entre conhecimentos teóricos e práticos, intentamos que os estudantes buscassem a compreensão dos questionamentos propostos, extraindo informações e elementos que os auxiliassem na busca por resolução das situações, de forma que os discentes sentissem-se capazes de aprender Matemática, desenvolvendo estratégias que os conduzissem ao desenvolvimento/aperfeiçoamento cognitivo, em uma perspectiva autônoma e emancipatória. Percebemos que todas as duplas conseguiram mobilizar estratégias para resolver as situações propostas, abordando o estudo da função polinomial do 1º grau embasadas em situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes.

No encontro final da abordagem do conteúdo matemático, o quarto encontro, foi proposta uma situação-problema, elaborada por meio da predição oral discente, em que os estudantes deveriam resolvê-la de forma individual, contendo o seguinte enunciado: Alfa é uma vendedora de planos telefônicos e seu salário varia conforme o número de planos que ela

vende por mês. Alfa recebe um valor fixo de R\$ 1.150,00 e mais uma comissão de R\$ 12,00 para cada plano vendido. Se em um determinado mês ela vendeu 42 planos, qual foi o salário de Alfa?

Uma das possíveis soluções remetia a interpretação do questionamento, extraindo informações relevantes que potencializassem a resolução do mesmo, inferindo que o valor fixo do salário da vendedora era de R\$ 1.150,00 e o valor variável de R\$ 12,00 em decorrência da quantidade de planos que ela vendesse, em que, utilizando os conceitos estudados no estudo da função polinomial do 1º grau, poderíamos escrever  $y = 12x + 1.150$ , em que a variável  $x$  equivale a 42. Nesse aspecto, basta multiplicar 12 por 42, que equivale a 504 e, em seguida, somar com 1.150, encontrando o valor de R\$ 1.654, que seria o salário de Alfa no mês.

Observamos que todos os estudantes participantes do curso conseguiram encontrar a solução para o problema explicitado, uns com relativa facilidade, outros com mais dificuldades, cada um mobilizando e utilizando suas estratégias pessoais, de forma a expor o seu pensamento reflexivo crítico.

Ao final do estudo foi feita uma avaliação das ações realizadas nesta parte do curso, no qual os estudantes expuseram a importância dialógica na construção do conhecimento matemático, pela qual possam atrelar conhecimentos teóricos e práticos, contextualizando o ensino, sem perder de vista o rigor científico. Dessa forma, o professor estimulou os discentes a participarem das aulas e a questionarem, uma vez que o conhecimento pode ocorrer através do confronto de ideias e não da mera aceitação.

Nessa seara, destacamos que o livro didático deve servir apenas como subsídio ao professor, mas não de forma exclusiva, pois os docentes devem planejar ações estratégicas que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes, delineando, também, situações que os conduzam a pensar, interpretar, inferir e não apenas a reproduzir conceitos e fórmulas, pois isso potencializa aversão e uma não aprendizagem Matemática.

### **Considerações finais**

O conhecimento qualificado configura-se como um fator importante de inserção/promoção social. Nesse aspecto, emerge o planejamento e desenvolvimento de ações e estratégias que despertem o interesse dos estudantes, em que estes possam ser protagonistas do processo de ensino, sentindo-se responsáveis pela sua aprendizagem.

Diante disso, a experiência de ensino aqui relatada evidenciou-se como elemento contribuinte no processo de ensino e aprendizagem matemático, relacionando conhecimentos teóricos e práticos no estudo referente a função polinomial do 1º grau, considerando os saberes prévios dos estudantes e estabelecendo uma relação dialógica entre docentes e discentes, assim como entre os estudantes e o conhecimento matemático.

A presença da Matemática no currículo escolar remete a sua relevância e presença no âmbito social, surgindo em decorrência de necessidades práticas que permearam/permeiam determinados contextos e épocas. Nesse sentido, é mister o delineamento de estratégias de ensino que relacionem conhecimentos teóricos e práticos, pautados por rigor e ética, em que o saber seja vislumbrado com um sentido e uma finalidade na vida prática cotidiana e não apenas como ação vazia e estática, pautada na memorização de fórmulas e conceitos para aplicá-las em testes padronizados.

Em remate, cumpre destacar que a referida experiência de ensino, inerente ao curso de aprofundamento de conteúdos matemáticos para estudantes do Ensino Médio, embora de curta duração, possibilitou aos estudantes a participação na construção do seu conhecimento, partindo das experiências sociais cotidianas, atrelando-as ao processo de ensino, fomentando questionamentos, indagações, mobilização de estratégias diversificadas e busca por caminhos conducentes a efetivação da aprendizagem, considerando o erro como elemento analítico e de reflexão sobre a prática.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: matemática – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 122 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

GIOVANNI, José Ruy; GIOVANNI JR, José Ruy; BONJORNO, José Roberto. **Matemática Fundamental – uma nova abordagem**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2011.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. Coleção formação de professores.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; LIMA, Maria Socorro Lucena. Matemática e qualidade de vida: uma perspectiva interdisciplinar. In: BARBOZA, Pedro Lucio (org.). **Pesquisas sobre elementos da prática de sala de aula em Matemática**. Série estudos reunidos. V. 62. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019. Cap. 5, p. 73-86.



## INDICAÇÃO DE MEDICAMENTOS NO TRATAMENTO DE CRIANÇAS COM TDAH

Carolina Soares Silvério<sup>269</sup>  
Ana Virgínia Aragão Dantas Parente<sup>270</sup>

### RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido alvo de inúmeras discussões na área médica, psicológica e educacional, sobretudo nos últimos anos. Diante do crescente número de diagnósticos e a complexidade do transtorno, objetivou-se nesse artigo contemplar as características do transtorno, a importância do diagnóstico do TDAH realizado por uma equipe multidisciplinar, a contribuição do psicopedagogo nesse processo, bem como a indicação de psicofármacos no seu tratamento. É comum os familiares e os profissionais da educação buscarem ajuda médica para a compreensão e a intervenção desse transtorno, especificamente a medicamentosa. A pesquisa se classifica como exploratória e descritiva através de um levantamento bibliográfico. Define-se como exploratória ao passo que investigou a indicação de medicamentos no tratamento de crianças com TDAH, como descritiva, pois buscou descrever a conceituação do TDAH e suas características, como o diagnóstico é feito e o seu tratamento. O transtorno engloba dificuldades relacionadas à rotina pessoal, social e escolar da criança. Devido à complexidade do transtorno no que diz respeito ao conceito/características, diagnóstico e ao tratamento é imprescindível a atuação de uma equipe multidisciplinar para a realização de uma avaliação precisa, faz-se necessário analisar o contexto escolar e social em que as crianças estão inseridas.

**Palavras-chave:** TDAH. Diagnóstico. Tratamento. Psicopedagogo. Medicamento.

### 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) aborda uma temática amplamente discutida no cenário contemporâneo, principalmente no que se refere ao discurso especialista, seja ele ligado à psicologia ou à medicina. É um transtorno neurobiológico, de etiologia multifatorial, dependente de fatores genéticos-familiares, adversidades biológicas e psicossociais, caracterizado pela presença de um desempenho inapropriado nos mecanismos que regulam a atenção, a flexibilidade e a atividade motora (SENO, 2010).

As primeiras referências psicopatológicas na literatura médica apareceram no meio do século XIX (ROHDE, 2000). Entretanto, apenas na década de 1990 o TDAH é um dos

---

<sup>269</sup>Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduada em Psicopedagogia (Unichristus). carolsilverio05@gmail.com

<sup>270</sup>Graduação em Pedagogia (UVA). Pós-Graduada em Psicopedagogia (UNICHRISTUS). Psicanálise (REDENTOR). Ciências da Educação (INTA). Mestranda em Educação (LUSÓFONA). dantasparente@hotmail.com

principais motivos de encaminhamento para tratamento psicológico e médico (MEIRA, 2012).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) é direcionado para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria. Segundo o DSM-5, a característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento.

A discussão sobre tal transtorno aborda as possíveis dificuldades que envolvem rotina pessoal, social e escolar/profissional do indivíduo. Nesse sentido, deve ser necessária a busca de pesquisas que contribuam para uma visão crítica acerca desse diagnóstico, tendo em vista que o mesmo deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar para que haja um acompanhamento clínico e as possíveis indicações medicamentosas que possam minimizar as implicações advindas do transtorno. Como aponta Meira (2012, apud WELCH, SCHWARTZ E WOLOSHIN, 2008, p. 136) “a medicalização da vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais em sintomas de doenças, vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos.”

Diante dessas informações que indicam um crescente número de diagnósticos de TDAH, faz-se necessário compreender a sua complexidade, levando em consideração o contexto social e os possíveis afetamentos provocados pelo uso dos medicamentos advindos de um diagnóstico não fidedigno ao contexto do sujeito.

O objetivo desse artigo é demonstrar a importância de um diagnóstico preciso do TDAH realizado por uma equipe multidisciplinar, bem como a prescrição do uso de medicamentos. Especifica-se ainda, identificar as suas características, como o diagnóstico deve ser realizado e as intervenções mediante o tratamento.

Para compreender a complexidade do transtorno é necessária uma leitura crítica que leve em consideração o contexto histórico do sujeito.

## **2 METODOLOGIA**

Para desenvolver esse trabalho foi realizada uma pesquisa classificada como exploratória e descritiva através de um levantamento bibliográfico. A problemática da

pesquisa consistiu em contextualizar a prescrição de psicofármacos para o tratamento de indivíduos com TDAH.

Define-se como exploratória ao método de investigação que foi realizada a pesquisa sobre a possível indicação de medicamentos no tratamento de crianças com TDAH. Como descritiva se objetiva descrever a conceituação do TDAH e suas características, pesquisar como o diagnóstico é realizado e o seu tratamento.

No que tange a pesquisa bibliográfica, Gil (2002) relata que ela tem como objetivo realizar um estudo a partir de material já elaborado, como livros, publicações periódicas, artigos científicos e impressos variados que permita ao pesquisador fazer um estudo amplo sobre vários fenômenos, sem limite bibliográfico.

Nesse sentido, Gil (2002) explana que a pesquisa bibliográfica integra o grupo de estudos exploratórios. Os estudos de natureza exploratória têm como finalidade proporcionar maior intimidade com o problema da pesquisa e, assim, possibilitar a construção das hipóteses.

