

# 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

Charliton 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 Chérída 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 Chérída Costa Freire

VI Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 17 a 19 de Outubro | 2019

© 2019 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 II.

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**

Erasmus Miessa Ruiz

### **Conselho Editorial**

Antônio Luciano Pontes Lucili Grangeiro Cortez  
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes Luiz Cruz Lima  
Emanuel Ângelo da Rocha Fragozo 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  
Liduina 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 | UF

## SUMÁRIO

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA

#### **A EDUCAÇÃO HOLÍSTICA EM UMA TESSITURA EDUCACIONAL POR MUITAS MÃOS | 21**

Aline Gomes da Costa  
Maria Marly Alves  
Mayara Alves de Castro

#### **A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL MATIAS BECK | 26**

Roberta Kelly Santos Maia Pontes

#### **PRINCÍPIOS DOCENTES EM PROGRAMA BILÍNGUE DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) | 33**

Ada Emanuelle Siqueira Torres

#### **TECENDO EXPERIÊNCIAS: O ESTÁGIO SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA | 40**

Milena Santos Alves

#### **TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: e-CASA COMO ESTRATÉGIA | 47**

Poliana de Sousa Carvalho  
Edneide Maria Ferreira da Silva

#### **GRUPO DE ESTUDO E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE ALUNOS GRADUANDOS | 53**

Hugo Leite de Oliveira  
Márcia Cristiane Ferreira Mendes

#### **LITERATURA DE CORDEL COMO INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA | 59**

Maria da Cruz Santos Guimarães

#### **LUZES, REFLEXOS E ENCANTAMENTO: UM MUNDO REPLETO DE CORES | 65**

Mayara Alves de Castro  
Maria Marly Alves  
Aline Gomes da Costa

#### **O PROJETO “CAPOEIRA NA ESCOLA” E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS | 72**

José Olímpio Ferreira Neto

#### **RELAÇÃO DIALÓGICA NO APROFUNDAMENTO DE CONTEÚDO MATEMÁTICO NO ENSINO MÉDIO | 78**

Francisco Jeovane do Nascimento  
Eliziane Rocha Castro  
Luciana Rodrigues Leite

**PRETAGOGIA: O CORPO FALA E ENSINA  
RELATO SOBRE MINHAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA  
PRETAGÓGICA | 85**

Esther Costa Mendonça

**ESPAÇOS, AMBIENTES E MATERIAIS POTENTES DE APRENDIZAGEM NA  
PRIMEIRA INFÂNCIA | 92**

Marizete dos Santos

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: A GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS |  
97**

Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento

**MEMÓRIAS, ORALIDADE E HISTÓRIA LOCAL: RELATOS DE UMA PESQUISA  
ESCOLAR | 104**

Antonio Jeovane Sousa Saraiva

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL  
PROF. FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO | 111**

Laissa Karen Faustino Santos  
Núbia Maria Gomes Silveira

**BEBÊS DESCOBRINDO O MUNDO | 118**

Mayara Alves Loiola Pacheco  
Genira Fonseca de Oliveira  
Priscilla Viana Cavalcante

**BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS NA ROTINA DE CRIANÇAS DO INFANTIL 4 (4-  
5 ANOS) | 123**

Monique de Matos Amorim Rodrigues

**EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM QUADROS COGNITIVOS | 129**

Sandy Lima Costa  
Diana Aguiar Salomão  
Mariza da Costa Pereira

**FAMÍLIA E ESCOLA UMA PARCERIA DE SUCESSO: RELATO DE  
EXPERIÊNCIA | 137**

Gisele de Paula Lage  
Maria das Mercês Piauilino Santos

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL | 142**

Maria José de Melo Fernandes

**O QUE É MATEMÁTICA? LÓGICA E POSSIBILIDADES! | 147**

Maxwell Gonçalves Araújo



**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL  
PROF. FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO | 155**

Laissa Karen Faustino Santos  
Núbia Maria Gomes Silveira

**CLUBE DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO PROMOVENDO A  
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA | 162**

Sandro Maia Sobreira  
Edneide Maria Ferreira da Silva

**COMO ENSINAR GEOGRAFIA DE FORMA LÚDICA E EFICAZ: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA | 168**

Ana Suyane Cruz Dias  
Bianca Pereira Nunes  
Maria Aparecida Alves da Costa

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM FOCO NA  
INSERÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA | 173**

Francisco Igor Alves Rodrigues  
Luciana Rodrigues Leite  
Maria Socorro Lucena Lima

**ESTUDO GERAL ACADÊMICO NO PET PEDAGOGIA/UERN: UM RECORTE  
TEMPORAL (2012-2019) | 181**

Maria Luiza Da Silva Leite  
Kévila Walêssa Galdino da Silva  
Antonio Anderson Brito do Nascimento

**EXPERIÊNCIA PSICOSSOCIAL NO PROJETO “BRINCANDO E APRENDENDO  
2017” | 188**

Márcia do Carmo das Chagas de Castro Guimarães  
Roberta Pinheiro de Vasconcelos Dias

**FUNGOS: HERÓIS OU VILÕES? INVESTIGANDO O TEMA POR MEIO  
ATIVIDADES INVESTIGATIVAS | 196**

Francisca Maria Araujo Moura  
Francisco Eliando Silva Oliveira  
Regina Célia Pereira Marques

**GENÉTICA MENDELIANA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO ENSINO MÉDIO |  
203**

Francisco Eliando Silva Oliveira  
Francisca Maria Araujo Moura  
Regina Célia Pereira Marques

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA FAFIDAM/UECE: AS NOSSAS  
QUESTÕES DE PARTIDA | 210**

Ivaneide Barbosa Ulisses

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AULAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA PÚBLICA | 217**

Igor Ferreira da Silva

**DINÂMICAS DE GRUPO: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA | 223**

Tânia Noemia Rodrigues Braga

Catarina Inês de Almeida

Lucileide Germano Bezerra Facó

**RESUMOS EXPANDIDOS**

**REDUÇÃO DA VOGAL [i] EM SÍLABAS FINAIS NO FALAR FORTALEZENSE | 231**

Francisco Alerrandro Da Silva Araújo

**A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO DO PROFESSOR | 235**

Liliana Ximenes de Aguiar Duarte

Erineuda do Amaral Soares

**A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO: INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 240**

Mariza da Costa Pereira

Sandy Lima Costa

**ABORDAGEM METODOLÓGICA DO EDUCADOR: PRINCÍPIO SISTEMATIZADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA | 244**

Matheus Gonçalves de Abreu

Gevânia Queiroz Monteiro

**APLICAÇÃO DE DINÂMICAS DE GRUPO NO PROEJA | 248**

Luciane Inocente

Ana Sara Castaman

Angélica Tommasini

**AS CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - PET PEDAGOGIA UECE | 252**

Luisa Valeska Gondim Ribeiro

Ana Michele da Silva Lima

Lia Machado Fiuza Fialho

**AS FUNÇÕES DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO DE CASO | 255**

Joana Hudianny Almeida Mendes Castro

Luiza Helena Amorim Coelho Cavalcante

**CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO COLABORATIVO EM SALA DE AULA | 260**

Francisca Tainá Costa Pinheiro

Tatiana Maria Ribeiro Silva

Felipe dos Reis Barroso

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA | 264**

Neiva Daiane Cordeiro Gomes  
Paulo César Rodrigues Araújo Filho

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL | 267**

Maria Ozana Damião Santos  
Maria Aparecida Alves da Costa

**MONITORIA DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA | 271**

Naira Silva Damaceno  
João Vitor Muniz Goes  
Anete Oflia Cardoso de Santana Cruz

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA | 275**

Genira Fonseca de Oliveira  
Giovana Maria Belém Falcão

**INVESTIMENTO PÚBLICO E DESDOBRAMENTOS DA CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS TEMPOS ATUAIS | 279**

Francisca Genifer Andrade de Sousa  
Francisca Risolene Fernandes Queiroz  
Gabriele da Silva Antunes

**COMPOSIÇÃO DO NEABI/IFRN: PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE E AGENTES EDUCACIONAIS | 283**

Joilson Silva de Sousa

**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA DÉCADA DE 80 | 287**

Francisca Risolene Fernandes Queiroz  
Gabriele da Silva Antunes  
Francisca Genifer Andrade de Sousa

**DESENVOLVENDO NA SALA DE AULA A EMPATIA | 291**

Antônia Yoná Oliveira do Ó  
Francisca Tainá Costa Pinheiro  
Nara Maria Tavares Câmara Maciel

**FLUÊNCIA EM LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 295**

Eliziete Nascimento de Menezes  
Francisco Gonçalves de Sousa Filho

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DE SONS E GESTOS QUE ALFABETIZAM | 299**

Francisca Tainá Costa Pinheiro  
Antônia Yoná Oliveira Do Ó  
Mônica Cavalcante de Freitas

**O JOVEM COMO SUJEITO NO ENSINO MÉDIO À LUZ DO PNEM | 302**

Eliete de Castro Cordeiro  
Maria Cibelle Moreira de Araújo

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
PERCEPÇÕES PIBIDIANAS | 306**

Tais do Socorro do Nascimento Matos  
Luana Coelho Portilho  
Talita Cristina do Rosário Mescouto

**HANNAH EVELIN: CONDIÇÕES DE TRABALHO NA DOCÊNCIA EM  
EDUCAÇÃO INFANTIL | 310**

Raimunda Ivoney Rodrigues Maciel Lima

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: A  
EXPERIÊNCIA DO NTPPS | 314**

Lúcia Edriana de Sousa Cordeiro  
Antônia Solange Pinheiro Xerez

**DIREITOS HUMANOS ENQUANTO EIXO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR | 317**

Suellen Beatriz Barroso Pantoja  
Anderson André Alves da Silva

**CABELOS E SENTIDOS: CASO DAS ESTUDANTES BISSAU-GUINEENSES  
UNILAB/CEARÁ | 321**

Renata Maria Franco Ribeiro

**PERFIL DAS DETENTAS DAS PRISÕES FEMININAS DO CARIRI CEARENSE | 324**

Susana Dainara Terto de Oliveira  
Zuleide Fernandes de Queiroz

**ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE | 327**

Brena Neilyse Correia dos Santos

**BREVE REVISÃO LITERÁRIA: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS | 332**

Andreza Gabriela Dantas dos Santos  
Alana Luiza Oliveira Silva  
Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento

**A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA  
LÍNGUA ESCRITA | 336**

Maria Leidiane Ivo Rosário Ribeiro  
Vitória Chérída Costa Freire

**A MATEMÁTICA E O BRINCAR: UMA SINTONIA POSSÍVEL | 340**

Débora Raquel Araújo Silva  
Erika Leticia de Almeida Silva  
Maria José de Melo Fernandes

**AS DIFERENÇAS ENTRE O ENSINO DA GEOGRAFIA TRADICIONAL E CRÍTICA | 344**

Maria Naiany Gomes Nobre  
Carla Jeany Duarte Brauna

**AS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS | 348**

Maria Selta Pereira  
Maria Vanessa Correia Barbosa

**AUDIÇÃO LEITORA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA | 352**

Gabriele da Silva Antunes  
Francisca Risolene Fernandes Queiroz

**COMPREENSÕES SOBRE O LABORATÓRIO ESCOLAR DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 356**

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues  
Raquel Crosara Maia Leite

**DIÁRIO ONLINE - FERRAMENTA PEDAGÓGICA FACILITADORA NAS ESCOLAS PÚBLICAS | 360**

Gabriela Pereira Souza

**GRUPO DE DISCUSSÃO: POSSIBILIDADES DE ESCUTA E DIÁLOGO | 364**

Ana Clara de Castro Lopes

**LATERALIDADE E A RELAÇÃO COM O ESPAÇO GEOGRÁFICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA | 369**

Hígila Policarpo Feitosa  
Maria Iracema Catunda Moraes  
Karla Angélica Silva do Nascimento

**A RELEVÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DE SUA CONSTRUÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL | 373**

Nara Maria Tavares Câmara Maciel  
Maria Jayane Correia

**A ESCRITA REFLEXIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE | 378**

Edlane de Freitas Chaves

**O IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEF: UMA ABERTURA CONSERVADORA NA EDUCAÇÃO | 382**

Thayná Colares Firmiano

**O PROINFO POTENCIALIZANDO A IMERSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS  
NO CURRÍCULO ESCOLAR | 387**

Roberta Mirnas de Oliveira Gomes  
Jean Mac Cole Tavares Santos

**POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO, ATUAÇÃO E CONTEXTO | 391**

Clara Wesllyane Morais da Silva  
Fernanda Sheila Medeiros da Silva  
Heryson Raisthen Viana Alves

**UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ALFA 3 NA ESCOLA MUNICIPAL AUTRAN  
NUNES | 395**

Débora Gomes Dias Félix

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: DISCUTINDO VIOLÊNCIA  
ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS | 399**

Silésia Maria Sales Passos

**A CRIANÇA E A DISLEXIA: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM | 403**

Alane Danielly Bezerra da Silva  
Amanda Fernandes de Lima Andrade  
Clara Wesllyane Morais da Silva

**PJMP: ANSEIOS E PERSPECTIVAS DA JUVENTUDE DO MEIO POPULAR | 406**

Marília Freitas Paixão de Sousa  
Francisca Genifer Andrade de Sousa  
Mikaely Mendes Rocha

**COMBATENDO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA: PERSPECTIVA DOCENTE | 410**

Kênia Bruna da Silva  
Jean Mac Cole Tavares Santos

**DESAFIOS PARA INCLUIR E ASSEGURAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 414**

Kewlly de Sena Santos  
Hannah Franklin dos Santos

**HISTÓRIA DE VIDA DE DOCENTES: EXPERIÊNCIAS E VISIBILIDADES | 417**

Luana Belo Silva  
Thaís Gonçalves Silva  
Zuleide Fernandes de Queiroz

**A ESCOLA SÃO JOÃO DO TUAPE | 421**

Juscelino Chaves Sales

**PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM EM SALA MISTA DE SURDOS E OUVINTES | 424**

Jeannie Fontes Teixeira  
Ana Célia Clementino Moura

**AFETIVIDADE COMO UM INSTRUMENTO TRANSFORMADOR NAS VISÕES DE  
ADORNO E ESPINOSA | 428**

Antônia Bruna Balbino Melo

**O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA MARCHA INDÍGENA TREMEMBÉ DE  
ALMOFALA | 432**

Renata Lopes de Oliveira

**RESUMOS SIMPLES**

**O USO DE FANTOCHES E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS | 437**

Marcela Aparecida Moreira Araujo  
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

**BNCC NA TEORIA E NA PRÁTICA: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE | 438**

Gisélia Oliveira de Sá Neves

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI Nº 16.025/16 | 439**

Thatiane Fernandes de Sousa

**MATEMÁTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS | 440**

Anete Otília Cardoso de Santana Cruz  
Délis Ferreira dos Santos  
Vanessa Santana de Jesus

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM PESQUISAS SOBRE LITERATURA  
INFANTIL | 441**

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
Marcela Aparecida Moreira Araujo

**APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DISRUPTIVAS NO ENSINO DE PÓS-  
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO | 442**

Daiane de Queiroz  
Terezinha A. de Albuquerque Gomes

**AS APROPRIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: OLHARES DOS  
PROFESSORES | 443**

Antonia Maryane Alves Cavalcante  
Isáide Bandeira da Silva

**CARNAUBA: A ÁRVORE DA VIDA COMO TEMÁTICA DE ESTÁGIO | 444**

Raimundo Nonato da Costa  
Claudiane Pessoa Sampaio Freire

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO,  
SALVADOR/BA | 445**

Thelma L.C. Ramos  
Monique Teixeira Souza  
Van Danne Oliveira Pires

**EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: BIOGRAFIAS- HISTÓRIAS DE  
VIDA, FORMAÇÕES E (RE) CONSTRUÇÕES | 446**

Maruza Araujo Monteiro

**ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DE FORMA  
INTERDISCIPLINAR | 447**

Claudiane Pessoa Sampaio Freire  
Raimundo Nonato da Costa

**ESTUDO DE CASO: ESTRATÉGIA DE ENSINO | 448**

Ângela Helena Peretti  
Angélica Tommasini  
Ana Sara Castaman

**O TRÂNSITO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERDISCIPLINARIDADE | 449**

Raimundo Nonato da Costa  
Claudiane Pessoa Sampaio Freire

**PAINEL INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | 450**

Angélica Tommasini  
Ângela Helena Peretti  
Ana Sara Castaman

**REFLEXÕES NO ESTÁGIO CURRICULAR | 451**

Rozilda Pereira Barbosa

**COLÉGIO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA DE BARBALHA, HISTÓRIA E  
MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO | 452**

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

**PÁTRIA, MEMÓRIA E PODER: O DESFILE CÍVICO DA ESCOLA MUNICIPAL  
FRANCISCO PEREIRA DE ANDRADE EM ITACIMA – GUAÍUBA | 453**

Alan Philipe Moreira Silveira

**A INCLUSÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA POR MEIO DA EMPATIA | 454**

Matheus Soares Barros  
Juliene Couto Mota  
Anete Otilia Cardoso de Santana Cruz

**A OFENSIVA CONTRA A CLASSE TRABALHADORA: A EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE CRISE DO TRABALHO | 455**

Cícero Batista dos Santos Lima  
Reinaldo de Araújo Gregoldo



Marco Antonio de Carvalho

**ADAPTAÇÃO DE MATERIAL CONCRETO DA GEOMETRIA PLANA: ENSINO PARA ALUNOS AUTISTAS | 456**

Camila Beatriz Costa Rodrigues

**ESCRITA COM O CONTO “CHAPEUZINHO VERMELHO” NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 457**

Urandy Alves de Melo

**AS MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DOS /AS UNIVERSITÁRIOS/AS DA PEDAGOGIA SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA | 458**

Fabiola Alcântara Jorge

Pedro Ivo Rodrigues da Silva

**INFÂNCIA INTERGERACIONAL: MÃE E FILHA | 459**

Francisca Micaely do Nascimento Ferreira

**MEMÓRIA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS | 460**

Marta Coutinho Caetano

Andrey Luiz Souza de Brito

Adriana da Costa Mafra

**A APLICAÇÃO DE MINICURSOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL | 461**

Gustavo Alves dos Santos

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA | 462**

Hugo Leite de Oliveira

Maria Ozana Damião Santos

**AUTISMO, CONHECIMENTO E INCLUSÃO | 463**

Kelvia de Assis Cavalcante Silva

Jessica Fernandes de Lima

**BULLYING, TRABALHO DOCENTE E VIOLÊNCIA ESCOLAR APRESENTADA NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO | 464**

Letícia Lima de Sousa

Vitória Chérida Costa Freire

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO | 465**

Ana Caroline Gonçalves Guimarães

**ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO | 466**

Izadora Ribeiro de Medeiros

**MEDALHA DE BOAS PRÁTICAS E O DESENVOLVIMENTO  
INTERDIMENSIONAL DOS ESTUDANTES | 467**

Alexandro Lima Viana  
Jariza Augusto Rodrigues dos Santos

**O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO CONTEXTO  
ESCOLAR | 468**

Karollyne Pessoa Lopes

**O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 469**

Janete Barros Saraiva  
Márcia Cristiane Ferreira Mendes

**O PROBLEMA DA CULTURA: INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO DE  
FILOSOFIA COMO ENGAJAMENTO POLÍTICO | 470**

Carlos Miguel da Silva Souza

**UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS  
NA EDUCAÇÃO | 471**

Elvis Lopes Vasconcelos

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA COMO SUJEITO DE INTERAÇÕES SOCIAIS | 472**

Tarcileide Maria Costa Bezerra

**MULHERES NA CIÊNCIA: A HISTÓRIA DE MULHERES NA FILOSOFIA | 473**

Clara da Conceição Herculino Pinheiro  
Ana Michele da Silva Lima

**REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR | 474**

Willame Anderson Simões Rebouças  
Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva

**A CONSTRUÇÃO DA CULTURA NORDESTINA NA ESCOLA PÚBLICA |  
475**

Pamela Jessica Clarindo do Nascimento  
Luana Nara Mendes De Oliveira

**INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO CRIADORA: EDUCAÇÃO E ARTE NO INFANTIL V |  
476**

Francisco Gonçalves de Sousa Filho  
Eliziete Nascimento de Menezes

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE (TDAH):  
PRÁTICA ESCOLAR INCLUSIVA | 477**

Fabiana Mendes Nogueira  
Tarcileide Maria Costa Bezerra

**A CRIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PRESIDENTE KENNEDY E A INFLUÊNCIA HISTÓRICA NA CRIAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA DO CAJU DE RORAIMA | 478**

Denize Pereira da Silva  
Karla Colares Vasconcelos

**O ENSINO DA ARTE E A BNCC: IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS | 479**

Francisca Lenilda da Silva

**HEROÍNAS NEGRAS NA ESCOLA PROFESSOR JÚLIO HOLANDA | 480**

Renata Maria Franco Ribeiro

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM PESQUISAS SOBRE LITERATURA INFANTIL | 481**

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha  
Marcela Aparecida Moreira Araujo



## A EDUCAÇÃO HOLÍSTICA EM UMA TESSITURA EDUCACIONAL POR MUITAS MÃOS

Aline Gomes da Costa<sup>1</sup>  
Maria Marly Alves<sup>2</sup>  
Mayara Alves de Castro<sup>3</sup>

### RESUMO

O escopo desta pesquisa, tem como objetivo mostrar a tessitura de uma experiência realizada com as crianças e a comunidade escolar, buscando demonstrar a atividade proposta como fonte de fortalecimento de uma educação infantil de qualidade, onde o direito a participação, o entendimento da creche como local de cultura e um espaço de vida pespontam cada momento da ação. Para embasar teoricamente esse estudo, buscou-se resgatar as contribuições pertinentes temática como Malaguzzi (2001) e de alguns documentos que norteiam o planejamento pedagógico para atendimento educacional de crianças bem pequenas como a BNCC e os PCN'S. Desse modo, por tratar-se de uma análise de uma vivência no cotidiano escolar, que aborda uma reflexão acerca da vivência das professoras autoras e seus educandos, caracteriza-se por uma pesquisa realizado pelo método observatório e participativo. Nesse sentido, é perceptível que fomentou uma educação holística e participativa, onde todos os membros da comunidade estiveram atuando em prol da melhoria do espaço escolar.

**Palavras-chave:** Educação Holística; Educação Infantil; Creche

### INTRODUÇÃO

A vivência que será descrita é fruto do empoderamento das leituras pautadas na abordagem experiencial de Reggio Emilia, no que compete a educação da primeira infância, à luz da fundamentação teórica de (Malaguzzi , 2001), onde a educação tem como foco a

---

<sup>1</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).

<sup>2</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>3</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. Telefone:996903942. E-mail: [mayaracastro22@gmail.com](mailto:mayaracastro22@gmail.com)

criança individual , perspectivada na relação com as famílias, com as crianças, com os educadores, com o ambiente da creche, com a comunidade e com a sociedade mais abrangente, e alcançando o Plano Nacional de Educação brasileiro, aprovado pela Lei nº 10172/2007, onde define a várias formas de participação das famílias, comunidade escolar e local, na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos; buscou-se fortalecer o sentimento de pertença a um projeto educativo valorando a participação.

Objetivando romper a visão assistencialista arraigada em nossa cultura e alinhar as expectativas como todos os envolvidos no processo educativo, através do convívio e do conhecimento, promovendo a inclusão das diferenças, ressaltando a construção da identidade da creche, surgiu o experimento “criando e recriando a cultura, vivendo em comunidade”.

## **ESCOLA PARTICIPATIVA**

A experiência foi realizada em um Centro de Educação Infantil de Fortaleza que começou a participar do projeto ateliê em 2018 (Projeto para a Educação Infantil no Município) , imbuindo aos professores, gestores, educadores, crianças, onde esse processo de reconstrução da identidade pedagógica institucional lançou o desafio de ser fazer entender a proposta pelas famílias e comunidade escolar para que pudessem atuar juntos com a creche. Dentre tantas provocações, a maior lançada na instituição foi construir o espaço de ateliê que tivesse a identidade das crianças, dos educadores e da comunidade, então surgiu a ideia de se lançar uma gincana cultural, no sentido de trazer à tona o criar e o recriar a cultura escolar em uma proposta democrática e participativa por todos.

A gincana teve como campo de macro inspiração “O eu, o outro e nós”, conforme ressalta a BNCC<sup>4</sup> para educação infantil, prevendo através de uma tessitura coletiva à construção da identidade individual, grupal e institucional.

Nesse sentido, buscou-se envolver a todos, as seis turmas da creche foram divididas em três grupos os Inf. II<sup>5</sup> A e B constituíam a equipe AMARELA, os Inf. III <sup>6</sup>A e B manhã a equipe VERDE e os Inf. III A e B tarde a equipe AZUL, então foi informado aos pais no mês de agosto de 2018 que a gincana seria para construir o espaço do ateliê, onde esse ambiente seria essencial para as crianças realizarem diversas atividades, nas quais teriam um ganhador

---

<sup>4</sup> Base Nacional Comum Curricular destinada a primeira infância brasileira.

<sup>5</sup> Nomenclatura utilizada para o atendimento educacional, em creches, de crianças de dois até três anos.

<sup>6</sup> Nomenclatura utilizada para o atendimento educacional, em creches, de crianças de três até quatro anos.

simbólico, mas que todos ganhariam, pois iriam ter um espaço construído por a junção dos pedaços do empenho de todos .

As equipes foram solicitadas que durante 1 mês coletassem garrafas pets, bandejas de ovos, pedaços de tecidos, rolos de papel higiênico, carretéis de linha e utensílios domésticos, onde a equipe que trouxesse pontuava. Logo, as crianças e famílias começaram a mover a comunidade em busca dos objetos. Os pontos destinados eram: 10 para o primeiro colocado, 8 pontos para o segundo e 6 para o terceiro. No decorrer dos dias todos estavam felizes ao trazer os objetos, e o sentimento foi expresso em suas narrativas:

- Tia, hoje trouxe muitas bandejas, seremos campeão (L)
- Tia, temos muitas garrafas minha nossa! O ateliê vai ficar lindo cheio de verde. (I.J)
- Professora, recolhi nas casas dos vizinhos tudo que podia, vou trazendo aos poucos. (Pai K)

A contagem dos objetos trazidos foi a culminância ocorrida no dia 31 de agosto de 2018, onde tiveram mais provas que contabilizaram pontos e fomentaram a participação como: a confecção do brasão da equipe, o cordel, o grito de guerra, desfile da mãe representante de cada equipe com sua criança, provas de cabo de guerra com os pais, oficina de confecção de brinquedos escolhidos pelas as crianças e confeccionados com os pais usando o material trazido e mais alguns dispostos, escolha do nome do espaço onde cada equipe apresentou um, caça aos objetos da cor da equipe, o representante do grupo e a sua criança e a apresentação cultural de um artista da comunidade, no qual também cada equipe trazia um, resalto que nesse momento, as escolhas e produções foram grupais, ou seja, participaram os pais, os educadores, as crianças e a comunidade, e a pontuação destinada seguiu a mesma lógica, exceto a que contemplava a apresentação do artista, pois todos trouxeram e ganharam a pontuação máxima em diversas formas de arte. A equipe amarela trouxe um grupo de Karatê do bairro, a equipe verde uma artesã e a azul um violonista que presenteou a todos com a arte e os sensibilizou através da dimensão estética. As provas foram analisadas e contabilizadas por uma equipe composta por jurados convidados pela equipe gestora.

No momento de contagem de pontos e provas, estusias invadiram o ambiente todos estavam empenhados não em vencer, mas em participar, ajudar e construir o ateliê demonstrando um pouquinho de cada um naquele espaço. Todas as equipes evidenciavam alegria, integração sabiam seus pontos fortes e frágeis, e complementavam uns aos outros. Ficou nítido o esplendor do momento, onde pais e a comunidade estavam envolvidos para a

melhoria do patrimônio material e imaterial no universo da creche, melhor foi trazer à tona a consideração de que na verdade todos tem uma vontade imensa de participar e contribuir, e cabe ao corpo pedagógico institucional encontrar uma maneira de usar os mecanismos que os façam entender a proposta e os tragam para construir juntos. Dentro desse campo rodeado de narrativas, resalto aqui algumas:

- Professora, essa prova de carretéis não ganharemos a gente trouxe pouco, mas acho que a outra equipe trouxe bastante, porque tem várias costureiras no grupo. O importante é que tenha para as crianças e eu não consegui. (Mãe de V).
- É, elas tinham muitos tecidos e até me doaram um pouco (Mãe A).
- Que bom todos nós vencemos teremos tudo em grande quantidade. (Professora)
- Professora, o nosso cordel está lindo fala o nome de todo mundo e o seu jeitinho, a gente construindo junto foi legal porque todo mundo observou os detalhes de como a creche funciona. Vamos ter muita participação nesse cordel, você vai ver! (Pai P.L)
- Professora, nosso cordel foi com a história da creche, ficou lindo. Vão gostar! (Mãe de M)
- Obrigado, por ter me chamado para tocar, sempre que precisarem podem chamar (artista da comunidade).

Momentos ricos cheios de sentimentos e representatividade de seus anseios e falas. Findada a gincana, a equipe azul venceu alegoricamente, porque cada equipe teve sua representação em algum quesito e o ateliê e a instituição foram ganhando uma identidade.

A temática foi cearense tanto do ateliê quanto da gincana, porque o projeto que estava sendo trabalhado era sistematizado em duas sequências didáticas, uma que se referiu ao mar e a outra ao sertão do Ceará, em que as crianças estavam muito envolvidas. No entanto, a participação cultural na gincana trouxe ao ateliê peculiaridades da cultura local e institucional representada em seu nome, nos brinquedos dispostos, nos materiais de trabalho, em seu brasão, em seu cordel e em vários outros aspectos, pois os pais também quiseram confeccionar objetos decorativos, ministrar oficinas de utilização do material coletado e intercederam junto aos educadores para auxiliar nessa construção.

Assim, cada pedacinho foi construído por um todo que compõe a educação na creche Malveira Maia. Inclusive, o cordel produzido para o ateliê resultou da fusão dos cordéis das três equipes ressaltando a história da instituição e trazendo a noção da creche como organismo vivo e pulsante tocando nas particularidades de todos os funcionários, crianças, famílias e comunidade.

## **AVALIAÇÃO**



O momento repleto de êxtase contou com o envolvimento de todos, notou-se a alegria dos pais e crianças em participar e construir o espaço, demonstrando o nascimento do sentimento pôr o ambiente, de pertença e parceria para conosco. Peculiarmente, podemos inferir que adultos e crianças uniram-se em prol de objetivo comum e significativo para todos.

Como forma de condecoração pelo empenho as crianças e famílias foram convidadas para um passeio ao zoológico Sargento Prata, situado no bairro Passaré, onde vivenciaram momentos agradáveis de alegria, socialização, descontração e partilha de experiências, apontando nas crianças o interesse por o conhecimento dos animais e suas características, sendo percebido através das narrativas infantis e o respeito as suas teorias. Conseqüentemente, dando aporte para um novo projeto educativo buscando sentido para aprender, inventar e reinventar respeitando as narrativas infantis.

Nesse sentido, é genuíno inferir que a prática contemplou uma educação agregadora dentro da perspectiva holística, ou seja, percebeu e articulou todos os elementos que compõe a educação, além de ser a mola propulsora para um novo projeto educativo e institucional trazendo uma essência viva e enérgica ao Centro de Educação Infantil.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2001. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 12 de outubro de 2018.

MALAGUZZI. L. **La educación infantil em Reggio Emilia.** Barcelona: Rosa Sensat-octaedro (2001).

## A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL MATIAS BECK

Roberta Kelly Santos Maia Pontes  
Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE  
Professora da Rede Estadual de Educação do Ceará (SEDUC)  
e-mail: robertakellysm@yahoo.com.br

### RESUMO

Apresentaremos nesta comunicação a experiência da implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Matias Beck, a partir do ano de 2016. A proposta dessa disciplina é atuar para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Assim, nosso intuito é analisar como o funcionamento das turmas em período integral, junto com o NTPPS e outros projetos realizados no contexto escolar, está contribuindo neste sentido. Para tanto, abordaremos a experiência docente na condução das aulas deste componente curricular, bem como analisaremos as avaliações feitas por meio de questionários de sondagem aplicados com os estudantes das turmas ao final do ciclo do Ensino Médio em Tempo Integral, em 2018.

**PALAVRAS-CHAVE:** NTPPS. Competências Socioemocionais. Ensino Médio em Tempo Integral.

### INTRODUÇÃO

No ano de 2015, a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Matias Beck, localizada no Bairro Vicente Pinzón, na região do Grande Mucuripe, área considerada de alta vulnerabilidade em Fortaleza-CE, foi uma das selecionadas pela Secretaria de Educação do Ceará para fazer parte do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Este projeto já estava em desenvolvimento em outras escolas, as quais, desde o ano de 2012, faziam parte de um projeto piloto de implantação do Núcleo.

O NTPPS está baseado em uma proposta de desenvolvimento integral dos estudantes, sendo realizado nas três séries do Ensino Médio e seguindo uma linha que propõe a discussão de temas relacionados à escola e à família, no 1º ano, à comunidade, no 2º ano, e ao mercado de trabalho, no 3º ano. Essas discussões são pensadas a partir de um material desenvolvido pelo Instituto Aliança e trabalhado previamente com os professores do NTPPS, em formações periódicas. As aulas do NTPPS acontecem em dois encontros semanais, durante 2h/aula, perfazendo uma carga horária de 200 min semanais.

Percebemos que os projetos que atuam no âmbito da Educação Socioemocional, foram forjados a partir do relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação

(Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Este documento, publicado no Brasil em 1998, propõe quatro pilares para o desenvolvimento do ser humano: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 2010, p. 31). A partir daí, vários estudos se dedicaram ao aprofundamento acerca das habilidades necessárias para se chegar à proposta da Unesco. Desta maneira, ressaltamos a fala de Anita Abed, que aponta que

a função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade... E no futuro dos nossos alunos (ABED, 2016, p. 14).

Vinculado a este pensamento, o projeto foi pensado para desenvolver tais habilidades entre os jovens do Ensino Médio: autogestão, amabilidade, engajamento com o outro, resiliência emocional e abertura ao novo. Para tanto, os jovens passam por uma série de discussões de temas relevantes no seu cotidiano, como a sexualidade, a afetividade, o preconceito, o bullying, as drogas e o álcool, os problemas ambientais (no 1º ano), o reconhecimento do pertencimento à sua cidade e comunidade, percebendo-se como parte integrante da sociedade e aprofundando os conhecimentos sobre suas identidades (2º ano) e, por fim, as escolhas profissionais, as carreiras, o comportamento exigido no ambiente de trabalho e na universidade (3º ano).