A metodologia utilizada neste trabalho estará de acordo com a Associação das Normas Técnicas (ABNT). O estudo será desenvolvido primeiramente na conceituação e características do transtorno de déficit de atenção, na próxima sessão o diagnóstico e tratamento do TDHA, o uso de medicamentos e a contribuição do psicopedagogo no acompanhamento do processo de aprendizagem dessa criança.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O TDAH é um transtorno que ocorre atualmente na maioria das culturas, afetando crianças e adultos. Pesquisas apontam que os primeiros sintomas emergem na infância e com maior prevalência no sexo masculino. Suas características em relação a desatenção estão direcionadas na lentidão da realização de tarefas, dificuldade de manter o foco e desorganização. A hiperatividade está relacionada a atividade motora excessiva. As crianças são diagnosticadas inadequadamente devido a isenção de análise do contexto escolar e social em que estão inseridas.

#### **3.1 Conceituação e características do Transtorno de Déficit de Atenção**

O TDAH é um transtorno que envolve uma multiplicidade de sintomas, devido essa característica o seu conceito engloba questões de ordem genético-familiar, adversidade biológica e psicossocial. Segundo Bonadio e Mori (2013, apud CYPEL,2007), é difícil precisar quando a literatura passou a determinar as manifestações de desatenção e hiperatividade como condições particulares ao indivíduo. A existência de crianças desatentas e hiperativas sempre se fez presente na humanidade, constituindo-se como um grupo que apresentava alterações comportamentais.

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 1999, p.1):

O TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção).

Segundo o DSM-5 (2014, p.103) “a característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento”. No que tange à desatenção, a criança possui divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter a atenção. No que se refere à hiperatividade, a criança é agitada em suas atividades motoras. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para si mesma. Ainda segundo o DSM-5 (2014, p.105), “o TDAH começa na infância. A exigência de que vários sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade exprime a importância de uma apresentação clínica substancial durante a infância”.

No panorama atual sobre o transtorno, pesquisas são desenvolvidas constantemente, principalmente na área de neurociência. Segenreich e Mattos (2007) afirmam que trabalhos recentes encontram evidências de que o TDAH se trata de um distúrbio neurobiológico. Dois grupos de pesquisas atuais têm resultados que atribuem a este transtorno duas possíveis causas: uma relacionada ao déficit funcional do lobo frontal, mais precisamente o córtex cerebral; e a outra ao déficit funcional de certos neurotransmissores.

O cérebro é o órgão que sintetiza informações sensoriais e cognitivas, bem como manter os impulsos sob controle, especificamente na região frontal. De acordo com Moreira (2012), os neurotransmissores possuem um papel de comunicação das células no Sistema Nervoso. Desse modo, a irregularidade nessa região do cérebro e na condução de informações ao Sistema Nervoso Central acarretam em comportamentos de impulsividade, inquietude, desatenção.

Os comportamentos provenientes do transtorno podem acarretar sérios problemas no contexto escolar, familiar e social. No que tange a aprendizagem, os educadores necessitam de um olhar sensível para compreender as características do TDAH, bem como orientar a família sobre como organizar rotina escolar (horário, material e atividade), para que a aprendizagem não seja comprometida.

### **3.2 Diagnóstico e tratamento do TDAH**

O diagnóstico do TDAH é fundamentalmente clínico, exige a avaliação de uma equipe multidisciplinar tendo em vista a multiplicidade de sintomas do transtorno. Os profissionais envolvidos no diagnóstico e no tratamento são: médicos, psicólogos, psicopedagogos, neuropsicólogos e fonoaudiólogos. O diagnóstico inicia-se com uma cuidadosa anamnese (documento informativo sobre o levantamento de dados do histórico de vida que contempla questões cognitivas e sociais da criança), a realização de exame físico, dados colhidos pela equipe da escola (professor, psicólogo, coordenador), avaliação neuropsicológica, psicopedagógica e fonoaudiológica. Essa equipe juntamente com os instrumentos citados acima serão os envolvidos no processo para nortear e contribuir para um diagnóstico preciso.

O DSM-5 (2014) serve como documento orientador para o diagnóstico do transtorno. Nesse Manual é possível identificar as suas características, critérios diagnósticos, desenvolvimento e curso, fatores de risco e prognóstico, questões diagnósticas relativas à cultura, ao gênero, consequências funcionais, diagnóstico diferencial e comorbidades.

Vários fatores dificultam um diagnóstico preciso, entre eles a questão da ausência de uma equipe multidisciplinar, sintomas associados a outras comorbidades correlatas ao TDAH, clínicas e psicológicas e questionários desprovidos de contexto, como o Swanson, Nolan and Pelham Questionnaire (SNAP-4) construído a partir dos sintomas do DSM-5.

O SNAP-4 é um questionário respondido pelos professores e familiares para investigar e, posteriormente analisar em que nível do TDAH a criança se encontra (leve, moderado e grave). Tal instrumento deve ser compreendido apenas como um ponto de partida para levantamento de alguns possíveis sintomas primários do transtorno.

Os estudiosos Couto, Junior e Gomes (2010 apud POSSA; SPANEMBERG; GUARDIOLA, 2005, p. 5) e (VASCONCELOS et al., 2005) revelam:

alta comorbidade (ocorrência de dois ou mais transtornos em um mesmo indivíduo) entre TDAH e outros transtornos psiquiátricos; e entre os assim chamados

transtornos de aprendizagem que, de acordo com o DSM - 4, englobam os transtornos de leitura (dislexia), transtornos de matemática (discalculia) e transtorno de escrita (disgrafia).

A escola e os professores possuem papel fundamental na investigação do transtorno na criança, pois é nesse espaço que características de inquietude, impulsividade e desatenção ficam mais evidentes. Entretanto, é necessária uma análise crítica dos profissionais educacionais para que os sintomas não sejam interpretados como falta de disciplina e a desatenção como negligência.

Segundo Correia e Linhares (2004, apud ROHDE, 2000), é preciso considerar que os sintomas isolados de desatenção, hiperatividade ou impulsividade podem ser consequências na vida da criança com a família, no ambiente social ou educacional inadequados, ou ainda estarem associados a outros transtornos encontrados facilmente na infância. É imprescindível, portanto, contextualizar o diagnóstico do TDAH na história de vida da criança. Como esse transtorno não possui um diagnóstico bem determinado, vários questionamentos são realizados em volta do seu tratamento, em grande parte, medicamentoso.

O diagnóstico realizado de maneira indevida acarreta em estigmas relacionados a culpabilização da criança sobre seus comportamentos, eximindo a responsabilidade da família, da escola e dos grupos sociais pertencentes. As consequências de uma avaliação inadequada ocasionam na criança baixa autoestima, isolamento social, falta de desejo de aprender, e consequentemente, prescrição indevida de medicamentos, particularmente o metilfenidato.

O objetivo da avaliação diagnóstica do TDAH não é de qualquer forma rotular crianças, mas sim avaliar e determinar a extensão na qual os problemas de atenção e hiperatividade estão interferindo nas habilidades acadêmicas, afetivas e sociais da criança e na criança e no desenvolvimento de um plano de intervenção apropriado. (Benczyk, 2006, p. 55)

O tratamento do TDAH pode ser realizado através da terapia e da prescrição médica. Tais intervenções devem ser avaliadas concomitantemente pelos profissionais inseridos no processo diagnóstico interventivo, pois a medicação isolada não contempla a subjetividade do sujeito.

### **3.3 Indicação de medicamentos: será necessário?**

O uso de medicamentos no tratamento de TDAH é algo bastante debatido na comunidade científica, pesquisadores apontam as vantagens da indicação de medicamentos, outros apontam os malefícios da indicação medicamentosa. Os anseios giram em torno da comprovação da eficácia e consequência por uso prolongado dos psicofármacos, o fato das psicoterapias não abrangerem a complexidade do tratamento, entre outros.

Segundo Moysés (2011), o Brasil é o segundo maior consumidor mundial de psicotrópicos, prescritos para o tratamento de crianças diagnosticadas com TDAH, ficando atrás somente dos Estados Unidos. A utilização de medicamentos visa estimular o sistema nervoso central (SNC), aumentando a disponibilização dos neurotransmissores, dopamina e norepinefrina em partes específicas do cérebro. Os estimulantes do sistema nervoso central contribuem para que a criança tenha concentração nas atividades e o comportamento menos impulsivo.

A este respeito Mattos (2001, p.146) nos diz que:

[...]foram desenvolvidas outras modalidades terapêuticas para o TDAH, porém, não existe comprovação de que qualquer uma delas seja tão eficiente quanto a medicação, e o tratamento psicoterápico não deve ser visto como uma alternativa ao tratamento farmacológico, e sim como uma medida complementar, especial para alguns casos.

Entretanto, essas medicações prescritas isoladamente não possuem a eficácia necessária para a complexidade do transtorno. Segundo Ribeiro (2014), a perspectiva da medicalização, ao privilegiar a abordagem biológica, organicista e pautar-se no campo médico, centra-se no indivíduo e naturaliza os fenômenos humanos e sociais.

A medicina ainda tem influência de transformar questões sociais em distúrbios, transtornos pessoais, individuais. Dessa forma, no que tange a aprendizagem os distúrbios e/ou transtornos dos alunos os impedem de aprender. Em detrimento dessa influência precisam utilizar algum psicofármaco que os coloque dentro dos padrões esperados, não importando seu contexto escolar/social, ou sua história de vida.

No contexto escolar, a hiperatividade e/ou déficit de atenção apresenta-se como justificativa corrente para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender e isentando de análise o contexto escolar e social em que estão inseridas (EIDT, 2004).

É sabido que a medicalização prescrita com responsabilidade, em que os profissionais que assistem ao indivíduo trabalhem de maneira multidisciplinar, contribuem bastante para o bem-estar do paciente.

### **3.4 Contribuição da atuação do psicopedagogo no tratamento**

O psicopedagogo trabalha com ações que visam melhorar a compreensão do processo de aprendizagem humana e suas repercussões no desenvolvimento do indivíduo, identificando sua apropriação do conhecimento, evolução e fatores interferentes, propiciando o reconhecimento, tratamento e prevenção das alterações da aprendizagem que deles decorrem.

Segundo a revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia (2016), o psicopedagogo atuará diretamente sobre a dificuldade escolar, amenizando possíveis defasagens de conteúdos, bem como a possibilidade para que novas aprendizagens surjam. O profissional também ajudará a criança em aspectos relacionados a organização, planejamento do tempo e das atividades em geral.

Durante esse trabalho, as dimensões afetiva, familiar e social em que a criança está inserida são investigadas, pois é de suma importância analisar a qualidade desses vínculos. A confiança possui forte relação com a aprendizagem. Nesse sentido, o acompanhamento do psicopedagogo deverá respaldar-se na confiança, bem como um espaço de escuta da criança.

O psicopedagogo em sua atuação clínica poderá intervir e exercer um trabalho de reflexão e orientação familiar, possibilitar a elaboração acerca do direcionamento das condutas que favorecem a adequação e integração do indivíduo com TDAH e trazer perspectivas sob diretrizes de vida e evolução.

Bossa (1994, p. 11-12) em seus estudos sobre o trabalho clínico expressa:

O trabalho clínico se dá na relação entre o sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem, buscando compreender a mensagem do outro sujeito (...) nesse processo onde investigador e objeto - sujeito de estudo interagem constantemente, a própria alteração torna-se alvo de estudo da psicopedagogia, isto significa que, nesta modalidade de trabalho, deve o profissional compreender o que o sujeito aprende, como aprende e por que, além de perceber a dimensão da relação entre psicopedagogo e sujeito de forma a favorecer a aprendizagem.

A intervenção do psicopedagogo nesse tratamento é realizada através de jogos de exercícios sensório-motores (amarelinha, bola de gude), combinações intelectuais (damas,



xadrez, carta, memória, quebra-cabeça, etc.). "A avaliação psicopedagógica tem um papel central no diagnóstico da criança com TDA/H, já que é no colégio que o problema tem maior expressão" (CONDERAMIN et al., 2006, p. 60).

É imprescindível ao tratamento que o psicopedagogo dialogue com os demais profissionais envolvidos no tratamento, pois as informações dos demais envolvidos nesse processo serão de suma importância para compreender como a criança encontra-se em cada especialidade (psicológica, neurológica, fonoaudióloga, pedagógicas).

#### **4 CONCLUSÃO**

O TDAH aborda uma temática amplamente discutida no cenário contemporâneo, pesquisas são desenvolvidas constantemente por profissionais da área médica, pedagógica e psicológica. Tais pesquisas englobam aspectos relacionados as características, diagnóstico, tratamento e indicação medicamentosa do transtorno.

De acordo com diversos estudos, a origem do TDAH pode ser de origem biológica ou orgânica. Desse modo, os comportamentos de desatenção, impulsividade e inquietude não devem ser analisados como vontade própria do indivíduo.

Devido à complexidade do transtorno no que diz respeito ao conceito/características, diagnóstico e tratamento é imprescindível a atuação de uma equipe multidisciplinar para a realização de uma avaliação precisa. Analisar o contexto escolar e social em que a criança está inserida é de suma importância para um diagnóstico preciso. Algumas crianças são diagnósticas inadequadamente, devido a ausência da investigação no âmbito familiar, escolar e social, implicando em possíveis indicações medicamentosas desnecessárias.

A criança com TDAH possui direitos assegurados pela Lei 9.394/96 (presente nos artigos 58 e 59) no que tange serviços de apoio especializado, currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos alunos, bem como a necessidade de capacitar docentes para o desenvolvimento do indivíduo. A escola tem o papel de atender as necessidades específicas desse aluno (atividades, avaliações e provas diferenciadas, com mais tempo, com leitor, se necessário for). Cabe a família buscar as devidas orientações para que os direitos sejam garantidos, colaborando para o bem estar da criança.

À luz do referencial teórico contemplado no presente artigo, a família e a escola em parceria possuem papel fundamental na investigação do transtorno e no tratamento. Os

educadores necessitam de formação adequada, compreender as características do transtorno e planejar estratégias em sala de aula, que possibilitem o crescimento do aluno com TDAH. Um ambiente harmonioso, em que a criança sinte-se amparada e protegida pela família atrelada a um ensino que compreenda tais especificidades do transtorno contribuem para o desenvolvimento da criança com TDAH.

Portanto, diante do que foi exposto é possível verificar que com a participação ativa da família, equipe escolar qualificada, acompanhamento de especialistas da área médica e o diálogo entre esses três pilares a criança terá sucesso não só no desempenho escolar, mas também no social.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Sueli. Construindo um espaço: Ambiente Computacional para aplicação no processo de avaliação psicopedagógica. Dissertação de Mestrado. UFRJ/NCE. **Revista da ABPP**. Rio de Janeiro (RJ), 2004. Disponível em: <<http://abpp-rj.com.br/abpp-rj/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DEFICIT DE ATENÇÃO (TDAH). 1999.** Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

BONADIO E MORI, Rosana Aparecida Albuquerque e Nerli Nonato Ribeiro. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade diagnóstico e prática pedagógica**. Maringá (PR): Eduem, 2013.

CORREIA, Aparecida da Paixão; LINHARES, Tatiana Corrêa. A atuação do psicopedagogo com crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) intervenção necessária para pais e educadores. **Soc. e da Saúde**. Univ. Fumec, Belo Horizonte, ano 11, n. 17, p. 141-161, jul./dez. 2014. Semestral.

COUTO; MELO JUNIOR; GOMES. Taciana de Souza, Mario Ribeiro, Cláudia Roberta de Araújo. Aspectos neurobiológicos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Revista Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em: <[http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15\\_1/m202\\_09.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m202_09.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2017.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural, **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.121-146, jan./abr. 2010. Quadrimestral.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOEGEN, Marlete Lunelli; SILVA, Milena Mery da. Considerações acerca do aumento do consumo de “ritalina” nas crianças no âmbito escolar. **Revista UNIEDU**. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2016/02/Marlete-Lunelli-Hoegen.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

**MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (DSM-5).** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n.1, jan. 2012. Mensal.

MOREIRA. Diogo Marques. Neurotransmissores. **Site Infoescola**. 2012. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/neurologia/neurotransmissores/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

**REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. 2006.** Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

RIBEIRO. Maria Izabel Souza. A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 13-29, jan./jun. 2014. Semestral.

ROHDE, et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, dec. 2000. Mensal.

SENO, Marília Piazzzi. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.

STROH. Juliana Bielawski. TDAH – diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, 2010.

TAVERNA. Carmem Silvia Rotondano. Medicalização de Crianças e Adolescentes. **Psicol. Esc. Educ**, Maringá v.15, n.1, Jan./Jun. 2011. Semestral.

## MOVIMENTO BANDEIRANTE: 100 ANOS DE HISTÓRIA, DE SERVIÇO E ENCANTAMENTO NA FORMAÇÃO DE MENINAS E JOVENS NO CEARÁ

*Simone Vieira de Mesquita*<sup>271</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre o Movimento Bandeirante no Ceará (MB-CE) e sua proposta de educação informal, com ênfase para as atividades culturais e sociais desenvolvidas por ele entre as décadas de 1970 a 1980. Trabalhamos o tema diante do Centenário do Movimento Bandeirante no Brasil e por saber da proposta de reestruturação da Região do Ceará com a reorganização do Movimento Bandeirante em Fortaleza, coordenado pela vanguarda das Bandeirantes no Ceará, em especial pelo Distrito Duque de Caxias (D.D.C.) e pelo Distrito Baden-Powell (B-P). Apresentamos a importância das atividades culturais e sociais desenvolvidas pelas bandeirantes na formação das crianças e adolescentes, com destaque na forma de encantamento para envolvê-los no grande jogo que é ser Bandeirante. Para sedimentarmos nosso diálogo e para entendermos um pouco da mística que envolve o movimento, trazemos, como referencial bibliográfico, os próprios autores do movimento, Agnes Baden-Powell e Robert Baden-Powell (1917), bem como outros escritores que discorrem sobre a importância dos ritos, das cerimônias e das tradições, como Van Gennep (2011), Turner (2013), Hobsbawm (1997). Como metodologia, buscamos, através dos depoimentos da vanguarda do MB-CE no Ceará, subsídios para analisarmos o tema. Recorremos também a jornais, em específico, o jornal O Ronda (1972), criado pelas bandeirantes do Distrito Duque de Caxias; e ao livro Chama Acesa (2008), publicado pela Federação das Bandeirantes do Brasil. Como resultados, encontramos uma diversidade de atividades desenvolvidas pelas Bandeirantes no Ceará para encantar e captar as meninas e moças fortalezenses, como jogos, brincadeiras, gincanas, excursões e atividades artísticas que constituíam o “fazer diferente”, pautado na educação ativa. Consideramos que as atividades culturais e sociais desenvolvidas pelo MB-CE contribuíram para o desenvolvimento geral, desde o intelectual, o físico, o cultural, o social e o religioso das crianças e adolescentes, respeitando suas individualidades e diversidade dentro da necessidade da sociedade da época. **Palavras-chave:** Bandeirantes, atividades Culturais e Sociais, Mística do Encantamento.

### Introdução

Em 2015, publicamos um artigo intitulado “O Grande Jogo – SEMPER PARATA: Movimento Bandeirante e a Educação Feminina no Ceará entre as décadas de 1940 a 1950”, em busca de regatar a origem do movimento em nossa cidade. Hoje, passados 4

---

<sup>271</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2008); Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2011); Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – Área de concentração: História da Educação no Eixo de Instituições Escolares na Linha de História da Educação Comparada (2011); Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) - Área de concentração: História da Educação no Eixo de Instituições Escolares na Linha de História da Educação Comparada (2016). Pesquisadora pela Linha de Pesquisa História da Educação Comparada – UFC. Professora na Secretária Municipal de Educação de Fortaleza-SME. E-mail: simonevmesquita1@gmail.com

anos, deparamo-nos novamente como o tema, quando o Movimento Bandeirante no Brasil vem comemorar seu centenário nesse ano de 2019, e por saber da busca de reestruturação do Movimento Bandeirante em Fortaleza. Resgatar um pouco dessa história desenvolvida por esse grupo pouco conhecida pela grande maioria do público, traz a oportunidade de conhecermos as ações na área de educação informal e da educação ativa voltadas para formação da juventude cearense fora dos muros da escola, mas complementar a ela.