Após essa série de oficinas, a cada ano, que vão desde dinâmicas de grupo a leituras de textos, reflexões sobre músicas e filmes, dramatizações, produções de textos, o projeto culmina, com a realização de pesquisas a cerca dos temas trabalhados em sala de aula, devendo os estudantes sistematizarem um projeto de pesquisa, apresentarem a uma banca examinadora, formada por professores, e, por fim, realizarem a pesquisa de campo, cujos resultados são tabulados e apresentados em feiras escolares e ainda devem propor ações para a resolução ou amenização dos problemas, a partir dos resultados obtidos com as pesquisas, as quais também são orientadas por professores de disciplinas afins aos temas.

Em 2016, no entanto, o NTPPS passou a fazer parte do currículo base das escolas de tempo integral, sendo obrigatória a implantação dele em todas as EEMTIs. A Escola Matias Beck foi uma das contempladas para fazer parte do projeto piloto das escolas em tempo integral proposto pelo Governo do Estado. Fui, então, convidada pela gestão escolar a assumir como responsável pelo NTPPS nas três turmas que iniciariam o Tempo Integral no Ensino

Médio. Analisaremos, assim, como o tempo integral, junto com o NTPPS, contribuiu para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes nas turmas que concluíram o primeiro ciclo deste processo no final do ano de 2018.

Trabalhamos, para tanto, com questionários que foram respondidos pelos estudantes das referidas turmas, onde expuseram suas opiniões sobre a experiência de participarem do Núcleo durante os três anos do Ensino Médio e sendo acompanhados pela mesma docente. Os estudantes foram questionados, de forma sigilosa, acerca das mudanças promovidas ou não pelo projeto em suas vidas, sobre a condução das atividades do projeto, relação entre estudantes das turmas e, por fim, sobre as perspectivas futuras de ingresso em universidades.

Desta forma, foi possível identificar os impactos provocados pelo projeto em alguns setores da vida pessoal e acadêmica dos estudantes, bem como da docente, os quais analisaremos adiante.

## **DESENVOLVIMENTO**

Junto com o Tempo Integral, de 2016 até agora, vários foram os projetos colocados em prática na EEMTI Matias Beck, como a mediação de conflitos escolares, a utilização da metodologia dos círculos de construção de paz e, ainda, modificações no Projeto Político-Pedagógico da escola, visando, principalmente, criar um ambiente escolar que favoreça a cultura de paz, uma vez que:

A escola tem que dar lugar ao diálogo e ao compartilhamento, se tornando um centro para a vida cívica na comunidade. Para se obter um real impacto, a educação sem violência tem que ser um projeto de toda a escola, o qual deve ser planejado, integrado em todos os aspectos do currículo escolar, na pedagogia e nas atividades, envolvendo todos os professores e profissionais da escola, assim como toda a estrutura organizacional da equipe de tomadas de decisões educacionais. As práticas de não violência devem ser coerentes e devem estar refletidas nas regras e na utilização das instalações da escola. (UNESCO)

Ao final do ano de 2018 fechamos o primeiro ciclo de turmas do Ensino Médio que acompanharam todo este processo de transformação da escola. Acompanhamos estas turmas como docente responsável pelo NTPPS e também como Professor Diretor de Turma (PPDT) de uma delas. Muitas são as experiências que temos a partilhar e muitos ainda são desafios que estão postos para serem solucionados.

Percebíamos, nas conversas em sala de aula e nos corredores, que a maioria dos estudantes era esclarecida sobre a perspectiva do projeto e que via nas aulas e na realização da pesquisa os objetivos do desenvolvimento das competências socioemocionais sendo

colocados em prática, apesar de alguns se mostrarem resistentes à proposta, não participando efetivamente das aulas, discussões, oficinas e pesquisas.

A experiência na condução do NTPPS, acompanhando as turmas durante todo o Ensino Médio, nos mostra, todavia, que são muitas as conquistas. Percebemos, por exemplo, um claro amadurecimento dos estudantes, o surgimento de lideranças, o protagonismo estudantil e, além de tudo isso, uma mudança positiva nas relações pessoais entre os estudantes e também entre eles e os professores, fazendo da escola um espaço cada vez mais seguro para os jovens, onde eles se sentem acolhidos e são vistos, com suas individualidades, fraquezas e sentimentos.

Ao longo de todo esse processo, muitas foram as vivências que juntos construímos, desde as primeiras aulas do NTPPS, nas quais discutíamos questões relativas à superação de problemas (resiliência), à concepção de família como o lugar em que nos sentimos bem e acolhidos, ao universo da sexualidade, dos problemas relativos à vida dos jovens, como a gravidez na adolescência, a maternidade precoce, o consumo de álcool e outras drogas, bem como o sentimento de pertencimento à comunidade e, por fim, a imersão nas discussões referentes ao ingresso na vida acadêmica e profissional.

Em todos esses momentos, foi visível o processo de amadurecimento dos estudantes, como aqueles que não se sentiam atraídos para participar das primeiras discussões e, aos poucos, passaram a se interessar pelas aulas, contribuir com as discussões e trabalhar com afinco no processo de pesquisa, bem como aqueles que desde o princípio já se mostravam interessados e ao longo das aulas iam se revelando como lideranças em suas turmas e, para além disso, lideranças na própria escola, fazendo parte de outros projetos e do Grêmio Estudantil.

Desta forma, sentimos a necessidade de compilar as visões dos estudantes sobre a experiência em participarem deste processo de mudança pelo qual a escola passou e do qual eles foram protagonistas, no sentido de que iniciaram esse processo, junto com a gestão escolar e os professores. É importante ressaltar que o Tempo Integral teve início com três turmas, mas finalizamos o ciclo com apenas duas, em vista de pedidos de transferências feitos por alunos que, por vários motivos (necessidade de trabalho, gravidez precoce, mudanças de bairro, etc.) não se adaptaram ao Tempo Integral.

A sondagem foi feita com 49 estudantes das duas turmas, que possuíam, ao todo, 60 alunos matriculados ao final de 2018. Os respondentes tinham idade entre 17 e 21 anos. O questionário contava com 10 perguntas que versavam sobre as competências que foram

trabalhadas nas atividades do NTPPS, os impactos provocados (ou não) pelo projeto em suas vidas, as aulas que mais gostaram, as atividades com as quais não se identificaram e, por fim, as opiniões livres sobre o projeto e a condução dele pela professora.

Questionados se as aulas do NTPPS foram importantes para refletir sobre suas vidas, suas escolhas pessoais e profissionais e para pensar um projeto de vida, 87% dos estudantes declararam que sim. Outros 63% afirmaram ter tomado alguma decisão importante em suas vidas baseados nas vivências do Núcleo. Além disso, 79% dos estudantes assinalaram que o Núcleo os ajudou a expressarem melhor seus interesses e opiniões.

Percebemos, assim, que a proposta proporciona realmente um efeito bastante positivo no tocante ao desenvolvimento pessoal dos adolescentes, tanto que, na questão aberta que perguntava 5 habilidades que haviam sido trabalhadas nos três anos do projeto, 15% destacaram como importante as atividades do Núcleo sobre a resiliência, 11% apontaram o desenvolvimento do “foco”, 10% abordaram a “amabilidade” e 9% lembraram sobre a questão das responsabilidades.

Além disso, vale mostrar que viram também como algo positivo do NTPPS, o trabalho em equipe, que foi salientado em 9% das respostas, o que corrobora com outra questão onde 93% assinalaram que a convivência entre os estudantes das turmas havia melhorado com as aulas do projeto.

Outra questão interessante versou sobre a pesquisa realizada pelos alunos durante as atividades do Núcleo e sobre a qual 97% apontaram que era um aspecto que acreditavam ser útil para sua futura vida acadêmica na universidade, o que também ficou demonstrado quando os mesmos 97% afirmaram que o NTPPS era um projeto importante dentro das escolas.

Assim, percebemos que o projeto, com essa experiência, teve êxito como uma política pública, que traz em seu bojo a ampliação da jornada escolar e a introdução de metodologias e práticas diferenciadas no currículo da escola, onde se concretizam os projetos que promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais, como podemos verificar no que dizem as autoras que estudam sobre a Educação Integral em Jornada Ampliada:

É preciso propor outras lógicas de agrupamento dos conhecimentos para além das disciplinas, outras formas de articulação entre diferentes saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação profissional, novas materialidades que coloquem as experiências corporais, ambientais, artísticas e culturais entre os conteúdos preciosos do currículo. A proposição dessas novas lógicas é aqui considerada segundo as condições históricas atuais, em que se destacam as temáticas de financiamento, gestão, piso salarial profissional nacional dos trabalhadores da educação, carreira, formação continuada. São condições que, no âmbito da

profissionalização, evidenciam, ao lado da docência, o papel educativo de outros profissionais que sempre atuaram na escola e que são destacados pelo fato de a educação integral pautar a requalificação do ambiente escolar (merendeiras, vigias, zeladores, bibliotecários e perfis profissionais emergentes). (CAVALIERE apud LECLERC & MOLL, 2012, p. 39, p. 27)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em tudo, não podemos afirmar que a proposta do NTPPS atingiu a todos os estudantes da EEMTI Matias Beck que concluíram o Ensino Médio em 2018, mas acreditamos que o projeto colaborou significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, mais responsáveis, mais participativos e reflexivos, com a capacidade de identificarem-se como parte integrante da sociedade e conscientes do seu papel como homens e mulheres do século XXI.

Acreditamos, ainda, que o sucesso do projeto seria mais satisfatório se houvesse um aporte material que desse o suporte necessário para a realização de todas as atividades propostas no material didático, o que muitas vezes acaba sendo prejudicado por questões logísticas, como a falta de tempo ou local adequado para a projeção de uma mídia ou mesmo a escassez de materiais como data-show, Xerox, cartolinas, colas, lápis de cor, canetinhas e etc., que são extremamente necessários para a realização adequada de várias das oficinas.

Por fim, é preciso ressaltar que o sucesso do projeto tem sido construído não apenas com a dedicação dos estudantes e professores envolvidos, mas também com o suporte que é dado através das formações periódicas articuladas em parceria da SEDUC com o Instituto Aliança. Esses momentos são fundamentais para os docentes compreenderem os objetivos de cada vivência proposta para ser levada à sala de aula, bem como ajudam a trabalhar alguns temas mais sensíveis primeiramente entre os pares para depois serem levados para o ambiente da escola, o que dá uma maior segurança ao professor que irá desenvolver o projeto na ponta, junto aos jovens das nossas periferias.

Sem as formações, certamente, o NTPPS não teria sucesso, uma vez que seria muito difícil para os docentes, que não são preparados pela universidade para lidar com outros assuntos que não os de suas áreas de atuação. Além disso, a perspectiva de pensar o estudante como indivíduo, que carrega com ele todo um arcabouço sociocultural e emocional, é nova e precisa ser discutida e trabalhada com muito mais ênfase, a fim de preparar profissionais



educadores que estejam aptos para lidar com as novas realidades sociais que, muitas vezes, no ambiente escolar, são escondidas, ou pior, ignoradas.

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. São Paulo, 2014. Disponível em <

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 01 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias & MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012.

NOBRE, Ideigiane Terceiro. **A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ**: Um estudo de caso na EEFM João Mattos, em Fortaleza. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica). Instituto UFC Virtual, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

PORVIR. **Especial Socioemocionais**. Disponível em <  
<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>>. Acesso em 01 set. 2018.

SEDUC/CE. **Escolas Regulares em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino**. <  
<https://www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino/>>. Acesso em 28 ago. 2018.

UNESCO. **Um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Cultura de Paz no Brasil**. Disponível em: <  
<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/culture-of-peace/>>. Acesso em 13 out. 2018.



## PRINCÍPIOS DOCENTES EM PROGRAMA BILÍNGUE DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Ada Emanuelle Siqueira Torres | Universidade Federal do Ceará –  
[ada.emanuelle.torres@gmail.com](mailto:ada.emanuelle.torres@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar reflexões sobre abordagens pedagógicas em salas de aula bilíngues, bem como, conceitos, metodologias, técnicas e princípios teóricos no ofício do ensino da segunda língua, nesse caso, a língua inglesa no ensino fundamental (anos iniciais). Trata-se de um relato de experiência da pesquisadora no ofício bilíngue em uma instituição particular de ensino na cidade de Fortaleza (CE), a alunos do ensino fundamental (anos iniciais). A análise objetiva contribuir com os debates sobre a formação docente de educadores bilíngues, considerando-se a crescente demanda pelo ensino do inglês como segunda língua ou adicional à língua vernácula, nesse caso, ao português. Como metodologia, tomamos o tema na perspectiva de autores como Brown (2001), especialmente, a partir do conceito de “aprendizado significativo” e princípios em sua obra *Teaching by principles*, além de teóricos que contribuirão para nossa reflexão e prática na educação bilíngue, como Melo (2010), García (2009).

**Palavras-chave:** Princípios educativos. Educação Bilíngue. Práticas docentes.

### INTRODUÇÃO

A Educação Bilíngue refere-se ao ensino de componentes curriculares da educação básica em uma língua alvo (inglês), que pode ser desenvolvida através de variados métodos e procedimentos. Como afirma, Ofelia Garcia (2009, p. 5 *apud* Ellison, 2012, p. 135 tradução nossa) a educação bilíngue ou bilinguismo: “É a única maneira de educar as crianças do século XXI”. Refletindo acerca da riqueza, não apenas linguística, mas também cultural, que a educação em duas línguas simultaneamente proporciona às sociedades do presente século, propomos essa pesquisa.

Primeiramente destacamos que o conceito de “bilinguismo” possui vários sentidos levando em consideração os diferentes tipos de pessoas que se utilizam de duas línguas para se comunicar. Para Jones e Baker (1998, p. 3, tradução nossa) “[...] existe uma diferença entre a habilidade na língua e o uso da língua” e destas surgem outras questões quanto à fluência, ao uso regular ou não de uma segunda língua, a proficiência nas quatro ou em alguma (s) das habilidades da língua: compreensão leitora, auditiva, escrita e fala, além da variação dessa

fluência durante a vida do indivíduo bilíngue. Jones e Baker (1998) ainda acrescentam que o termo ‘língua dominante’, designando o fato de uma das línguas ser mais forte para o indivíduo bilíngue, não correspondendo necessariamente à língua nativa.

Mello (2010) aborda diferentes sentidos para bilinguismo, porém menciona que de acordo com Williams e Snipper (1995, p. 33 *apud* Mello, 2010, p. 122), bilinguismo se refere à “habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” Sendo assim, esta habilidade pode variar, de indivíduo para indivíduo, quanto à proficiência escrita, leitora, compreensiva ou oral. Através desse tipo de educação, portanto, é possível construir uma diversidade de competências cognitivas, linguísticas, laborais e sociais necessárias ao pleno desenvolvimento destes em seus contextos.

A educação bilíngue, de acordo com Mello (2010), também se difere em métodos, metodologias, técnicas ou procedimentos, além de em relação ao tempo de instrução na segunda língua, podendo ser apenas na língua estrangeira, sendo então um programa mono língue para gerar alunos bilíngues. Conforme o autor ainda, a educação bilíngue tem sido amplamente discutida nos Estados Unidos, desde a década de 1960, pois, com o advento da imigração em maior escala, foram criados diversos programas voltados às crianças imigrantes, já no Canadá, o bilinguismo surgiu da necessidade de valorizar a língua francesa, através da manifestação das comunidades francófonas que ali se instalavam e que viram sua língua materna perder força para a língua Inglesa, majoritária naquele país. Assim, conforme Mello (2010, p. 124-125):

[...] o programa de ensino proposto caracterizava-se, sobretudo, pela sua orientação aditiva de línguas e pelo uso da segunda língua, desde os anos iniciais, para ensinar disciplinas regulares do currículo, tais como matemática e ciências, além da própria língua. Pretendia-se, assim, proporcionar condições para uma aprendizagem acidental da L2 à medida que as crianças progrediam linguística e academicamente nos anos subsequentes. (MELLO 2010, p. 124-125).

Mello (2010) acrescenta também como se caracterizavam as técnicas utilizadas e suas expectativas nos programas bilíngues canadenses, onde, gradativamente o Inglês foi incluído no currículo, atingindo uma proporção de 60% de instrução em língua Inglesa e 40% em francesa. Assim, “[...] esperava-se com essa estrutura que as crianças desenvolvessem as duas línguas em níveis – linguísticos e acadêmicos – satisfatórios para que pudessem agir como indivíduos funcionalmente bilíngues” (MELLO, 2010, p. 125). No Brasil, a educação bilíngue, como explana Mello (2010) se refere à educação indígena e à educação bilíngue de caráter elitista, onde as línguas Inglesa ou Francesa são as mais utilizadas nos programas bilíngues, geralmente nas instituições privadas, sendo de valor pouco acessível a maioria da

população. Assim, diferente dos contextos dos Estados Unidos e Canadá, não se estende a maior parcela da população brasileira, embora se tenha crescido sua oferta. Contudo, é preciso buscar desenvolvermos experiências significativas em nossas classes bilíngues, ampliando a qualidade desse acesso.

Diante desse contexto, nosso trabalho foi desenvolvido através de observações e de práticas diárias em sala de aula, com base diversificados de aquisição de uma língua adicional, a fim de atingir um resultado progressivo no processo comunicativo, no que se refere a compreensão dos educandos através da língua alvo, nas aulas. Para isso, tomamos o conceito de “aprendizado significativo” mais especificamente, apropriado e debatido por Brow (2001), bem como, dos “princípios educativos” destacados pelo autor, compreendendo que as abordagens que valorizam aspectos contextuais de interesse dos alunos, a partir de seus conhecimentos prévios, ganham maior destaque nas aulas, o que resulta em um aprendizado mais efetivo da língua.

### **A experiência docente em aulas bilíngues (Inglês)**

Entendemos que o objetivo principal de um programa bilíngüe é proporcionar diferentes estímulos às crianças para que obtenham as quatro habilidades linguísticas bem desenvolvidas, de acordo com a idade dos educandos e a maturação biológica e linguística dos mesmos. Além disso, em nossa experiência docente, concordamos com a já mencionada perspectiva de García (2009, p. 5 *apud* Ellison, 2012, p. 135 tradução nossa) que toma o objetivo da educação bilíngüe ao máximo, enquanto única maneira para se educar as crianças em uma contemporaneidade multicultural. Portanto, tomamos a educação bilíngüe considerando, conforme aponta Mello (2010, p. 131 *apud* Hornberger, 1991), que esta tem o objetivo final de: “desenvolvimento da língua, pluralismo cultural e autonomia social”.

Nossa experiência deu-se em uma instituição particular de ensino, nesse caso, à crianças com idades entre 6 e 10 anos matriculadas nos anos 1º ao 5º do ensino fundamental. Trata-se de um contexto de educação “bilíngüe adicional”, ou seja, no qual língua alvo trata-se de uma expressão secundária no repertório linguístico das crianças, as aulas são ministradas com ênfase na língua alvo (língua inglesa), através dos conteúdos já propostos em sala de aula também na língua materna.

Em nosso caso, escolhemos trabalhar os conteúdos de matemática, ciências e educação física, utilizando-nos do método CLIL (*Content and Language Integrated*

*Learning*)<sup>7</sup>, em que a língua e o conteúdo estão integrados ao aprendizado de ambos. Conseqüentemente, o conteúdo é reforçado e a instrução da língua se compreende de maneira mais significativa para os educandos e comunidade escolar: pais de alunos, gestão e professores.

As aulas ocorreram durante as lições regulares de matemática, ciências e educação física das crianças, propondo aos alunos o uso da língua Inglesa nesses componentes curriculares, de acordo com o conhecimento prévio dos assuntos trabalhados anteriormente pela professora polivalente, aquela que leciona a maioria das disciplinas na língua materna, nesse caso, o português.

Assim, a aquisição da língua Inglesa no âmbito do programa bilíngüe, contou com variadas formas de *input*, os quais darão o suporte necessário para o desenvolvimento linguístico e gramatical da língua alvo (MARCELINO, 2017 *apud* Chomsky, 1981). Esse *input* pode ser através de variadas formas: ilustrações, vídeos abordando o assunto a ser estudado em língua Inglesa, a fim de apresentar o vocabulário por meio de pequenos textos e histórias.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, percebemos um maior envolvimento dos educandos quando eram expostos à língua alvo, tendo-se o suporte da língua materna. Isso possibilitou uma sensação de segurança aos alunos, além de poder demonstrar o respeito aos seus conhecimentos prévios e aspectos culturais através da valorização da língua materna. Assim, os alunos sentiam-se mais seguros para cometer erros e arriscar-se a estabelecer comunicações na língua alvo, de maneira mais natural. (LASAGABASTER, 2013). Nesse caso, entendemos que a língua materna deve ser utilizada cuidadosamente, através da sensibilidade do professor quanto ao momento correto e conforme o repertório linguístico da turma.

Ademais, com base nos doze “princípios de ensino” pontuados por Brown (2001) procuramos utilizar-nos dos “princípios cognitivos” (automaticidade; aprendizado significativo; reforços positivos ou incentivos; motivação intrínseca; investimento estratégico.) e dos “princípios afetivos” (ego linguístico, autoconfiança; tomada de riscos;

---

<sup>7</sup> Método europeu, que têm como objetivo o foco no aprendizado da língua integrado ao conteúdo, com base nos princípios do conteúdo, comunicação, cognição e cultura.

conexão cultural da língua e com relação aos princípios linguísticos: (o efeito da língua nativa ou materna; interlíngua; competência comunicativa).

### **Princípios cognitivos**

**Automaticidade:** [...] Processo indutivo de exposição à inserções da língua e a oportunidade de experimentá-la com produções, onde eles aparecem aprender sem “pensar” à respeito.” (BROWN, 2001, p. 55)

**Aprendizagem significativa:** A retenção de dados, ou conteúdos através da aprendizagem significativa, que pode ser mediante os interesses, curiosidades dos alunos é mais forte e longa.

**Reforços positivos ou incentivos:** Baseado no comportamentalismo<sup>8</sup>, os incentivos, palavras positivas em sala em sala de aula são uma espécie de gatilho para o alcance de bons resultados.

**Motivação intrínseca:** Entende-se que por meio da motivação interna do indivíduo e a satisfação dessa motivação, os objetivos são alcançados, sem necessidade de uma motivação exterior.

**Investimento estratégico:** Está relacionado à programação neolinguística<sup>9</sup> em que cada indivíduo compreende o mundo através dos sentidos mais aguçados, ou que possuem maior(es) habilidade(s). Por exemplo, sinestésico (sensações), auditório (audição), visual. Ao saber disso, o professor pode variar suas técnicas de ensino a fim de atingir o aprendizado de mais indivíduos.

### **Princípios afetivos**

**Ego linguístico:** Brown (2001) entende que o ego linguístico é a maneira que geralmente, adolescentes ou adultos, quando aprendendo uma segunda ou língua adicional desenvolvem também uma maneira de pensar, agir e sentir. Brown (2001) defende que o professor precisa ser paciente durante essa transição e apoiar seus alunos com reforços positivos e motivações.

**Autoconfiança:** Os alunos precisam saber e ser encorajados à entender que são capazes de concluir as atividades com suporte linguístico necessário para tal.

---

<sup>8</sup>Abordagem que compreende que o comportamento do ser humano e sua relação com o meio corresponde diretamente através dos estímulos positivos ou negativos que o indivíduo recebe.

<sup>9</sup>É uma técnica que estuda os processos neurológicos de linguagem e comunicação e suas relações.

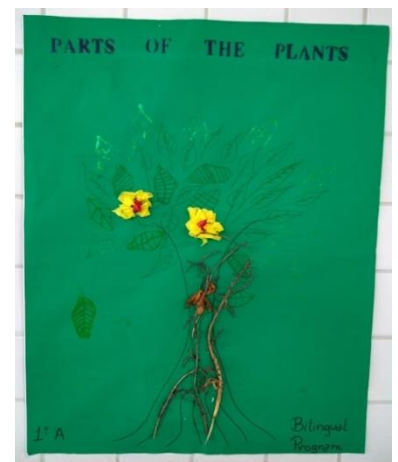
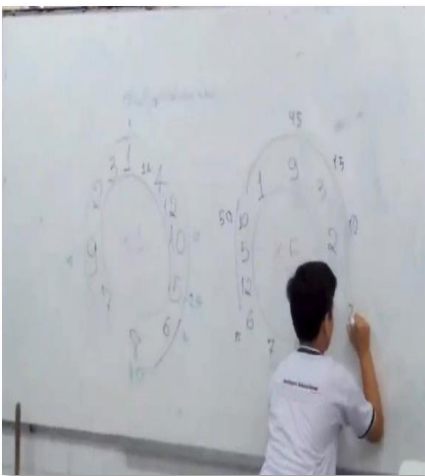
**Tomada de riscos:** Diretamente ligado ao princípio da autoconfiança, o encorajamento aos alunos de que os desafios precisam ser enfrentados, assim, correr riscos é um dos princípios fundamentais para aquisição de uma língua adicional.

**Conexão cultura com a língua:** Brown (2001, p. 65) aborda que há na língua e seu ensino um “[...] Complexo sistema cultural que encontram-se com os costumes, valores, maneira de agir, sentir e pensar”.

**O efeito da língua nativa:** “A língua nativa dos alunos exerce uma forte influência na aquisição do sistema da língua alvo. Apesar de que esse sistema nativo possa exercer tanto influências facilitadoras e interferentes na produção e compreensão da nova língua, os efeitos de interferência provavelmente serão os mais salientes.” (BROWN, 2001, p. 66)

**Interlíngua:** Refere-se à troca saudável que deve existir de alunos falando essa língua a fim de corrigir os próprios erros uns com os outros. Sendo assim oportunizar mais atividades de comunicação entre os alunos obteremos um resultado positivo.

**Competência Comunicativa:** Brown (2001), aponta o último princípio como o uso da língua, A aprendizagem da língua alvo tem como maior objetivo, possibilitar a comunicação efetiva, compreensiva e real daquela língua. Foram obtidos resultados positivos e contínuos com relação à atenção dos estudantes às aulas e o envolvimento dos mesmos através da utilização dos princípios abordados por Brown (2001). Além de os próprios educandos analisarem seus repertórios linguísticos e internalizarem melhor, mais efetivamente a língua como adicional e reforçar o conteúdo abordado em sala de uma outra maneira.



Fotos: Ada Torres

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição de uma língua adicional pode e deve ser um aprendizado significativo e prazeroso para as crianças, onde seus conhecimentos prévios devem ser respeitados e valorizados, suas produções orais precisam ser estimuladas de maneira divertida e também significativa, respeitando o tempo de assimilação e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

No que tange à Educação bilíngue, nós, professores, devemos atentar para possibilidades mais amplas, para além do ensino mecânico de código de uma língua estrangeira em sala de aula, mas de considerar o que torna toda e qualquer língua mais humana, a comunicação. Assim, certamente obtermos resultados positivos nos âmbitos: cognitivo, linguístico, social, afetivo, cultural, dentre outras diversas competências dos nossos, parafraseando García, desafiadores alunos do século XXI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, H. D. *Teaching by Principles - An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New-York Longman. 2. ed. 2001.

ELLISON, Maria - Ofelia GARCÍA *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. LINGVARVM ARENA-VOL. 3 - ANO 2012 - 135 - 138. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10954.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2019

JONES, Sylvia Prys e BAKER Colin. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Bristol, United Kingdom: Channel View Publications Ltd, 1998. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=YgtSqB9oqDIC&pg=PA204&lpg=PA204&dq=bilingualism+ofelia+garcia&source=bl&ots=1jGRXbKbb9&sig=ACfU3U2onwLM9rZHARtkwwctddYnHDv8IA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiBo8-AkdnjAhWrDrkGHad0CuE4FBD0ATAFegQICRAB#v=onepage&q&f=true>> Acesso em: 28 jul. 2019.

LASAGABASTER, D. *The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective*. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 2013. Disponível em: <[https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-012014/lasagabaster\\_the\\_use\\_of\\_l1\\_in\\_clil\\_classes.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-012014/lasagabaster_the_use_of_l1_in_clil_classes.pdf)> Acesso em: 29 jul. 2019

MARCELINO, Marcello. *Aquisição de segunda língua e bilinguismo*. Revista Intercâmbio, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

MELLO. *Educação bilíngue: uma breve discussão*. 118 Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010. Disponível em <<https://edisciplinas.usp.br/>> Acesso em: 29 jul. 2019.



## TECENDO EXPERIÊNCIAS: O ESTÁGIO SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Milena Santos Alves  
Acadêmica de Matemática – IFMA, Campus Caxias.  
[milena.alves@acad.ifma.edu.br](mailto:milena.alves@acad.ifma.edu.br)

### RESUMO

O texto trata-se de um relato de experiência e vivências durante o Estágio Supervisionado I, que compõe a grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, *Campus Caxias*. O relato tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas turma de 9º ano do Ensino Fundamental II na Unidade Escolar Dias Carneiro, localizada em Caxias-MA, fazendo uma correlação da prática docente com a Teoria da Aprendizagem Significativa, bem como apresentar uma breve reflexão acerca das variáveis envolvidas no processo de ensino que poderiam impossibilitar a concretização de uma aprendizagem significativa, concentrando-se no trabalho do professor, na utilização de novos materiais didáticos, e nas relações estabelecidas em sala de aula discutindo os pressupostos teóricos da Teoria da Aprendizagem Significativa.

**Palavras-chave:** Matemática; Estágio Supervisionado; Aprendizagem Significativa.

### INTRODUÇÃO

O presente relato surgiu como resultado da disciplina de Estágio Supervisionado I que compõe a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, *Campus Caxias*. O estágio foi realizado no período 03 de setembro a 24 de outubro de 2018, na Unidade Escolar Dias Carneiro, localizada no Bairro Trizidela, zona urbana da cidade de Caxias-MA, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, no período vespertino. No Instituto Federal do Maranhão – IFMA/Campus Caxias foram realizadas durante o Estágio I leituras, reflexões e discussões sobre as influências do estágio na vida acadêmica do licenciando em Matemática, visando expor como o ensino de Matemática vem sendo abordado no Brasil, como a mesma é vista pelos discentes e docentes, além de abordamos as metodologias e práticas utilizadas em sala de aula.

Durante esta prática profissional os futuros docentes de Matemática terão um primeiro contato com a realidade de uma sala de aula. Através deste, o estudante tem a possibilidade de conhecer a realidade a qual futuramente ele estará inserido, de forma que ele possa visualizar os agentes que compõe o ambiente escolar, mais precisamente aqueles que estão inseridos no



cotidiano da sala de aula, o professor, o aluno e o saber. Para Santos (2005) o Estágio Supervisionado curricular, em junção com as disciplinas teóricas desenvolvidas na licenciatura, é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores e deve ser entendido como uma oportunidade de formação contínua da prática pedagógica.

Sendo assim, buscou-se através do planejamento das aulas, as observações, as regências realizadas, bem como as avaliações confrontar a prática docente com a Teoria da Aprendizagem Significativa, não para criticar o trabalho do professor, mas sim com a intenção de analisar quais são as práticas de ensino utilizadas pelo mesmo em sala de aula e se tais práticas poderiam expressar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para seus alunos. O estágio foi um período de muita aprendizagem, pois o estudante, nesse caso o estagiário, pode fazer uma relação entre a teoria estudada no contexto da universidade e levar para o contexto escolar, já que há, conforme Pimenta e Lima (2004) “a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. Com as análises e reflexões realizadas sobre essa experiência, o estagiário poderá futuramente aprimorar a sua prática.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Na sociedade atual, em que as informações estão muito frenéticas e contínuas, a escola recebe uma nova demanda de alunos, logo é necessária uma nova demanda de professores e como afirma Loureiro e Oliveira (2010) “o ensino tradicional não atende mais determinadas dificuldades que os alunos apresentam, surgindo então a necessidade de uma educação, onde o aprender a aprender faça parte dos alunos e professores”. Nesse contexto, a Teoria da Aprendizagem Significativa que corresponde a uma proposta psicoeducativa, em uma perspectiva cognitivista, formulada por David Ausubel, coloca em questão o ensino tradicional e suas práticas, dando ênfase não só a perspectiva teórica, mas também a dimensão prática, assim como coloca em xeque a metodologia tradicional que é a mais utilizada nas escolas, sendo esta classificada como mecânica e livre de uma aprendizagem significativa.

Dentro da Teoria Cognitiva de Aprendizagem proposta por Ausubel, o conceito de Aprendizagem Significativa é o mais importante, pois, seu foco está na aquisição e retenção do conhecimento. Essa Teoria mostra alternativas para uma mudança e a sua fundamentação na psicologia endossa a necessidade de mudanças profundas na visão dos professores a

respeito de como conceber o ensino em sala de aula, bem como perceber os alunos como principais agentes para a aprendizagem.

Esses conhecimentos prévios são tidos como ponto de partida das relações de Ensino e Aprendizagem constituídas nas escolas e é também de suma importância a relevância dos conteúdos para os alunos, à medida que deve-se ter uma pré-disposição do aluno, pois segundo, Tavares (2005) a atitude do aluno é de crucial importância para o processo de aprendizagem significativa. O aluno deve manifestar um esforço e disposição para relacionar de maneira não arbitrária o novo material potencialmente significativo à sua estrutura cognitiva. Significando que não importa o quanto o material seja potencialmente significativo, se o aluno apenas tiver interesse de “decorar” a nova informação, não haverá a aprendizagem significativa do material.

Nesse contexto, para que haja uma aplicabilidade da Teoria da Aprendizagem Significativa são apontados por Ausubel alguns princípios facilitadores, como por exemplo: o Aprender/Ensinar perguntas ao invés de respostas (Princípio da interação social e do questionamento); outro princípio facilitador apresentado por Moreira (2010) diz respeito a aprender que simplesmente repetir a narrativa de outra pessoa não estimula a compreensão (Princípio do abandono da narrativa).