Sabemos que o pós-guerra, tanto em 1919 e 1945, trouxe uma nova forma de pensar a educação e em especial a educação para mulheres. Del Priore traz nas palavras de Lygia Fagundes Telles em “*Mulher, Mulheres*” a reflexão de Norberto Bobbio sobre uma das maiores revoluções por qual passava o século XX,

Quero lembrar que não se trata aqui da chamada revolução feminista, com tantas polêmicas, e conotações ideológicas, com tantos acertos e desacertos, agressões e egressões demagógicas, o fervor de congressos e comícios beirando a histeria na emocionada busca da liberdade. (...) Mas a verdadeira revolução à qual se refere o filósofo italiano teria a cabeça mais fria, digamos. No seu planejamento e estrutura seria uma revolução mais prudente e mais paciente, obscura talvez. (DEL PRIORE, 2004, p. 560)

Uma revolução que tem como palco a educação informal, e como atores principais ou coadjuvantes, a mulher teria um papel mais ativo, como propõe o MB-CE para a juventude cearense. O próprio criador do escotismo, Sr. Baden-Powell, enfatizou, no prefácio do seu livro<sup>272</sup> *Scouting for Boys*, que o “Escotismo foi descrito por mais de um entusiasta como uma revolução em educação.” É nesse cenário, mediante diversas revoluções, nesse caso específico da mulher e da educação e nesse espírito, que o MB-CE vai desenvolver suas atividades.

O MB-CE busca, na educação informal, formas de cooperar com a educação formal de crianças, jovens e, porque não dizer, de adultos uma vez que estes precisam ser preparados para essa nova ação. Assim, nós discorreremos um pouco sobre a origem do Movimento Bandeirante e sua mística para envolver a todos em sua proposta de educação, bem como trazemos a proposta de reestruturação do MB-CE em nossa cidade em nossos dias, o destaque será dado as atividades culturais, sociais e religiosas desenvolvidas pelo grupo nas décadas de 1970 a 1980 como o diferencial para promover a educação da juventude no Ceará e que continua a ser utilizado para envolver as crianças e jovens nesse grande jogo que é ser bandeirante.

---

<sup>272</sup> Ver livro de Baden-Powell, *Scouting for Boys*, 1908 (1956), p.4, “Scouting has been described by more than one enthusiast as a revolution in education.”

## 1. A Mística do Movimento Bandeirante

Quando o Baden-Powell criou o projeto para os meninos (escoteiros), ele não incluiu as meninas. Contudo, sua irmã foi incentivada a estender esse projeto a elas por um grupo de senhoras que gostariam de possibilitar essa formação as meninas também. O próprio Baden-Powell propôs a irmã “[...] que fundasse uma organização similar para meninas, baseada nas leis do escotismo, com atividades e ocupações devidamente adaptadas as meninas”<sup>273</sup>. Sua irmã, então, fundou a organização *Girl Guides*, com a ideia de um movimento irmão ao movimento de escoteiros.

O objetivo inicial seria permitir que meninas e moças tivessem uma organização própria, e o primeiro passo foi a escolha de um nome que as identificassem de forma singular. Assim, o nome do grupo passou por mudanças, como vemos: “O nome *Girl Guides* foi então mudado para *Girl Scouts* porque o objetivo da organização seria promover as dez Leis dos Escoteiros [...]”<sup>274</sup>, como cita o livro dirigido a elas, intitulado *The Girl Guide Handbook or How Grils Can Help to Build the Empirei*. Mais tarde, um novo livro – *Girl Guiding: The official Handbook* - foi criado acrescentando e especificando os fundamentos do Movimento Bandeirantes.

A ideia pautou-se na organização militar<sup>275</sup>, com postos, hierarquias, ordens e diversas práticas militares que passaram a ser vivenciadas no cotidiano das atividades bandeirantes, uma vez que o próprio movimento de escoteiros teve suas bases pautadas na proposta dessa organização, já que o seu criador foi um militar de carreira e, como tal trazia a ideologia militar enraizada em seu ser.

Destacamos aqui a virilidade e a masculinidade da profissão militar transpondo os muros dos quartéis, tornando-se base para o escotismo, afinal o jovem soldado nos tempos de paz seria um cidadão e como cidadão ele poderia participar, servir a sociedade, como

---

<sup>273</sup> Citação original do livro: “as Sir Robert's project did not include the admission of girls, he asked his sister, Miss Baden-Powell, to found a similar organization for girls, based on the Boy Scout laws, with activities and occupations properly adapted for girls. She then founded the Girl Guide organization.” (Baden-Powell, Agnes & Baden-Powell, Robert. 1917, p.p. 1-2) Disponível em:

<<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>> Acesso em: 07.04.2019.

<sup>274</sup> Citação original do livro: “The name *Girl Guides* was then changed to *Girl Scouts* because the object of the organization is to promote the ten Scout Laws [...]” (Baden-Powell, Agnes & Baden-Powell, Robert. 1917, p.p. 1-2) Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>> Acesso em: 07.04.2019.

<sup>275</sup> Vemos no Brasil dentro da proposta do Movimento de Escoteiros e do Movimento de Bandeirante um ideário educacional nacionalista e militarista, sendo adotado por diversos governos militares e apoiado pela igreja. Seu público alvo estaria centrado na infância e adolescentes, na faixa etária entre 6 a 16 anos. Tema que discutiremos em um outro artigo.

ressaltou Bertaud (2013, p. 204) “Cidadão, ele vota a constituição, participa fora de serviço das sociedades políticas, elege seus chefes, os administradores [...]”

Participar da sociedade, poder decidir e contribuir com as mudanças pela qual essa sociedade passava, envolveu o imaginário feminino, tanto que podemos ver refletido na imagem de Jerônima de Mesquita, uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, em 1922, e uma das fundadoras do Movimento Bandeirante no Brasil, em 1919, vindo posteriormente a receber o título de Chefe Fundadora do Movimento Bandeirante no Brasil.

Baden-Powell, ao inserir as práticas da instituição militar no movimento de escoteiros, buscou desenvolver nos jovens além do amor e do servir a pátria, o servir a sociedade, trabalhando na formação do jovem como um todo, complementando os princípios da família e da instituição escolar em relação a essa formação, com o diferencial de estar em contato direto com a natureza, trazendo também pela educação informal, o lúdico, a cultura e o social como pilares nessa formação.

No livro *Girl Guides*, Agnes e Baden Powell propõem atividades que poderiam integrar uma nova proposta de ação, que seriam desenvolvidas aos sábados ou mesmo no domingo, nos horários livres desses jovens e em lugares diferentes do ambiente escolar, como praças, parques, centros comunitários, etc.

As meninas poderiam sair em patrulha e conhecer sua comunidade, sua história e os problemas que essa comunidade enfrentava. A partir desse reconhecimento e levantamento das necessidades encontradas, elas desenvolveriam ações para solucionar ou minimizar tais problemas. Além disso, elas poderiam desenvolver atividades culturais e sociais para envolver a todos nesse mesmo objetivo.

Ainda hoje, essa organização, com dia, horário e tempo definidos para as reuniões semanais, oferece uma proposta para que as elas tivessem tempo para brincarem fora de casa, se faz presente. Esse seria o grande destaque para captar os futuros membros, envolvendo-as no grande jogo de ser bandeirantes, tendo como atrativo os jogos, as brincadeiras, envoltas na ludicidade, bem como uso da arte para encantá-las.

O Bandeirantismo pegou forma e a sociedade americana, entre 1909 a 1915, sedimentou o movimento e o difundiu através da organização de grupos *Girl Guides*,

chegando ao Brasil, no Rio de Janeiro em 1919 e em Fortaleza<sup>276</sup> em 1942, sendo o Ceará reconhecido como Região do Ceará em 1959.

As sedes do MB que foram rotuladas de REGIÕES, ao encerrarem suas atividades como aconteceu com a Região do Ceará (RG-CE), por volta da década de 1990, mantiveram contato com a Federação das Bandeirantes do Brasil para não perderem os laços. Laços que continuam no presente, como foi no passado, uma vez que as bases do MB estão sedimentadas em tradições e rituais, que envolve a mística desse movimento.

Van Gennep nos leva a refletir sobre isso quando ressalta que:

Para os grupos, assim como para os indivíduos, viver é continuamente desagregar-se e reconstituir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente. E sempre há novos limiares a atravessar, limiares do verão ou do inverno, da estação ou do ano, do mês ou da noite, limiar do nascimento, da adolescência, [...]. (2011, p.160)

Parte, portanto, do fazer diferente, em uma época diferente, em lugares diferentes e especialmente com crianças (não tão diferentes), mas dentro de uma diversidade múltipla na perspectiva de atravessar novos limiares, bem como recebendo proposta de ações e de formação pautadas em princípios sólidos para formação do caráter das crianças e dos jovens, desenvolvendo autonomia e a própria cidadania para transformar a sociedade na qual eles estão inseridos. O marco temporal para essa ideia transpõem o próprio tempo ou a própria ideia de temporalidade.

Havia e ainda persiste a preocupação com a formação do ser humano, dos futuros líderes como vimos no passado nas palavras do Movimento Bandeirante, durante as festividades em comemoração aos 10 anos do movimento, aqui no Brasil, em conjunto com a escola pública que formava um grupo de professoras como novas instrutoras, como destacou o Jornal do Brasil, na reportagem *Bandeirantes nas escolas públicas*:

Realizou-se hontem no “stadium” do Flamengo F. Club a cerimonia da promessa de Chefes das Companhias de fadas, lobinhos e bandeirantes da Federação Escolar de bandeirantes de quem fazem parte as professoras municipais. (...) afim de a transformarem em mulheres fortes, activas, varonis, a quem por sua vez, vae caber a árdua missão de formadoras dos homens de amanhã. (JORNAL DO BRASIL, SABBADO, 17 DE AGOSTO DE 1929)<sup>277</sup>

<sup>276</sup> Ver artigo publicado no 14º Congresso de História da Educação no Ceará intitulado “O Grande Jogo – SEMPER PARATA: Movimento Bandeirante e a Educação Feminina no Ceará entre as décadas de 1940 a 1950”, em 2015, escrito por mim ainda quando doutoranda da Universidade Federal do Ceará - UFC, na Linha de Pesquisa de História Comparada - LHEC, numa tentativa inicial de resgatar essa história e seu impacto na formação das meninas em Fortaleza - CE.

<sup>277</sup> Ver arquivo da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, disponível em: < <https://bndigital.bn.gov.br/> > Acesso em: 15 de Janeiro de 2019.



Podemos ver claramente o anseio da sociedade para com a formação de todos que estão envolvidos nessa cruzada. O Jornal do Brasil enfatizou para além das ações citadas, a preocupação com a formação do caráter dessas jovens,

Todo o mundo moderno reconhece e proclama as vantagens inúmeras do bandeirantismo na educação das crianças. Auxiliando extraordinariamente o desenvolvimento physico dos pequenos bandeirantes por meio de exercícios e jogos ao ar livre, adequados à sua constituição orgânica, o bandeirantismo não se esquece de lhes aprimorar o caráter. Realiza assim, uma espécie de *mens sana in corpore sano*, do mais salutar efeito na formação physica o moral do individuo de amanhã. (JORNAL DO BRASIL, 27 de agosto de 1929)<sup>278</sup>

A ideia de complementar a formação do caráter dos jovens do amanhã era objeto das ações que seriam desenvolvidas nas reuniões e que seriam foco de diversos planejamentos e dos treinamentos junto ao movimento em todas as regiões do país.

Essa ideia de treinamento foi implantada no Bandeirantismo desde sua criação e chegou às escolas públicas do Rio de Janeiro, a partir da implantação do decreto que regulamentava esse ensino. Como destacou também a reportagem, citada acima: “(...) a implantação pratica do bandeirantismo nas escolas municipaes, será feita dentro em breves dias pelas professoras na Escola de Chefes da Federação Escolar de Bandeirantes, criada pelo decreto n. 654 do Regulamento de Ensino.” (JORNAL DO BRASIL – 17 DE AGOSTO DE 1929). A educação formal e a instituição escolar entram agora como palco para as ações, com a educação informal, direcionadas pelo grupo bandeirante no Brasil.

A ideia é desenvolver nas crianças e jovens o servir com alegria, com firmeza, estando sempre prontas, como diz o lema bandeirante “SEMPER PARATA<sup>279</sup>”, corroborando também com a Promessa Bandeirante que está pautada em três princípios, como vemos no livro de Agnes e Baden-Powell (1917):

Promessa da Escoteira

Cada garota deve prometer em sua honra tentar fazer três coisas:

1. Cumprir meu dever para com Deus e com meu país.
2. Ajudar outras pessoas em todos os momentos.
3. Obedecer às leis dos escoteiros.

<sup>278</sup> Ver arquivo da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, disponível em: < <https://bndigital.bn.gov.br/> > Acesso em: 15 de Janeiro de 2019.

<sup>279</sup> Ver FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES. *Chama Acesa: O livro Bandeirante*, 2008, p.31. De acordo com a FB do Brasil essa expressão vem do latim e significa SEMPRE PRONTO(a). Isto é estar sempre prontos a servir, a ajudar, a acolher, a sorrir, a caminhar junto... Esse é o espírito bandeirante!

Ela aprende a saudação e o sinal secreto dos escoteiros.  
O lema da escoteira é BE PREPARED.<sup>280</sup>

Promessa que em nossos dias permanece como cita a Federação de Bandeirantes do Brasil,

PROMESSA BANDEIRANTE  
Prometo, sob minha palavra de honra, que farei o melhor possível para:  
Ser leal a Deus e à minha família.  
Ajudar ao próximo em todas as ocasiões e  
Obedecer ao Código Bandeirante.  
(FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES, 2008, p.25)

Amar, servir e obedecer são valores incrustados na mente e no coração das novas bandeirantes. Para isso, o grupo acolhe e encanta através de suas tradições, ritos e símbolos consolidam esses valores pelas gerações futuras.

Ritos, símbolos e tradições que envolvem também as bandeirantes no Brasil numa mística de encantamento e pertencimento a algo maior que elas mesmas, de fato no ser bandeirante, consolidando o movimento. Em relação a isso, Turner ressaltou que “O ritual, na verdade, tem o efeito a longo prazo de salientar de maneira mais decisiva as definições sociais do grupo.” (2013, p.159).

O movimento bandeirante se apresentou como uma opção para complementar a educação das meninas, pautadas dentre outros métodos, na proposta do exemplo, de fato ser um exemplo, seguir os exemplos e até mesmo superar esses exemplos; bem como na proposta da educação ativa na qual aprende-se fazendo, bem como aprende-se compartilhando e servindo.

Dentre os vários rituais, símbolos, tradições e cerimônias, a saudação entre as garotas eram um ponto alto entre o grupo, como destacou Agnes & Baden-Powell (1917):

A saudação é de três dedos levantados, o dedo mindinho pressionado pelo polegar. Aperte a mão esquerda com a mão direita levantada em meia saudação - são três dedos levantados e mantidos na linha com o ombro. Esta é a saudação dada entre uma Escoteira e outra, e a saudação completa é quando os dedos são levantados para a têmpora em um nível com a sobancelha. Isto é dado aos oficiais e à bandeira dos

---

<sup>280</sup> Citação original do livro: (Baden-Powell, Agnes & Baden-Powell, Robert. 1917, p.6) Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm> Acesso em: 07.04.2019.

“Girl Scout's Promise

Each girl must promise on her honor to try to do three things:

1. To do my duty to God and to my country.
2. To help other people at all times.
3. To obey the laws of the Scouts.

She learns the salute and the secret sign of the Scouts.

The Girl Scout Motto Is [...]”

Estados Unidos. (Na saudação, a mão é sempre mantida de pé, nunca na posição horizontal.)<sup>281</sup>.

A saudação traria a identificação com o grupo, ressaltando a identidade e a própria ideia de pertencimento a ele.

Seguir os ritos, os símbolos, as tradições do movimento permitem a ideia de continuidade, como ressaltou Hobsbawm ao discorrer sobre as tradições inventadas ao citar que,

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 1997, p.9)

O segredo era treinar, treinar e treinar, assim como repetir, repetir e repetir, mas sempre inovando, sendo um exemplo, esse era o desafio, mas também encantando, através de todas as indumentárias como a farda, o traje de passeio, os lenços, o cinto com a brasão do movimento, as medalhas, os broches, os *slips* utilizados a para acantonar e acampar, bem como com as atividades culturais, sociais e religiosas.

A expansão do movimento bandeirante chegou ao Ceará em 1940. Entre altos e baixos no Ceará, o movimento, que por volta da década de 1990 encerrou suas ações, reiniciou em 2017 suas atividades em Fortaleza, com um pequeno grupo de Bandeirantes da vanguarda do movimento das décadas de 1970 a 1980, como veremos a seguir.

### **Reestruturação do grupo de Bandeirantes em Fortaleza – CEARÁ**

Foi com imensa alegria que participamos de uma reunião cujo foco era o treinamento para os novos membros de bandeirantes que ocorreu no dia 01.05.2019, das 8h:30min as 17:00, em Fortaleza. A reunião se deu no prédio da Associação de Cegos do Estado do Ceará sob o comando de Lúcia Tavares, Diretora Executiva Nacional com a participação de várias bandeirante da vanguarda da década de 1980. Participaram dessa

---

<sup>281</sup> Citação original do livro: (Baden-Powell, Agnes & Baden-Powell, Robert. 1917, p.3) Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>> Acesso em: 07.04.2019.

“The salute is three fingers raised, the little finger held down by the thumb. Handshake with the left hand while the right hand is raised in half salute—that is three fingers raised and held on the line with the shoulder. This is the salute given between one Girl Scout and another, and the full salute is when the fingers are raised to the temple on a level with the brow. This is given to officers and to the United States flag. (In saluting, the hand is always held upright, never in a horizontal position.)”

reunião as seguintes bandeirantes: Ana Bele, Elinalva, Cáritas, Cléria, Fátima, Elenita, Madalena, Neusa, Vera Freitas, Lúcia, Simone e uma convidada Regina.

O grupo baseou todas as ações no código Bandeirante. Essas ações tomam como foco principal a formação para cidadania, a valorização dos princípios morais pautados na confiança, na lealdade, no respeito, no servir, no obedecer, como cita o código bandeirante:

SER BANDEIRANTE

1. É merecer confiança.
2. É ser leal e respeitar a verdade.
3. É servir ao próximo em todas as ocasiões.
4. É valorizar a estima e a amizade.
5. É ser amável e cortês.
6. É ver Deus na criação e preservação a natureza.
7. É obedecer.
8. É enfrentar alegremente todas as dificuldades.
9. É usar os recursos com sabedoria.
10. É agir, pensar e ser coerente com os valores éticos.

(FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES, 2008, p.27)

Diversos questionamentos pulularam em nossas mentes. Quando iniciou esse novo grupo? Porque elas resolveram reinicia-lo? Quem são os membros? A quem esse grupo é direcionado? Buscamos, enquanto ex-participantes do MB como B-2 (sob a liderança da Chefe bandeirante Fátima Teixeira) colher depoimentos e conversas com algumas colegas bandeirantes mais próximas, para construção desse artigo, dentre elas posso citar os depoimentos das bandeirantes: Cáritas, Cléria, Fátima e Elinalva, com quem temos mais proximidade, sendo, portanto, uma construção a várias mãos.

Como enfatizou Bosi (1994, p. 31), “O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar.” Motivadas, acredito, pela comemoração do Centenário do Movimento Bandeirante e pela reestruturação do movimento em nossa cidade, temos uma construção social regada de várias reuniões, que ocorreram no Circulo Militar, ou em suas residências, regadas também de muitas risadas, momentos felizes, com reavivamento de sonhos e esperanças, bem como de se reconhecer e fazer parte dessa história.

Foi um grande exercício de rever lembranças e memórias que as motivaram a contarem um pouco dessa história. Percebemos, nas falas, uma mistura de sentimentos, saudade, nostalgia, alegria, tristeza, satisfação, mas principalmente gratidão, sentimento recorrente que todas enfatizaram ao dizer que a participação no movimento mudou suas vidas.

De acordo com a bandeirante Elinalva, o grupo de bandeirantes em Fortaleza nunca deixou de se reunir. Sempre as quintas-feiras, elas se reunião, em uma das casas de uma

bandeirante previamente agendada, como uma forma de manter a chama acesa, uma vez que estão juntas a mais de 30 anos, e como dizem *“Uma vez bandeirante, sempre bandeirante”*. Ainda, nas palavras da bandeirante Elinalva *“foram as bandeirantes Vera Freitas e Elenita Pinheiro, membros do clã do Trevo, em comunhão com as demais participantes decidiram restaurar o MB no Ceará.”*

Nas palavras da bandeirante Elinalva, a ideia de reiniciar o movimento se deu *“Devido a grande contribuição que o movimento Bandeirante deixa na vida de cada um que o vivenciou. Foi uma ação de gratidão e recompensa pelos brilhantes dias passados no MB. Retribuição é a palavra de ordem entre nós.”*

Ela continua: *“Recebemos e hoje, queremos que outras crianças e adolescentes possam experimentar o método BP. Nos Sentimos no dever de retribuir e contribuir para a formação cidadã do futuro do país, bem com das crianças e adolescentes de hoje”*.