Dessa maneira, diversificar os materiais instrucionais e incorporar tais materiais às aulas já ajudaria na quebra da ideia de ter o apenas o livro como fonte de conhecimento e de ser este, o único mecanismo ou ferramenta para o ensino e aprendizagem. Com isso, perante o que foi apresentado, a Aprendizagem Significativa coloca-se como uma boa alternativa para que possamos modificar a nossa atual prática de ensino, buscando mais proximidade dos nossos alunos, dando mais indícios para que eles se sintam parte do processo de aprendizagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A prática profissional do Estágio Curricular Supervisionado I tem uma carga horária de 120 (cento e vinte) horas, as quais foram divididas em orientações no IFMA, observações de 11 (onze) aulas, planejamento e regência, está última contando com 20 (vinte) aulas na escola campo de estágio, sendo estas ações orientadas pela Prof<sup>a</sup>. Me Waldirene Pereira Araújo. Para dar início às atividades do estágio foram feitas pelos dois estagiários as observações das aulas ministradas tanto pela professora supervisora da disciplina de Matemática, quanto das outras disciplinas ministradas no mesmo dia. As primeiras

observações foram realizadas no horário da tarde nos dias 05 (cinco), 12 (doze), 14 (quatorze) de setembro, onde a turma contava com um total de 35 (trinta e cinco) alunos frequentando regularmente as aulas. Nas aulas foram abordados os conteúdos de ângulos e suas classificações.

A professora supervisora optou por adotar durante esse período de ensino, aulas expositivas nas quais foram utilizados o quadro branco e o pincel, bem como para embasamento do conteúdo, o livro didático. Na exposição do conteúdo a professora supervisora mostrou-se bastante inseguro na apresentação do conteúdo, e demonstrava não fazer uso do planejamento de aula, o tom de voz estava adequado a turma, e a mesma parecia ter autoridade na sala, levando em consideração que é uma turma bastante ativa por estarem numa faixa de 13 (treze) a 15 (quinze) anos de idade.

Após a abordagem e explicações sobre os assuntos, eram postos para os alunos exercícios extraídos do livro didático, onde ficavam como revisão para o que foi abordado em aula visando ‘fixar’ os assuntos, porém não era algo bem receptivo pela turma, devido a eles não conseguirem responder a todas as questões e não exporem as dúvidas existentes. Alguns alunos mostravam um pouco de dificuldade, mas se mostravam intimidados em pedir auxílio a professora. A avaliação da professora se dá por meio da correção de cadernos no dia da aula, trabalhos em sala, provas e participações. As aulas para correção do caderno se tornaram um tanto difícil, devido a uma parte dos alunos não fazerem as atividades corretamente no horário previsto, além de que o professor não olha se todas as questões estão corretas, só passa o visto e depois corrige no quadro dando liberdade para os alunos errarem as questões e nem corrigirem os seus erros sozinhos.

No primeiro dia da regência foi iniciada uma aula diagnóstica, de modo que os alunos se apresentassem, falassem sobre eles, onde moravam, idades, dificuldades enfrentadas na escola, assuntos estudados e uma pequena revisão sobre o que foi dado anteriormente para eles. A partir da aula diagnóstica foi criando-se uma relação de confiança entre eles e os estagiários, possibilitando assim uma maior ligação entre ambos. Em relação ao conteúdo que o professor supervisor abordou com a turma durante as observações é notório que muitos não haviam compreendido de fato o conteúdo. A regência teve um total de 20 (vinte) aulas, as quais abordaram os seguintes conteúdos: Revisão sobre ângulos, Teorema de Tales e suas aplicações, e Teorema de Pitágoras.

Para a realização da abordagem destes foram realizadas aulas tradicionais que foram complementadas com metodologias e recursos diferenciados, as quais podemos destacar o uso

dos jogos e materiais manipuláveis, o recurso a história, a resolução de problemas; utilizamos ainda o Software Geogebra, o qual permite que a abordagem dos conteúdos seja mais dinâmica através da visualização do que acontece quando se manipula fórmulas algébricas em recurso computacional como este.

Para os primeiros assuntos utilizou-se de história e resolução de problemas, onde os alunos mostraram-se bastante motivados ao ouvirem falar sobre o surgimento dos teoremas de Tales e Pitágoras, envolvendo a história das pirâmides do Egito, além de mostrarem interesse nos problemas propostos. Inicialmente sentiram dificuldades na interpretação das questões, devido a estarem acostumados com questões em que só necessitava calcular, para minimizar essas dificuldades foi abordado em sala as operações de modo mais explicativo, e fazendo uma ponte com o aspecto teórico levantado e discutido no referencial teórico, buscamos trabalhar o conhecimento prévio do aluno, fazendo uma associação do conteúdo com o cotidiano dos mesmos. Contudo, para a aplicação dos teoremas estudados foi utilizado o Software, o qual chamou a atenção dos alunos, devido ser um recurso utilizado pela primeira vez em uma aula de Matemática na turma, e ainda pelos efeitos visuais.

A primeira avaliação na turma foi um trabalho iniciado em sala, onde os estagiários ajudaram com as dúvidas existentes e deixado para terminar em casa. A maioria dos alunos entregou e se saiu bem na atividade. Na avaliação bimestral foi possível perceber que eles melhoram em parte as dificuldades deles, porém ainda havia muito a ser trabalhado. Ao final da regência os alunos queriam que os estagiários permanecessem, devido a terem um entendimento melhor a partir da metodologia que era abordada nas aulas. Após a execução das atividades determinadas para a prática de estágio, é necessário analisar o caminho percorrido durante as atividades vivenciadas no âmbito escolar, para assim descrever as percepções e significados que a mesma desempenha para a formação docente.

Nessa perspectiva, por meio de uma análise, a quantidade de alunos da turma dificultava a ação docente, e como muitas das escolas da rede pública não possui muitos recursos disponíveis, os professores na maioria das vezes acabam recorrendo as aulas tradicionais, as quais são pouco atrativas para os discentes. Ainda sobre a prática docente em sala é possível evidenciar a necessidade de exploração de formas diferenciadas de ensino, optando por recurso e estratégias que possam propiciar nos discentes uma Aprendizagem Significativa e motivadora. Dessa maneira, a experiência vivenciada representou um importante momento de grande preparação para o exercício docente por fazer a junção de

vivências e reflexões sobre estas, permitindo problematizar e buscar o aprimoramento para atuação profissional.

## CONCLUSÕES

O Estágio Curricular Supervisionado I é uma prática profissional obrigatória do currículo do Curso de Licenciatura em Matemática, onde proporciona aos licenciandos oportunidades para relacionar a teoria e prática com a realidade do cotidiano escolar. E ainda, um momento de grande aprendizagem e também de muita reflexão, onde é necessário estar atento a muitos fatores quando se diz respeito à aprendizagem e a sala de aula, a metodologia a ser utilizada, os materiais a se consultar, como avaliar e gerir o processo de ensino.

Com essa experiência percebeu-se que é de suma importância levar em conta o conhecimento prévio dos alunos e criar momentos que propiciem o questionamento para que dessa forma mobilizar o ensino para uma perspectiva que coloque os alunos na posição formuladores de perguntas. As ações em sala de aula devem manifestar a intenção do professor em provocar nos alunos a curiosidade para que posteriormente estes se manifestem trazendo as suas dúvidas e perguntas enriquecendo o momento de ensino e as discussões em sala de aula.

Apesar de serem encontradas algumas dificuldades para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado I, é perceptível a necessidade do mesmo na licenciatura, pois, visto a experiência adquirida com a vivência em sala de aula, ele é de extrema importância para a formação profissional, fazendo com que o licenciando em Matemática possa adquirir prática pedagógica enriquecendo seus conhecimentos no ensino e preparando-o para sua vida profissional.

## REFERÊNCIAS

- LOUREIRO, D. Z; OLIVEIRA, F. T. **PIBID – Uma Interseção de Conhecimentos Entre a Realidade Escolar e a Universidade**. Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2010.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Instituto de Física da UFRGS, Porto Alegre, 2010
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência – Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores:** diversos olhares, In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 8- Formação de Professores, 2005, Caxambu.

TAVARES, R. **Animações interativas e mapas conceituais.** XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2005, Rio de Janeiro. 2005

## TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: e-CASA COMO ESTRATÉGIA

Poliana de Sousa Carvalho  
Discente do Curso de LEdoC/CN-CSHNB/UFPI .  
poliana\_sousa05@hotmail.com  
Edneide Maria Ferreira da Silva  
Docente do Curso de LEdoC/CN-CSHNB/UFPI.  
ed.mfs@ufpi.edu.br

### RESUMO

O trabalho é realizado no Espaço de Educação Ambiental de Convivência com o Ambiente Semiárido (e-CASA) localizado na Universidade Federal do Piauí (UFPI) *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB). Esse faz parte de um Programa de Extensão idealizado e construído por professores e alunos da UFPI/CSHNB dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEdoC/CN) e Ciências Biológicas, que objetiva a propagação de espaços escolares não convencionais para a promoção da Educação Ambiental. Nele são desenvolvidas diversas atividades, das quais destacamos o Minhocário didático e a Compostagem. Com visitas guiadas ao e-CASA, é possível abordar conteúdos de diversas disciplinas, de modo particular, Ciências e Química. Além disso, o espaço proporciona aos discentes dos cursos de Licenciatura, a oportunidade de praticar com os visitantes os conteúdos pedagógicos e específicos que compõem a sua formação, além de desenvolverem e aplicarem estratégias de ensino diferenciadas.

**Palavras-chave:** Estratégias de ensino. Espaços não escolares. Educação ambiental.

### INTRODUÇÃO

É sabido que ensinar é um desafio, principalmente quando a disciplina se mostra complexa e com conteúdo de difícil compreensão e elevada abstração conceitual. Situações dessa natureza são vivenciadas diariamente, de modo especial, no Ensino das Ciências. Esse fato torna evidente a necessidade de criar meios atrativos e que estejam diretamente vinculados aos sujeitos envolvidos, para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente.

A partir dessas percepções, entendemos que o uso da contextualização pode minimizar essas dificuldades. De acordo com SEB-SC (2001), a contextualização tem a capacidade de associar as teorias estudadas pelos alunos com a realidade vivenciada diariamente, assim o conhecimento científico e as relações socioambientais se inter-relacionam, proporcionando aos sujeitos envolvidos maior percepção e compreensão do conteúdo estudado. Silva (2007) afirma ainda que a contextualização é capaz de contribuir para a formação de sujeitos educados para a cidadania além de proporcionar uma educação significativa. No entanto, para se trabalhar de forma contextualizada é indispensável algumas ferramentas capazes de

permitir seu desenvolvimento. Essas ferramentas podem ser entendidas como as práticas e vivências em espaços educacionais que sejam capazes de desenvolver pensamentos e capacidade de criticidade além de proporcionarem saberes diferentes para o ensino/aprendizagem.

Com base nesse pensamento, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um espaço de Educação Ambiental idealizado e construído por professores e alunos da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos, dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEdoC/CN) e Ciências Biológicas. No local, é possível fazer uso de estratégias diversificadas de modo a proporcionar, tanto aos alunos do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, a experiência de tocar, sentir e visualizar diversos assuntos de Ciências e Química. Além disso, o espaço proporciona aos discentes dos cursos envolvidos a oportunidade de colocarem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, tanto nas disciplinas pedagógicas, quanto nas disciplinas específicas.

## **METODOLOGIA**

No *campus* Senador Helvídio de Nunes, localizado em Picos, está situado o Espaço de Educação Ambiental de Convivência com o Ambiente Semiárido (e-CASA). A área ocupada fica ao lado da residência universitária e era até o ano de 2017, considerada como espaço propício apenas ao crescimento de ervas daninhas, habitat de reptéis, anfíbios e aracnídeos.

Entretanto, com a necessidade constante de proporcionar aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura a oportunidade de vivenciar a docência além de estimular o desenvolvimento e uso de estratégias de ensino diversificadas, um grupo de professores da LEdoC/CN, idealizou a ocupação do espaço para o desenvolvimento de atividades extracurriculares. Após a elaboração inicial do projeto, o professor responsável, convidou outros professores do curso de Ciências Biológicas a integrarem e assim contribuírem na execução da ideia.

Logo que foram definidas as atividades que seriam desenvolvidas no e-CASA, o passo seguinte foi a oficialização frente a instituição, por meio do registro de um Programa de Extensão. De modo que se propunha a ser um espaço físico e simbólico para congregar e favorecer o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental no diálogo entre universidade e escola.



Segundo o coordenador do programa, a criação do espaço é socialmente relevante, pois permite o desenvolvimento de projetos de extensão voltados à Educação Ambiental para convivência com o Semiárido, de crianças, jovens e adultos; serve de campo de aplicação e desenvolvimento de pesquisas no âmbito da UFPI, tanto para professores quanto para os discentes de Iniciação Científica, TCC e Estágios Supervisionados; e, principalmente, é um espaço de reflexão e produção de conhecimento sobre Educação Ambiental, perfeitamente possível de ser explorado em diversas áreas do conhecimento, mas que para as autoras do texto, isso ocorre de modo específico na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, em diversas áreas da Química.

Após o registro do Programa, as atividades se iniciaram. O espaço foi construído com recursos próprios do grupo de trabalho. Entretanto, houveram poucas, mas significativas contribuições. Da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o grupo recebeu: a projeção do espaço através de seu departamento de engenharia; doação do piso do barracão; profissional de manutenção para capina do terreno. Da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piauí (Fetag) foi recebido: o sombrite para o viveiro de mudas de sementes crioulas; e da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), a doação de madeira apreendida pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) para construção do barracão.

Assim, foi de início erguido, em conformidade com o projeto inicial: o barracão para abrigar os visitantes, construído com madeira de apreensão do IBAMA; o viveiro de mudas de sementes crioulas; um depósito para guarda de materiais; o canteiro da horta para experimentação de compostagem orgânica, construído com garrafas reaproveitadas; uma composteira que logo entrou em funcionamento, produzindo composto para os canteiros da horta; um caminho sensorial, constituído de dois grandes caminhos feitos com pneus descartados das borracharias da cidade, onde estavam as plantas para promover a experiência sensorial diferenciada, com texturas, formas, aromas, sabores, e cores existentes nos diferentes vegetais. Ainda foram plantadas pelo grupo uma cerca viva na lateral do espaço; e construída uma cerca de madeira e um canteiro na frente do espaço.

Para o início, todos os envolvidos no programa participaram de algum modo das ações de construção do espaço. Na manutenção das atividades, cada professor, ao estabelecer a sua ação no Programa, convocou seus orientandos para mutirões. Esses eventos ocorreram geralmente, após a realização de reunião entre os professores e identificação das prioridades, que eram diversificadas e iam desde a limpeza do espaço, compra e organização de materiais

a irrigação das plantas, etc. Os técnicos da UFPI/CSHNB também atuaram na limpeza e manutenção do espaço.

No período de fevereiro a julho de 2018 foi construído um canteiro de plantas venenosas (fora do alcance dos visitantes); três colmeias de abelhas sem ferrão foram alocadas no barracão para montar o Meliponário didático; foi adquirida uma barraca móvel para o projeto de produção de arte com papel reciclado; e, construído um canteiro de flores. Com a finalidade de usar o espaço para fins de pesquisa, dos professores e seus orientados da área de Botânica.

À medida que o Programa foi se desenvolvendo, as atividades foram ocupando cada vez mais espaço. De modo que estão sendo desenvolvidas diversas atividades relacionadas a área de Ciências, entre elas: Minhocário didático, que associa a criação de minhocas ao acréscimo de nutrientes a matéria compostada, além de produzir um repelente natural, mas que ainda se encontra em fase de teste. Outra atividade é a compostagem, onde as bactérias anaeróbias, por meio de processos químicos, degradam os resíduos orgânicos recolhidos no Restaurante Universitário local, gerando a matéria compostada que é usada em outras atividades desenvolvidas no espaço de Educação Ambiental.

Nessas duas atividades, que estão sob a coordenação de uma mesma professora, há a participação de uma bolsista voluntária do curso de LEdoC/CN, que está no VI período do curso. Essa realiza nesse espaço, atividades de Ciências com alunos de Escolas Municipais que agendam visita ao local. De modo que além de contextualizar conteúdos curriculares, como o corpo dos anelídeos, reações químicas, tabela periódica, a bolsista ainda se capacita para o exercício da docência.

## **RESULTADO E DISCUSSÕES**

Sintetizar a relevância acadêmica e social do Programa, sua articulação com o ensino, pesquisa e extensão mostra-se com elevado grau de dificuldade, haja vista que em cada um desses níveis, mesmo em tão breve tempo, há evidências de ampla significação.

Desde a inauguração foram atendidas 197 pessoas, entre estudantes, professores e técnicos de Escolas Públicas (tanto da esfera Municipal quanto Estadual) da região de Picos-PI. Além disso, cerca de 20 discentes dos cursos de LEdoC/CN E Ciências Biológicas da UFPI estiveram envolvidos na construção e funcionamento do e-CASA. No momento, tem-se oito professores envolvidos. Cada visitante recebeu uma muda de plantas de sementes

crioulas, que auxiliaram na propagação dessas sementes. Trata-se, portanto, de um Programa de grande porte que, a longo prazo possibilitará a divulgação de aspectos significativos sobre Educação Ambiental para crianças, jovens e adultos da região, sendo uma extensão da Universidade promovendo o diálogo com a Escola. De modo que, é uma forma de a comunidade ter acesso ao conhecimento gerado no interior da Universidade, possibilitando assim que todos sejam beneficiados. Além disso, dentro da proposta idealizada, o Programa vem se mostrando excelente cenário para o desenvolvimento de Pesquisas Científica de flora e fauna local, além de também contribuir para a realização das atividades associadas ao Estágio Supervisionado. O ensino contextualizado além de conseguir atrair a atenção e despertar o interesse dos estudantes é capaz de proporcionar a apreensão mais aprimorada e real de forma simples, mesmo quando se trata de conteúdos considerados complexos, como por exemplo, nutrientes do solo, onde é possível abordar Os assuntos TIPOS E COMPONENTES DO SOLO (Ciências) de ELEMENTOS QUÍMICOS E TABELA PERIÓDICA (Química). Esse tipo de estratégia de ensino, que proporciona facilidade de compreensão e apreensão da aprendizagem, promovida pela associação da prática e teoria, tem se tornado tão eficiente para ensinar Ciências e Química que o e-CASA é constantemente visitado por professores e alunos das escolas de Picos e Macrorregião.

Os docentes dessas escolas ao se deslocarem com seus alunos até o e-CASA, certamente buscam conhecer e difundir ideias, métodos, estratégias de ensino que facilitem a compreensão dos conteúdos abstratos, tornando a aprendizagem um processo harmonioso e bem-sucedido.

## CONCLUSÕES

Por fim, concluímos que o e-CASA e as atividades desenvolvidas nele tem grande relevância para a Educação Básica na cidade de Picos, pois, tem proporcionado aos visitantes experiências diferentes envolvendo Ensino e Aprendizagem das disciplinas duras, de modo particular na de Ciências (Ensino Fundamental I e II) e Química (Ensino Médio). Essa última, tão rejeitada por meio de seu considerável nível de abstração, tem se mostrado mais atrativa, a medida que são usadas estratégias diferenciadas, como práticas ambientais, que nem sempre são vivenciadas na escola.

Para além do exposto o espaço está aberto ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao Semiárido, nas áreas de Educação, Biologia, Química, Física e outras, que

porventura possam contribuir com o desenvolvimento sustentável da região e com a Educação Ambiental dos sujeitos.

## **REFERÊNCIAS**

SEB-SC. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio:** Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Evanildo Lopes da. **Contextualização no Ensino de Química: ideias** e proposições de um grupo de professores. 2007. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo 2007.

## GRUPO DE ESTUDO E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE ALUNOS GRADUANDOS

Hugo Leite de Oliveira | UECE

[hug.oliveira@outlook.com](mailto:hug.oliveira@outlook.com)

Márcia Cristiane Ferreira Mendes | UECE

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

### INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência nasceu a partir da minha experiência no grupo de estudo “Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO)”, e pela percepção do meu amadurecimento quanto à interpretação dos textos discutidos no grupo e da evolução de escrita. Durante o período de participação no grupo de estudo, alguns colegas da graduação do curso de Pedagogia me perguntaram como funciona e quem pode participar do grupo, e além destas questões me questionei, porque poucos graduandos tem se inserido nos grupos de estudos. Tendo como objetivo, compreender a importância de grupos de estudos para a iniciação científica de alunos graduandos, foi provocado indagações que me impulsionaram a escrever um relato de experiência sobre a minha percepção descrevendo quais as dificuldades e as contribuições encontradas que promovem a formação de pesquisadores.

Nos cursos de graduação os alunos tem que cumprir as disciplinas descritas nas matrizes curriculares e fazer escolhas quanto às disciplinas optativas que estão disponíveis para o graduando, além do conhecimento adquirido nas disciplinas, existem bolsas de estudos que são a principal porta de entrada para o universo científico: a de Iniciação Científica (IC) e o Programa de Educação Tutorial (PET). Ambas as bolsas, tem seus tutores e cada tutor delimita os percursos a serem percorridos pelos bolsistas.

A bolsa IC oferece ao universitário a oportunidade de ser um pesquisador, sendo orientado por um professor, e além desta chance única, recebe a abertura para ser integrante de encontros de um grupo de estudo, para aprofundar os conhecimentos em determinada área do seu curso, conhecer metodologias e técnicas para propor novas análises ou descobertas com raciocínio crítico mais desenvolvido.

A bolsa PET aborda o tripé da formação acadêmica, nele o graduando tem abertura total para trabalhar e estudar nos seguintes segmentos: Extensão, o graduando tem a oportunidade de realizar projetos além do campus universitário; Ensino, tem a abertura de

auxiliar o professor na sala de aula; Pesquisa, a mesma ideia base da bolsa IC, que é de pesquisar uma área de estudo.

Dentre as bolsas de estudo existentes, essas duas são as principais que estão ao alcance dos alunos para quem enseja entrar no universo acadêmico. Não são muitos que se identificam com a pesquisa, pois ela demanda do indivíduo, o desejo e ânsia de ser um pesquisador, de querer discutir várias temáticas que não são tratados em sala de aula, mas sim em grupo de estudo, como por exemplo, no grupo de estudo, PEMO, onde são discutidos textos que abordam sobre a História da Educação e seu aprofundamento com a metodologia da História Cultural. Ambas as bolsas, elas têm etapas de seleção para o seu ingresso, o que apontamos que se torna excludente, visto que não existem bolsas suficientes para todos os alunos que desejam ser financiados por uma agência de fomento. Mas, o que indicamos como norte para o estudo é identificar, partindo da minha experiência, as dificuldades encontradas pelos alunos para ingressar e permanecer em grupos de estudos em universidades públicas.

Além dessa, apontamos outras questões que vão responder à pergunta principal; porque se torna interessante ingressar em um grupo de estudo nas universidades públicas? Quais as contribuições e dificuldades que serão encontradas durante a vigência como bolsista no grupo de estudo? Os alunos de graduação se sentem motivados quando estão interagindo com os alunos das pós-graduações? Durante a pesquisa, iremos realizar reflexões acerca dessas indagações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A minha experiência como bolsista do PET se deu no período 2018-2019, tendo como tutora, a Professora Doutora Lia Machado Fiuza Fialho e orientadora de trabalhos acadêmicos a aluna do doutorado Márcia Cristiane Ferreira Mendes. No cronograma elaborado pela professora, a parte referente à pesquisa, designou que cada petiano teria um orientador, que está cursando mestrado ou doutorado em educação, para auxiliar na construção das pesquisas a serem construídas e apresentadas em eventos acadêmicos.

Durante as reuniões realizadas pela professora Lia Fialho, convidou-nos para ingressar no PEMO e disse que para aqueles que tem interesse em realizar o mestrado seria uma porta de aprendizado e aprofundamento para a construção do projeto. Ao receber este convite, fiquei curioso em saber o que era o PEMO, o que era um grupo de pesquisa, o que até então não tinha ideia como funcionava. Uma oportunidade como esta que o graduando que

pretende estar na iniciação científica desejaria receber, recebi e aceitei, pois esta é a principal porta de entrada, pois sem ela, o graduando não tem a oportunidade de entrar neste ambiente acadêmico.

Ao ter a primeira participação na reunião, eu me senti como um peixe fora d'água, pelos seguintes motivos: naquele dia já estava marcado em ser realizada a discussão de algumas páginas de um livro, que aborda o tema biografia e ao ser iniciada a discussão, fiquei com o pensamento de querer sair logo dali, pois não entendia nada, a linguagem utilizada pelos integrantes, a velocidade das discussões, a interação linguística dos integrantes, isto se tornou um empecilho à primeira vista. Isto no primeiro e segundo dia, já no terceiro dia, tive a sensação de que estava começando a entender o que estava sendo comentado ali. Foi apenas na quarta reunião, que eu comecei a ter noção dos assuntos abordados nas reflexões dos textos e foi então que eu tive abertura e comecei a dialogar, mas com receio de que a minha fala não fosse compreendida.

Assim, demorou para que eu compreendesse o que estava sendo discutido ali, demorou para eu perceber a principal razão disso, então comecei a dialogar com algumas pessoas, para que elas pudessem me auxiliar e que eu possa compreender esta dificuldade e que eu pudesse ter uma melhor compreensão de tudo que estava ali, e a resposta recebida foi: vivência da linguagem utilizada. Ao escutar esta sentença, a minha percepção modificou e a minha compreensão nas reuniões foi melhorando, e com isso, comecei a ter participações pontuais nas reuniões.

Tendo a vivência constante da linguagem utilizada nas reuniões, a minha percepção durante as discussões foi ampliada, de tal forma que pude criar certo apego pelo tema discutido e da forma como é realizado. Uma vez que o indivíduo tem a compreensão do tema, ele começa a ter uma maior curiosidade sobre ele, começa a ter interesse em construir um relato de experiência, um resumo simples, resumo expandido, um artigo, é o ápice da contribuição dada pela participação em um grupo de estudo de linha de pesquisa. O graduando obtendo uma visão futura do que realizar, de forma a ser o seu objetivo no universo acadêmico, inicia-se a ter uma crescente na sua formação e na sua busca em querer se aprofundar em um tema, no meu caso, em construir biografias.

Mas isto, não se encaixa com todos, existe um perfil do pesquisador acadêmico, e a Revista Gaúcha, em uma pesquisa sobre a participação de projetos de pesquisa, trouxe a seguinte afirmação: Os professores destacam um bom bolsista de iniciação científica aquele que deve ter curiosidade e algum conhecimento sobre a área em que pretende se inserir. A

revista também elencou em 7 pontos sobre como o graduando pode ingressar em uma bolsa de iniciação científica: 1º Atenção aos murais: os editais de seleção de bolsistas são abertos anualmente, fique atento aos murais da faculdade e os sites de pró-reitorias de pesquisa; 2º Quais são as opções: conversar com os professores a respeito dos projetos que a faculdade desenvolve pode ser o primeiro passo; 3º Como se candidatar: é fundamental conversar com o professor-pesquisador do projeto a que você quer se vincular; 4º A função a desempenhar: o trabalho de um bolsista de iniciação científica varia conforme o projeto. As funções podem envolver pesquisas bibliográficas, coleta, tabulação e análise de dados, experimentos de laboratórios e saídas em campo; 5º Para que serve a pesquisa: os bolsistas costumam elaborar trabalhos científicos, para apresenta-los em salões de universidades diversas; 6º O melhor semestre: não há restrições quanto aos números de semestres cursados; 7º Ao fim dos 12 meses: Não se trata de renovar, mas de concorrer a uma nova bolsa. O prosseguimento como bolsista dependerá dos méritos e dos resultados obtidos.

Ao longo das reuniões, pude perceber algo curioso, dentre um número aproximado de 20 integrantes do grupo de pesquisa, 5 são graduandos e 15 são mestrandos e doutorandos, o que me abriu uma curiosidade: porque poucos graduandos, em um ambiente de pesquisa acadêmica? Usando como a base, o tripé do PET, existem pessoas que se identificam apenas com a extensão, outros com o ensino, e outros com a pesquisa, e com isto é feita uma filtragem individual, onde os graduandos se questionam em qual linha seguir, e a maior quantidade de pessoas é comum escolherem o ensino, enquanto uma minoria escolhe a pesquisa. Como citado na pesquisa da Revista Gaúcha, a forma de ingressar neste ambiente, se dá por meio de uma bolsa de IC ou PET, onde o professor convive com o graduando e a partir desta convivência, começa a identificar pontos que irão ajudar ou atrapalhar para este graduando, caso ele pretenda ingressar no grupo de pesquisa.

Motivos não faltam para ser escolhido a linha de pesquisa acadêmica, e o blog da Faculdade de Rondônia classificou 6 motivos para ser escolhido e eles são: 1- desenvolvimento de uma visão crítica: durante os diálogos entre os integrantes, é apresentado diversos pontos de vistas, críticas sobre o que está sendo estudado, e isto pode facilitar o posicionamento e a forma como pode criticar algo; 2- aprofundamento de um tema de interesse: o grupo de pesquisa já vem com um tema definido, como o PEMO, e a vivência das discussões sobre este tema, facilitará para o graduando na escolha de um tema para a monografia; 3- preparação para o TCC: como resultado do aprofundamento do tema do grupo de pesquisa, pode ser aproveitado textos utilizados nas reuniões, como referência para o TCC;



4- ampliação de networking: com o convívio com pessoas que vivenciam o ambiente do mestrado e doutorado acadêmico, pode facilitar para um indivíduo, contatos para futuros trabalhos, assim sendo um contato de confiança da pessoa; 5- aprendizado sobre o universo das publicações: dependendo do aprofundamento no grupo de pesquisa, o indivíduo pode desenvolver estudos e apresentar artigos que abordam o tema estudo no grupo; 6- desenvolvimento de habilidades valorizadas no mercado: o conjunto das práticas realizadas no grupo, o indivíduo pode aprimorar diversas habilidades individuais, que podem ser identificadas assim: ° criatividade para ir além do pensamento comum e apresentar ideias inovadoras; ° empatia para compreender as questões que cerceiam e preocupam a sociedade; ° capacidade de liderança para tomar a frente projetos e apresentar soluções viáveis para tirá-los do papel; ° versatilidade para lidar com diferentes perfis profissionais e se adaptar as novas situações.

## CONCLUSÃO

Através deste relato, pudemos identificar diversas situações existentes, identificadas nas dificuldades percebidas na permanência do grupo de estudo, mas não apenas isto, mas também a grandiosa contribuição que faz a formação do graduando, através da interação linguística, dos conhecimentos extraídos pelos participantes e adquiridos pelos discentes e a identificação do estudo de monografia ou do projeto para ingressar no mestrado.

As principais contribuições no âmbito educacional, saíram daqueles que estão na linha da pesquisa científica, na qual o foco dela, é a pesquisa e o que ela pode agregar a um grupo social ou a comunidade geral, em diversos âmbitos, como por exemplo, a pesquisa realizada pela revista eletrônica, Gauchazh, com título “Participar de projetos de pesquisa durante a graduação qualifica a formação”. Não são todas as pessoas que se identificam com esta linha, mas as pessoas que escolhem esta linha, fazem grandiosas contribuições, como a Professora Doutora Lia Machado Fiuza Fialho e a Professora Mestre Márcia Cristiane Ferreira Mendes.

Por fim, destacamos que não importa a escolha da linha, pesquisa ou ensino ou extensão, as dificuldades em cada âmbito são ímpares e os aprendizados adquiridos pelo indivíduo irão encaminhar a sua formação. Na pesquisa, as principais contribuições ao graduando, é a aquisição de uma nova linguagem acadêmica, conhecimentos sobre uma área de estudo e ser plantada a semente da curiosidade à pesquisa.

## REFERÊNCIAS

FACULDADE DE RONDÔNIA. **6 Motivos para Participar de um Grupo de Pesquisa na Faculdade.** 2019. Disponível em: <https://blog.faro.edu.br/6-motivos-para-participar-de-um-grupo-de-pesquisa-na-faculdade/>. Acesso em 12 de julho de 2019.

GALOA JORNAL. **O que é uma Iniciação Científica e como conseguir uma bolsa.** Disponível em: <https://galoa.com.br/blog/o-que-e-uma-iniciacao-cientifica-e-como-conseguir-uma-bolsa>.

GAUCHAZH. **Participar de projetos de pesquisa durante a graduação qualifica a formação.** Na Trilha da Ciência. Acesso disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/vestibular/noticia/2013/11/participar-de-projetos-de-pesquisa-durante-a-graduacao-qualifica-a-formacao-4324748.html>. Acesso em 12 de julho de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa De Educação Tutorial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em 12 de julho de 2019.

## LITERATURA DE CORDEL COMO INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA

Maria da Cruz Santos Guimarães  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
Cruz.guimaraes@aluno.uece.br

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência advinda com o desenvolvimento do projeto “Criação, circulação e difusão da produção artística: leitura e escrita-Literatura de Cordel” que foi desenvolvido em uma escola pública da Zona Rural de Inhuma, Piauí. Para a realização deste trabalho, foram consultados os documentos norteadores do projeto, como o plano de atividade cultural, bem como os planos de aula e as produções dos alunos. As reflexões trazidas neste trabalho apontam para a percepção da importância de se trabalhar práticas diferenciadas de leitura e escrita na escola junto a alunos do Ensino Fundamental e ainda aponta para as possibilidades da literatura de cordel como meio para se incentivar nos alunos o gosto por essas atividades que se fazem necessárias na sociedade, bem como forma de resgatar a memória local.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Literatura de Cordel

### INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar um relato de experiência sobre a utilização da literatura de cordel como meio para incentivar as práticas de leitura e escrita entre os alunos de uma escola pública. Tal experiência adveio do desenvolvimento do Programa Mais Cultura em uma escola da Zona Rural de Inhuma Piauí e contou com a participação da coordenação da escola, da atuação de duas monitoras, e de alunos do Ensino Fundamental I e II. Para a realização deste trabalho, foram consultados os documentos norteadores do projeto, como o plano de atividade cultural, bem como os planos de aula e as produções dos alunos.

O projeto, inserido no Programa Mais Cultura nas Escolas, teve como tema “Criação, circulação e difusão da produção artística: leitura e escrita-Literatura de Cordel” sendo os objetivos: engajar os alunos em atividades extraclasse com intuito de desenvolver a oralidade, como também possibilitar a vivência de emoções e o despertar da fantasia e da imaginação, através da leitura e da escrita e motivar o desenvolvimento da leitura e escrita, em que ainda potencializou experiências de resgate da memória local, conhecendo melhor aspectos históricos e culturais da comunidade/ e cidade e da própria escola e o contexto em que ela está inserida.

## IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA E O PAPEL DA ESCOLA

A leitura de acordo com Brito (2010) é uma prática muito importante na formação social, por meio da qual o indivíduo pode se inserir na sociedade, pois possibilita a autonomia e ampliação dos horizontes “(...) O leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado, encarando melhor a face da realidade” (BRITO, 2010, p. 3). O indivíduo ao dominar o código da língua pode participar ativamente da sociedade e exercer sua cidadania, podendo ampliar os seus conhecimentos.