Segundo a bandeirante Elinalva, faz apenas três anos que o movimento iniciou, no caso 2017, 2018, 2019. No ano de 2017, o grupo esteve em reuniões internas para planejar as atividades e a viabilidade dessa reestruturação. As ações do grupo são efetuadas numa escola a qual a bandeirante Vera Freitas possui acesso e afinidade com o grupo gestor.

Ainda, segundo a bandeirante Elinalva,

*“Somente em 2018, o MB passou a trabalhar com as crianças. Organizaram-se dois grupos. O grupo Ciranda que abriga as fadas e os magos com idade entre 05 a 09 anos (lenços amarelos – livro Chama acesa p.p. 17-18) e o Grupo B1 que abriga crianças entre 09 a 12 anos (lenço azul claro) ainda em formação. Esses dois grupos iniciaram suas atividades em fevereiro de 2018, na Escola José Dias Macedo, Rua Nunes Valente, 809, Bairro Meireles. A escolha dessa comunidade, o campo do América, se deu por estudarmos a região e percebermos a extrema pobreza de valores, assim como vemos o retrato cruel da infância abandonada. Buscamos nesse período atingirmos também aos pais ou responsáveis e conseguimos vislumbrar algumas mudanças, embora simples, mas que nos motivam a prosseguir.”*

Na busca de atender essa nova formação do Movimento Bandeirante, esse grupo, coordenado pela bandeirante Lúcia Tavares, passou a desenvolver reuniões de treinamento para formação de novas bandeirantes para guiá-las sobre a melhor forma de conduzir as crianças, especialmente no que concerne a comunicação com elas e entre elas.

A ideia central é usar do lúdico como dinâmicas, jogos, brincadeiras e arte para envolvê-los, acarinhando de forma que as crianças se encantem pelas atividades e pelo

próprio movimento bandeirante. Bem como desenvolver nelas, as crianças, suas habilidades e competências físicas, espirituais, intelectuais, sociais e afetivas sempre em contato com a natureza, em espaços abertos.

A proposta é que as novas bandeirantes possam repassar a mística de ser bandeirante, no ajudar e no servir da educação das crianças e jovens de forma diferenciada das instituições formais complementando-a, lembrando que essas meninas e meninos estão em processo de formação, e que precisam se desenvolver em todos os sentidos, desde o físico, o intelectual, o afetivo, o social, e como atingi-los? A orientação perpassar pelo treinar, formar, executar e avaliar as ações para elas e com elas, uma vez que também se propõe a criação de futuras líderes que deem continuidade ao movimento.

Para Lucia Tv Ramos, Diretora Executiva Nacional, seria um “*fazer próprio do Movimento Bandeirante*”, como ressaltou durante a reunião de treinamento<sup>282</sup> para um grupo de Bandeirantes em Fortaleza. Lucia Tavares acrescentou também que

*“o fazer diferente, é estar em contato com a natureza, é apresentar os símbolos, as leis, o código, o lema, o hino do movimento, é encantar na mística do movimento, respeitando a diversidade do grupo, tendo bem claro os objetivos a serem alcançados, quando citou: “Qual a nossa missão? Como fazemos? Onde aplicamos? Onde queremos chegar?”*

O objetivo central permanece em formar cidadãos responsáveis sem esquecer o princípio do escotismo e do bandeirantismo. E para desenvolver essa proposta o lúdico, a arte foram e continuam sendo ferramentas importantes.

### **O Movimento Bandeirante e o encantar pelas atividades sociais, culturais, religiosas: no Ceará foi assim!**

É nas atividades sociais, culturais, religiosas e nos jogos que o movimento encantar, seria o fazer diferente. Eram praticados jogos entre os próprios distritos, com o objetivo de desenvolver nas meninas suas habilidades físicas, intelectuais, sócias e culturais uma vez que envolviam todas em conjunto com seus familiares.

Segundo a bandeirante Cáritas e a bandeirante Cléria, entre as décadas de 1960 e 1970, o MB através do Distrito Duque de Caxias (D.D.C.) promoveu atividades esportivas.

---

<sup>282</sup> Reunião de treinamento para as coordenadoras do movimento bandeirante em Fortaleza, no dia 01.05.2019, que voltou a se reestruturar em 2017.

Elas ressaltam as: *“Olimpíadas da Região do Ceará que durante, teve o D.D.C. como tricampeão nos seguintes anos: 1969, 1970, 1971, com os grupos de Fadas, B1, B2, Guias e Coordenadoras, participando de diversas modalidades esportivas.”*

Dentre as atividades, os acampamentos e os acantonamentos eram os mais esperados por todas. Ainda segundo as bandeirantes Cáritas e Cléria, em julho de 1972, aconteceu o 1º Kabana, como ressaltam: *“Em Julho de 1972, foi realizado o 1º Kabana, de fato o primeiro acampamento em que as Fadas foram convidadas a participar, tendo como participantes as Fadinhas do Distrito Baden-Powell (BP). O acampamento foi realizado no CETREX em Caucaia. Posteriormente, o Projeto Kabana passou a ser uma atividade sobre a coordenação do D.D.C por aproximadamente 8 anos.”*

Com relação as atividades culturais, elas citaram as festividades para Páscoa. Segundo elas, *“Todos os anos era prioridade a preparação e a celebração da Páscoa no mês de maio com todas as bandeirantes, coordenadoras e familiares, com a preocupação de fazer uma celebração diferente visando o crescimento espiritual das nossas bandeirantes.”*

Tem-se ainda, como atividades culturais nas décadas de 1972 a 1981, sob a coordenação do D. D. C., em Fortaleza, o Projeto Nordeste que tinha como *“objetivo divulgar e valorizar a cultura do povo nordestino através de sua expressão mais simples, no caso a comemoração das festas juninas com suas quermesses, leilões, quadrilhas, danças, comidas e bebidas típicas.”*

Segundo as bandeirantes Cléria e Cáritas a ideia era homenagear a Região Nordeste, como citam: *“Procuramos homenagear a nossa Região Nordeste através dos pontos típicos dos Estados pertencente a Região Nordeste - Piauí, Maranhão, Ceará, R.G. do Norte, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Alagoas e Bahia - sempre no mês de Junho, dando destaque as características e ponto singulares da cultura de cada um.”*

Com respeito à questão do crescimento espiritual, o MB no Ceará, com o D.D.C. desenvolveu ainda a Cerimônia da 1ª comunhão de suas bandeirantes como destacam também as bandeirantes Cáritas e Cléria: *“O projeto foi preparado e executado pelo Clã São Jorge. Teve como orientadora a Chefe Teresinha Thier, na Igreja Coração de Jesus em Setembro de 1974. Assim como o Auto de Natal<sup>283</sup> com a participação do grupo B2 e Guias.”*

Temos também destacado por elas a encenação do Pastoril: *“durante vários anos seguidos o D.D.C. apresentou em diversos locais, tais como o Teatro José de Alencar,*

---

<sup>283</sup> Nessa atividade as bandeirantes Cáritas e Cléria não especificaram as datas e nem o distrito.

*Emcetur, Teatro do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Colônia Eunice Weaver e na Cidade da Criança.”*

Com relação as atividades sociais, as bandeirantes Cáritas e Cléria destacam os Bailes de Debutantes, ocorridos em 1973 e o baile ocorrido em 1983: *“O Baile de Debutantes ocorreu em 15 de agosto de 1973, no Clube dos Diários, com 15 debutantes do grupo B2, com a participação de 15 aspirantes da Polícia Militar do Ceará. Este evento teve como convidada especial a fundadora do MB – CE a Senhora Miriam de Aquino.”*

Somente em 1983 aconteceu um novo Baile de Debutantes. Esse foi considerado por elas como o 2º Baile de Debutantes promovido pelas MB-CE com o objetivo de *“comemoração o Jubileu de Prata do D.D.C. , com 25 debutantes entre B2 e Guias, realizado em 15 de agosto de 1983, com a participação dos alunos do Colégio Militar de Fortaleza.”*

Outra atividade muito esperada pelas bandeirantes eram as excursões. Publicado no jornal O Ronda<sup>284</sup>, em setembro de 1972, em uma reportagem intitulada *“Salvador é nossa meta”*, o grupo de bandeirantes do D.D.C., em 1972, com a participação de 24 bandeirantes e 11 coordenadoras, partiu em excursão por algumas cidades da região nordeste, como cita a reportagem as própria bandeirantes:

Muitas foram as dificuldades enfrentadas para atingirmos esta meta. Mas, vencemos. E como soubemos esperar com fé, ganhamos por acréscimo a magnífica oportunidade de conhecer além de Salvador (passem!), Paulo Afonso, Aracaju, Maceió, Recife João Pessoa e Natal. E do dia 14 ao dia 28 de julho vivemos está maravilhosa aventura.( O RONDA, 1972, p.8)

Essa iniciativa não se dava sozinha, era uma ação conjunta que envolvia todas as bandeirantes através da Federação das Bandeirantes do Brasil que se organizavam e apoiavam as demais Regiões - MB, bem como de diversas instituições que apoiavam o movimento Brasil.

Em cada cidade, elas eram recebidas com grande entusiasmo. Na visita a cidade de Paulo Afonso, a excursão teve apoio Distrito de Paulo Afonso, através da coordenadora Lidina que manteve o contato com CHESF que deu acesso a Cachoeira de Paulo Afonso. Em Salvador, o grupo recebeu apoio do Comandante da Marinha na Bahia, Comandante Mourão e da Colônia de Férias do SESC. Em Aracaju, elas receberam o apoio da Federação Esportiva de Futebol que as alojou no Estádio Bastidão. Em Alagoas o apoio foi da Polícia Militar. Já em Recife, o apoio veio pelas mãos da Madre Auxiliadora. Em João Pessoa o apoio veio da

---

<sup>284</sup> Jornal criado pelo grupo bandeirante, de circulação interna, para partilhar as notícias e informes sobre as atividades do MB-CE.



Região da Paraíba através da subcoordenadora Maria Neves e do Comandante do 15-RI, Cel. Gonzaga. Em Natal, o apoio veio da polícia Militar através do Comandante Mauro.