O ato da leitura é muito mais do que simplesmente ler um artigo de revista, um livro, um jornal. Ler se tornou uma necessidade, é participar ativamente de uma sociedade, desenvolver a capacidade verbal, descobrir o universo através das palavras, além do fato que ao final de cada leitura nos enriquecemos com novas idéias, experiências. (BRITO, 2010 p. 10).

Dessa maneira, a leitura se constitui em uma prática que deve ser inserida na vida de todos, principalmente das crianças para que possam desenvolvendo esta prática. Ferreira e Dias (2002) Ainda corroboram com esta ideia ao discorrer que mesmo com as mídias acessíveis hoje para acesso à informação, a escrita ainda é o meio mais eficaz, pois “(...) ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas” (p.40). As mídias ao serem apresentadas a não leitores, pode ocasionar o aprisionamento já que constitui uma seleção por parte de alguém.

Paralela à leitura tem-se a prática da escrita, também se constituindo em uma atividade necessária para a cidadania, pois se vive em uma sociedade letrada em que a comunicação por meio da escrita é predominante. Escrever bem tem sido uma exigência cada vez mais presente, sendo considerada uma competência que deve ser desenvolvida e aperfeiçoada na escola.

Assim, a escola sendo um espaço de socialização do saber deve propiciar meios e condições para incentivar o gosto pela leitura. Conforme, Rocco (1994) “uma sociedade que domine a leitura e a escrita tem consequentemente o dever de estender e garantir politicamente o domínio de tais atividades a todos os seus cidadãos” (p. 40). Apontando que a escola deve trabalhar tais tarefas, mas sem deixar de reconhecer que outras instâncias educativas (família, grupos sociais, veículos de massa) devem também se empenhar em garantir o domínio dessas práticas sociais.

A escola deve sim buscar meios para propiciar o desenvolvimento do gosto pela leitura, porém, conforme Rocco (1994) é comum que na escola a leitura seja trabalhada mais

como uma exigência para avaliações, para responderem às questões direcionadas pelo professor com referência ao livro didático e pouco se estimula a leitura por satisfação. Dificilmente esta é realizada em local socializado e aberto. (ROCCO, 1994)

## DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: A RECONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DA COMUNIDADE, ESCOLA E A PRODUÇÃO DE CORDÉIS

Tabela 01: Canção Literatura de Cordel

Literatura de Cordel	A capa é em xilogravura,	Mas pode ser um desenho,
É poesia popular,	Trabalho de artesão,	Uma foto, uma pintura,
É história contada em versos	Que esculpe em madeira	Cujo título, bem à mostra,
Em estrofes a rimar,	Um desenho com ponção	Resume a escritura.
Escrita em papel comum	Preparando a matriz	É uma bela tradição,
Feita pra ler ou cantar.	Pra fazer reprodução.	Que exprime nossa cultura.
Os folhetos de cordel	A minha literatura	Mas trata de outros temas:
Nas feiras eram vendidos	De cordel é reflexão	Da luta do bem contra o mal,
Pendurados num cordão	Sobre a questão social	Da crença do nosso povo,
Falando do acontecido,	E orienta o cidadão	Do hilário, coisa e tal
De amor, luta e mistério,	A valorizar a cultura	E você acha nas bancas
De fé e do desassistido.	E também a educação.	Por apenas um real.
	O cordel é uma expressão	
	Da autêntica poesia	
	Do povo da minha terra	
	Que luta pra que um dia	
	Acabem a fome e a miséria,	
	Haja paz e harmonia.	

Fonte: Diniz (2016)

Conforme aborda o poema citado acima de Diniz (2006) em sua canção, a literatura de Cordel é uma forma de poesia popular que traz como características a sua estruturação em estrofes em forma de rimas, cujo nome cordel deriva da forma como estes eram vendidos nas feiras, pendurados em cordões. Chama atenção também os temas que são desenvolvidos,

podendo abordar questões sociais e a forma como é esculpida as capas, a xaligravura, confeccionada em madeira, sendo um trabalho de artesanato.

Em consonância com essas características, foi desenvolvido o projeto “Criação, circulação e difusão da produção artística: leitura e escrita-Literatura de Cordel” em uma escola pública da Zona Rural de Inhuma-PI, ao longo de seis meses do ano de 2016. Constituiu-se em uma experiência extraclasse, em que os alunos do Ensino Fundamental I e II participavam em horário contraturno. Sendo trabalhadas com os alunos as competências de leitura e escrita.

Primeiro, buscou-se detectar por meio de uma avaliação diagnóstica o nível de leitura e escrita dos alunos, que consistiu em uma atividade de interpretação de texto, através da qual se detectou que entre os alunos havia uma grande dificuldade nessas práticas. Em seguida, foi-se desenvolvendo atividades variadas visando motivar a leitura e escrita, como o uso de rodas e fichas de leituras, estímulo de empréstimo de livros, e atividades de interpretação de textos.

Um dos aspectos marcantes do projeto foi o incentivo à pesquisa sobre a história local e da escola, pois se constituiria em tema para os cordéis. Assim, foram realizadas pesquisas em livros, documentos, sobre a história da localidade e da escola, e além do incentivo de atividades de entrevistas com pessoas mais velhas sobre como era a vida na comunidade/cidade e a escola no tempo delas.

Motivava-se a escrita dos alunos e a oralidade em sala. E, no decorrer do projeto, trabalharam-se alguns gêneros textuais, como poemas, fábulas e a literatura de cordel, trazendo histórias e produções para a análise. Dessa maneira, os alunos puderam ir comparando e identificando as características da literatura de cordel, e um pouco da história desse gênero, reconhecendo como parte da cultura de antigamente.

Outro momento de grande relevância no desenvolvimento do projeto foi a visita ao Centro Cultural, onde se encontra a memória da cidade, em que os alunos puderam conhecer melhor a origem e aspectos importantes sobre onde residem. Também foi incentivado que os alunos escrevessem sobre suas experiências e os aprendizados com a visita.

Ainda, no decorrer do projeto, foram realizadas diferentes atividades visando alcançar os objetivos, como eventos sobre o projeto (Figura 01 e 02), trazendo as produções dos alunos, gincanas, e dramatizações, incentivando a pesquisa sobre a história e cultura local e a participação dos alunos.

Figura 01: Cartaz de Evento sobre o projeto

Figura 02: Exposição de cordéis dos alunos



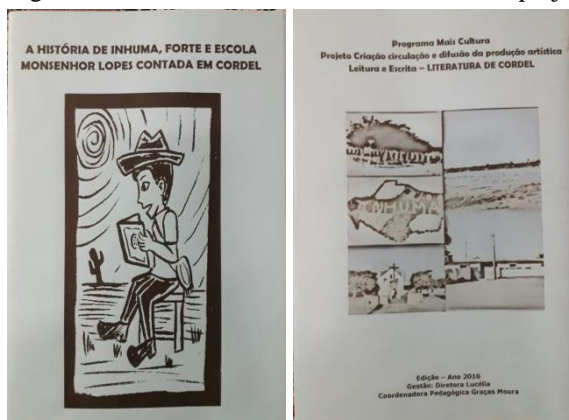
Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

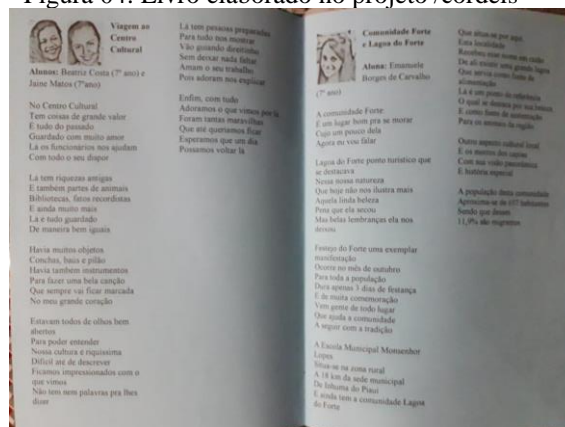
Ao se reconstituir a história da comunidade e da escola ao longo do projeto, foi-se incentivando a escrita de cordéis sobre a temática, em que os alunos tiveram sua escrita aperfeiçoada, o que compôs um livro de Literatura de cordel (figura 03 e 04) editado pela escola, sendo os próprios alunos os autores com orientação das monitoras.

Figura 03: Frente e verso do livro elaborado no projeto



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 04: Livro elaborado no projeto /cordéis



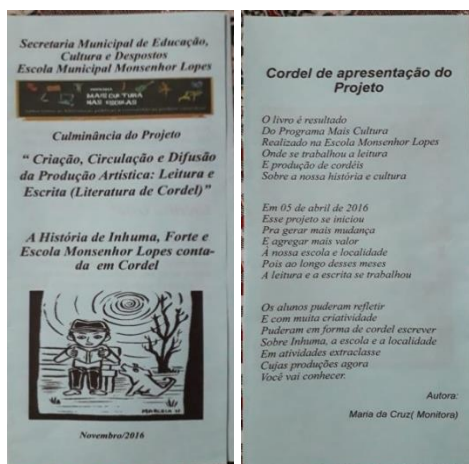
Fonte: Arquivo pessoal.

A culminância do projeto (figura 05 e 06) se deu em uma noite cultural, que contou com a organização da equipe da escola, monitoras e os alunos participantes do projeto, e o evento foi destinado à comunidade escolar e local, e autoridades da cidade. Na ocasião, teve o lançamento do livro produzido no projeto, dramatizações de lendas locais, danças, exposição de fotografias da cidade e da escola ao longo da história, e aspectos da cultura local, e por fim, a declamação de cordéis do livro.

Figura 05: Folder divulgação da culminância

Figura 06: Evento da culminância





Fonte: Arquivo pessoal.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões trazidas neste trabalho apontam para a percepção da importância de se trabalhar práticas diferenciadas de leitura e escrita na escola junto a alunos do Ensino Fundamental I e II e ainda aponta para as possibilidades da literatura de cordel como meio para se incentivar nos alunos o gosto por essas atividades que se fazem necessárias na sociedade, bem como forma de resgatar a memória local.

## REFERÊNCIAS

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Série Idéias**, n.13, Editora FDE, p. 37-42. 1994.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002

DINIZ, Francisco. **Literatura de Cordel** (Música). Cd de Francisco Diniz, gravado em 2006.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS** Ano IV - N° VIII- JUN/ 2010



## LUZES, REFLEXOS E ENCANTAMENTO: UM MUNDO REPLETO DE CORES

Mayara Alves de Castro<sup>10</sup>

Maria Marly Alves<sup>11</sup>

Aline Gomes da Costa<sup>12</sup>

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (João Guimarães Rosa)

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo tencionar a ponderações, a partir da análise de como se constituiu a experiência “Luzes, reflexos e encantamento”, buscando demonstrar a atividade proposta como fonte de fortalecimento de uma educação infantil de qualidade, onde o protagonismo infantil pespontou cada momento da ação e da vivência experienciada. A reflexão sobre a vivência nasce, à luz das ponderações de Edwards, C. Gandine, L.; Froman, G. (2016), Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2016), Malaguzzi (1999), Piaget (1972), as narrativas e interações das crianças, dentre outros. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa vislumbrando conjecturar explicações sobre os fatos, caracterizando-se, também como participativa, visto que há investigação, análise e conta com a participação dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, pode-se inferir a experimentação rompeu os paradigmas de uma educação tradicional, centradas no professor, além de permitir a fluidez das múltiplas linguagens infantis ampliando a autonomia e autoconfiança infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Experiência; Protagonismo Infantil;

### INTRODUÇÃO

A ação intuiu contemplar o entendimento de criança adotado pela Rede Municipal de Educação (SME, 2016), de Fortaleza, na qual considera a criança ator e autor do processo de aprendizagem em todo seu potencial criativo e criador, mostrando através da tessitura do experimento proposto que se buscou garantir os direitos de aprendizagem: expressar,

---

<sup>10</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>11</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>12</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).

participar, explorar, brincar, conhecer e conviver, previsto na Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2016).

A ideia da atuação com as crianças nasceu através das reflexões debatidas e decorrentes do projeto ateliê <sup>13</sup>na educação infantil de Fortaleza, no qual foi embasado na abordagem experiencial de Reggio Emilia na educação da primeira infância. A instituição que atuamos começou a participar esse ano, e os estudos passou a inspirar os projetos pedagógicos e o cotidiano da instituição. A atividade que irá ser descrita foi parte do projeto da escola intitulado pelas crianças de “Tio Dim”, que proporcionou através de experiências estéticas mostrar a obra e as inspirações do artista cearense Dim Brinquedim<sup>14</sup>.

No intuito de aperfeiçoar a prática e resistir a cultura de desenvolver ações pedagógicas tradicionais tão fortemente arraigada no cotidiano da educação brasileira, buscamos então, ler, construir, discutir e atuar dentro da perspectiva do projeto ateliê, onde as reflexões proporcionadas nas formações e no cotidiano da instituição oportunizaram a análise do nosso papel enquanto docente, possibilitando uma nova forma de perceber, sentir e atuar no mundo, nos permitindo permanecer atentas às percepções e teorias das crianças, respeitando-as.

Nesse sentido, fica claro que ser professora regente de crianças, de três anos, resistindo a cultura educacional, tão fortemente imbricada e a percepção assistencial construída historicamente, se constitui em um desafio cotidiano de promover provocações, oportunizando a aprendizagem das crianças, valorando o extraordinário, os fazendo atuantes, críticos e questionadores, enfim os tornando crianças cientistas.

## **ATUANDO, ENCANTANDO-SE E PRODUZINDO CORES – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DA EXPERIÊNCIA**

Objetivando promover uma educação provocadora, estimulante e que houvesse a apropriação do conhecimento pela própria criança a experiência foi idealizada. Primeiramente, aconteceu uma roda de conversas, afim de sensibilizar as crianças sobre a arte de “Dim” e os objetos não estruturados usados por ele. Logo, foi pensado no ambiente, onde as crianças pudessem ser estimuladas e experimentassem o momento para que exercessem

---

<sup>13</sup> Projeto da Educação infantil da Rede Municipal de ensino de Fortaleza, destinado à educação da primeira infância, oportunizando a aprendizagem através do exercício da autonomia e protagonismo infantil.

<sup>14</sup> Artista plástico cearense que possui os brinquedos e as brincadeiras infantis como fonte de inspiração, e suas obras são construídas de isopor, plásticos, papéis, cds, tintas e fibra de vidro.

seus percursos criativos. Para Edwards (2016) os espaços educacionais das instituições ensinam e são considerados como mais um educador. Trazendo à tona a importância do preparo do espaço e dos materiais para o sucesso pedagógico.

Ainda discursando sobre Edwards (2016) e sua fundamentação teórica, a sua literatura vem trazer esse espaço como a construção de um ateliê, onde o objetivo é promover um espaço de provocação para que as crianças entrem em contato com as diferentes linguagens.

Nesse sentido, as crianças foram convidadas a saírem do espaço físico da sala e foram direcionadas para uma cabana de acampamento em campo, que foi montada na galeria da instituição, onde colocaram sobre essa barraca tecidos coloridos com auxílio das educadoras provocando um ambiente menos luminoso que foi pensado de modo proposital para que pudessem visualizar os objetos utilizados por “Dim” de uma forma diferente do habitual. Na cabana estavam dispostos para as crianças manusear as obras do artista “Dim” e objetos não estruturados usados por ele na confecção de sua arte como: plásticos, papéis e cds. Estavam dispostos também as lanternas para que pudessem observar os objetos através desses focos de luz.

Ao entrarem na cabana, as crianças começaram a tocar nos objetos, explorando cada um. Nesse momento, o entusiasmo e a empolgação começaram a surgir.

- Tá bem legal aqui, tudo escuro. (risos) (M)
- Gente, que tal colocarmos a lanterna para iluminar esses objetos! (Professora)
- Vamos, tia! (I.J)
- Eu vou colocar nessa pintura, parece legal. Segura pra mim tia, eu coloco a lanterna. (G)
- Nossa, o azul fica mais limpo aqui, está tão legal parece alegre! (G)
- Vejo borboletas e elas são coloridas, estão voando! (K). (Interações do INF. III B, 2018)

Assim, pode-se entender que o espaço se constituiu em um ateliê, pois possibilitou o protagonismo infantil deixando nítida a proposta sugerida por o projeto da Prefeitura de Fortaleza, caracterizando-se como um espaço diferenciado que atuou como terceiro educador, e que agiu como facilitador na perspectiva de alcançar os objetivos propostos no experimento. Contemplando assim, as relações e trocas. Deixando nítido, então que o ateliê não é algo fixo e estático, ele pode mover-se, se construir e reconstruir, ser inventado e reinventado de acordo com seu objetivo maior que é possibilitar o conhecimento por meio das curiosidades, descobertas e experimentações.

Isso é visto na perspectiva de Malaguzzi (1999), onde o ateliê pode ser um espaço que oportuniza diferentes tipos de técnicas, como também promove atitudes autônomas, à medida

que origina a liberdade expressiva, cognitiva, simbólica e comunicativa, constituindo-se assim como provocador.

Aquele espaço parecido uma casinha, escuro e ao mesmo tempo aconchegante instigou as crianças a perceberem os artefatos culturais, através de outra perspectiva promovendo a liberdade expressiva, a partir das percepções das crianças. Agora, pois, que se evidenciou a importância do ambiente e da disposição de materiais, daremos continuidade as narrativas.

- Tia, vamos iluminar esses plásticos. (A)
- Vamos sim! (Assistente de Educação)
- Olha que lindo esse vermelho aqui parece um fogo aceso. (acrílico vermelho)! (G.K)
- Tia, quero iluminar essa aqui verde. (papel verde) (J)
- Minha nossa, parece uma árvore mágica! (M)
- Que nada, ela brilha é a cor das folhas da árvore encantada!
- Aqui tem tinta! Quero colocar a luz. (K).
- Bem brilhante e colorida, parece a lua. (M). (tinta branca em um recipiente redondo e transparente). (Interações do INF. III B, 2018)

O decorrer da experiência e as interações foram transformando aquele ambiente em provocações, descobertas, expressões, gestos e falas permitindo que as crianças expressassem suas interpretações do mundo real, instigando-os a pensar e refletir através da linguagem estética.

O ambiente provocador, no que compete a teoria da aprendizagem remete a colocação a Piaget(1972), no qual a criança passa por um processo de assimilação, acomodação e equilíbrio e a Vygotsky(1989) quanto a zona desenvolvimento proximal – ZDP, onde afirma que para ocorrer o aprendizado as crianças devem ser estimuladas através da curiosidade a sair do nível de desenvolvimento real para o potencial, afim de favorecer a execuções ações autônomas pelas crianças , portanto o aprendizado acontece nas provocações, interações sociais e o contato com a cultura.

Ainda discorrendo sobre esse ambiente provocador, Malaguzzi (1999) afirma que é preciso “criar o caos”, ou seja, se faz necessário incitar a criança despertar a curiosidade e estimular o raciocínio para que ela conquiste o aprendizado.

Nesse sentido, o ato de aprender foi instigado pelo espaço, luzes e artefatos e estava se concretizando à medida que as crianças tocavam, experimentavam e imaginavam, podendo ser percebido através dos gestos, desejos e expressões fortalecendo nas crianças o sentimento de pertença, colaboração e escuta.

O ápice se deu no momento em que as crianças começaram a iluminar o artefato cultural CD. As crianças visualizaram diversas cores e sentiram-se instigadas em relação a essa exploração, observaram as cores refletidas do espectro, desvelando encantamento,

deslumbre e curiosidade. Naquele momento, todos ficaram extasiados e eufóricos com a diversidade de cores que eram refletidas em todos os lugares.

- Tia, vamos iluminar o cd. (K)
- Vamos, sim! Parece bacana. (Professora).
- Minha nossa, estou vendo várias cores! (I.M)
- Que cores vocês estão vendo? (Professora)
- Vejo verde, vermelho, amarelo. (I.M)
- Vocês estão vendo mais alguma cor? (Professora).
- Vejo laranja e roxo, tia! (M)
- Vejo meu rosto também, tia! (I)
- Vamos mudar a posição da lanterna! (Professora)
- Apareceu a rosa, azul, e o roxo, que lindo! (K.E)
- Tia, tia na casinha esta aparecendo às cores do Cd! (M)
- Olha só que mágico! Parece um arco-íris. (A)
- Conseguimos fazer um arco-íris com esse cd. É massa! (P.L). (Interações do INF. III B, 2018)

Logo, as crianças ficaram admiradas olhando para aquele colorido que aparecia na cabana e tocavam o cd, o espaço e a lanterna, e modificavam as posições da lanterna, promovendo uma explosão de cores, tocando a todos e os imbuindo no prazer autoral, então as crianças começaram criar hipóteses e expressar e suas percepções.

- Tia, a luz no cd é que faz as cores! (M)
- Mas as cores estão dentro do Cd, eu vi. (K)
- Para fazer as cores tem que ter a luz e o cd. (M)
- Espera um pouco, olha gente o rosto dos colegas! (J)
- Estão coloridos. Nossa, quantas cores! (M.I)
- Que legal, vou fazer no meu rosto também é muito colorido. (K) (Interações do INF. III B, 2018)

Então, as crianças começaram a se encantar com as descobertas e a posicionar as lanternas para que as cores refletissem em seus rostos e começaram a falar quem conseguia fazer e quais os colegas que apareciam o colorido no rosto, e passaram assim, a descrever no rosto do outro as cores que viam. Os risos e a imaginação rolavam soltos, bem como as associações. Diziam que o colega estava azul como o céu, que estava com uma luz que parecia um sol na testa e até que o colega estava colorido como um mutante.

Tais narrativas, evidenciaram o experimento e mostrou o caminho percorrido por as crianças no processo de construção de aprendizado, onde foram experimentando, tocando, produzindo e interagindo. Deixando transparecer o universo rico em expressões, falas, desejos e emoções, enfim mostrou as múltiplas linguagens infantis diante do prazer autoral.

O experimento estético de pesquisa foi registrado através de fotos e vídeos e mostrado para os pais no dia do encontro das famílias na escola, bem como os outros experimentos realizados. Foi confeccionado também um portfólio com fotos, objetivos dos experimentos,

campos de experiências, conforme assevera a Proposta Curricular para a Educação infantil da Prefeitura de Fortaleza (2016) e método de avaliação, no qual a experiência referida e as demais vivências realizadas pela turma estão contidos, sendo entregue a coordenação e ficando disponível aos demais professores, pais e comunidade escolar, evidenciando assim a importância de não somente realizar os registros, mas compartilhá-los, vivenciá-los e oportunizar a reflexão sobre as práticas.

## CONSIDERAÇÕES

Podemos inferir, então, que o protagonismo infantil foi expresso, através da exploração, descobertas e elaboração de hipóteses favorecendo itinerários lógicos e criativos nas crianças mexendo com outras dimensões que não apenas a cognitiva, racional e científica, percebendo a criança como um todo, sendo assim, visualizou o aprendizado de maneira não fragmentada funcionando como um veículo cultural fomentador do desenvolvimento holístico da criança.

Nesse sentido, houve a ruptura de paradigmas que sustentam a educação tradicional, principalmente no que compete à divisão do conhecimento e a figura do professor que era visto como centro do processo. A referida experiência, no entanto, centraliza a criança e a torna autora do processo, cabendo ao professor mediar e incitar as provocações, a fim de proporcionar a realização da formação plena do indivíduo fornecendo a ele uma visão problematizadora da realidade e ressaltando a importância da atuação com o coletivo.

A disposição das obras de artes e dos objetos não estruturados utilizados pelo artista possibilitou às crianças a liberdade de experimentar e tocar no conhecimento abrindo novos horizontes, fomentando a capacidade criativa, e promovendo sensações estéticas.

Assim, as crianças foram internalizando a capacidade de enfrentar desafios e conquistar a autoconfiança explorando as suas potencialidades e deixando fluir suas múltiplas linguagens.

## REFERENCIAS

EDWARDS, C. GANDINE, L.; FROMAN, G. **As Cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, 2016.

FORTALEZA, Secretaria Municipal da educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Vânia M.M. Rasche. New York: 1972.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 20ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## O PROJETO “CAPOEIRA NA ESCOLA” E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS

José Olímpio Ferreira Neto  
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza  
jolimpioneto@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de relatar o desenvolvimento do Projeto “A Capoeira na Escola”, iniciado no ano de 2017, em uma escola municipal de Fortaleza-CE, apontando, assim, a contribuição dessa cultura popular para formação dos estudantes e pessoas da comunidade. O projeto tem o objetivo de proporcionar um diálogo de saberes entre a capoeira e as disciplinas escolares. Nos últimos anos, estudos apontam para o potencial educativo dessa arte afrodescendente, entre eles, podem ser citados: Campos, 2001; Ferreira Neto, 2009; Vieira, 1998; Silva e Heine, 2008; Silva, 2012; Silva, 2015; entre outros. Para a escrita desse relato, foram realizados registros fotográficos e entrevistas gravadas em vídeos, que culminou na elaboração de um documentário. Em seguida, o material foi analisado à luz do referencial teórico. Ao final desse trabalho, conclui-se que a capoeira pode figurar no contexto escolar colaborando para formação dos estudantes tanto nos conteúdos formais como na educação informal.

**Palavras-chave:** Capoeira. Cultura Popular. Formação.

### INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem o objetivo de relatar o desenvolvimento do projeto intitulado “A Capoeira na Escola”, iniciado em 17 de maio de 2017, na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, apresentando, assim, como já denuncia o título do projeto, a contribuição da capoeira na escola. Alguns estudos apontam para a capoeira como uma importante temática educacional não só nas aulas de Educação Física, mas como cultura popular em relação com outros saberes e disciplinas escolares, como a história e a língua portuguesa (CAMPOS, 2001; FERREIRA NETO, 2009; VIEIRA, 1998; SILVA, 2012). Esse texto é parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Física concluído no ano de 2018, no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação inicial da Professora Mestra Luciana Maria Fernandes Silva e, posteriormente, do Professor Doutor Leandro Masuda Cortonesi que culminou, ainda, na produção de um documentário intitulado “A Capoeira na Escola”. Essa experiência é fruto da caminhada do signatário desse texto, capoeirista com mais de vinte cinco anos de prática, dos quais contam mais de duas décadas de ensino em projetos sociais e escolas.

Diante de uma educação fragmentada, onde os conteúdos muitas vezes não se relacionam com o cotidiano do aluno nem dialogam entre si, tenta-se, com esse projeto,



ênfatisar o diálogo entre saberes dentro do universo escolar, proporcionando uma ponte entre o saber popular e o saber escolar. Assim, pode-se responder à seguinte indagação: Qual a contribuição da capoeira na escola para formação dos alunos? Para isso, partiu-se para a escuta das falas, gravadas em vídeos, de membros da comunidade escolar, participantes ou não das aulas, e registro em fotos das atividades realizados. O material coletado foi analisado à luz do referencial teórico sobre o tema.

A capoeira é uma manifestação cultural, símbolo de resistência contra a escravidão. Foi perseguida pelo Império, tipificada no Código Penal da República e entendida, por muito tempo, como uma prática marginal. No século XX, inicia um processo de valorização, quando passa a ser entendida como uma atividade física, prática esportiva, folclórica e cultural a partir do trabalho e empenho de mestres de capoeira e intelectuais (REGO, 1968; VIEIRA, 1998). Toda essa luta culminou para que em 2008, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres fossem registrados, com fundamento no artigo 216 da CF/88 e pelo Decreto nº 3.551/2000, pelo IPHAN, como Patrimônio Cultural do Brasil (FERREIRA NETO; CUNHA FILHO, 2011). Em 2014, a Roda de Capoeira foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade. Essa manifestação cultural está presente em escolas, assumindo *status* educacional, formal ou não formal, inserida nos currículos ou como atividade extracurricular.

Encontra-se, a partir do aporte teórico, indícios de que seu conteúdo pode dialogar com as disciplinas da escola, sobretudo, educação física e história, realizando um resgate de suas raízes e apresentando a possibilidade de efetivação da Lei nº 10.639/2003, atual Lei nº 11.645/2008 (FERREIRA NETO, 2009). Dessa forma, partiu-se do pressuposto que a capoeira pode contribuir para formação dos alunos de forma integral e holística, pois aglutina possibilidades de diálogo de saberes, além de proporcionar uma cultura da tolerância em relação à diversidade.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A CAPOEIRA NA ESCOLA**

Ferreira Neto e Silva (2017) apontam para indícios de que a relação entre a capoeira e a Educação Física é de reciprocidade, corroborando com Campos (2001). Descrevem, ainda, a diferença entre a Capoeira da Escola e a Capoeira na Escola, onde esta ocorre por meio do desenvolvimento de projetos ou escolinha trabalhada por capoeiristas, com ou sem formação acadêmica, enquanto aquela é ministrada nas aulas de Educação Física, por um professor de Educação Física, que pode ou não ser um capoeirista. Concluíram, assim, a partir do material

coletado, que há possibilidade de diálogo entre os capoeiristas e os professores de Educação Física. Ambos possuem espaços determinados no ambiente escolar, mas podem ser colaborativos ou complementares, visando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na atividade (FERREIRA NETO; SILVA, 2017).

A capoeira encerra em si múltiplos significados que expressam infinitas possibilidades nos espaços que ocupam, sendo inclusive entendida como um instrumento educacional. Seu aprendizado “[...] se processa de maneira caracteristicamente não formal, sem seguir estruturas fechadas, formalizadas ou cercadas de métodos mecanicistas [...]” (SILVA, 2015, p. 257).

Silva e Heine (2008), apontam que a capoeira pode ser oferecida de maneiras diferentes nas escolas. Pode figurar como atividade extracurricular, onde um capoeirista trabalha com os alunos fora das aulas curriculares; como conteúdo das disciplinas escolares, não só pela Educação Física, como pela História, por exemplo; como uma opção de modalidade que substitui as aulas de Educação Física, ministrada por capoeiristas com ou sem formação acadêmica.

O projeto “A Capoeira na Escola” foi inspirado na ideia de Campos (2001), onde o capoeirista de hoje é um jogador-estudioso, ou seja, aquele que além de jogar, contribui na produção de material que aperfeiçoe o trabalho com essa cultura. O projeto iniciou na escola com alunos, em sua maioria, do 7º ano B, turma em que, o signatário desse relato, lecionava Ciências da Natureza. Diante de uma relação próxima e afetiva com os alunos da sala, chegaram a conclusão que poderiam realizar as vivências ao final do turno escolar. Dessa forma o professor, também mestre de capoeira, procurou a gestão escolar para solicitação do espaço. Entendendo que essa prática precisa ser contextualizada e direcionada com fulcro educacional, desenvolveu-se, a partir de estudos, o *corpus* teórico para o início do trabalho. As aulas envolvem conteúdos teóricos e práticos onde suas exposições não se limitam nem se excluem, são registradas em um caderno de campo, planejadas e dialogadas com os alunos, proporcionando, assim, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e participação na tomada de decisões.

O projeto nasceu com o objetivo de apresentar a capoeira como um patrimônio cultural brasileiro, aproximar a relação entre professor e alunos e proporcionar um diálogo entre a capoeira e as disciplinas escolares, sobretudo, Educação Física e História, além da leitura por meio de cantigas.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo *corpus* metodológico tem duas fontes principais: bibliográfica, amparada em Lakatos e Marconi (1991) que orientam a possibilidade do uso de vários tipos de fontes publicadas que são pertinentes ao tema, e a escuta da comunidade escolar por meio de vídeos e registros fotográficos.

Foram ouvidos dois alunos da escola que fazem parte da primeira turma, dois alunos da comunidade, dois professores da escola, um deles participa do projeto como aluno, e dois familiares de aluno, um deles participa do projeto como aluno. Eles falaram de forma livre sobre a experiência que envolve o projeto a capoeira na escola. Em suas falas observou-se consonância com o aporte teórico usado para o desenvolvimento do projeto.

Apontam para o resgate da história dos negros no Brasil e a importância da capoeira e outras culturas na formação da sociedade brasileira. Conforme os estudos do coletivo de autores: “A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou” (SOARES *et al.*, 1992, p. 53). Esse resgate ocorre por meio de suas cantigas, onde fatos históricos são narrado, e conversas nas aulas, onde ocorre a reflexão do que foi cantado, além da leitura de algumas letras de cantigas para interpretação e compreensão do seu teor. “Na roda de capoeira não se canta por cantar: o canto tem sentido e significado. E o cantador canta a partir do jogo” (VIEIRA, 1998, p. 147).

Os sujeitos apontam a relação entre a corporeidade e oralidade como fatores atrativos. Essa variedade de expressões dentro de uma mesma manifestação atrai, desperta a curiosidade e envolve os sujeitos em seu universo, corroborando assim com as reflexões de Ferreira Neto (2018). Segundo Rodrigues (2009, p. 438): “A educação informal convida a escuta dos anônimos [...]”. Desenha-se, assim, uma historiografia, onde os sujeitos constroem o conhecimento a partir do oprimido. Observa-se, em sua prática, que vem à tona o jeito de falar, as memórias, a musicalidade, a corporeidade, expostas na manifestação desse saber de origem afrodescendente. As cantigas são expressão da oralidade e a mandinga, expressão da corporeidade, sua gestualidade ainda é um código indecifrável, mas expressa sua ancestralidade e a negação das formas impostas (FERREIRA NETO, 2011).

O sujeitos praticantes ouvidos indicam ainda a relação de afetividade e afinidade que nutrem com o educador. Tal característica é relatada por Fred Abreu (*apud* CASTRO JÚNIOR, 2004) que afirma ser a relação do mestre de capoeira com seus alunos, extremamente pessoal, afetiva e social. Além da relação com o mestre, o outro professor, que

figura como aluno no projeto, também relatou a proximidade com os alunos melhorando assim sua prática em sala de aula.

É importante destacar ainda a participação de alunos em feiras de ciências, onde apresentaram trabalhos envolvendo temáticas que estabelecem relações entre a Capoeira, a Educação Física, a História, entre outras áreas, favorecendo a ação de professores que desenvolvem trabalhos em coletivo e com proposta interdisciplinar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola hodierna abre as portas para as possibilidades de atividades e tecnologias inovadoras que proporcionem o diálogo e a formação integral dos alunos. Um projeto de capoeira na escola pode oferecer esses benefícios, pois trata-se de uma cultura de resistência que aglutina em seu *corpus* a diversidade cultural brasileira, tendo em vista que é uma simbiose entre oralidade e corporeidade, embaladas pela musicalidade oriunda dos povos que constituem a nação brasileira, sobretudo, de matriz africana.