Havia uma extensa agenda para seguirem com destaque para as atividades culturais e sociais como discorreremos a seguir.

Na visita a cidade de Paulo Afonso, as bandeirantes conheceram a história e a importância da Cachoeira de Paulo Afonso para o setor energético do país. Em Salvador, elas destacam:

Vimos tudo o que um turista curioso e pesquisador deseja conhecer. Visitamos igrejas, museus, teatro, monumentos etc. Fizemos compras no comércio (que imenso!), no Mercado Modelo (nossa quanto artesanato bonito), assistimos uma apresentação folclórica na Casa da Praia: conversamos com os hippis no Jardim de Alah; visitamos as ilhas numa deliciosa manhã de passeio de lancha e depois fomos à Base Naval de Aratu, onde a conte do Almirante Mourão, almoçamos almoçamos no cassino dos oficiais. Na colônia jogamos, dançamos, e conhecemos pessoas de diversos estados do Brasil. (O RONDA, setembro de 1972, p.8)

Em Aracaju, elas conheceram diversos pontos turísticos e assistiram uma peça como citam: *“Conhecemos os pontos turísticos, fomos à praia, e a noite no teatro da Escola Técnica, assistimos a peça “No Auto da Compadecida” atendendo convite de um grupo de universitários mineiros responsáveis por aquela apresentação.”*

Em Alagoas, elas teceram elogios a Polícia Militar pela hospitalidade, como enfatizaram: *“E que hospitalidade! Além de nos mostrarem a Cidade, ainda, nos ofereceram um laudo banquete no elegante “Bar da Ostra”, com a presença de várias autoridades e com discursos, imaginem quanta honra!”*

Já em Recife, elas destacam também: *“Vimos todos os pontos pitorescos, as lojas da moda, o espetacular Cine Veneza, os incrementadíssimos restaurantes (o Veleiro, que saudades!), a ilha de Itamaracá, Olinda, Boa Viagem, Águas Finas, Museu do Açúcar e do Alcool, e tanta coisa que é difícil enumerar, mas é fácil dizer que Recife foi um barato!”*

Em João Pessoa, elas ressaltam que teria sido *“[...] um dos melhores momentos da nossa excursão (...) . A bela capital paraibana nos encantou enormemente pelo luxo e originalidade do Hotel Tambaú, pelas suas lindas praias, por seus elegantes clubes, suas belas residências e avenidas.”*

Em Natal, elas destacam também *“[...] fizemos compras, ainda, e a noite no Clube dos Oficiais da Polícia Militar participamos com a turma da Operação Mauá, universitários de Recife, de uma animada tertúlia que nos foi gentilmente oferecida pelos oficiais daquela Corporação.”*

Temos, nesses depoimentos, com riqueza de detalhes, a proposta das atividades culturais e sociais que envolveram a formação das meninas e jovens do MB-CE na década de 1970 e 1980. Percebemos o quão é importante transpor os muros da escola e desbravar novos caminhos para a construção do desenvolvimento intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O fazer diferente” na educação informal junto com a educação formal e as metodologias da educação ativa com o aprender fazendo e a relação direta com a natureza e a preocupação com o cuidar do meio ambiente dentro do Movimento Bandeirante envolveu o Brasil nessa caminhada, tendo o Ceará uma trajetória desde a década de 1940, com alguns intervalos temporais, retomando em nossos dias com a perspectiva de reestruturação da Região do Ceará vem contribuir com a formação da juventude cearense.

Diante dos depoimentos, encontramos uma diversidade de atividades desenvolvidas pelas Bandeirantes no Ceará para encantar e captar as meninas e jovens como jogos, brincadeiras, gincanas, excursões e atividades artísticas que constituíam o fazer diferente, pautada na educação ativa.

Essas atividades, sejam elas culturais ou sociais, desenvolvidas pelo movimento bandeirante na Região-Ceará, contribuíram para o desenvolvimento geral, desde o intelectual, o físico, o cultural, o social e o religioso das crianças e adolescentes, respeitando suas individualidades e diversidade dentro da necessidade da sociedade da época.

Esses depoimentos contam um pouco dessa história e precisam de um escutador infinito como diz Bosi (1994, p. 39),

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afluíam depois das da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembranças puxam lembranças e seria preciso um escutador infinito.

Afinal ainda existem muitas histórias para ouvir, muitas lembranças a construir um pedacinho dessa história e que poderiam contribuir para levar os jovens a retomarem o gosto pelas brincadeiras de crianças, pelo cuidado a natureza, pela amizade que cuida e valoriza o outro, uma vez que vemos muitas amizades se perpetuarem e renascerem nessa reestruturação.

## REFERÊNCIAS

BADEN-POWELL, Agnes. BADEN-POWELL, Robert. **The Girl Guide Handbook or How Girl Can Help to Build the Empire**. 1917, Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/28983/28983-h/28983-h.htm>> Acesso em: 07.04.2019.

BADEN-POWELL, Robert. **Scouting for Boys**. 1908 (1956). Disponível em: <<http://www.thedump.scoutscan.com/yarns00-28.pdf>> Acesso em 01 de maio de 2019.

BERTAUD, Jean-Paul. A virilidade masculina. (In **História da Virilidade**. CORBIN, Jean-Jacques Courtine. VIGARELLO, Georges. Editora Vozes, - Petrópolis, RJ. Volume 2, p.p. 195-248..) 2013.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos**. 3.ed. – São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES. **Chama Acesa: O livro Bandeirante**. 1ª Edição. Federação de Bandeirantes do Brasil. Rio de Janeiro. 2008.

GENNEP, Arnold van. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

MESQUITA, Simone Vieira de. O Grande Jogo – SEMPER PARATA: Movimento Bandeirante e a Educação Feminina no Ceará entre as décadas de 1940 a 1950. (In Anais do 14º Congresso de História da Educação no Ceará. **História de Mulheres: Amor, Educação e Violência**. Zuleide Fernandes de Queiroz, Maria Juraci Cavalcante, Francisca Geny Lustosa, Simone Vieira de Mesquita (Organizadoras) - Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Regional do Cariri - URCA, Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA), 2015.

TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, Mulheres. (In DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7. Ed. – São Paulo, Editora UNESP. p.p. 560-562) 2004. Disponível em: <<https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/del-priore-histc3b3ria-das-mulheres-no-brasil.pdf>> Acesso em 01 de maio de 2019.

TURNER, Victor W. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

## HORA-ATIVIDADE, PLANEJAMENTO DOCENTE E QUALIDADE DO ENSINO

Joseane Ibiapina Freitas

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – FAEC/UECE

[joseane.freitas@aluno.uece.br](mailto:joseane.freitas@aluno.uece.br)

Rozilda Pereira Barbosa

Professora substituta na FAEC/UECE

Especialista em Psicopedagogia (INTA); Gestão Pedagógica na Escola Básica (UECE)

[rozibarbosa@yahoo.com.br](mailto:rozibarbosa@yahoo.com.br); [rozilda.barbosa@uece.br](mailto:rozilda.barbosa@uece.br)

Valquíria Soares Mota Saboia

Professora efetiva no município de Crateús

Mestranda em educação na Universidade Interamericana

[valquiriamota28@hotmail.com](mailto:valquiriamota28@hotmail.com)

### RESUMO

O trabalho “Hora-atividade, planejamento docente e qualidade do ensino” busca compreender os principais elementos inerentes ao ato de planejar, analisa a forma como o direito à hora-atividade tem contribuído para o planejamento das atividades docentes e como reverbera na qualidade do ensino, além de descrever atividades desenvolvidas durante o período de monitoria da disciplina de Planejamento Educacional, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Inicialmente foram realizadas pesquisas na literatura, sendo utilizados os trabalhos de Libâneo (2013), Farias *et al* (2014), Schewtschik (2017), dentre outros estudiosos, somadas a um estudo de caso, realizado em uma instituição pública do município de Crateús, Ceará, o qual se dividiu em: observações do momento de planejamento de uma docente e entrevista. O referido trabalho relaciona teoria e prática, fato que possibilitou ricas reflexões acerca da relevância do planejamento, compreensão da hora-atividade e dos processos de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Planejamento. Hora-atividade. Ensino.

### 1 INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância do planejamento para o contexto escolar, o momento de hora-atividade docente fundamental para a efetividade dessa ação e por consequência a contribuição dessa interligação para a qualidade do ensino, este artigo objetiva discorrer acerca de atividades realizadas durante o período de monitoria da disciplina de Planejamento Educacional, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O presente trabalho foi desenvolvido durante o mês de abril de dois mil e dezenove, na Escola de Cidadania Padre Bonfim, localizada no município de Crateús, Ceará. As atividades consistiram em: observações do momento de planejamento de uma docente que

atua nos anos iniciais do ensino fundamental e entrevista. Para uma melhor compreensão também foram utilizados os estudos de Libâneo (2013), Farias *et al* (2014), Schewtschik (2017), dentre outros autores.

A princípio foram abordadas ideias sobre o ato docente de planejar. Na sequência, buscou-se enfatizar a conquista da hora-atividade para os professores, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 de 1996, assim como para a Lei 11.738 de 2008, conhecida como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Por fim, com base no estudo de caso, constatou-se que o planejamento e a hora-atividade quando associados impactam na qualidade do ensino.

## **2 PLANEJAMENTO DOCENTE: ASPECTOS A CONSIDERAR**

A temática “planejamento educacional” é ampla e fértil na produção de conhecimentos no campo pedagógico, um eixo que se destaca dentro da referida temática é o planejamento docente, o qual possui especificidades e reflete nos processos de ensino e de aprendizagem. Considerando isto, pretendemos desenvolver reflexões acerca dos aspectos inerentes ao eixo citado.

Em conformidade com Castro e colaboradores (2008, p. 51): “O ato de planejar acompanha o homem desde os primórdios da evolução humana. Todas as pessoas planejam suas ações desde as mais simples até as mais complexas, na tentativa de transformar e melhorar suas vidas ou as das pessoas que as rodeiam”.

A ação de planejar não se encerra em si mesma, mas visa o alcance de determinados objetivos através de ações concretas. Nesse sentido, essa atividade se torna indispensável no cotidiano docente, posto que a prática docente age sobre sujeitos sociais e modifica-os. Gandin (2001, p. 116) reforça essa ideia ao relatar que: “Planejar não é fazer alguma coisa antes de agir. Planejar é agir de um determinado modo para um determinado fim”.