Sendo assim, percebe-se, por meio desse trabalho, que a capoeira proporciona um diálogo entre saberes. As disciplinas da escola, sobretudo, história, língua portuguesa e educação física, além de outras, podem dialogar, realizando um resgate de suas raízes e apresentando a possibilidade de efetivação da Lei nº 10.639/2003, atual 11.645/2008, apresentando uma diversidade de expressões que a capoeira encerra em seu corpo. Além disso, a relação entre professor e aluno ficou mais estreita o que permite um maior alcance para aprendizagem de conteúdos formais em sala de aula.

O relato dos professores, pais e alunos indicam que os praticantes de capoeira apresentam desenvoltura na apresentação de trabalhos e estão receptivos a participarem de eventos na escola como apresentações culturais, feiras de ciências e outras atividades culturais, científicas e artísticas. O projeto continua em funcionamento, aberto ao público escolar e à comunidade do entorno. Recebe diariamente, cerca de vinte e cinco alunos assíduos, além de visitantes de outros grupos das proximidades da escola, colaborando na formação e desenvolvimento dos mesmos. Dessa forma, permite o contato com outras formas de jogar capoeira e de expressar essa cultura, extrapolando as limitações impostas.

### REFERÊNCIAS

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

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.

FERREIRA NETO, José Olímpio. Capoeira no contexto escolar: instrumento facilitador da aprendizagem. In: SANTOS, José Kennedy Silva dos. **II Abrindo trilhas para os saberes: Formação humana, Cultura e Diversidade**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2009. p. 153-164.

\_\_\_\_\_; CUNHA FILHO, Francisco Humberto. Capoeira: Patrimônio Cultural do Brasil. In: VII ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2011, Salvador. **Anais...**

\_\_\_\_\_. **Capoeira, um olhar a partir da filosofia de Herbert Marcuse: a cultura e seu caráter negativo em busca da liberdade**. 2011. 61 f. Monografia (Graduação em Filosofia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

\_\_\_\_\_; SILVA, Luciana Maria Fernandes. A capoeira na escola e a capoeira da escola. In: II Congresso de Educação Física Escolar. 2017. **Anais...**

\_\_\_\_\_. **A Capoeira na Escola: uma experiência registrada em documentário**. 2018. 41 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Fundamentos de metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

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, Gladson de Oliveira; HEINE, Vinícius. **Capoeira: um instrumento psicomotor para cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Luciana Maria Fernandes. **O Ensino da Capoeira na Educação Física escolar: blog como apoio pedagógico**. 2012. 178 f. **Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociência de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.**

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.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elisabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Michele Ortega.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo da Capoeira Corpo e Cultura Popular no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

## RELAÇÃO DIALÓGICA NO APROFUNDAMENTO DE CONTEÚDO MATEMÁTICO NO ENSINO MÉDIO

Francisco Jeovane do Nascimento  
(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.

**PRETAGOGIA: O CORPO FALA E ENSINA**  
**RELATO SOBRE MINHAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM A PRÁTICA**  
**PRETAGÓGICA**

Esther Costa Mendonça

Especialização em História e Cultura Afro-brasileira de Pós-graduação da Faculdade Ateneu.

Professora da rede pública municipal de Fortaleza. Fortaleza, CE-Brasil.

Mestranda em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira  
PPGE- FACED/UFC.

E- mail: [est.costa@yahoo.com.br](mailto:est.costa@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo discutir a concepção de corporeidade e divulgar a experiência da autora com a prática pretagógica como metodologia de ensino. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico apoiado em referências de autores como: Assmann (1998) fundamentando a concepção de corporeidade, Piaget (2011) explanando a importância da interação como vetor de aprendizagem, Bâ (2003) explanando a relevância do saber desassociado à escrita, Petit (2015) conceituando a Pretagogia, entre outros. Tal pesquisa configurou-se pelo caráter qualitativo, levando-se em conta a prática, a reflexão e a compreensão dos dados obtidos. Conclui-se que a proposta do referencial teórico-metodológico se apresenta em momento oportuno em que a aplicação da lei 10.639/03 institui o ensino de Cultura e História Africana e Afro-brasileira, mas não oferece formação docente adequada para a sua prática, daí a importância da Pretagogia nesse momento de implementação da lei, a fim de atuar como facilitadora do processo de transmissão da temática abordada.

**Palavras-chave:** Corporeidade. Aprendizado. Pretagogia.

**INTRODUÇÃO**

O corpo humano sempre foi instrumento de comunicação, nesse contexto o processo de ensino não institucionalizado se inclui. Os povos ancestrais ensinavam para seus descendentes através da oralidade princípios necessários para sua sobrevivência: os saberes de caça e pesca; as artes da guerra; os rituais religiosos; lendas e histórias de seu povo.

Na linguagem de comunicação entre as comunidades surdas o corpo é instrumento principal de interlocução, o uso de gestos e códigos combinados executados com as mãos transmitem as mensagens e possibilitam a comunicabilidade. Mas além das possibilidades de transmissão mensagens e ensinamentos, a utilização do corpo como meio de comunicação é carregada de contextos emocionais e históricos. O cinema mudo foi caracterizado pelas expressões faciais e meneamentos físicos que possibilitavam o entendimento do seu enredo sem o uso do elemento verbal.

O ensinamento através de práticas que se utilizam do corpo e suas várias formas de interação é utilizado ainda hoje por várias comunidades indígenas, africanas, afro-brasileiras, ciganas e vem sendo incorporado às práticas escolares através da metodologia construtivista. Como também vem sendo inserida a aplicação da lei 10.69/03, que institui o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas nacionais.

O objetivo dessa composição é o de relatar a minha experiência com os meus primeiros contatos com a Pretagogia a fim de, através do relato da minha vivência, fazer compreender a suavidade com a qual a metodologia referida se aplica e que, apesar da aparente simplicidade, obtém resultados profundos e significativos.

Para tal, optou-se pela pesquisa bibliográfica composta por obras de autores especialistas nos temas abordados e relatos da minha experiência, a fim de ilustrar a proposta que a Pretagogia submete.

## **A CORPOREIDADE NO CONTEXTO AFRICANO**

A filosofia ocidental designa o conceito de corporeidade como a utilização do corpo como instrumento relacional com o mundo. Ou seja, é o vetor de relacionamento entre a mente e o mundo. O pensamento de Descartes resumido na frase “Penso, logo existo” estabelece a relação entre corpo e mente, pois o existir (em uma visão física e metafórica) só acontece a partir das suas relações com o meio. Segundo Assmann (1998, p. 47) “A Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervaga tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa”.

Piaget (2011) preconiza a observação dos processos de assimilação a partir da interação do corpo infantil com o mundo. Nessa perspectiva, Piaget (2011) salienta que todo comportamento procura sustentar um equilíbrio entre os fatores internos e externos, ou mais em geral, entre a assimilação e acomodação. Dessa maneira, o aprendizado toma sentido e torna-se significativo.

A utilização do corpo como intermediário do aprendizado proporciona ao educando o conhecimento do próprio corpo, ao se expressar, consegue evidenciar melhor seus sentimentos, suas emoções e conseqüentemente, se tornar mais crítico e atuante.

Mesmo antes da apresentação de definições e teorias, os povos africanos já se utilizavam há muito tempo da técnica de utilização do corpo como vetor de ensino/aprendizagem. Artes, linguagens, cultura, tradições, técnicas entre outros sempre foram repassados através da corporeidade, seja pela atuação do griot<sup>15</sup>, seja pela transmissão da educação popular africana.

O brincar, o falar, os provérbios, as lendas, história, técnicas de agricultura, memórias ancestrais, comércio, acordos, estudos geográficos fazem parte das ciências da oralidade das comunidades africanas. Essa conduta de ensino é rica e significativa, pois proporciona ao educando a possibilidade de pôr em prática o conhecimento adquirido e assim tomar posse da sua assimilação, pois como explana Freire (2003), educar seria promover a prática de uma teoria sobre conhecimento.

O registro escrito também está presente nas práticas africanas, no entanto não é o principal, recorrendo a Bâ, compreendemos que

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (TIERNO BOKAR apud BÂ, 2003, p. 175).

A tradição oral pode ser vista como uma cacimba de ensinamentos, saberes que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças, adultos/as velhos/as a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. Sem poder ser esquecida ou desconsiderada, a oralidade é uma forma encarnada de registro, tão complexa quanto a escrita, que se utiliza de gestos, da retórica, de improvisações, de canções épicas e líricas e de danças como modos de expressão. (SOUZA; SOUSA, 2013).

Destarte, a Pretagogia surgiu como referencial teórico-metodológico para o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira. Baseada na filosofia corpórea sensorial africana, a Pretagogia propõe uma abordagem sob uma ótica africana e afro-brasileira a fim de facilitar o ensino dos conteúdos elencados na lei 10.639/03.

## **A PRETAGOGIA E EU**

A Pretagogia surge em 2015 como um referencial teórico-metodológico, segundo Petit (2015):

---

<sup>15</sup> O griot é o mestre da palavra, é ele que não permite que a cadeia de transmissão de conhecimentos fundamentais de uma vida se apague. (Bernat, 2013)



[...] pretende se construir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. (p. 119)

Como pedagoga, sempre apostei no afeto como suporte ao aprendizado. Sempre apostei na dinâmica como facilitadora do processo de ensino. Sempre acreditei que o papel da escola é mais abrangente do que apenas repassar conteúdos; a escola deve se apropriar da vivência para explorar histórias, criar valores, estabelecer laços, formar cidadãos. Por que na escola eu aprendo e ao mesmo tempo ensino, como já dizia Freire (1989) “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Talvez daí a minha natural identificação com os conceitos pretagógicos.

A Pretagogia baseia seus fundamentos na cosmovisão africana<sup>16</sup>, que está presente no cotidiano das pessoas, é perceptível nas suas ações e interações, pautada em concepções que contemplam a ordem de tudo em busca da harmonia. Dessa maneira é preciso buscar o equilíbrio, pois “O ser é essencialmente uno e todos os existentes estão ontologicamente ligados.” (ALTUNA. 1985.p. 48), respeitando a natureza, celebrando a vida, festejando a morte (pois a morte não é o fim, é o regresso para o início, reencontro com ancestrais), lembrando e honrando sua ancestralidade sempre com alacridade e respeito.

Decerto por isso mesmo a sociedade africana seja tão estranha às outras. Em sociedades monetizadas onde os valores pecuniários se sobrepõem aos morais e éticos, onde tudo é *fast* e ninguém tem tempo para ninguém, a sociedade africana pareça-lhe primitiva, inocente, pueril quando a realidade é totalmente o inverso, a sociedade africana é saudável pois percebe que a valorização do Homem enquanto sujeito e sua harmônica relação consigo e com o mundo supera qualquer outro valor.

Foi permeado com essa alegria e sabedoria que ocorreu o meu primeiro contato com a prática pedagógica, eu já sabia mais ou menos o que estava por vir, pois já anteli em Petit (2015) que uma de suas metodologias é se apresentar e pedir que “[...] eles tragam uma música e se apresente, sempre fazendo relação com alguma dimensão da negritude, da

---

<sup>16</sup> Na Cosmovisão Africana a beleza da Terra inspira a consciência, a imaginação e a celebração humana. Seus fundamentos têm como base a interação do ser humano com a natureza. Todas as formas de vida são sagradas. A terra é uma comunidade, uma comunhão de seres. Nós, seres humanos, devemos reconhecer e respeitar essa sacralidade. A vida é uma dádiva, concedida igualmente a todos nós. Ela deve ser tratada com respeito e com a devida consideração pelos outros, incluindo as gerações futuras. A vida humana é parte do mistério da evolução que se toma consciente de si mesma, e inclinamo-nos em sinal de humildade diante desse grande mistério. A mulher, fonte geradora de vida, tem papel especial nesse universo. (OLIVEIRA, 2018)



africanidade”. (p. 171), mas eu nunca imaginei que a experiência seria tão significativa como relato a seguir:

Era meu primeiro dia de aula naquela disciplina, na semana anterior eu não pude comparecer, mas através de um aplicativo no celular recebi a atividade proposta e preparei minha apresentação.

Éramos seis mulheres naquela sala, uma noite quente em estávamos tímidas, mas determinadas. A professora abriu a aula e logo iniciamos as apresentações.

A atividade consistia em escolher uma música com temática africana/negra, levar a música para todas ouvirem e justificar a sua escolha.

As escolhas foram surpreendentes e emocionantes, desde o funk até samba, transitando entre o afrobeat e a MPB.

Cada apresentação era carregada de histórias que abrangiam aspectos pessoais e sociais, lágrimas foram inevitáveis em alguns momentos e contagiaram todas.

A temática da africanidade é sempre uma temática delicada, nas pessoas negras é sofrida, dolorida, por que é inevitavelmente associada ao preconceito, e o preconceito é cruel nas suas palavras e ações, enraíza dores nas almas que ficam escondidas, mas que vez por outra são desengatilhadas e afloram.

As músicas tiveram esse papel: o de libertar sentimentos e sensações que estavam guardadas, escondidas, evitadas.

Naquela noite, através de uma prática natural dos conceitos da Pretagogia nós nos conhecemos e fortalecemos um pouco os laços que estão se formando entre nós, nas danças tímidas das músicas escolhidas pelas companheiras, nas mãos dadas para os passos, nos risos e nos abraços consoladores das lágrimas de dor. Através desse exercício de oralidade “lavamos a alma”, memórias boas da infância foram retomadas, memórias ruins que serviram de estimulante para lutar também. Éramos seis mulheres, onde uma, a mais velha com delicadeza e alegria nos guiava nesse exercício de libertação e (re)conhecimento.

Em uma segunda ocasião, foi-nos proposto a criação das nossas árvores de afro-saberes. O objetivo dessa atividade é despertar a percepção das referências afro na existência do participante. A proposta é a de que sejam levantados sete afros saberes a cada sete anos da vida e a partir desse levantamento, construir uma árvore onde esses afros saberes são distribuídos sem ordem estabelecida; a sua distribuição ocorre de acordo com os critérios elaborados pelo próprio participante.

À primeira vista, o exercício aparenta ser fácil e leve, mas à medida que as reflexões ocorrem, percebemos a dificuldade em encontrar essas referências e memórias desagradáveis que emergem despertando em determinados momentos angústias e tristeza, como as referências a episódios de racismo onde atuamos de forma direta ou indireta, ou quando se é o próprio alvo dessa hostilidade. Essas sensações interagem com outras que são agradáveis e nos transportam para momentos afáveis da nossa vida: a lembrança de sabores, aromas, brincadeiras, histórias, músicas, danças de origem afro nos invade com sensações que são quase um *déjà vu* e que nos fazem sorrir sem perceber, nos fazem sentir saudades e nos preenche de alegrias.

Levantados os afros saberes e construída a árvore (que geralmente é desenhada em cartolina e o participante a cria à sua maneira com uso de tintas, lápis, canetinhas, cordões, árvores em forma de cabeças, árvores incompletas, árvores enormes que exigem mais de uma folha, árvores com ilustrações, coloridas, com copa grande ou ainda tímida..), é momento de apresentá-los.

O momento de apresentação da árvore é um momento de confiança no grupo e um exercício de si mesmo, pois há uma diferença em levantar os afros saberes e construir a sua árvore: esse momento é individual, é silencioso, é um estudo de si. Já, apresentá-la que é a verbalização das nossas sensações tem um poder muito forte, a palavra é forte, o som é forte, a exposição é forte. E nesse momento de exposição, todos riem, reconhecem na sua própria história algum afro saber que está sendo apresentado por algum colega, se comovem com a comoção dos colegas e conseguem reconhecer pontos de vista diferentes das mesmas sensações: resistência, senhoridade, sabores, religião, hábitos, vocabulário, entre outros são aspectos levantados e reconhecidos, corroborando com a afirmação da influência afro no sangue, na alma e na cultura da sociedade brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao nos referirmos à expressão corporal nos conceitos pretagógicos, precisamos compreender essas expressões nas suas mais diversas manifestações das tradições orais africanas: a dança, os provérbios, a música, os ritos, o ato de cozinhar, os artesanatos, entre outros.

A utilização dessa metodologia objetivou emergir nos educandos a africanidade presente em si, relevando a importância da identidade e cultura africana e afro-brasileira, expandindo seus horizontes e despertando sensações de reconhecimento e pertencimento.

É necessário interromper no Brasil o ciclo educacional que se concentra na perspectiva eurocêntrica e transmitir os saberes e culturas dos povos originais. Não se pode ignorar a história da contribuição da população africana para a formação da sociedade brasileira e tampouco branquear o pensamento dos seus descendentes, não se propõe uma perspectiva afrocêntrica, longe disso, a proposta é a de uma concepção plural, onde a partir desta, a presença da população negra tenha, sob o olhar dos ignorantes, o significado e dimensão histórico-cultural que faz parte da história dessa população e que a ignora e muitas vezes rechaça por preconceitos e desinformação.

A implementação da lei 10.639/03 foi uma importante conquista nesse contexto, no entanto há entre os educadores uma visível dificuldade de lidar com a temática. A criação da Pretagogia veio contribuir para a formação desses educadores a fim de: 1º- Introduzir nesses educadores a compreensão da cultura africana; 2º- Estimular nesses educadores o reconhecimento da africanidade em si e em todos os aspectos sociais em que convive; 3º- Apresentar metodologias que viabilizem e facilitem a abordagem da temática em sala de aula.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTUNA, P. Raul Ruiz de Asúa. **Cultura tradicional banto**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.
- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1998.
- BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena e Casa das Áfricas, 2003.
- BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Ed. Pallas, Rio de Janeiro - RJ, 2013.
- DESCARTES, R. Meditações. In: **Coleção Os pensadores**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. 3. ed. S. Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Algumas notas sobre conscientização**. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- OLIVEIRA, Vilma Santos. **Visão de Mundo Africana**. Disponível em <<https://www.folhadelondrina.com.br/opiniao/visao-de-mundo-africana-446046.html>>. Acesso em 15/09/ 2018.
- PETIT, Sandra. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afro ancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- SOUZA, Andreia Lisboa de. SOUSA, Ana Lúcia Silva. **Oralidade – Cantos e re-encantos**: vozes africanas e afro-brasileiras. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/oralidade-cantos-e-re-encantos-vozes-africanas-e-afro-brasileiras/>>. Acesso em 09/09/2018.

## ESPAÇOS, AMBIENTES E MATERIAIS POTENTES DE APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Marizete dos Santos<sup>17</sup> - FVJ  
[educacaomariz1@gmail.com](mailto:educacaomariz1@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho permite-nos refletir a importância de possibilitar ambientes e materiais potentes de aprendizagem no cotidiano da instituição de Educação Infantil. O trabalho surgiu da observação da professora ao assumir uma sala de infantil II e perceber os conflitos constantes entre as crianças na disputa por brinquedos, o que resultou na sua intervenção direta nos espaços e objetos oferecidos a turma, suscitando o seguinte objetivo: compreender a postura do educador enquanto mediador na organização de ambientes acolhedores para os bebês, que possibilitem a autonomia e liberdade para escolher em qual tempo, espaço e com quais objetos deseja brincar. A metodologia utilizada consistiu inicialmente em refletir por meio dos pressupostos teóricos quais os materiais que poderiam contribuir nessa construção. Os resultados mostraram a importância de nos apropriarmos continuamente da pesquisa para fundamentar o nosso trabalho, respeitando sempre as especificidades da criança. Concluiu-se que a intervenção nos espaços proposto pela professora, contribuíram no desenvolvimento da autonomia, criatividade na condução das brincadeiras e socialização das crianças.

**Palavras-chave:** Bebês. Ambientes. Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A organização do ambiente para bebês não deve ser apenas entendida como espaço físico, mas, sobretudo, humano, que ofereça diferentes experiências de aprendizagem. Portanto, necessita ser pensada. Nessa tarefa, o papel do adulto é criar espaços agradáveis e de qualidade para que as aprendizagens significativas aconteçam.

Partindo desse princípio, o trabalho apresentado tem por finalidade compreender como a organização de espaços e tempos de aprendizagem podem influenciar no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. De acordo com Ortiz e Carvalho (2012, p. 64) “[...] o contato do bebê com o espaço físico e os objetos adequados para exploração, possibilita a construção da imagem de si, do outro, e do ambiente, favorecendo as interações e a progressiva construção da autonomia [...]”.

Um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não dispõem de oportunidades para escolha do que brincar, influenciará diretamente no seu desenvolvimento, que não ocorrerá

---

1Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ. Graduada em pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA. Professora da rede municipal de Fortaleza. E-mail: [educacaomariz1@gmail.com](mailto:educacaomariz1@gmail.com)

em toda sua plenitude. Desta forma, é fundamental a criança ter acesso a um espaço rico em objetos, que podem ser construídos com materiais não estruturados, com os quais possa interagir brincando e construindo de acordo com a sua imaginação. Nesse sentido, as DCNEIs/2009, corrobora com o pensamento quando determina que as instituições de Educação Infantil organizem tempo e espaço que “asseguem os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (p.20).

É através do ato de brincar que a criança se desenvolve. No entanto, para que esta atividade favoreça o desenvolvimento é necessário que haja espaços na sala de referência, bem como nos espaços externos da Instituição, organizados intencionalmente com esse objetivo. Zabalza (1987, p.124) afirma que “o modo como administramos o espaço constitui uma mensagem curricular e reflete o nosso modelo educativo.”

Refletir sobre os espaços internos e externos, implica pensarmos na importância de incentivar a exploração espontânea da criança, reforçando assim sua autonomia e liberdade para escolher em qual tempo, espaço e com quais objetos deseja brincar em um determinado momento. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 enfatiza a importância de valorizarmos a autonomia das crianças por meio dos princípios éticos, políticos e estéticos quando afirma:

[...] Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar de práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão do mundo e de si próprios [...] (BRASIL, 2009, p. 87).

Cabe ao professor oportunizar uma relação autônoma das crianças com os espaços disponíveis na instituição de Educação Infantil. O espaço deve ser planejado com a intenção de revelar as atividades que as crianças protagonizam. Gandini (1999) diz que às crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação.

## **1. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

O presente trabalho constituiu-se de uma prática pedagógica realizada no primeiro semestre de 2019, com crianças de 2 anos, em um Centro de Educação Infantil da rede

municipal de Fortaleza. As intervenções foram sistematizadas dentro e fora da sala de referência e teve como idealizadora a professora regente de sala.

O trabalho teve início a partir da observação seguida da inquietação da professora ao perceber que as crianças demonstravam agitação e disputas constantes por brinquedos e espaços dentro da sala de referência. Em contrapartida com essa realidade, observou-se que o lado externo da instituição possuía um espaço agradável e possível de fazer diversas intervenções. Então, passamos a dividir nossos momentos dentro e fora da sala, dinamizando a rotina. Nesse sentido, Camões, Toledo e Roncaratti (2013, p.276) enfatizam que “cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil, para que possam organizar o espaço de maneira que contemple a brincadeira, a imaginação, a criatividade e a descoberta próprias da infância.”



**Figura 1 e 2 – espaços externos construídos para experiências das crianças**

### **1.1 procedimentos metodológicos**

No intuito de contribuir com o desenvolvimento significativo das crianças, buscamos fundamentar a nossa prática através da leitura e reflexão de livros e textos que tratam do assunto. Posteriormente, realizamos uma reunião com as famílias a fim de socializarmos a intervenção que seria realizada e esclarecermos a importância deste ato. Essa ação foi decisiva para o sucesso do trabalho porque permitiu a participação da família nos processos de ensino e aprendizagem da criança e conseqüentemente a sua sensibilização para a necessidade do trabalho, de tal modo que grande parte dos materiais não estruturados utilizados na transformação dos ambientes foram doados pelas famílias.



A partir do material coletado iniciamos a organização dos ambientes internos e externos da instituição com base nos registros diários da professora acerca das interações e brincadeiras das crianças. Os espaços foram divididos em:

**Espaço para leitura:** onde disponibilizamos um tapete, travesseiros e livros para as crianças manusearem livremente.

**Casinha:** construída com a intencionalidade das crianças vivenciarem as brincadeiras de faz conta, foram construídas algumas dependências da casa com objetos, como: fogão e geladeira feita com papelão, penteadeira, mesa com cadeiras, carretel de madeira.

**Espaço da construtividade:** exploração dos materiais não estruturados, permitindo a construção de brincadeiras a partir do imaginário da criança.

**Self service ao ar livre:** as crianças puderam servir-se sozinhas, escolhendo o alimento de sua preferência.

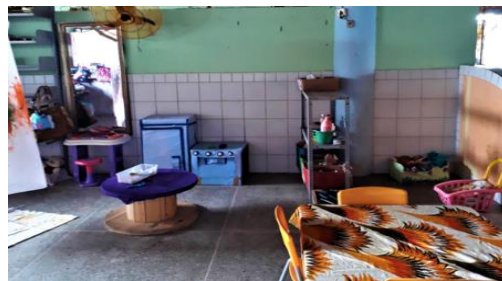


Figura 3, 4, 5 e 6 – Sala de referência antes e depois da intervenção

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se através do desenvolvimento deste trabalho, que possibilitar um ambiente que respeite o ritmo, interesse e a necessidade da criança é fundamental na prática pedagógica

de um professor. No entanto, para que esse direito seja garantido é imprescindível o conhecimento aliado à sensibilidade do professor e da instituição, respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento da criança, apropriando-se do tema aqui exposto, buscando favorecer o bem-estar e o crescimento de suas potencialidades.

Concluimos que o brincar na infância possibilita uma aprendizagem significativa da criança quando promove sua participação nesse processo, tornando-a protagonista da sua própria história. Para tanto, faz-se necessário a flexibilidade dos espaços e tempos na instituição que devem ser organizados intencionalmente com esse objetivo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/SEB, 2009.

CAMÕES, M.C.; TOLEDO, L.B.P e RONCARATI, M. **Infância, tempos e espaços: tecendo ideias**. In. Educação infantil. Formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ORTIZ. Cisele; CARVALHO. Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo. Edgar Blucher, 2012.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1988.



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: A GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Graduando da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
[andersonb.nascimento@gmail.com](mailto:andersonb.nascimento@gmail.com)  
Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento  
Graduanda da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
[monalizafdn@gmail.com](mailto:monalizafdn@gmail.com)

### RESUMO

Com base em vivências, o presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado III, com enfoque na gestão dos processos educativos em sua diversidade. A pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada no regimento de funcionalidade do Laboratório de Alfabetização Motora (LAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), explicitando as diretrizes da dinamicidade exercida neste espaço; Favero e Santos (2005), na qual vêm falar das pessoas que possuem em seu âmbito familiar crianças com autismo; e Zabalza (2004), trazendo a importância de escrever e refletir sobre o vivido. Desempenhar atividades a partir da gestão dos processos educativos não é tão fácil. Apesar de existir as relações pedagógicas, a articulação das ideias é bem mais complexa. No entanto, as reflexões e aprendizagens adquiridas nesse estágio, propiciaram uma visão mais ampla do que acontece nas relações gestoras. Claro que não são suficientes, mas aproximativas da realidade que, possivelmente, iremos vivenciar.

**Palavras-chave:** Estágio. Gestão. LAM.

### INTRODUÇÃO

A empatia pelo outro, a busca incessante por direitos durante décadas, propiciaram aos vários públicos à margem da sociedade algumas conquistas, não suficientes, porém, animadoras. Especificamente, às pessoas com necessidades especiais estão cada vez mais desenvolvendo a autonomia no mercado de trabalho, na universidade, ou melhor, em todos os âmbitos. Isso se deve, também, a vários projetos, instituições e pessoas que trabalham para o desenvolvimento cognitivo, físico e motor desses sujeitos. O Laboratório de Alfabetização Motora Professor Ruy Jornada Krebs (LAM), é um dos projetos beneficiadores engajados nesse processo de atender e ajudar a desenvolver as especificidades desse público.

Portanto, a presente escrita busca trazer as vivências e experiências referentes ao Estágio Supervisionado III, obrigatório, componente do sétimo Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. Trazemos nessa pesquisa de natureza qualitativa, o objetivo de relatar as

experiências proporcionadas por essa vivência, com enfoque na gestão dos processos educativos em sua diversidade. Neste, desenvolvemos as atividades junto a gestão do Laboratório de Alfabetização Motora (LAM), da Faculdade de Educação Física (FAEF) da UERN.

É no desenvolvimento dessa pesquisa que é perceptível que:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Com isso, supervisionados, de maneira geral, pelo Professor Doutor Humberto Jefferson de Medeiros, Diretor do LAM e da FAEF, que nos destinou a sermos acompanhados pela Graduada do Curso de Educação física e Mestre em Saúde e Sociedade Tatiana Silva Damasco de Lima, hoje também cursando Pedagogia, ambas formações pela UERN. Devido o curso está em processo de avaliação e exigir a presença do Prof. Humberto de maneira mais ativa, ele nos deixou aos cuidados da Prof. Tatiana, a qual propiciou tudo que foi necessário nesse período.

Mas o que é o LAM? Inaugurado no ano de 2012 (dois mil e doze), em homenagem a um dos precursores do trabalho da alfabetização motora, o Laboratório vem desenvolvendo atividades de forma gratuita com crianças hiperativas, obesas, autistas e baixa mobilidade.

Este projeto tem como objetivos:

Dinamizar as competências física - cinestésica, percepto - cognitiva e o sócio - emocional utilizando métodos orientados para uma ação educativa ou reeducativa do comportamento da criança; Propiciar um espaço onde professores e alunos do Curso de Educação Física possam realizar práticas interdisciplinares e dedicar-se à exploração do movimento tendo como foco o desenvolvimento infantil; Possibilitar que as crianças realizem atividades lúdicas, desenvolvendo a expressão artística, descobrindo novos significados de movimento propiciando amadurecimento dos padrões de movimento. (UERN, 2012)

O trabalho realizado na instituição tem suporte de monitoria, tanto do curso de Educação Física, quanto do Curso de Pedagogia. Desempenham um papel voluntário muito importante no auxílio do desenvolvimento motor das crianças.

O estágio serviu para vermos a dinâmica desenvolvida no Laboratório. O tópico posterior apresenta as etapas e ações pensadas e desempenhadas no *Lócus*, sendo estas divididas em fase de observação, que corresponde a 20 horas, equivalentes a uma 1 semana;

planejamento, o qual se configura com carga horária de 25 horas, durante 6 dias, e serve para pensarmos no passo a passo das atividades que seriam colocadas em prática; e período de atuação, que se concebe durante 50 horas, treze dias, sendo exercidas atividades pensadas a partir das necessidades observadas e planejadas.

## O DECURSO DO ESTÁGIO

Este estágio problematiza, ainda mais, o que conhecemos sobre a gestão dos processos educativos. Pensar que não estávamos ali para trabalhar diretamente com as crianças se tornava um pouco mais complexo em nossa visão, portanto, estávamos a todo momento tentando articular a nossa colaboração as demandas do local.

A fase de observação foi primordial. É nesse momento que vamos conhecendo, refletindo e pensando em estratégias. Logo, a primeira necessidade que achamos peculiar trabalhar naquele espaço foi com as mães e pais. Eles estavam naquele ambiente esperando a finalização do trabalho com os seus filhos, então pensamos: será que não existia uma carência de proporcionar atividades que fossem desempenhadas para/com eles?

Trazendo como reflexão o pensamento de Favero; Santos (2005), as pessoas que possuem em seu âmbito familiar crianças, com autismo por exemplo, há uma probabilidade maior a estresse e à tensão emocional devido às exigências que o transtorno acarreta, o que pode gerar problemas físicos e psicológicos. Levando em consideração que no LAM, em sua maioria, as crianças frequentastes estão no TEA, reforçaram o desenvolver das atividades que decidimos fazer.

Krysnk ainda vai mais fundo, segundo ele “O autismo do filho coloca os pais frente a emoções de luto pela perda da criança saudável que esperavam. Apresentam, por isso, sentimentos de desvalia por enfrentarem as dificuldades dessa experiência dolorosa.” (1969 APUD SPROVIERI; ASSUMPÇÃO JR, 2001, P. 231). Contudo, tentamos nos atentar no período posterior, planejamos, articulamos as atividades que não estivessem apenas para ocupar o tempo delas, mas que propiciassem uma beneficência pessoal e prática.

No período de planejamento, ficamos articulando as ideias, e a partir das nossas observações, decidimos traçar objetivos para o que iríamos fazer. Em virtude de existir a necessidade de ser trabalhado com os condutores, surgiram os seguintes objetivos: conhecer as inquietações e os responsáveis pelas crianças participantes do LAM; Contribuir para a socialização e partilha de experiências entre as mães e profissionais especializados na área da inclusão; Propiciar formas de uma melhor convivência com as mães para com seus filhos;

Compreender as beneficências e os ajustes que vêm ser feito no projeto na visão dos pais e mães.

Inicialmente, não houve tanta dificuldade nesse planejamento, em virtude de sabermos com quem e para quem as nossas ações iriam ser voltadas. O que não imaginávamos eram os contratemplos que iriam acontecer no decorrer dos dias. Com tudo planejado, iniciamos a execução das atividades. A primeira atividade não saiu da forma que esperávamos, já que o público alvo não se fez presente. Tratava-se de uma roda de conversa com um profissional da área do direito. Nesse momento, iríamos esclarecer dúvidas sobre os direitos das crianças com necessidades educacionais especiais.

Esse ocorrido fez com que invalidasse a execução da segunda atividade, na qual seria desenvolvida a construção de Jogos lúdicos para confeccionarmos, juntos as mães e elas pudessem utilizarem com seus filhos em suas casas.

Seria trabalhado conforme a tabela abaixo:

JOGOS LÚDICOS	OBJETIVOS	RECURSOS	DURAÇÃO
Pote Da Calma	Inspirado na abordagem Montessori, o objetivo é distrair e tranquilizar os pequenos com a tinta e glitter colorido se movendo dentro do recipiente. Assim, eles aprendem a respirar fundo e se acalmar. Além de proporcionar um momento para que se expressem e tentem explicar os motivos da tristeza, raiva ou frustração.	Garrafas Pet's; Água; Cola de Isopor; Glitter Colorido.	50 minutos cada turma.

Jogo Da Memória	O jogo tem como objetivo a memorização das imagens de forma rápida desenvolvendo e aperfeiçoando o raciocínio, principalmente para as crianças, que criam relações entre as imagens e a sequência	Tampinhas de Garrafas Pets; Impressões de figuras; Cola; Fita Adesiva Transparente; Tesoura sem ponta;	50 minutos cada turma.
Jogo Encontre O Pares	Trabalhar o raciocínio lógico estimular a concentração, a observação e a memória das crianças. Este divertido jogo requer observação, muita atenção e concentração das crianças.	Papelão; Impressão de Gravuras; Cola Branca; Tesoura sem ponta;	50 minutos cada turma.

A terceira atividade foi uma acolhida dos pais em uma roda de conversa com estilo informal, em um círculo feito por tatames, para que se sentissem confortáveis e como se estivessem em um círculo de amigos. A psicopedagoga e professora do Departamento de Educação, da UERN, mediu a roda de conversa e a partilha de experiências com os pais e demais participantes.

Os materiais utilizados foram brinquedos e jogos confeccionados pela psicopedagoga, como forma de mostrar que é possível criar estratégias lúdicas a partir do que se tem em casa. Como, por exemplo, materiais reciclados.

Primeiramente, na roda de conversa, a dinâmica aplicada foi o “fala que eu te escuto”, que proporciona uma partilha de vivências com as crianças autistas e todas as barreiras enfrentadas ao longo dos anos desde o diagnóstico. Para finalizar esse momento com a psicopedagoga, houve uma exposição de jogos e brincadeiras com os pais, a fim de demonstrar como se procede a interação com as crianças no momento do brincar.

A quarta atividade consistiu em preenchimento de um questionário com perguntas abertas para responsáveis das crianças. As perguntas tinham caráter simples, mas eficaz. Seria

uma maneira de proporcionar aos gestores a visão das mães e pais sobre os benefícios e as melhorias necessárias para o *locus*.

Usamos a seguintes perguntas: “Qual a idade do(a) seu/sua filho(a)?”; “A quanto tempo o(a) seu/sua filho(a) participa do LAM?”; “Como você avalia o trabalho desenvolvido no LAM? Quais os benefícios que o projeto está proporcionando no desempenho do(a) seu/sua filho(a)?”; “O que você acha que poderia melhorar no LAM?”

É necessário relatar que essas questões foram entregues de forma arbitrária, tendo em vista que o LAM também funciona pela manhã e queríamos contemplar os dois turnos. Contudo, foi feito a tabulação desses dados para a gestão do Laboratório, que servirá de feedback sobre o trabalho desenvolvido no espaço utilizado pelos filhos. Posterior a escrita deste relato esperamos trazer esse levantamento tabulado e em gráficos, apresentado todos esses dados.

No espaço percebemos, também, a necessidade de fazermos alguns ajustes na escada que as crianças usam para realizar algumas atividades de mobilidade. Então, encapamos todas as partes que foram necessárias. Assim finalizando os trabalhos na instituição reconhecendo a grande importância desse projeto, o esforço do estafe para a continuidade das atividades, mas percebemos a necessidade de ampliação desse espaço, o investimento de capital para que a instituição contemple mais famílias.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desempenhar atividades a partir da gestão dos processos educativos não é tão fácil. Principalmente levando em consideração a atuação no espaço não escolar, no qual estávamos inseridos. Apesar de existir as relações pedagógicas, a articulação das ideias é bem mais complexa. No entanto, as reflexões e aprendizagens adquiridas nesse estágio, propiciaram uma visão mais ampla do que acontece nas relações gestoras. Claro que não são suficientes, mas aproximativas da realidade que possivelmente iremos vivenciar.

Esperamos que as atividades promovidas comovam os professores que gerem o laboratório com tanta destreza, e contribuam para articulação de novas ideias para serem desempenhadas com os responsáveis das crianças frequentastes desse espaço. E enquanto educadores pensem na “[...] prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente” (FREIRE, 2013, p. 117).

## REFERÊNCIAS

- FAVERO, M. A. B.; SANTOS, M. A. **Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, São Paulo, v.18, n. 3, p.358-369,2005.
- FREIRE, Paulo. Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- SPROVIERI, M. H.; ASSUMPÇÃO JR, F. B. **Dinâmica familiar de crianças autistas.** *ArqNeuropsiquiatr*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 230-237, 2001.
- UERN. Regimento de funcionamento do Laboratório de Alfabetização Motora - LAM. Faculdade de Educação Física. Mossoró: UERN, 2012. p.04.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

## MEMÓRIAS, ORALIDADE E HISTÓRIA LOCAL: RELATOS DE UMA PESQUISA ESCOLAR

Antonio Jeovane Sousa Saraiva<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho, consiste em apresentar uma pesquisa escolar realizada em uma escola de ensino médio, no município de Choró-CE. A referida pesquisa foi intitulada de “Preservando memórias, conhecendo a história – Choró:1932-1934”. Ela surgiu com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre a história local, em especial, sobre a construção do açude Choró que se deu na década de 1930. Para a execução da pesquisa, os professores de história selecionaram os alunos das diferentes séries/turmas da escola, com os quais realizaram uma oficina histórico-pedagógica. Utilizando a metodologia da história oral, foram realizadas entrevistas com antigos moradores da comunidade que trabalharam na construção do açude ou que tinham algum parentesco com tais pessoas. No desenvolvimento da pesquisa identificamos a necessidade preencher as lacunas epistemológicas em relação a história local, revisitá-la com uma perspectiva crítica, bem como, aproximá-la do processo de ensino e aprendizagem em história.

**Palavras-chaves:** Memória. História Oral. História Local.

### INTRODUÇÃO

No decorrer do tempo foi predominante um ensino de história compreendido e trabalhado “a partir de uma escala temporalmente longínqua e de um espaço geograficamente mais distante” (CAIMI, 2010, p.59). Tal situação intensifica-se com o processo de globalização em que o enfoque nos currículos e nos manuais didáticos privilegia aspectos globais em detrimento das questões a nível regional e/ou local.

Este trabalho tem como objetivo central apresentar relatos sobre o desenvolvimento de um projeto realizado por professores de história e por alunos da rede estadual de ensino da Escola de Ensino Médio Emanuel, localizada no município de Choró, no Sertão Central cearense. De um lado, o que nos motivou para criação e execução do projeto, foi a constatação da necessidade de visitar a história local, buscar reduzir as lacunas existentes a partir de uma perspectiva problematizante. Por outro, o intuito de propiciar uma maior aproximação da história local com o currículo escolar.

Como professor da educação básica, somos cotidianamente instigados e desafiados a refletir sobre procedimentos metodológicos que possam contribuir com a construção de um processo de ensino e aprendizagem em história que contemple o contexto em que a escola e



seus sujeitos estão inseridos, isto é, que seja mais próximo das experiências cotidianas dos sujeitos implicados, que considere o meio no qual os metodolalunos vivem como ponto de partida para construção da aprendizagem histórica.

O referido projeto foi então denominado “Preservando memórias, conhecendo a história – Choró:1932-1934”. Com o intento de ampliar os conhecimentos sobre a história do município, propomos fazer uma abordagem da história local por um viés diferente. Utilizando a metodologia da história oral como um caminho, buscamos escutar e registrar as memórias de sujeitos históricos até então silenciados ou negligenciados pela versão oficial da história do município, isto é, os moradores locais.

Os objetivos do então projeto podem ser apontados como: a) inserir a história local no processo de ensino-aprendizagem; b) promover o registro e a preservação da memória local; c) fazer emergir as narrativas sujeitos históricos do município de Choró, até então silenciadas; d) valorizar a memória individual e coletiva; e) refletir sobre a importância da história local para a problematização da identidade cultural do município; f) desenvolver um trabalho com fontes escritas e não escritas; g) produção de um documentário sobre as memórias e a história de Choró (curto prazo); h) construção e publicação de um livro sobre a história local (médio prazo).

## **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO (PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS)**

Nossa intenção com o projeto consistiu em promover uma aproximação entre o currículo escolar do ensino médio e a história local, entendendo ser viável explorar as possibilidades pedagógicas com esse tipo de abordagem historiográfica uma vez que, conforme aponta Bittencourt (2004, p.168):

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2004, p.168).

A discussão sobre a relevância da abordagem da história local pela historiografia faz refletir nas propostas curriculares das últimas décadas do século XX, assim como nas que estão sendo (ou foram) elaboradas e implementadas neste início de século. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, as

atividades relacionadas com o lugar e o cotidiano dos alunos são pontadas como viáveis para construção de um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo para estes sujeitos.

Compreendemos, então, que o estudo e o trabalho com a histórica local oferecem múltiplas possibilidades pedagógicas. O lugar e o cotidiano de convivência dos alunos são “ricos de possibilidades educativas, formativas” (FONSECA, 2009, p.117). No entanto, atentamo-nos para os desafios com os quais deparamos ao realizar esse tipo de abordagem, pois ela “não contém em si mesma, a chave de sua própria explicação” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.112).

Ciente de tais circunstâncias, partimos do entendimento de que a história local pode ser um relevante ponto de partida para as problematizações realizadas com os alunos desde que numa perspectiva crítica, afastada de uma abordagem reducionista, simplista. Segundo Bittencourt (2004), para evitar os riscos de a história local ser colocada a serviço do poder e das classes que nele predominam, “é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...” (BITTENCOURT, 2004, p.169).

Diante do exposto, no mês de janeiro de 2017 por ocasião da semana pedagógica, definimos que a investigação sobre a história local tinha como recorte espaço-temporal a nascente localidade de Choró, pertencente ao município de Quixadá, no período de 1932-1934. Neste período, devido aos rigores da seca e suas consequências, o governo federal autorizou construção de um açude o qual recebeu o mesmo nome da localidade. A referida obra atraiu um grande número de retirantes da seca de diversas partes do Ceará e até mesmo de outros estados. Tal fato foi um dos fatores principais para o processo de surgimento e formação daquele lugarejo.

Também definimos que iríamos lidar com as narrativas de pessoas que trabalharam na obra ou que tivessem algum parentesco ou proximidade com esses operários. A proposta era visitar a história local a partir das memórias dos sujeitos históricos, ou seja, seus antigos moradores. Ao mesmo tempo, era promover a escuta e o registro das vozes e lembranças de pessoas comuns, historicamente silenciadas.

Após a definição dos aspectos mencionados, nos dias 07 e 08 de março procedemos com o processo de seleção dos participantes da pesquisa. Ao todo, foram selecionados 16 (dezesseis) alunos das diferentes séries (1º, 2º e 3º) do ensino médio. Posteriormente, no dia 05 de abril realizamos uma oficina histórico-pedagógica com esses alunos. Na oportunidade,

foram trabalhados temas como história, memória, história local e, de maneira especial, história oral. O propósito dessa oficina foi oferecer orientações básicas aos participantes (alunos) que iriam coletar as narrativas e memórias dos moradores locais, sob orientação dos professores de história.

Cabe ressaltar que optamos por trabalhar com a metodologia da história oral pelo fato de concordar que ela “se apresenta como um canal expressivo capaz de ultrapassar os limites presente na documentação tradicional” (JUCÁ, 2001, p.22). Sua potencialidade consiste em ampliar as possibilidades de reconstrução do passado a partir das memórias individuais de sujeitos. Ao mesmo tempo, faz emergir outras dimensões do passado que nem sempre podem ser visualizadas pelos métodos mais tradicionais da pesquisa histórica.

Na etapa posterior à oficina, no decorrer do mês de abril, juntamente com os participantes do projeto buscamos identificar pessoas que labutaram na construção da barragem e do açude Choró, ou mesmo parentes próximos desses trabalhadores que pudessem partilhar suas vivências, suas memórias e suas histórias sobre aquele contexto.

Ao todo, foi possível identificar e entrevistar 11 moradores do antigo lugarejo (sendo 04 mulheres e 07 homens), hoje município de Choró. As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e agosto de 2017. Para sua realização se fez necessário uma logística (passagens, combustível, transporte) para deslocamento de professores e alunos, pois dos entrevistados 01 estava residindo em outro município, 06 na zona rural e apenas 03 na sede do município.

Para realização das entrevistas foi feita uma subdivisão dos participantes. Para cada entrevista foi designado um grupo que contava um número que, em média, variava de 03 a 05 alunos entrevistadores e com 02 ou 03 professores para acompanhar, orientar e auxiliar nos trabalhos técnicos (roteiro de perguntas, filmagem, gravação, transporte, etc.).

Embora tendo optado pela metodologia da história oral como meio principal de coletar dados sobre a memória e a história local, vale ressaltar que, buscando ampliar as dimensões a serem investigadas, recorreremos a outras fontes de pesquisa como forma de complementar a análise sobre o contexto investigado. Neste sentido, Jucá (2001) adverte que “a História Oral não deve surgir enquanto, mas como uma alternativa ao pesquisador, tendo em vista que não se pode considerar absoluta” (JUCÁ, 2001, p.13).

A etapa seguinte às entrevistas foi a realização de pesquisa em fontes escritas. Nesta fase, entre agosto e setembro os alunos, acompanhados pelos professores, deslocaram-se até Fortaleza onde pesquisaram nas seguintes instituições/departamentos: a) na biblioteca estadual Menezes Pimentel, em especial, no acervo de periódicos (O Nordeste, O Povo)

físicos e digitais (setor de microfilmagem); b) no acervo de jornais (O Nordeste) da Faculdade Católica de Fortaleza (Seminário da Prainha); c) na biblioteca do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas – DNOCS, de modo particular, nos relatórios e fotografias de obras construídas no período de 1932-1934.

Finalizando esta etapa, a nível local, foi realizada coleta de dados nos arquivos da Paróquia de São Sebastião (Choró-CE), onde foi consultado o livro de tomo e os livros de ata da referida instituição católica que, por sua vez, chegou ao citado lugar no período da mencionada construção.

Nos meses de outubro e novembro um grupo de alunos, orientados sobre os procedimentos básicos exigidos pela opção metodológica da história oral, passaram para processo de transcrição das 11 entrevistas realizadas no período de execução do projeto. Por último, outra parcela dos participantes ficou encarregada de construção e edição de um documentário sobre as narrativas orais dos entrevistados. Este documentário, juntamente com os documentos e fotografias coletados, foi exibido na Feira de Artes e Cultura promovida pela escola aos visitantes e à comunidade em geral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto “Preservando Memórias, conhecendo a história – Choró:1932-1934” desenvolvido por alunos e professores da Escola de Ensino Médio Emanuel (Choró-CE), teve como principais finalidades investigar a história local, registrar e valorizar as memórias individuais e coletiva, fazer emergir personagens históricos locais (pessoas comuns) até então negligenciados pela versão oficial da história, tentar possibilitar a inserção da história local no processo de ensino e aprendizagem, além de produzir um acervo documental sobre a história e a memória local, disponível para pesquisadores que necessitem e desejem realizar novas investigações.

Deste modo, no desenvolvimento das ações propostas pelo projeto, à medida que os alunos iam realizando as entrevistas, transcrevendo-as, assim como, empenhando-se nas pesquisas em documentos, percebemos a importância da abordagem da história local para o processo de ensino e aprendizagem em história. Através de relatos em sala de aula, eles demonstravam como a história do lugar em que eles viviam era instigante, significativa, rica em possibilidades educativas até então pouco exploradas ou até mesmo desconhecidas.

Ao entrevistar e registrar moradores locais que, direta ou indiretamente, vivenciaram o período da construção do açude (marcada pelas doenças, fome, morte, omissão do governo, etc.), os alunos iam alargando sua percepção da história e dos sujeitos históricos. Conforme relataram, compreenderam que tais entrevistados não eram meros depoentes expectadores da história. Ao contrário, percebiam essas mulheres e homens como sujeitos que atuaram ativamente no período investigado.

A realização de pesquisas documentais nos arquivos públicos e religiosos propiciou aos alunos uma aproximação com o trabalho historiador. Ou seja, esforçaram-se em compilar e analisar documentos, periódicos, revistas e imagens o contexto investigado. Além disso, tal experiência proporcionou-lhes a compreensão de a história local não é isolada de outras dimensões e contextos mais amplos.

Consideramos, também, que o projeto foi relevante para as pessoas entrevistadas. Ao optarmos em trabalhar, de modo especial, com a metodologia da história oral, pudemos contribuir com o registro, com a escuta e valorização das narrativas e memórias desses indivíduos, muitas vezes, negligenciados na versão oficial da história local.

Da mesma forma, constatamos que a experiência com história oral para os alunos foi muito profícua. Tal comprovação foi confirmada nos relatos dos alunos em uma das reuniões ocorridas para avaliar o projeto. Na ocasião, eles expressaram o que mais lhes chamou a atenção, destacando principalmente: a) as emoções, os sentimentos dos entrevistados à medida que narravam suas experiências, suas memórias de um tempo longínquo; b) a importância das entrevistas e de suas transcrições para o registro, preservação e reconhecimento dessas memórias, uma vez que após a realização de tais entrevistas, um dos entrevistados veio a falecer.

Para a sociedade, acreditamos que o projeto também contribuiu para possibilitar o acesso a fatos, documentos e imagens sobre a história local com uma perspectiva mais ampla, com abordagem diferente da versão histórica predominante até então. Não se buscou ressaltar os “grandes” personagens da histórica local (fazendeiros, engenheiros, médicos, comerciantes, etc.), mas evidenciar pessoas comuns, sujeitos históricos (operários, “maieiros”, tropeiros, etc.) que deram sua contribuição, que participaram ativamente no processo de surgimento e formação do lugar em análise.

## **REFERÊNCIAS**

BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. Editora Contexto: São Paulo, 2009. (Repensando o Ensino).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo**. In: História: ensino fundamental. Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

FONSECA, Selva Guimarães.. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.  
JUCÁ, Gizafran Nazareno Mota. **As trilhas opcionais nos caminhos da história**. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JR. Antonio Germano (Cord). Memórias no plural: Fortaleza, LCR, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 1.ed., São Paulo: Scipione, 2004.

## A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL PROF. FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO

Laissa Karen Faustino Santos/UECE  
laissafaustino1997@hotmail.com  
Núbia Maria Gomes Silveira/UECE  
nubia.silveira@aluno.uece.br

### RESUMO

Este relato refere-se à experiência que estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia obtiveram através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal Prof. Francisco Maurício de Mattos Dourado. O objetivo do trabalho é descrever as experiências que obtivemos na escola, unindo a teoria e a prática, buscando reconhecer nas crianças um sujeito ativo de sua história e, portanto, contribuir na construção da cidadania. O trabalho baseou-se na abordagem qualitativa com foco na observação nas turmas do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental. A partir desse contexto tecemos algumas considerações, tais como: Acessibilidade, ações de sensibilização, família versus escola, qualificação dos profissionais, AEE e a dinâmica da aula com o aluno com deficiência.

**Palavras – chave:** Inclusão. Acessibilidade. PIBID. Escola Pública.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca relatar a experiência da prática municipal de educação inclusiva na ótica de estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará. E através desta observação temos a necessidade de repensar o papel que a escola deve cumprir objetivando uma educação para todos, sem restrições a grupos sociais, a crianças com deficiência, raça, cor, sexo, religião. As escolas devem levar em consideração a todas as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais e familiares.

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência foi acontecendo de maneira segregada e excludente e foi exatamente na Europa que Mazzotta (2005) localiza os primeiros movimentos para educação de pessoas com deficiência, concretizada através de diversas medidas educacionais levadas inicialmente para os Estados Unidos, Canadá e posteriormente para o Brasil. Muitos movimentos surgiram nos anos 90 e início do século XXI em defesa da inclusão como a Conferencia Mundial sobre Necessidades Especiais, de 1994, em Salamanca; Conferencia Mundial sobre educação para todos, de 1990; Convenção de Guatemala, de 1999. No Brasil, Constituição Federal de 1988; Estatuto da criança e do adolescente (1990); Política



nacional da educação especial (1994) dentre outros que constituíram documentos importantes para alavancar o processo de inclusão.

Segundo Poker, Navega, Petitto (2012)

[...] nenhuma deficiência pode-se constituir em uma barreira ou empecilho para que a inclusão aconteça. Para desmistificar as deficiências é preciso conhecê-las, conceituá-las e não permitir que seja um bloqueio, mas sim subsídio para um novo percurso (POKER, NAVEGA, PETITTO, 2012, p. 70).

Há uma verdadeira história de lutas das pessoas com deficiência pela sobrevivência, por um espaço na sociedade e pela conquista de seus direitos educacionais e especiais. Atualmente, embora tenhamos uma vasta legislação que dita os direitos das pessoas com deficiência, ainda nos deparamos com muitos obstáculos que vão desde a falta de conhecimento até o não cumprimento do que foi estabelecido pela lei. Ou ainda ter conhecimento e não querer cumprir, respeitar as leis. Negar os direitos das pessoas com deficiência nos conduz a reflexão de que estamos diante de um grande desafio social, que é respeitar as diferenças e aceitação do outro como participantes em diversos contextos sociais.

Segundo Bastos (2003), Vygotsky propõe que sejam trabalhadas as potencialidades e capacidades das pessoas com deficiência, observando o processo que as mesmas utilizam para chegar a solucionar os problemas a elas impostas, mesmo que se utilizem da ajuda de outras pessoas. Ressalta que “[...] O ideal é que haja um trabalho pedagógico preventivo constante, enriquecendo e desenvolvendo as habilidades do aluno, trabalhando todo o contexto em que ele está inserido, envolvendo a escola, a família, a comunidade” (BASTOS, 2003, p. 100).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é descrever as experiências que obtivemos na escola, unindo a teoria e a prática, buscando reconhecer nas crianças um sujeito ativo de sua história e, portanto, contribuir na construção da cidadania. O trabalho baseou-se na abordagem qualitativa com foco na observação nas turmas do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Iremos discutir sobre os aspectos teóricos da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, intercalando com as experiências e constatações vivenciadas na escola analisada, acerca de algumas considerações, tais como: Acessibilidade, ações de sensibilização, família versus escola, qualificação dos profissionais, AEE e a dinâmica da aula com o aluno com deficiência.

## **INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA MATTOS DOURADO**

A escola Prof. Francisco Mauricio de Mattos Dourado, localizada no Bairro Edson Queiroz, próxima à comunidade do Dendê, é dividida nas seguintes modalidades de ensino: Educação infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à acessibilidade, foi observado que a escola possui algumas rampas que com pisos táteis muito desgastados, não há mobiliário, comunicação, sinalização, iluminação e áreas de convivências.

Segundo a psicopedagoga, que atende na sala do AEE, há um total de 52 crianças na escola com alguma deficiência, dentre estes Autistas, Síndromes de Down e Deficientes Intelectuais.

A escola, junto com o corpo docente realizou mobilizações como no dia 21 de Março, Dia internacional da Síndrome de Down, em que o corpo docente uniu todas as crianças na quadra para falar sobre a conscientização e importância da luta pelos direitos igualitários. Houve também no dia 02 de Abril, Dia Internacional da Conscientização do Autismo, em que foi explicado o que era o autismo e uns trabalhos manuais realizados pelas crianças relativo ao autismo. Os professores do AEE, são considerados figuras centrais no processo de implementação das políticas de educação inclusiva. É um dos principais disseminadores e mobilizadores de conceitos e praticas inclusiva.

De acordo com o Decreto Presidencial 7611 de 17 de novembro de 2011, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e,
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Resumindo, podemos definir os objetivos do Atendimento Educacional Especializado em sete etapas:

- 1º- Identificar as necessidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades / superdotação.
- 2º- Elaborar plano de atuação de AEE propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento.
- 3º- Produzir um material acessível para esse aluno.

4º- Adquirir e identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros.

5º- Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular.

6º- Orientar professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos;

7º- Promover a formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral.

Normalmente, o Atendimento Educacional Especializado acontece no contra turno da escola comum que o aluno possui matrícula com o propósito de eliminar as barreiras para a plena participação de seu público-alvo.

Todos os profissionais que atuam no magistério da Escola Prof. Francisco Mauricio de Mattos Dourado possuem ensino superior completo na área da educação, tanto os efetivos quanto “os substitutos”. Além disso, são ofertados a todos os professores e também aqueles que atuam na gestão uma formação continuada oferecida pela SME (Secretaria Municipal da Educação). Verificou-se também que há apenas dois auxiliares para acompanhar as crianças que tem deficiências mais graves, estes possuem o ensino básico e um treinamento oferecido pela SME de como lidar com estas crianças. Porém, como a demanda de crianças com deficiência são maiores que a quantidade de auxiliares, muitas mães ficam na escola para acompanhar seus filhos.

A maioria das crianças que frequentam a escola reside na Comunidade do Dendê, ao lado do Bairro Edson Queiroz, onde se verifica uma pobreza extrema e uma verdadeira desigualdade social, visto que a comunidade fica próximo a bairros nobres e a equipamentos importantes, como Centro de Convenções e Fórum Clóvis Beviláqua.

Muitas famílias são auxiliadas pela instituição de ensino Universidade de Fortaleza (UNIFOR), em que disponibiliza emprego aos moradores e assistência de saúde através do Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI). Foi possível perceber que muitas famílias de crianças deficientes estão mais participativas e uma das razões é o maior conhecimento em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, as famílias têm sido mobilizadas pela rede de ensino para questões concretas, como direito ao AEE e a troca de informações sobre os alunos. Entretanto, ainda há aquelas famílias que possuem resistência ao “laudo” de determinada criança, como foi o caso de uma criança do 2º ano fundamental, em que a professora conversou com a mãe e disse que achava que a criança tinha sérias dificuldades de aprendizagem e que ainda estava no nível silábico. A professora indicou que esta mãe fosse procurar ajuda no Núcleo de Atenção Médica Integrada, porém esta disse que não iria

procurar nenhuma ajuda, visto que sua filha não tinha problemas e que não gostava de médicos. Diante disto, é possível perceber o quanto ainda há resistências e desconhecimento por parte das famílias.

E em relação à dinâmica das aulas percebe-se que os alunos com necessidades especiais estão inclusos na comunidade escolar, são reconhecidos como membros da comunidade escolar, porém não têm as mesmas oportunidades que os outros têm e serem tratados como um igual, um par. Ou seja, as crianças estão inclusas no sistema escolar, mas não estão integradas nas atividades e dinâmicas da sala. Em uma observação feita em ambas às turmas (2º e 4º anos do Ensino Fundamental) as professoras que regiam a sala tinham dificuldades em lidar com as crianças com necessidades especiais, não tinham ajuda de auxiliares, não tinham proximidade com as crianças com deficiência, não buscavam criar igualdades de oportunidades com sua ação pedagógica, deixavam estas crianças no cantinho da sala, visto que tinham que dar aula para as outras crianças da sala. Inclusive a professora do 2º ano referiu-se às crianças com necessidades especiais de “doidinhos do AEE”.

Inferimos também a falta de supervisão da direção escolar com relação ao acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois entendemos que a gestão escolar não deve se restringir somente à parte administrativa da instituição escolar, mas que é solicitado a dar suporte aos docentes e aos familiares, para que todos tenham oportunidades adequadas de aprendizagem e de participação independentemente de sua limitação ou dificuldade.

Foi presenciado o amor que as crianças tinham com aqueles que têm alguma deficiência, como na hora do intervalo, que alguns alunos ficavam responsáveis de trazer o lanche da criança que tinha autismo, outros trocavam a roupa da criança autista quando era necessário, não notávamos nenhum preconceito por parte das crianças.

Enquanto bolsistas do PIBID aprendemos que para trabalhar a inclusão de crianças com necessidades especiais não basta a participação do professor, é imprescindível um trabalho pedagógico que envolva todo o grupo escolar, no qual esteja alicerçado em um projeto político-pedagógico eficaz que não apenas respeite às diferenças, mas que de fato funcione.

No que se refere à prática pedagógica, compreendemos que do professor é exigido um esforço e dedicação complementar, além da busca de estratégias de ensino mais eficientes, com olhar acolhedor por parte desse professor, acreditando na capacidade que cada criança tem de superar seus próprios limites.

Esse olhar envolve conhecer melhor o aluno, respeitar suas emoções, dar significado ao que será ensinado, levar em consideração a forma como se comunica com o aluno e como motivá-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi visto, é possível perceber que ainda temos que lutar para que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados. Que uma educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que se defende que não pode segregar nenhuma pessoa como consequência de uma deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se essa pertence uma minoria étnica.

Para que ocorra a inclusão de alunos com diferentes particularidades a escola precisa reconhecer e responder às necessidades de cada aluno de maneira singularizada, com currículos apropriados, mudanças organizacionais e estratégias de ensino específicas.

Uma educação inclusiva de qualidade busca descobrir habilidades em potencial em todos, além de apontar possibilidades, os aspectos construtivos, as estratégias adequadas de cada um dos alunos, e assim, apontar caminhos adequados à sua formação.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. Diagnóstico das necessidades educacionais especiais: evolução e novas tendências. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed., rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, De 17 de Novembro de 2011**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 23 jul 2019.

FERREIRA, Windz B. **Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???** . In: Inclusão: Revista da Educação Especial, Out/2005, págs.40-46. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf).

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades**. Brasília: Unesco, 2016.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (Org.).  
**Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado** (Oficina Universitária). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SANCHEZ, Pilar Arnalz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial, Out/2005, págs. 7-18. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf).

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; SAMPAIO, Rosa Maria Goes; PINTO, Soraya Eli Lyra (Organizadoras). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. 1ª. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

## **BEBÊS DESCOBRINDO O MUNDO**

Mayara Alves Loiola Pacheco  
Profa. da rede pública municipal de Pacatuba  
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UECE  
E-mail: mayara.loiola@aluno.uece.br  
Genira Fonseca de Oliveira  
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UECE  
E-mail: genirafoliveira@gmail.com  
Priscilla Viana Cavalcante  
Profa. da rede pública municipal da Pacatuba  
Especialista em Gestão Pedagógica na Educação Básica -UECE  
E-mail: prildinha@gmail.com

### **RESUMO**

O projeto “Bebês descobrindo a natureza” foi desenvolvido nas turmas do Berçário, com crianças de 6 meses a 1 ano e 6 meses de idade, de um Centro de Educação Infantil da rede pública do município de Pacatuba-CE, no ano de 2016, durante o período de 1 mês. O projeto teve como objetivo principal desenvolver nas crianças o apreço pelos elementos da natureza, o respeito pelo outro e pelos animais, estimulando a convivência harmoniosa e o cuidado nessas relações. Os procedimentos metodológicos utilizados nas atividades durante a aplicação do projeto foram os mais variados, pois objetivamos trabalhar com as crianças de diferentes maneiras. Dentre eles destacamos: brincadeiras com fantoches, construção de um jardim, músicas, contação de histórias, interações com animais e etc. A avaliação foi feita de forma processual e contínua, por meio de observação direta das crianças. Como forma de reflexão foram feitos registros escritos dos resultados obtidos em cada atividade e alguns momentos foram registrados através de imagens (fotografias).

**Palavras-chave:** Berçário. Educação Infantil. Meio Ambiente.

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Quando pensamos a escola como instituição responsável pela formação dos cidadãos, com a incumbência de transmitir os conhecimentos historicamente construídos e auxiliar na formação moral dos sujeitos, também pensamos sobre a responsabilidade da escola em abordar a questão ambiental, sendo esta entendida como um tema transversal, que emerge como uma necessidade nos dias atuais. Quando trazemos essa discussão para a Educação Infantil, é importante olhar para sua trajetória histórica e compreender os diferentes momentos que influenciaram as propostas de trabalho desenvolvidas nas instituições de educação infantil no Brasil. Horn (2004) nos lembra de que a educação infantil percorreu um longo caminho, o

qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. No entanto, a autora ressalta que a produção acadêmica foi largamente ampliada e as pesquisas sobre a infância, em suas diferentes dimensões, influenciaram muito o referencial pedagógico para essa etapa de ensino.

Nessa perspectiva, essa autora destaca que o novo ordenamento legal iniciado com a Constituição de 1988, que se desmembra através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Orgânica da Assistência Social (1993) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), conferiu um novo *status* à criança, garantindo-lhe direitos e tratamento cidadão. Em 2016, a Secretaria da Educação do Ceará, elaborou o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil, recomendando que a instituição de Educação Infantil possibilite o desenvolvimento de experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças, em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. E acrescenta que as instituições de Educação Infantil são ambientes onde as crianças podem conhecer os animais, as plantas, a tecnologia, o comportamento humano e outros aspectos da cultura e dominar alguns elementos, do que constitui um modo científico de conhecer, por meio do estabelecimento de relações, correspondências, implicações.

Partindo desse entendimento, é necessário que as instituições de educação infantil organizem situações em que as crianças se reconheçam como parte de um ecossistema, em uma relação de dependência e responsabilidade com o meio onde vivem, através de atitudes que preservem os recursos naturais e crie estratégias mais sustentáveis e harmônicas de sobrevivência, que propiciem a preservação e proteção à natureza. Trata-se de uma iniciativa desafiadora que deve ser iniciada o mais cedo possível com as crianças, pois é na primeira infância que ocorre a interiorização dos valores morais que acompanharão o ser humano por toda a vida. Desse modo, a educação infantil é um espaço profícuo à formação de cidadãos que compreendam a importância de viver em harmonia consigo, com o outro e com o meio, respeitando, cuidando e preservando nosso planeta. Por isso, a instituição de educação infantil tem a responsabilidade de oferecer as condições necessárias para que a criança, dentro das suas possibilidades e limites, modifique e amplie seu modo de conhecer e entender o mundo.

Pensando especificamente nas crianças das turmas do berçário, que estão ingressando pela primeira vez na escola, vivenciando uma rotina escolar que vai lhes propiciar a constituição de vínculos com outras crianças e com os adultos com os quais convivem, é oportuno trabalhar, dentre outras coisas, o respeito ao meio ambiente. Segundo Piaget (1971)



o período sensório-motor é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Suas realizações formam a base de todos os processos cognitivos do indivíduo. Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos. Para Horn (2004) considerando que cada estágio do desenvolvimento representa um sistema de comportamentos, é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, considerando os recursos e as competências que já desenvolveu. A criança pequena, desde o nascimento, já olha o mundo com curiosidade e admiração. Essa curiosidade precisa ser alimentada pelo ambiente em que ela vive, pois são atraídas por cores, sons e formas, manifestando sentimentos de prazer, desconforto, medo, surpresa. É um período da vida humana em que o agir sobre as coisas vai favorecer o aprendizado, a interação e a compreensão do mundo que as cerca.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) deve se considerar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, as qualidades das experiências oferecidas podem contribuir para o exercício da cidadania e devem estar embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade; além destes princípios e antes deles as crianças têm direito a experiências que lhe sejam prazerosas.