O hábito de planejar não está isento de falhas, porém essas são mais frequentes quando o planejamento das atividades não visa a organização do tempo e do espaço, fatores que estão diretamente ligados ao ensino e que devem orientar o fazer docente (LEAL; MELO, 2006). Notadamente no planejamento de aulas, existem aspectos fundamentais que devem ser considerados, visto que darão sentido a ação do professor, apresentamos até o momento dois deles, a saber, objetivos e organização.

A flexibilidade outro aspecto identitário do planejamento docente, nos faz compreender as ações previamente estabelecidas como ponto de partida, algo que está sujeito a alterações e avaliações constantes, diante da necessidade de se rever pensamentos e atitudes (FARIAS *et al*, 2014).

Como expressa Schewtschik (2017, p. 10666): “para planejarmos uma aula é necessário pensarmos o que queremos que nosso aluno aprenda, [...] nos conteúdos que pretendemos ensinar, nos meios pelos quais desenvolveremos tais conteúdos e na avaliação de nossa aula”.

Libâneo (2013, p. 142) especifica: “Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente [...]” parafraseando o referido autor, os conteúdos de ensino não devem ser apresentados aos estudantes de maneira passiva, uma vez que necessitam de uma finalidade prática, aproximando-os do processo de conhecimento.

É apontado por Farias *et al* (2014, p.124) que: “A decisão pelo uso de uma ou de outra metodologia de ensino é fator que depende tanto do conteúdo a ser ensinado como do nível de entendimento da turma em que ele será trabalhado”. A efetividade da ação de planejar só é aperfeiçoada com a realização de uma avaliação do que foi planejado, para isto, se torna significativo o empenho do docente envolvido no processo (KLOSOWSKI; REALI, 2008).

Ainda segundo Sant'Anna *et al* (1995, p.224): “Há uma constante interação entre objetivos e avaliação [...] na realidade somente a avaliação traduz as reais intenções de um professor”. Dessa forma, podemos inferir que além de objetivos e organização, elementos já destacados como relevantes na configuração do planejamento docente, são também essenciais: flexibilidade, conteúdos, metodologia e avaliação.

A partir do exposto, a discussão será agora centralizada mais especificamente no que diz respeito ao momento conhecido como hora-atividade docente, compreendendo inicialmente a relação existente entre esse momento e o ato de planejar. Por fim, analisaremos como tais elementos estão interligados à qualidade do ensino.

### **3 HORA-ATIVIDADE: IMPACTOS NA REALIDADE ESCOLAR**

Sabendo da importância do planejamento para a prática docente, é imperioso pensarmos no tempo/espço destinado a esse momento como uma conquista da categoria, assim como um objeto de estudo que precisa ser mais aprofundado no que se refere a

pesquisas em Educação: “A palavra hora-atividade é utilizada para definir espaços de estudo e planejamento inseridos na jornada de trabalho docente” (SCHOLOCHUSKI, 2017 p. 17541).

O que foi possível com o auxílio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 de 1996, que em seu Art. 67, inciso V, garante aos docentes: “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]” (BRASIL, 1996, p.21). Podemos perceber que apesar da não utilização do termo “hora-atividade”, a lei supracitada evidencia a necessidade de momentos voltados para estudos e planejamento das atividades de ensino que devem compor o trabalho docente.

Na mesma perspectiva destaca-se a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, também conhecida como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que assegurou dentre outras conquistas, no mínimo 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho docente para o desenvolvimento de atividades como o planejamento (BRASIL, 2008).

Considerando que “As perspectivas de melhoria na qualidade do ensino estão articuladas com a valorização docente, traduzida pelas condições concretas de formação, remuneração e de trabalho dos professores” (CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 58), a hora-atividade se mostra como uma política pública que vem a contribuir significativamente para a valorização dos profissionais da educação, assim como, para alterar a realidade do contexto educativo.

Para uma melhor compreensão acerca do estudo, visando a aproximação entre teoria e prática, foram realizadas observações dos momentos de hora-atividade de uma docente que atua no ensino fundamental I, em uma instituição pública do município de Crateús, Ceará, seguidas de uma entrevista semiestruturada. O resultado pode ser acompanhado na seção seguinte.

#### **4 NA BUSCA PELA QUALIDADE NO ENSINO: UM BREVE ESTUDO DE CASO**

As percepções empíricas que norteiam essa seção foram construídas no espaço tempo de 04/04/2019 (quatro de abril de dois mil e dezenove) a 30/04/2019 (trinta de abril de dois mil e dezenove), em cumprimento de atividades relativas à monitoria da disciplina de Planejamento Educacional, que consta no Plano Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús, para o terceiro semestre, ministrada, à ocasião, pela professora Rozilda Pereira Barbosa.

As observações, entrevista e acompanhamento da hora-atividade e planejamento docente foram desenvolvidos na Escola de Cidadania Padre Bonfim com anuência da atual

gestora Valquíria Soares Mota Sabóia e da professora do quarto ano do Ensino Fundamental, Maria Salomé Pontes Cavalcante, as quais tem contribuído significativamente para a ampliação da compreensão acerca do planejamento e desenvolvimento da hora-atividade.

Nos momentos de observação, foi percebida a existência de uma proposta curricular anual, que se divide em quatro períodos, fornecida pela Secretária de Educação do Município de Crateús-CE, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Possuindo como referência a proposta curricular anual, a referida professora realiza o seu planejamento mensal, posteriormente seus planos de aula e rotina.

Tendo como parâmetro uma das falas da professora entrevistada: “*O planejamento é a principal prática norteadora, facilitando assim meios que favoreçam no ensino-aprendizagem do aluno sem perder o caminho certo de ensinar*”. Desta forma, o planejamento precisa ter o aluno como beneficiado do processo, e não apenas como uma realização pessoal do docente, pois em muitos casos o professor atribui o fracasso do planejamento aos estudantes, “a aula foi bem planejada, o aluno que não aprendeu”. Essa expressão tem fortes traços da tendência pedagógica tecnicista (KLOSOWSKI; REALI, 2008).

Quando indagada a respeito de como acontece o planejamento na escola, a entrevistada discorre que: “*Na escola temos encontro mensal, para discutirmos as nossas angústias, dificuldades e buscar no coletivo soluções, traçando metas precisas para atingir o objetivo desejado*”. O planejamento em grupo se mostra uma prática de suma importância no espaço escolar, promovendo a troca de experiências e a busca por soluções para problemas em comum a escola ou as salas de aula (LIBÂNEO, 2013).

Dando continuidade sobre o planejamento dentro da unidade escolar, mais precisamente no que se refere ao planejamento das aulas, a docente relatou que realiza esse momento com o seguinte objetivo: “*No planejamento de aula e rotina diária, planejamos em cima das dificuldades dos conteúdos que os alunos não conseguiram se identificar, buscando dentro do plano inovação que facilite na aprendizagem*”. Fato que também foi percebido através das observações.

Sobre a hora-atividade, Carissimi e Trojan (2011), relatam:

Hora-atividade é o momento extraclasse, dentro da jornada de trabalho docente, considerado para planejamento, estudos e formação continuada dos professores. Nesse sentido, faz parte das condições de trabalho necessárias para os professores desenvolverem suas funções (CARISSIMI e TROJAN, 2011, p. 64).

A definição dada por Carissimi e Trojan (2011) está ligada diretamente ao depoimento da entrevistada: “*Hora-atividade é o momento do professor estudar, pesquisar e*



*planejar conteúdos e habilidades para os alunos que não conseguiram sanar suas dificuldades, é um tempo muito precioso, onde avalio o meu trabalho e vejo se atingi meus objetivos, pois trabalho em cima de objetivos, buscando sempre melhorar”.*

A professora considera que o planejamento aliado ao momento de hora-atividade impacta na qualidade do ensino, em suas palavras: *“o professor sem planejar não consegue dar uma aula com qualidade. Entendemos que o ensino não é mero mecanismo de transmissão de conhecimento ao aluno e sim um processo de interação, e que o trabalho em sala de aula deve ser organizado em torno do planejamento”.*

A educadora complementa que: *“Depende de cada professor saber utilizar sua hora-atividade. É importante destacar que o trabalho docente está diante dos desafios do dia-a-dia da sala de aula, em meio a sua realidade dinâmica e globalizada, é ele quem busca novas maneiras de estimular e promover o aprendizado do aluno”.*

[...] vale reforçar que faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula (FUSARI, 1990, p.47)

Articulando as palavras da professora com Fusari (1990), percebe-se que a visão da referida não advém de senso comum, está antes ligada a referenciais teóricos, o que denota a importância da hora-atividade para estudos, planejamento coletivo e individual.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ideias contidas neste trabalho expressam que o planejamento docente é uma importante prática que deve ser valorizada, do mesmo modo, demonstram a relevância da garantia do momento de hora-atividade, no que diz respeito a melhoria das condições de trabalho dos professores.

Destaca-se a importância da associação entre planejamento docente e hora-atividade, visto que quando estes momentos estão articulados e são utilizados com o intuito de contribuir para uma educação que pretende transformar a realidade, possibilitam melhorias no que se refere à qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Brasília, jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, Curitiba, PR, ago./dez., 2011 p. 57-69. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/26301/17502>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena Revista científica de educação**, 2008, 10, p. 49-62, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FARIAS *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília, DF, 2014, 192 p.

FUSARI, José Cerchi. Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, SP, n. 8, 1990, p. 44-53. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>. Acesso em 29 abr. 2019.

GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação social**. 7. ed. Petrópolis, RJ, 2001, 180 p.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Orgs.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. cap. 3, p. 39-57.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 2013. cap. 10, 245-273.

LIBÂNEO, José Carlos. Os objetivos e conteúdos de ensino. In: \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 2013. cap. 6, 131-161.

SANT'ANNA, Flavia Maria; ENRICONE, Delcia; ANDRE, Lenir Cancellia; TURRA, Clodia Maria Godoy. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre, RS: SAGRA LUZZATTO, 1995. 304 p.

SCHEWTSCHIK, Annaly. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. In: Congresso nacional de educação, 13, 2017, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba-PR: EDUCERE, 2017. p. 10661-1067. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724\\_13673.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2019

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: EDUCERE, 2017. P. 17539-

17552. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842\\_11791.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842_11791.pdf)>.  
Acesso em: 16 abr. 2019.