Esse projeto teve como objetivo principal desenvolver nas crianças o apreço pelos elementos da natureza, o respeito pelo outro e pelos animais, através de atividades que propiciem o contato com o ar, a terra, a água, as plantas e os animais, estimulando a convivência harmoniosa e o cuidado nestas relações. E como objetivos específicos: propiciar às crianças o contato direto com os elementos da natureza a fim de que aprendam a manuseá-los e a reconhecer seus efeitos; propiciar às crianças o contato com animais domésticos, ainda que através de objetos e desenhos a fim de desenvolver a compreensão do ciclo da vida, da necessidade do cuidado, do respeito, higiene e da alimentação; sensibilizar as crianças da

importância de não desperdiçarmos comida e água, a fim de que se tornem mais responsáveis em suas ações diárias; desenvolver o paladar infantil distinguindo os diferentes sabores; estimular as crianças a cuidar dos espaços dando bom exemplo mantendo-os limpos e organizados; reconhecer, árvores frutíferas, plantas e chás possibilitando que as crianças aprendam a cuidar das plantas através do exemplo e auxílio do adulto como estímulo para que no futuro compreendam o ciclo da vida vegetal, bem como a nossa dependência em relação ao meio ambiente; desenvolver atividades que abordem as temáticas alimentares, a fim de desenvolver nas crianças hábitos saudáveis de alimentação que valorizem o consumo de alimentos naturais e não industrializados; explorar minimamente com as crianças os fenômenos da natureza (dia, noite, quente, frio etc.), a fim de propiciar-lhes o entendimento futuro dos mesmos; desenvolver a coordenação motora e lateralidade; estimular a socialização em grupo e a vivência da rotina escolar; incentivar a percepção visual, auditiva e tátil; incentivar a autonomia.

Os procedimentos metodológicos utilizados nas atividades durante a aplicação do projeto foram os mais variados, pois queríamos trabalhar com as crianças das mais diversas formas. Dentre eles destacamos: brincadeiras com fantoches; construção de um jardim; músicas e contação de histórias que abordem questões ambientais; atividades lúdicas como jogos e brincadeiras; atividades manuais com materiais diversos; atividades sensoriais; atividades relacionadas ao uso consciente da água; exploração do ambiente da escola e seus arredores; atividades gastronômicas com frutas, sucos e chás; observação e interação com animais e plantas; piquenique coletivo envolvendo as crianças e a comunidade escolar.

As atividades foram pensadas e planejadas com antecedência, em média um mês antes da aplicação do projeto, pois algumas precisavam da confecção de materiais concretos para o desenvolvimento das atividades com os bebês.

A avaliação foi feita de forma processual, através de observação direta das crianças e do grupo, observando-se os seguintes itens: interesse e participação da criança; desenvolvimento do trabalho em grupo; autonomia individual e coletiva; avanços motores e cognitivos apresentados durante o processo; expressão oral e gestual das crianças durante as atividades com a intenção de captar as novas descobertas e possíveis conflitos que possam surgir; conhecimentos e habilidades adquiridos pelas crianças durante o processo; como forma de reflexão foi feito registro das aulas, alguns momentos foram registrados através de imagens (fotografias).

As atividades desenvolvidas durante o projeto trouxeram resultados positivos tanto para os bebês como para a escola. Houve envolvimento de todos os profissionais da instituição na realização das atividades, sendo na organização dos espaços ou no auxílio com as crianças, já que trabalhávamos com duas turmas de tempo integral, totalizando em média de 20 a 25 crianças por aula. Ver os bebês encantados com as atividades, participando ativamente de tudo que era proposto, foi muito gratificante e motivador. Trabalhar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos bebês é fundamental. Souza e Veríssimo (2005) nos dizem que, os estudiosos e teóricos mais conhecidos, cujos estudos são largamente usados na abordagem do desenvolvimento infantil, como Sigmund Freud, Erik Erikson e Jean Piaget explicam o desenvolvimento em estágios aproximados, de acordo com a idade, descrevendo as características de comportamento ou habilidades das diversas áreas de desenvolvimento, como motora, cognitiva, emocional, dentre outras. Concluiu-se que tais áreas constituem as características ou atributos do desenvolvimento, pois é mediante a observação dos comportamentos e habilidades das áreas de desenvolvimento que se verifica o curso de desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, entendemos que todas as atividades que possibilitam à criança a oportunidade de observar os fatos e fenômenos da natureza e de agir sobre os objetos, observando como reagem, assim como todas as atividades que trazem informações sobre os acontecimentos e regras que organizam as relações entre as pessoas, fornecem conteúdos para a construção de conhecimentos e promovem o desenvolvimento do pensamento infantil.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.
- SOUZA, Julia Martins de; Maria de La Ó Ramallo. **Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito**. Rev. Latino-AM. Enfermagem. 2015.

## **BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS NA ROTINA DE CRIANÇAS DO INFANTIL 4 (4-5 ANOS)**

Monique de Matos Amorim Rodrigues  
(Universidade Estadual do Ceará - UECE)

### **RESUMO**

Esse trabalho é um relato de uma experiência vivenciada na Educação Infantil. As observações foram feitas durante as brincadeiras espontâneas proporcionadas na rotina escolar de uma instituição da rede privada. Nosso olhar foi direcionado para com crianças de 4 a 5 anos, que cursa o infantil 4, observamos como a brincadeira livre favorece o desenvolvimento integral do mesmo, nas suas diversas interações com o meio, o outro e o objeto (materiais não-estruturados). Para embasar o nosso trabalho utilizamos como principais bases teóricas: Fochi (2015), Oliveira (2005) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Diante dos resultados, iremos discorrer nas conclusões, sobre o que a brincadeira livre proporcionou para o grupo do infantil 4 e a importância de organizar tempo, material e espaço para realizá-lo.

**Palavras-chave:** Brincadeira espontâneas. Interação. Educação Infantil.

### **INTRODUÇÃO**

A brincadeira e a interação são compreendidas como base da Educação Infantil, na qual a imaginação e a criatividade são pontos chaves nessa dinâmica. São compreendidas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, na qual através dessas experiências as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, pág. 37).

A brincadeira com materiais não-estruturados potencializa a ação espontânea da criança, possibilitando a exploração de objetos diferentes de brinquedos industrializados, que muitas vezes são os únicos materiais que a criança tem acesso nas suas relações fora da escola. Para a utilização desses materiais, é necessário a organização da brincadeira (espaço reservado, grupo pequeno de crianças, quantidade suficiente de materiais e receptáculos e sem intervenção direta adulta) (FOCHI, 2015, p.132).

O brincar é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, de acordo com Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (2017), na qual deve ser proporcionada cotidianamente e de diferentes formas, espaços e tempos, tendo acesso a cultura, novos conhecimentos, utilização da imaginação e criatividade. Permite amplamente experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, pág. 38).

Compreendendo a importância do brincar, temos como objetivo relatar uma experiência vivida em sala de aula da Educação Infantil, mostrando nosso olhar de professor facilitador perante as ações da criança com materiais não-estruturados. Na qual não intervimos sobre a maneira como elas deveriam brincar, exercendo o papel de observadora apenas.

Essa observação aconteceu em uma escola privada de Fortaleza, no núcleo infantil, com a turma do infantil 4. Contendo 18 crianças em sala, 13 meninos e 5 meninas, e com duas professoras, na qual exerço o papel de segunda professora na sala.

## **BRINCADEIRA ESPONTÂNEA E MATERIAIS NÃO-ESTRUTURADOS**

Na brincadeira livre, a criança tem a oportunidade de demonstrar o seu protagonismo. O que muitas vezes pode ser confundido com participação somente. Porém, o papel da criança dentro do brincar livre está em agir de forma ativa plenamente no seu processo de ensino aprendizagem. A criança é o centro, o ator principal, ela tem responsabilidades, constrói e explora materiais, espaços e tempo adequados, estabelecendo relações e inter-relação com o espaço (MEIRELLES, 2016, pág. 12 e 13).

Percebemos a importância desse protagonismo, para construção do próprio “eu”, conhecimento de si e diferenciação do outro, a escola é o principal espaço para favorecer a criança como ator principal, na qual a “descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central, fato que potencializa sua aprendizagem, e ocorre por meio da sua ação de poder iniciar a investigação sobre os materiais dos “conflitos” [...]” (FOCHI, 2015, p.132).

Acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças (FOCHI, 2015, p. 131).

Colaboramos com o pensamento do autor e destacamos a palavra “observação” do adulto sobre as crianças. Pois é esse o papel que o professor exerce na brincadeira espontânea com materiais não estruturados. Deve-se permitir que a criança explore, sem nenhuma intervenção do observador. Na qual os significados e conhecimentos que serão internalizados são imprevisíveis.

## **EXPERIÊNCIA VIVENCIADA: BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS NA ROTINA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na segunda etapa do primeiro semestre do ano letivo de 2019, na escola privada de Fortaleza, na turma do infantil 4, turno tarde, observamos como as crianças exploram os brinquedos não estruturados, os novos significados que elas dão aos materiais e o que essa ação proporciona no seu desenvolvimento integral.

Compreendendo que a criança é um ser completo, cognitivo, emocional e motor, percebemos que as atividades de sala de aula deve proporcionar que todas essas funções possam de fato serem estimuladas. Mas como estimuladas, sem que o professor interfira nessa ação? Permitindo que de fato a criança seja protagonista do seu aprendizado, através da brincadeira livre.

A experiência da brincadeira espontânea com essas crianças, me fez perceber a importância desse momento, tanto em questão ao desenvolvimento, como porque não tem se dedicado tempo a essa ação na sala de aula, e quando acontece, é como forma de ocupar as crianças enquanto a professora executa outra ação (fazer agendas, apostilas, etc.). De acordo com Goldschmied e Jackson, brincadeira espontânea significa:

[...] oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos, (JACKSON e GOLDSCHMIED, 2006, pág. 147 e 148).

Compreendemos então que o papel do professor na brincadeira espontânea entra como facilitador, na qual organiza o material, espaço e tempo para as crianças explorarem; acompanhado de anotações feitas sobre a criança e suas interações. Na nossa primeira utilização da brincadeira espontânea com a turma, foi difícil para nós professoras, pois precisávamos nos controlar, para não intervir nas ações das crianças. Deixamos com que eles criassem e dessem novos significados aos materiais, e então observamos e anotamos como cada criança interagiu com os mesmos.

Utilizamos rolos de papel toalha (formato de cilindros) e bolas, numa sala do andar de cima, com ar condicionado, sem nenhum outro estímulo ou brinquedo na sala. Porém, o tamanho da sala não favoreceu, pois era pequena para o tamanho da turma. Disponibilizamos o tempo de 20 minutos para eles brincarem, vimos que foi o suficiente, para eles explorarem,

e 5 minutos para guardar os materiais. Apenas orientamos o cuidado com os materiais e os colegas. Esses materiais são organizados em recipientes e separados em cada sala da Educação Infantil da escola, porém, qualquer turma pode utilizar os diferentes materiais. Sendo de responsabilidade das professoras o cuidado com os materiais.

Observamos que a turma no primeiro momento, apenas correu para pegar a quantidade máxima de materiais com as mãos, depois se organizaram em grupo, de 2, 3 ou 4 crianças. Nos momentos de disputa de brinquedos, permitimos que eles resolvessem seus conflitos sozinhos, até nos chamavam, mas dizíamos: “Vá lá e resolva”. Alguns se irritaram, pela dependência muitas vezes do adulto sempre mediar. Intervimos apenas quando eles brigavam, relembando os combinados que fizemos.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. (OLIVEIRA, 2005, Pág. 160)

Colaboramos com o pensamento do autor, em que de fato a brincadeira favorece esse equilíbrio afetivo e também relações. A criança passa a utilizar diferentes estratégias para resolver os seus problemas, na maioria das vezes, fazendo uso da linguagem, um dos signos sociais mais utilizados na sociedade. Destacamos 3 crianças, que tem uma característica semelhante de timidez e por sempre brincarem sozinhos na sala; a partir dessa proposta da escola das brincadeiras espontâneas com materiais não-estruturados, eles começaram a brincar juntos, os três. Percebemos então como essa situação auxiliou eles a se expressarem mais.

Em um outro momento, com os materiais não-estruturados, utilizamos um espaço maior e organizamos os materiais em cantinhos diferentes, sem critério para a separação, apenas por quantidades, para proporcionar maior interação em pequenos grupos. Utilizamos utensílios de casa. O retorno foi logo de imediato, eles adoraram, a imaginação fluiu livremente. Alguns utilizaram as vasilhas como baterias, e colheres como baquetas. Mas a maioria brincou de fazer comida, imitando falas que escutam em casa, das mães ou avós.

O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão. São jogos, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais. (OLIVEIRA, 2005, pág. 159)



Esse jogos simbólicos percorreu todas as formas de interações das crianças com os objetos, fazendo uso da imaginação e criatividade, para dar novos significados dos materiais que elas deram, de acordo também com as experiências que elas já vivenciaram em outros espaços.

No terceiro dia, utilizamos tecidos e diversas escovas. Estávamos curiosas para saber que significado eles dariam para os materiais. Colocamos no chão, da mesma sala do dia anterior, por ser mais ampla. Uma das crianças chegou até nós e disse: “Tia o que é isso?”, segurando o tecido na mão. Respondi: “É um tecido.”. E ele perguntou: “Como que brinca com isso?”, com uma vontade de rir, respondi: “Como você quiser meu amor.”. A expressão do rosto dele, de se deparar com um novo, desconhecido e não saber o que fazer, foi inquietante. Então ele saiu e por um tempo ficou segurando o tecido e andando com ele, quando de repente, o tecido ficou capa de super-herói, depois ele se enrolava todo e se soltava girando. As escovas para as crianças, receberam a função de espadas, de microfones, e também com a própria função social que o objeto já tem de limpar.

## CONSIDERAÇÕES

Concluimos, através das observações e as leituras feitas, que a brincadeira livre é um momento importante e necessário dentro da Educação Infantil, na qual precisa-se dedicar tempo para organizá-lo, escolher os materiais e pensar em um espaço que favoreça a exploração.

Percebemos que o contato com os materiais não-estruturados causou curiosidade e inquietação do desconhecido, de como atuar sobre ele. Ressaltamos que a maioria das interações dessas crianças são com brinquedos já estruturados, em que o próprio brinquedo diz como deve ser utilizado, faz com que a criança perca essa riqueza de se questionar como explorar, de descobrir, dar nova função ao objeto e fazer uso da imaginação. Por isso, o tempo de interesse pelos materiais não-estruturados é maior do que os demais brinquedos. Porém, é necessário que o espaço não tenha outros estímulos, outros brinquedos ao redor.

Compreendendo que toda criança, tem o desejo por brincar, como se a brincadeira fizesse parte do seu ser. Há um necessidade nelas em descobrir e explorar diferente espaço e objetos. Constatamos, que há diferentes formas de interação com os materiais, na qual, depende tanto das experiências sociais já vivenciadas pela criança, como seus interesses e personalidade. E diante da vivência em sala de aula, percebemos como a brincadeira livre agregou no protagonismo das crianças, interação e autonomia.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Acesso em: julho de 2019. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> >

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015

JACKSON, Sônia; GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRELLES Darciana da Silva. **BRINCAR HEURÍSTICO: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade**. (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização) Porto Alegre. 2016

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed. - São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

## EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM QUADROS COGNITIVOS

Sandy Lima Costa  
Universidade Estadual do Ceará - sandynha-lc@hotmail.com  
Diana Aguiar Salomão  
Universidade Estadual do Ceará - salomaodiana@gmail.com  
Mariza da Costa Pereira  
Universidade Estadual do Ceará - marizadacosta16@gmail.com

### RESUMO

Este estudo objetiva apresentar um relato de experiência do uso de quadros cognitivos como uma das metodologias utilizadas na apresentação de um seminário sobre a vida, teoria e obra de Jean Jacques Rousseau, na disciplina *Teorias da Educação e Formação de Professores* do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE UECE), descrevendo a vivência das autoras, como discentes da disciplina, no desafio de favorecer e ampliar as aprendizagens dos demais discentes. Caracteriza-se como um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. As reflexões que emergem favorecem o reconhecimento do uso dos quadros cognitivos como uma forma a mais de organizar o trabalho pedagógico e assegurar interações e aprendizagens entre os discentes sobre diversas temáticas e conteúdos. Concluímos, portanto, que os quadros cognitivos podem potencializar aprendizagens ao estimular a participação da turma no processo de construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Quadros cognitivos. Teorias da Educação. Jean Jacques Rousseau.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento do uso de quadros cognitivos<sup>18</sup> como uma das metodologias utilizadas na apresentação em um seminário da disciplina *Teorias da Educação e Formação de Professores*, que compõe o currículo do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE UECE) no ano de 2019.

A referida disciplina teve por objetivo explicar os marcos fundamentais do pensamento educacional construídos historicamente, através das teorias produzidas por autores como Comenius, Rousseau, Piaget, John Dewey, Paulo Freire, Saviani, dentre outros, que tiveram sua teoria de educação conhecida mundialmente, contribuindo com o debate educacional.

---

<sup>18</sup> Cartazes em forma de quadro com as dúvidas temporárias e as certezas provisórias da temática abordada, que no caso foi a teoria de Rousseau.

Nessa direção, para o alcance do objetivo da disciplina em mergulhar nas teorias educacionais, compreendendo o contexto histórico, a vida e obra dos autores supracitados e suas categorias fundantes, os seminários foram planejados e desenvolvidos pelos discentes da turma e as teorias e seus respectivos pensadores foram distribuídos entre as equipes, através de prévia escolha dos integrantes, conforme a identificação e preferências dos mesmos. Assim, os seminários foram utilizados como estratégia para a explanação dos teóricos, bem como instrumento de avaliação dos discentes da disciplina.

Trabalhamos, neste sentido, com a Teoria de Jean Jacques Rousseau<sup>19</sup> (1712-1778), considerado um filósofo iluminista, romancista e revolucionário da Pedagogia da época, que pensou a educação e a prática pedagógica centrada na criança. Nesse contexto, este artigo trata do relato de experiência vivenciada pelas autoras, tendo por objetivo descrever a prática pedagógica desenvolvida na apresentação do seminário, relatando o desafio de favorecer e ampliar as aprendizagens dos demais discentes da disciplina sobre a vida, teoria e obras do pensador Rousseau.

Desse modo, teceremos nesse artigo as reflexões oportunizadas pela prática pedagógica desenvolvida a partir do uso dos quadros cognitivos, demonstrando as potencialidades dos mesmos como estratégia didática que pode favorecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

## **METODOLOGIA**

Conforme mencionado, a construção deste estudo ocorreu a partir da realização de um seminário, no mês de maio de 2019, sobre o filósofo Jean Jacques Rousseau, na disciplina *Teorias da Educação e Formação de Professores* do Curso de Mestrado em Educação (PPGE UECE). Diante disso, caracterizamos essa pesquisa como um estudo descritivo, de natureza qualitativa, constituindo-se num estudo de caso que teve como foco de investigação a experiência vivenciada com os quadros cognitivos como estratégia didática pedagógica (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; STAKE, 2016).

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa favorece o reconhecimento da realidade estudada, uma vez que o processo tem maior importância do que o produto e a

---

<sup>19</sup> “[...] nasce a 28 de junho de 1712, na Suíça, na cidade de Genebra, de um pai protestante que exerce o ofício de relojoeiro; sua mãe morre no parto. Até a morte de Rousseau ocorrida em Ermenoville, na França, em 2 de junho de 1778, ele leva uma vida errante e muda duas vezes de religião: aos dezesseis anos, renuncia ao protestantismo para abraçar a fé católica, mas em 1753 volta à sua primeira confissão” (MARTINEAU, 2010, p. 159).

preocupação central é revelar a perspectiva dos participantes, interpretada pelo processo de descrição, análise e explicação dos fenômenos observados.

Desse modo, o estudo consiste no relato de experiência da prática pedagógica vivenciada pelas autoras na apresentação do seminário citado, baseando-se na compreensão de que o relato de experiência se caracteriza como uma ferramenta de pesquisa descritiva que revela as reflexões sobre um conjunto de ações de uma determinada vivência no campo educacional e que fomenta informações relevantes ao interesse da comunidade científica.

As técnicas utilizadas para coletar os dados que oportunizaram a elaboração desse relato de experiência foram a disponibilização de folhas de papel madeira e materiais diversos para a escrita, como canetas e canetinhas, a observação e o registro sistemático em diários de campo, assim como a utilização de fotografias e filmagens. Essas técnicas de coleta foram essenciais para compreendermos as formas como a turma participou e interagiu com as atividades propostas durante a apresentação e desenvolvimento do seminário. A seguir, trataremos uma contextualização sobre a estratégia didática do uso de quadros cognitivos.

### **CONTEXTUALIZANDO OS QUADROS COGNITIVOS: UMA BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE A ESTRATÉGIA DIDÁTICA UTILIZADA**

A abordagem do trabalho com os quadros cognitivos utilizada na apresentação do seminário fundamenta-se nas propostas da pedagogia de projetos, as quais são apoiadas na concepção pedagógica do aprender a aprender e respaldadas pelas teorias de John Dewey, Lev Vygotsky e Jean Piaget. Nesta perspectiva, os conceitos advindos dessas teorias buscam desenvolver práticas pedagógicas que promovam a interação e troca de conhecimentos e experiências, através de propostas de trabalho mais articuladas e contextualizadas com os interesses e questionamentos dos discentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, nos apropriamos dos pressupostos da pedagogia de projetos, mas especificamente da proposta de Projetos de Aprendizagem apresentada por Fagundes et al (1999), realizando uma adaptação de suas ideias. Segundo a autora, a proposta de metodologia de Aprendizagem por Projetos possibilita aos discentes a experiência de serem protagonistas dos seus processos de aprendizagem, assumindo uma postura investigativa para responder perguntas e solucionar problemas.

Quando falamos em “aprendizagem por projetos” estamos necessariamente nos referindo à formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento. Partimos do princípio de que o aluno nunca é uma tábula rasa, isto é, partimos do princípio de que ele já pensava antes (FAGUNDES et al, 1999, p. 16).

Desse modo, os Projetos de Aprendizagem têm seu ponto de partida nas certezas provisórias e dúvidas temporárias dos aprendizes, assentando-se nos seus saberes prévios. Essas certezas representam o que os discentes tomam como verdade sobre um assunto, num determinado momento da aprendizagem. Já as dúvidas, são o que os discentes gostariam de aprender a mais sobre a temática ou conteúdo abordado, sendo que nada impossibilita que no percurso dos projetos, ao pesquisar e indagar, muitas dúvidas passem a ser certezas e certezas tornam-se dúvidas, ou, ainda, criem outras dúvidas e certezas que, por sua vez, também são temporárias, provisórias (FAGUNDES, 1999 apud SILVA, 2008).

Nesse sentido, apoiando-se nesses pressupostos, planejamos e executamos a apresentação do seminário aqui já mencionado, realizando adaptações da proposta de Fagundes et al (1999) para propor a estratégia didática com quadros cognitivos.

Portanto, pensamos e planejamos a construção dos quadros cognitivos por acreditar que os mesmos poderiam ser um instrumento didático pedagógico que favorecesse a apreciação e o estabelecimento de relações entre o que os discentes sabiam, o que queriam saber e o que aprenderam sobre a temática trabalhada no seminário. No tópico seguinte, apresentamos o relato da experiência vivenciada.

### **QUADROS COGNITIVOS SOBRE ROUSSEAU: O QUE SABEMOS? O QUE QUEREMOS SABER? O QUE APRENDEMOS?**

Iniciamos o seminário pedindo que os discentes da disciplina, nossos colegas de turma do mestrado, formassem seis grupos para que elaborassem quadros cognitivos sobre a temática que iríamos abordar. Nesse primeiro momento, solicitamos que cada grupo construísse um cartaz listando as respostas para as duas primeiras perguntas: *O que sabemos?* e *O que queremos saber?* sobre Rousseau e sua teoria. Para a primeira pergunta, os grupos tiveram que listar suas certezas provisórias, seus conhecimentos prévios. Já na segunda, a proposta foi expor suas dúvidas temporárias, suas indagações.

Em seguida, cada grupo socializou a sua produção, proporcionando um momento muito significativo de aprendizagem para todos que estavam presentes, sendo esse um dos motivos que impulsionou o interesse de elaborar e compartilhar este relato de experiência.

Após essa etapa, iniciamos a apresentação do seminário expondo breves considerações sobre o contexto histórico, bem como sobre a vida do teórico, elencando as suas principais obras, e a partir delas, explanamos as seguintes categorias: essência humana, relação

indivíduo e sociedade, relação objetividade/subjetividade, lugar do professor no processo de ensino e a relação teoria e prática pensada por Rousseau.

Finalizando o momento de estudo e discussão sobre o teórico, retomamos os quadros cognitivos para a turma responder a terceira e última pergunta: *O que aprendemos?*. Nesse momento, foi proposto que as respostas para essa pergunta expressassem os conhecimentos apreendidos através das exposições teóricas trabalhadas durante a apresentação do seminário, ressaltando o que deixou de ser dúvida/pergunta por ter sido compreendida na apresentação, ou até mesmo o que retificou ou ratificou as certezas.

No tópico seguinte, apresentaremos os quadros cognitivos elaborados pelos grupos formados pelos alunos da disciplina, comentando e discutindo as produções realizadas, e ainda tecendo reflexões sobre as potencialidades dos quadros cognitivos como estratégia didática pedagógica que pode possibilitar aprendizagens significativas.

## **DADOS E RESULTADOS: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM OS QUADROS COGNITIVOS**

A proposição da produção escrita dos alunos, previamente à apresentação do seminário, representava como dito anteriormente, a sondagem dos conhecimentos prévios sobre a temática, expondo as indagações e curiosidades que a turma tinha sobre Rousseau. Partindo dos nossos registros, organizamos as informações do primeiro momento no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Primeiro Momento da Produção**

<b>Grupos</b>	<b>O que sabemos?</b>	<b>O que queremos saber?</b>
1	Suíço; Principal filósofo do Iluminismo; Contratualista.	Principal contribuição para educação; Relação com a formação do Professor; Impactos do pensamento de Rousseau; Principal obra relacionada a Educação.
2	Suíço; Pai da Filosofia da Educação; Conceito de homem como “Bom Selvagem”; Rompe com a ideia da criança como adulto em miniatura.	Relação Rousseau e Educação; Antecedentes filosóficos; Contribuições para a teoria de Piaget.
3	Obra: Contrato social e Emílio ou da Educação; Defensor da democracia direta.	Principais contribuições e influências para Educação.
4	Filósofo; Romancista; Iluminista; Criança e Natureza; Obra do “Emílio”.	Contribuições na educação; Contexto histórico; Vida; Concepção de mundo.
5	Filósofo do Iluminismo; Principal obra: Emílio.	Importância do pensamento para a Educação.
6	Filósofo; Nascido em Genebra; Teoria do bom selvagem (O ser humano nasce bom e a	Contribuições da Teoria de Rousseau para a educação; Principais obras; Relevância da

	sociedade o corrompe); obra do Contrato Social.	Teoria de Rousseau para o Século XXI.
--	---	---------------------------------------

Fonte: Dados obtidos através dos quadros cognitivos, 2019.

Neste primeiro momento, o intuito era desvelar os conhecimentos prévios que a turma possuía sobre Rousseau, uma vez que compreendemos a importância de considerar os saberes, já adquiridos, que os educandos trazem para a sala de aula. Assim, foi possível observar que os grupos conheciam Rousseau como um teórico da filosofia iluminista e também a partir de sua relevância na educação, citando, inclusive, obras de referência. Salientamos, ainda, que dois grupos pontuaram sobre a teoria do bom selvagem, em que Rousseau defende que o homem é bom, mas a sociedade o corrompe.

Ainda durante este primeiro momento, objetivamos conhecer o que a turma gostaria de saber sobre Jean Jacques Rousseau, com vistas a contemplar os anseios dos colegas no decorrer de nossa apresentação. Todos os grupos possuíam um desejo, em comum, qual seja: saber mais sobre a contribuição de Rousseau na educação e na formação do professor. Um dado exposto no momento em que os grupos falavam sobre o que haviam escrito foi que o teórico em estudo não é contemplado o suficiente durante os cursos de formação inicial nas licenciaturas, o que levou a um aumento da curiosidade dos discentes.

Nessa direção, realizamos nossa apresentação, previamente organizada, pontuando algumas curiosidades apresentadas pelos discentes e respondendo algumas das indagações feitas nos quadros conceituais. Por fim, para o segundo momento, a turma percorreu suas principais aprendizagens com o seminário. Os dados estão apresentados no quadro abaixo:

### Quadro 2 - Segundo Momento da Produção

Grupos	O que Aprendemos?
1	Contribuição de uma boa base da filosofia para a educação; Formação crítica e ampla para a formação da sociedade; Influência do meio na natureza do homem;
2	Etapas do desenvolvimento; Preceptor.
3	O homem nasce bom a sociedade o corrompe; Bom selvagem; Modelo de homem ideal.
4	Criança no foco da aprendizagem; Fases de Emílio; Professor/Preceptor.
5	Rousseau era suíço; O homem e a natureza devem voltar a sua condição natural; O desenvolvimento da razão é que permitirá a regeneração.
6	Educação intimamente ligada a uma perspectiva política; A educação rousseauiana é essencial para promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural, possibilitando a reforma

ética e política.
-------------------

Fonte: Dados obtidos através dos quadros cognitivos, 2019.

Com a explanação dos grupos sobre o que aprenderam de Rousseau e sua teoria, após a apresentação do seminário, foi possível perceber que conseguimos esclarecer dúvidas e responder perguntas, especialmente no que concerne a relação da teoria do filósofo com a educação e a docência.

Dessa forma, constatamos que o objetivo de favorecer e ampliar as aprendizagens foi alcançado. Através da utilização dos quadros cognitivos e das indagações colocadas aos discentes, esses puderam expor os conhecimentos prévios a partir de suas certezas provisórias e dúvidas temporárias, levando ao conhecimento, comprovação ou refutação das ideias iniciais, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem proposto através dessa atividade metodológica.

Dado o nível de envolvimento da turma na elaboração e explanação dos quadros, demonstrando desejosos em aprender mais sobre Rousseau, trazendo curiosidades e auto avaliando seus conhecimentos, consideramos como positiva a atividade realizada, pois possibilitou que a aprendizagem ocorresse de forma ativa e dialógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi descrever um relato de experiência sobre a prática pedagógica na apresentação de um seminário sobre Jean Jacques Rousseau, relatando o desafio de favorecer e ampliar as aprendizagens dos discentes sobre a vida, teoria e obras do pensador, através do uso de quadros cognitivos como uma das metodologias utilizadas.

As reflexões que emergem deste estudo favorecem o reconhecimento da utilização dos quadros cognitivos como uma forma a mais de organizar o trabalho pedagógico e assegurar interações e aprendizagens entre os discentes sobre diversas temáticas e conteúdos. Além disso, acreditamos que os quadros cognitivos podem ser aplicados com discentes de diferentes faixas etárias e dos mais diversificados níveis da educação, como por exemplo, desde a primeira etapa da Educação Básica até o Ensino Superior e a Pós-Graduação, objetivando impulsionar o espírito investigativo dos mesmos e colocá-los como protagonistas dos seus processos de aprendizagem.

Nesse trabalho com os quadros cognitivos, nós, que estávamos conduzindo o seminário e os estudos sobre a temática em questão, também levantamos e pensamos sobre as



nossas certezas provisórias e dúvidas temporárias a respeito dos nossos conhecimentos sobre os assuntos abordados e sobre os próprios procedimentos pedagógicos que estávamos desenvolvendo durante a ministração do seminário. Dessa forma, os quadros cognitivos, além de terem se constituído numa estratégia facilitadora de aprendizagens significativas, promovendo a interação e a negociação entre os discentes e proporcionando a construção de conhecimento de forma colaborativa, também possibilitaram a práxis pedagógica das discentes ministradoras do seminário e autoras deste trabalho.

Consideramos ainda, que os quadros cognitivos podem ser usados como instrumentos de avaliação, servindo para identificar os interesses e os conhecimentos prévios dos discentes sobre determinada temática, para assim, valorizá-los e tomá-los como ponto de partida para aprofundar os estudos, as reflexões e as investigação sobre diferentes assuntos ou conteúdo a serem trabalhos.

Portanto, concluímos que os quadros cognitivos podem potencializar aprendizagens ao estimular a participação dos discentes no processo de construção do conhecimento, visto que essa experiência foi significativa tanto para a turma, que colaborou ativamente com a nossa proposição, quanto para nós, enquanto apresentadoras do seminário, promovendo reflexões da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, A. K. M. **Uma proposta de integração entre ambientes de aprendizagem através de projetos**. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FAGUNDES, L. C. et al. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília: MEC/SEED/ProInfo, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINEAU, S. Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, C. TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes; 2010. p. 149-172.

SILVA, J. T. **Metodologia de apoio ao processo de aprendizagem via autoria de objetos de aprendizagem por alunos**. 2008. 191f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 4ª Ed. London: SAGE, 2016.

## **FAMÍLIA E ESCOLA UMA PARCERIA DE SUCESSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Gisele de Paula Lage  
Escola Municipal Professor Domingos Maia  
giseledepaula88@hotmail.com  
Maria das Mercês Piauilino Santos  
Creche Municipal Professora Clotildes Noronha  
mariamercervalentina@gmail.com

### **RESUMO**

O presente relato apresenta reflexões sobre a prática que abrange alunos e suas famílias aplicada na Escola Municipal Professor Domingos Maia, localizada no município de Volta Redonda/ Rio de Janeiro. O objetivo das ações foi desenvolver a ideia de responsabilidade das famílias sobre a vida escolar de seus filhos. A metodologia foi embasada em ministração de palestras, contação de histórias e roda de conversa. Dos resultados obtidos, é possível notar a maior participação dos pais nas atividades escolares, interesse relevante dos alunos pela leitura e aumento no número de tarefas executadas em casa. O projeto foi desenvolvido no primeiro semestre do ano em curso e por apresentar bons resultados, segue até o final do ano de 2019.

**Palavras-chave:** Família. Escola. Parceria. Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

A família é a primeira instituição a oferecer cuidado e educação para uma criança, exercendo um impacto de grande importância no desenvolvimento do indivíduo. Porém há outras instituições que auxiliam nesse processo de formação, entre vários espaços, a escola é mais um desses ambientes frequentados cada vez mais cedo pelas pessoas.

As transformações vivenciadas por essas duas instâncias tem provocado uma interdependência entre família e escola, é de fundamental importância que haja uma relação saudável entre ambas, a fim de contribuir para o desenvolvimento das habilidades das crianças uma vez que a participação das famílias na vida escolar é uma estratégia de apoio valiosa para a aprendizagem.

As famílias vem passando por grandes mudanças e tem revelado capacidade de adaptação, segundo Szymanski (2009), as famílias brasileiras sofriam grande influência do modelo familiar Europeu desde a colonização, no entanto a sociedade contemporânea tem participado de mudanças nos contextos familiares.

Com a chegada da globalização, houve modificações na forma de viver dos indivíduos e isso impactou diretamente suas estruturas. As famílias encontram-se em constante alterações, precisam se reorganizar de acordo com as mudanças socioculturais.

Ao chegar no mundo, o indivíduo se associa a um ambiente de crenças e valores que influenciam sua formação em todos os aspectos, nesse sentido é importante refletir sobre locais que as crianças frequentam, pois eles interferem diretamente em seu desenvolvimento.

A família ainda permanece como a forma predominante de estruturação da vida em grupo, na maior parte das sociedades, mantendo-se como a grande responsável pela criação e educação das gerações mais novas, mesmo que conte com o apoio de outros vários tipos de instituições (ALVES; BIASOLI 2008, p.21).

Não há dúvidas de que as famílias sejam vitais para o amadurecimento dos indivíduos, mas a escola por sua vez, também cumpre um papel relevante na vida das pessoas, ela oportuniza um contato social fora do núcleo familiar mais abrangente, contribuindo para que novas aprendizagens sejam vivenciadas.

Família e escola são essenciais indivíduos, nessa relação de interdependência precisam dialogar e caminhar juntas para garantir o alcance de seu objetivo comum: a formação integral do ser humano.

Considerando esta relação tão complexa e importante, o projeto foi elaborado com o objetivo de desenvolver a ideia de responsabilidade das famílias sobre a vida escolar de seus filhos a fim de contribuir para melhoria na convivência dessas duas instituições.

Nessa perspectiva, o projeto surgiu quando percebermos através de observações diárias a ausência das famílias nas participações em eventos e nas realizações de atividades de casa, onde a sua presença é de suma importância.

Mesmo com as inúmeras transformações pelas quais as famílias e a escola vem passando, a primeira se mantém como alicerce para o crescimento de seus membros, e a segunda, não menos importante, apoia a formação do sujeito por oferecer um espaço que privilegia a socialização e a construção de novos saberes sistematizados, ambas tem suas especificidades e mutuamente se completam.

Dessa forma, faz-se necessário uma colaboração entre família e escola na difícil tarefa de educar, haja vista que, escola e lares os principais ambientes onde ocorrem descobertas para construções significativas.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Para haver uma ampla relação entre família e escola, é necessário cada uma cumprir seus deveres, como dito anteriormente, unir-se com o objetivo de apoiar as crianças em seu desenvolvimento, procurando soluções para os possíveis problemas enfrentados.

Ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. (SZYMANZKI 2009, p.98).

Mesmo que a relação seja complexa entre família e escola, há uma necessidade de buscar formas articuladas para uma boa relação entre essas instancias sociais que inevitavelmente reflete nos padrões de constituição das pessoas. A família precisa integra-se aos projetos e participar ativamente do cotidiano escolar e a escola por sua vez, deve oportunizar essa inserção.

Levando em consideração todas as questões apresentadas e visando o sucesso escolar dos alunos, a Escola Municipal Domingos Maia situada na cidade de Volta Redonda no estado do Rio de Janeiro, busca contextualizar sua prática trazendo os anseios da comunidade local para dentro da escola, somente em parceria (família e escola) pode-se alcançar resultados qualitativos que ultrapassam os muros da escola promovendo, o crescimento real do cidadão.

Atendendo uma clientela em sua maioria carente, onde toda a responsabilidade educativa recai sobre a escola, surgiu a ideia de tentar conscientizar as famílias sobre o fato de que a aprendizagem pode ser mais eficaz através do apoio constante na vida escolar das crianças. Com o projeto "Família e escola uma parceria de sucesso", lançado em Março de 2019 e ainda em andamento, foi possível notar as primeiras conquistas, maior participação e interesse dos pais no desempenho escolar de seus filhos.

No primeiro semestre através desse projeto, promovemos a escola de pais, onde palestras dos mais variados assuntos foram realizadas com profissionais voluntários e capacitados para tratar os assuntos abordados. Palestras como: direito do consumidor; empoderamento feminino; empreendedorismo em meio a crise e não ao desperdício, foram uns dos temas que trouxeram as famílias para a escola e esses assuntos foram trabalhados em sala de aula com as crianças para que novos saberes fossem construídos e sistematizados.

Família conte-me uma história, foi mais uma vertente do projeto, com agendamento prévio, um membro da família foi convidado para contar uma história para a turma da criança e ao final, a escola disponibilizou um certificado pela participação. Essa ação estreitou os

laços afetivos dos alunos com suas famílias além de estimular a leitura como prática educativa e social.

Outra ação dentro do projeto, foi o seminário aprendendo eu ensino, em parceria com os docentes, convidamos os responsáveis para sanar as possíveis dúvidas em relação aos conteúdos que seriam desenvolvidos com as crianças em sala de aula no início dos trimestres, para que de maneira segura, pudessem apoiar a aprendizagem das crianças em casa, ajudando-as na realização de suas tarefas e pesquisas.

Foram três ações idealizadas pelas autoras e desenvolvidas com a ajuda do corpo docente, profissionais voluntários, direção da escola e funcionários que só favoreceram a aquisição de conhecimentos dos alunos enquanto cidadãos. A escola é um espaço de transformação social e quanto mais oportunizar essa abertura para as famílias adentrarem seu espaço, mais as pessoas poderão perceber o quão importante e necessário para as crianças é essa atitude de ajuda mútua, onde família e escola caminham de mãos dadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar dos problemas sociais vivenciados pela comunidade escolar, visto que a escola está localizada numa região do município que recebe uma clientela carente, foi um trabalho significativo e por isso continuará acontecendo. A iniciativa oportunizou o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no projeto inclusive das autoras que puderam pesquisar, planejar, refletir e agir nessas atividades que ampliou habilidades dos participantes em todos os aspectos.

Com o projeto, os alunos em sua maioria, apresentaram evolução e estão mais participativos nas aulas, demonstrando maior entusiasmo ao vir para a escola. Constatamos que é possível impulsionar família e escola para que juntas possam vencer os desafios enfrentados no dia a dia. Família e escola, são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança em consequência disso, são pilares indispensáveis no desempenho escolar.

Cada escola vive uma realidade, sendo assim, não existe uma única forma para se efetivar essa relação de parceria, porém o início do percurso é o diálogo que promove a aproximação entre todos, e proporciona o sucesso no ato de educar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Paola Biasoli. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n.2, 1997.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber livro, 2009.

TIBA, Içami. **Disciplina**: Limites na medida certa. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

POLATO, Susane. Sem culpar o outro. **Nova Escola**, São Paulo, n. 225, p. 102-106, set.,2007.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria José de Melo Fernandes-UERN  
maria.fernandes11@hotmail.com

### RESUMO

O estudo aqui apresentado emerge das experiências ao decorrer do estágio curricular supervisionado II<sup>20</sup>, no qual consiste no componente curricular do curso em Licenciatura Plena em Pedagogia na UERN<sup>21</sup>. Ressalta-se que as vivências ocorreram em uma sala de aula de anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Mossoró/RN. Para isso, é necessário enfatizar que o estudo ora desenvolvido propõe enquanto objetivo descrever experiências da formação inicial de uma aluna-estagiária nos anos iniciais do ensino fundamental. Como percurso metodológico usamos a pesquisa qualitativa baseando-se em Minayo (2001) também utilizamos como modalidade de o estudo bibliográfico fundamentado em Hoffmann (2009); Pimenta (2006) e Freire (1996). Por fim, é imprescindível enunciar que a atuação enquanto aluna em formação possibilita vislumbrar o papel expressivo do professor na construção da aprendizagem dos estagiários, de modo que permite a construção e compartilhamento dos conhecimentos.

**Palavras-chaves:** Estágio. Atuação. Experiências.

### INTRODUÇÃO

O atual estudo consiste nas experiências vivenciadas um relato ao decorrer do estágio curricular supervisionado II (dois), do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). As experiências foram vividas em uma escola da rede pública de anos iniciais do ensino fundamental, localizada em uma comunidade do município de Mossoró-RN.

De tal modo, este tem como objetivo descrever experiências da formação inicial de uma aluna-estagiária nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que, diante do primeiro contato com a sala de aula proporcionado pelo componente curricular de estágio supervisionado obrigatório II é possível viver momentos significativos para a formação humana e profissional, considerando que, o ambiente escolar é dotado de pluralidades de discursos, sujeitos e negociações que somente é possível perceber mediante a prática do cotidiano escolar.

---

<sup>20</sup> Sendo ele desenvolvido no semestre 2018.1 e orientado pelo Professor Mestre Alex Carlos Gadelha.

<sup>21</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Para isso, como percurso metodológico desta pesquisa elegemos a abordagem qualitativa compreendida por MINAYO (2001, p. 21) como um “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”, que procura, TOZONI-REIS (2010, p. 05) “compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, a natureza e a vida”. Deste modo, a pesquisa qualitativa surge como uma forma de recuperação da subjetividade emanadas pelos sujeitos. Além disso, em termos de modalidades de pesquisa, utilizamos inicialmente o estudo bibliográfico MATOS e VIEIRA (2002) utilizando leituras realizadas ao decorrer do curso sobre estágio, práticas pedagógicas e formação docente, utilizando como fundamentação autores como Hoffmann (2009); Pimenta (2006); Freire (1996); Lima (2001); e entre outros.

Dessa maneira, o presente estudo apresenta-se dividido em dois eixos principais, em que no seu primeiro eixo consiste em um breve estudo sobre o perfil do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia na UERN, na tentativa de identificar como é pensado esse contato inicial dos estagiários com a atuação em sala de aula. Já no segundo eixo do desenvolvimento dessa pesquisa tem por finalidade relatar experiências vivenciadas ao decorrer do estágio em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/ UERN**

O estágio supervisionado obrigatório II (dois), consiste em um componente curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em que ocorre no 6º período do curso e tem por maior interesse a atuação do estagiário em espaço escolar. O presente componente possui carga de 165 horas, entretanto, são distribuídas da seguinte forma: 45 horas para Orientação Presencial com professores e estagiários; 20 horas de Observação; 40 de Regência Supervisionada; 20 para Planejamento do Projeto de Intervenção; 20 horas para Execução deste Projeto na escola; e 20 horas para elaboração do relatório final, sendo todo percurso orientado pelo professor do componente curricular.

Assim, o estágio supervisionado II tem como objetivo:

“Contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares, como lócus da ação profissional do futuro licenciado” (UERN, 2012, p. 67).



Dessa maneira, o processo de atuação do estagiário enquanto estágio em ambientes de sala de aula, consiste na maioria das vezes o primeiro contato dos graduandos com o universo das escolas básicas, os sujeitos que as compõem e todos os artefatos emanados nesse processo. Assim, o acompanhamento de um professor e a articulação daquilo que é percebido ao decorrer do curso e as experiências no contexto das escolas, faz com que aprendizagem seja mais significativa, afinal [...] “o estágio curricular se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 217 apud ZABINI; RODRIGUES; OLIVEIRA, [2015], p. 652).

Além do mais, a performance do estágio ainda se configura como um lugar de pesquisa e de constituição da identidade profissional. Conforme Pimenta e Lima (2008, p. 62), “o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade”.

Deste modo, é clara a relevância da articulação entre a escola-estagiário-universidade agindo enquanto sujeitos em constante processo de aprendizagem e capaz de proporcionar um resultado positivo para ambos os envolvidos, não se remetendo a dados quantitativos, mas, em quesitos qualitativos ao que se trata das experiências formativas e as próprias contribuições que a universidade e os estagiários são capazes de proporcionar a escola.

## **CONSTRUINDO CONHECIMENTO AO DECORRER DO PERCUSO FORMATIVO**

As ação de construção e consolidação da identidade, e o desenvolvimento de persuasões em relação à carreira e as condições de trabalho. Dessa forma, os conhecimentos, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam conter feições referentes ao modo com a profissão é concebida e elucidada socialmente (PIMENTA & LIMA, 2008). Assim, o estágio consiste no nosso processo de fazer docente, logo, é nesse momento enquanto alunas-estagiárias obtemos o primeiro contato com um dos diferentes espaços de atuação do Pedagogo, que é a sala de aula.

Lima (2012, p. 39) pensa justamente sobre as funções do estágio e os benefícios trazidos por ele para os sujeitos em formação “Acreditamos que o Estágio Supervisionado, como instrumento pedagógico conectivo, tem a função de interligar a teoria à prática, se constitui como eixo da formação através da pesquisa”. Por isso, a necessidade de levarmos em apreço as experiências vivenciadas durante esse período e percebermos esse tempo da nossa

formação docente para além de apenas mais um obstáculo a ser vencido, entretanto, incluir como um conhecimento fundamental que necessita do nosso olhar pesquisador para perceber as diferentes realidades e necessidades contidas nesse espaço.

Assim, a ação de observar, planejar e atuar em sala de aula são três momentos que estão interligados, porém cada um tem o seu poder dentro desse processo. O período de observação é o momento em que percebemos a escola, os sujeitos envolvidos, as práticas e crenças existentes nesse ambiente, considerando que, esse é um momento de aproximação com o espaço da ação docente e a primeira oportunidade de diálogo entre a escola campo do estágio, o estagiário e a universidade.

Lima (2012, p. 39) reafirma a ideia que “Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identidade com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos”, por isso, a importância de fazer do desafio da prática o próprio objeto de pesquisa e de reflexão, considerando que esse percurso “É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério” (LIMA, 2012, p.39).

O procedimento de planejamento, é um momento de muitas dúvidas e incertezas, visto que, nesse caminho é necessário fazer a articulação daquilo que tem sido estudado pelos alunos em sala de aula, de maneira dinâmica e que produza o efeito positivo na aprendizagem dos alunos, não desconsiderando as exigências da escola, dos alunos e da universidade. É necessário o equilíbrio.

Por fim, o período de atuação em sala, em que consiste no momento de grande insegurança para alguns, pois além do receio causado pelo medo da primeira vez, também existem vários fatores envolvidos como a interação com a professora da escola, o contexto da sala de aula e o próprio envolvimento com os conteúdos no qual vão ser ministrados.

Neste sentido, Freire (1996, p 41) complementa que,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico-pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Assim, permito expor que esse se tratou em um dos momentos mais desafiadores do meu processo formativo, visto que, devido ao nível elevado de indisciplina dos alunos em sala

de aula e a recém chegada da professora titular na escola permitiu com que esse momento consistisse em algo meio conturbado, entretanto, todo processo serviu como aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi vivenciado, estudado e dialogado, esse trabalho vem como meio de descrever parte das experiências e significações construídas durante o percurso. Visto que, o Estágio Supervisionado II se tratou de um enorme desafio, por considerar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e a indisciplina resultado do contexto social que eles vivenciam, todavia, compreendo que este teve um papel de formação humana e profissional em minha vida. Assim, tudo que foi percebido enquanto olhar ainda iniciante de pesquisador consiste em objetos de investigação para pesquisas futuras e reflexão de uma prática mais voltada para além das necessidades intelectuais, como também do seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. - Porto Alegre: Mediação, 2009 (15.ed. Atual. Ortog.) 92p. (Caderno de educação infantil, v.3)
- LIMA, Elvira de Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber livro, 2012.
- LIMA, Maria. S.L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poésis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24,2005/2006. ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar) PIMENTA, Selma. G.;
- MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

## O QUE É MATEMÁTICA? LÓGICA E POSSIBILIDADES!

Maxwell Gonçalves Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia.

mxnte@yahoo.com.br

### RESUMO

Este Relato de Experiência traz uma sugestão para a Introdução à Reflexão sobre “O que é Matemática”, suas aplicações, sua estrutura lógica, sua funcionalidade como linguagem. Começa-se com este questionamento e termina-se com a exploração de um problema, evoluindo de um caso de tentativa e erro para uma forma lógico-combinatória de se resolver determinadas situações-problema. Fala-se de Obstáculo da linguagem, da estrutura lógica que uma linguagem deve ter, da completude simbólica exigida para se comunicar eficientemente uma ideia, da interpretação dos fatos na Resolução de Problemas, da análise dos dados, de suas propriedades e da generalização dos possíveis resultados. Na análise e elaboração da resolução, faço uma abordagem tanto numérico/operacional básica, como também, exploro conceitos/características de Séries Simples, como é o caso das Progressões Aritméticas, tudo isso sem perder de vista as características investigativas que a matemática nos proporciona, dependendo de como é feita sua abordagem.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Lógica. Possibilidades.

### INTRODUÇÃO

Segundo a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo primeiro, “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”. Ainda, em seu parágrafo segundo, vemos que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Mesmo sendo uma lei recente, considerando, principalmente, a anterior (lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), estes princípios me acompanham desde as primeiras aulas ministradas ao Ensino Fundamental II, na época, 5ª. a 8ª. Séries; o ano era o de 1988. Duas perguntas me inquietaram sempre, considerando o que a Educação deve ser: a primeira, a própria: O que é Educação? A segunda: O que é Matemática? Fazendo uma reflexão sobre a primeira, segundo Brandão (1987, p.10)

[...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. [...] A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

Como arte de criar e recriar, comecei a imaginar como a educação deveria agir sendo intermediária do aprendizado da matemática. Com este princípio, iniciei minha investigação sobre o conceito de matemática e para quê ela serve em termos de trabalho, de vida.

Ao começar a trabalhar com formação de professores nos idos anos 90, comecei a notar uma certa dificuldade em justificar o conhecimento matemático. Para quê isto vai servir em minha vida professor? Esta pergunta, no início atribuída aos alunos do ensino básico, também era insistente no ambiente acadêmico. A necessidade do *porque* traz consigo o *para que* e o *que* devemos ensinar. Pensando nisso, uma forma que encontrei de iniciar estas discussões com os futuros professores foi a seguinte:

Primeiramente a pergunta: O que é Matemática? Nesse momento, considero a matemática como uma linguagem utilizada para expressar, representar e solucionar problemas que envolvam cálculos. Como linguagem, ela não pode, apenas, ser expressa simbolicamente. Deve carregar em sua essência uma lógica, no mínimo, organizacional para uma comunicação efetiva de suas ideias. Um exemplo é a seguinte sequência: **25,R 90\$180**. O que este grupamento de símbolos quer dizer? Qual a ideia comunicada? Não sabemos exatamente não é mesmo? Isso porque está faltando lógica em sua organização. Quando utilizamos os mesmos símbolos da seguinte forma: **R\$ 25981,00** agora sim, temos a exata ideia do que estamos falando. Este é um primeiro obstáculo enfrentado na aprendizagem da matemática, o obstáculo da linguagem. Além desta perspectiva, ainda temos a questão dos significados. “É o caso de um aluno afirmou que o quadrado não tinha nenhuma propriedade, pois o sentido atribuído por ele à palavra *propriedade* seria uma casa, um terreno ou uma moto, tal como as pessoas se expressam no contexto de sua vida familiar” (PAIS, 2006, p. 77-78).

Esta característica matemática se evidencia quando comparada com nossa língua materna. Existe um quebra-cabeça linguístico que ilustra esta aproximação lógica, significativa e complementar entre as linguagens. A palavra complementar, nesse caso, se refere à falta de algum símbolo em sua comunicação. Não basta, apenas, a lógica. A simbologia deve estar completa. Vamos ao quebra-cabeça: no recorte “MARIA TOMA BANHO PORQUE SUA MÃE DISSE ELA TRAGA-ME A TOALHA”, qual a mensagem a ser transmitida? Existe lógica na ordenação dos símbolos, porém parece que falta alguma coisa não é mesmo? E falta sim: faltam duas vírgulas e um ponto, sem os quais, dificilmente concluímos a verdadeira mensagem a que se refere o recorte. A solução deixa clara a

complexidade dos significados. Muitos não conseguem resolver este quebra-cabeça devido a esta propriedade linguística, dificultada ainda mais pela riqueza de significados que algumas palavras têm em nossa língua portuguesa. A dificuldade reside na análise da palavra “SUA”. Aqui, ela não é um pronome possessivo e sim um verbo. Logo, teremos: MARIA TOMA BANHO PORQUE SUA. MÃE, DISSE ELA, TRAGA-ME A TOALHA.

O Segundo Passo é mostrar que a Matemática é uma linguagem que trabalha com a Lógica e com as Possibilidades. Para tanto, utilizamos o exemplo da resolução do Quadrado Mágico 3 x 3. Para quem não conhece, o Quadrado Mágico é um quebra-cabeça onde são disponibilizados números distintos cuja soma na vertical, na horizontal e na diagonal é sempre a mesma. No caso do 3 x 3 clássico, os números a serem utilizados são os de 1 a 9 e a soma constante (na vertical, na horizontal e na diagonal) é 15. Num primeiro contato, o método utilizado para se resolver este tipo de passatempo é o método da tentativa e erro. Distribui-se, aleatoriamente, os números no quadrado e começa a torcida para que as regras sejam atendidas como num passe de mágica. Porém, podemos resolver este problema de uma forma Lógica, verificando as Possibilidades de solução. Para ilustrarmos o problema, trabalhamos com o seguinte quadrado:

O problema: Considerando o Quadrado Mágico 3 x 3 acima, preenche-lo com os números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, e 9, de forma que as somas na horizontal, vertical e diagonal sejam sempre 15. O problema pode ser redefinido da seguinte forma: com os números de 1 a 9, encontrar as adições possíveis, com três parcelas distintas, cuja soma seja sempre 15. As possibilidades estão representadas na tabela a seguir:

$1 + 9 + 5$	$1 + 8 + 6$
$2 + 8 + 5$	$2 + 7 + 6$

$$\begin{array}{cc} 3 + 7 + 5 & 3 + 8 + 4 \\ 4 + 6 + 5 & 4 + 9 + 2 \end{array}$$

A Lógica está nas propriedades do problema:

1ª. lógica) Temos oito Adições necessárias (três na vertical, três na horizontal e duas na diagonal). Logo, temos oito adições possíveis. Ao encontra-las, podemos encerrar esta fase da solução;

2ª. lógica) Temos três tipos de parcelas dentre as adições possíveis: as que estarão nas “casas dos cantos”; as que estarão nos “meios laterais” e a situada no centro do quadrado. Esta última, deverá aparecer em quatro adições possíveis (uma vertical, uma horizontal e duas diagonais); as parcelas dos “meios laterais”, aparecem em duas adições possíveis (uma vertical e uma horizontal) e as parcelas “dos cantos”, aparecem em três adições (uma vertical, uma diagonal e uma horizontal). As Possibilidades estão ilustradas na tabela a seguir:

Casas	Parcelas
“dos cantos”	2, 4, 6, 8
Centro	5
“meios laterais”	1, 3, 7, 9

Considerando a Lógica e as Possibilidades para preencher o quadrado, temos:

$$\begin{array}{ccc} 2 & 7 & 6 \\ 9 & 5 & 1 \\ 4 & 3 & 8 \end{array}$$

A solução do problema já está determinada, porém, com estes critérios de resolução, concluímos algo bastante interessante no final da análise do problema. Se a sequência de números for em uma mesma razão, o raciocínio não muda, tanto em relação à quantidade de

adições possíveis, quanto aos critérios de preenchimento do quadrado. Para ilustrar, podemos considerar agora os números: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29. As adições possíveis estão ilustradas na seguinte tabela:

$21 + 29 + 25$	$21 + 28 + 26$
$22 + 28 + 25$	$22 + 27 + 26$
$23 + 27 + 25$	$22 + 29 + 24$
$24 + 26 + 25$	$23 + 28 + 24$

As Possibilidades estão ilustradas na tabela a seguir:

<b>Casas</b>	<b>Parcelas</b>
“dos cantos”	22, 24, 26, 28
Centro	25
“meios laterais”	21, 23, 27, 29

Considerando a Lógica e as Possibilidades para preencher o quadrado, temos:

<b>22</b>	<b>27</b>	<b>26</b>
<b>29</b>	<b>25</b>	<b>21</b>
<b>24</b>	<b>23</b>	<b>28</b>

A soma constante, nesse caso, passa a ser 75. Estas Lógicas nos levam ao desfecho interessante deste quebra-cabeça. Como o método é válido para toda sequência numérica com razão constante, serve para qualquer Progressão Aritmética com nove termos. Assim, se considerarmos a Sequência: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 e 27, teremos:

<b>6</b>	<b>21</b>	<b>18</b>
----------	-----------	-----------



27 15 3

12 9 24

- a) Se a razão é constante, o número de adições e as possibilidades permanecem as mesmas e
- b) Sendo assim, as respostas possíveis também serão as mesmas (considerando que podemos rotacionar ou inverter a posição dos números) e, então, o posicionamento dos números também serão os mesmos. Logo, para toda Progressão Aritmética, vale o seguinte quadro comparativo (veja que independe dos números e da razão, desde que esta seja a mesma em toda a Sequência Numérica):

Números Iniciais	Posicionamento								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sequência 02	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Sequência 03	3	6	9	12	15	18	21	24	27
Sequência 04 (Extra)	103	106	109	112	115	118	121	124	127
Sequência 05 (Extra)	52	56	60	64	68	72	76	80	84

Considerando os posicionamentos para preencher o Quadrado, basta compararmos com o Quadrado Mágico inicial. Assim, teremos as seguintes soluções:

106	121	118	56	76	72
127	115	103	84	68	52

$$\begin{array}{ccc|c|ccc} 112 & 109 & 124 & & 64 & 60 & 80 \end{array}$$

No primeiro Quadrado, a soma constante é 345 e no segundo, a soma é 204.

Então, se devemos, no final, apenas comparar com a solução inicial, podemos concluir que:

a) As somas dos termos da Progressão Aritmética são sempre constantes. De fato, a solução sempre será do tipo:

$$\begin{array}{ccc} A_2 & A_7 & A_6 \\ A_9 & A_5 & A_1 \\ A_4 & A_3 & A_8 \end{array}$$

Logo, considerando as oito possibilidades de adição possíveis (três na horizontal, três na vertical e duas na diagonal), temos que ( Lembre-se que: na Progressão Aritmética, todo termo será do tipo:  $A_n = A_1 + (n - 1) \cdot r$  ):

$$A_2 + A_7 + A_6 = A_2 + A_5 + A_8 = A_2 + A_9 + A_4 = \dots \rightarrow A_1 + r + A_1 + 6r + A_1 + 5r = \boxed{3 \cdot A_1 + 12 \cdot r}$$

Onde o índice indica a posição do número na Progressão Aritmética e o r indica a razão da progressão. Assim,  $A_2$  refere-se ao segundo termo da sequência e a razão é a diferença entre os termos. No caso da sequência: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 e 27, a razão “r” será 3;

b) A Soma constante ( $S_c$ ) será igual a  $3 \cdot A_1 + 12 \cdot r$ , ou seja:

$$S_c = 3 \cdot A_1 + 12 \cdot r = 3 \cdot (A_1 + 4 \cdot r) = 3 \cdot A_5.$$

Então, para sabermos a Soma constante, basta multiplicarmos o quinto termo da Progressão por 3. Como exemplo, seja a sequência 4106, 4112, 4118, 4124, 4130, 4136, 4142, 4148 e 4154. Qual será a solução e qual será a soma constante? A Soma constante será:  $S_c = 3 \cdot 4130 = 12390$ . A solução será:

4112      4142      4136

4154      4130      4106

4124      4118      4148

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação? Educações: aprender com o índio*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-12.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92). Acesso em: 09 Ago. 2019.

PAIS, Luiz Carlos. *Representação, linguagem e obstáculos*. In: PAIS, Luiz Carlos. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 69-79.

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL  
PROF. FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS DOURADO**

Laissa Karen Faustino Santos/UECE  
laissafaustino1997@hotmail.com  
Núbia Maria Gomes Silveira/UECE  
nubia.silveira@aluno.uece.br

**RESUMO**

Este relato refere-se à experiência que estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia obtiveram através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal Prof. Francisco Maurício de Mattos Dourado. O objetivo do trabalho é descrever as experiências que obtivemos na escola, unindo a teoria e a prática, buscando reconhecer nas crianças um sujeito ativo de sua história e, portanto, contribuir na construção da cidadania. O trabalho baseou-se na abordagem qualitativa com foco na observação nas turmas do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental. A partir desse contexto tecemos algumas considerações, tais como: Acessibilidade, ações de sensibilização, família versus escola, qualificação dos profissionais, AEE e a dinâmica da aula com o aluno com deficiência.

**Palavras – chave:** Inclusão. Acessibilidade. PIBID. Escola Pública.

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho busca relatar a experiência da prática municipal de educação inclusiva na ótica de estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará. E através desta observação temos a necessidade de repensar o papel que a escola deve cumprir objetivando uma educação para todos, sem restrições a grupos sociais, a crianças com deficiência, raça, cor, sexo, religião. As escolas devem levar em consideração a todas as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais e familiares.

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência foi acontecendo de maneira segregada e excludente e foi exatamente na Europa que Mazzotta (2005) localiza os primeiros movimentos para educação de pessoas com deficiência, concretizada através de diversas medidas educacionais levadas inicialmente para os Estados Unidos, Canadá e posteriormente para o Brasil. Muitos movimentos surgiram nos anos 90 e início do século XXI em defesa da inclusão como a Conferencia Mundial sobre Necessidades Especiais, de 1994, em Salamanca; Conferencia Mundial sobre educação para todos, de 1990; Convenção de Guatemala, de 1999. No Brasil, Constituição Federal de 1988; Estatuto da criança e do adolescente (1990); Política

nacional da educação especial (1994) dentre outros que constituíram documentos importantes para alavancar o processo de inclusão.

Segundo Poker, Navega, Petitto (2012)

[...] nenhuma deficiência pode-se constituir em uma barreira ou empecilho para que a inclusão aconteça. Para desmistificar as deficiências é preciso conhecê-las, conceituá-las e não permitir que seja um bloqueio, mas sim subsídio para um novo percurso (POKER, NAVEGA, PETITTO, 2012, p. 70).

Há uma verdadeira história de lutas das pessoas com deficiência pela sobrevivência, por um espaço na sociedade e pela conquista de seus direitos educacionais e especiais. Atualmente, embora tenhamos uma vasta legislação que dita os direitos das pessoas com deficiência, ainda nos deparamos com muitos obstáculos que vão desde a falta de conhecimento até o não cumprimento do que foi estabelecido pela lei. Ou ainda ter conhecimento e não querer cumprir, respeitar as leis. Negar os direitos das pessoas com deficiência nos conduz a reflexão de que estamos diante de um grande desafio social, que é respeitar as diferenças e aceitação do outro como participantes em diversos contextos sociais.

Segundo Bastos (2003), Vygotsky propõe que sejam trabalhadas as potencialidades e capacidades das pessoas com deficiência, observando o processo que as mesmas utilizam para chegar a solucionar os problemas a elas impostas, mesmo que se utilizem da ajuda de outras pessoas. Ressalta que “[...] O ideal é que haja um trabalho pedagógico preventivo constante, enriquecendo e desenvolvendo as habilidades do aluno, trabalhando todo o contexto em que ele está inserido, envolvendo a escola, a família, a comunidade” (BASTOS, 2003, p. 100).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é descrever as experiências que obtivemos na escola, unindo a teoria e a prática, buscando reconhecer nas crianças um sujeito ativo de sua história e, portanto, contribuir na construção da cidadania. O trabalho baseou-se na abordagem qualitativa com foco na observação nas turmas do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Iremos discutir sobre os aspectos teóricos da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, intercalando com as experiências e constatações vivenciadas na escola analisada, acerca de algumas considerações, tais como: Acessibilidade, ações de sensibilização, família versus escola, qualificação dos profissionais, AEE e a dinâmica da aula com o aluno com deficiência.

A escola Prof. Francisco Mauricio de Mattos Dourado, localizada no Bairro Edson Queiroz, próxima à comunidade do Dendê, é dividida nas seguintes modalidades de ensino: Educação infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à acessibilidade, foi observado que a escola possui algumas rampas que com pisos táteis muito desgastados, não há mobiliário, comunicação, sinalização, iluminação e áreas de convivências.

Segundo a psicopedagoga, que atende na sala do AEE, há um total de 52 crianças na escola com alguma deficiência, dentre estes Autistas, Síndromes de Down e Deficientes Intelectuais.

A escola, junto com o corpo docente realizou mobilizações como no dia 21 de Março, Dia internacional da Síndrome de Down, em que o corpo docente uniu todas as crianças na quadra para falar sobre a conscientização e importância da luta pelos direitos igualitários. Houve também no dia 02 de Abril, Dia Internacional da Conscientização do Autismo, em que foi explicado o que era o autismo e uns trabalhos manuais realizados pelas crianças relativo ao autismo. Os professores do AEE, são considerados figuras centrais no processo de implementação das políticas de educação inclusiva. É um dos principais disseminadores e mobilizadores de conceitos e praticas inclusiva.

De acordo com o Decreto Presidencial 7611 de 17 de novembro de 2011, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e,
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Resumindo, podemos definir os objetivos do Atendimento Educacional Especializado em sete etapas:

- 1º- Identificar as necessidades de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades / superdotação.
- 2º- Elaborar plano de atuação de AEE propondo serviços de acessibilidade ao conhecimento.
- 3º- Produzir um material acessível para esse aluno.

4º- Adquirir e identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros.

5º- Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular.

6º- Orientar professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos;

7º- Promover a formação continuada para os professores do AEE e do ensino comum, bem como para a comunidade escolar geral.

Normalmente, o Atendimento Educacional Especializado acontece no contra turno da escola comum que o aluno possui matrícula com o propósito de eliminar as barreiras para a plena participação de seu público-alvo.

Todos os profissionais que atuam no magistério da Escola Prof. Francisco Mauricio de Mattos Dourado possuem ensino superior completo na área da educação, tanto os efetivos quanto “os substitutos”. Além disso, são ofertados a todos os professores e também aqueles que atuam na gestão uma formação continuada oferecida pela SME (Secretaria Municipal da Educação). Verificou-se também que há apenas dois auxiliares para acompanhar as crianças que tem deficiências mais graves, estes possuem o ensino básico e um treinamento oferecido pela SME de como lidar com estas crianças. Porém, como a demanda de crianças com deficiência são maiores que a quantidade de auxiliares, muitas mães ficam na escola para acompanhar seus filhos.

A maioria das crianças que frequentam a escola reside na Comunidade do Dendê, ao lado do Bairro Edson Queiroz, onde se verifica uma pobreza extrema e uma verdadeira desigualdade social, visto que a comunidade fica próximo a bairros nobres e a equipamentos importantes, como Centro de Convenções e Fórum Clóvis Beviláqua.

Muitas famílias são auxiliadas pela instituição de ensino Universidade de Fortaleza (UNIFOR), em que disponibiliza emprego aos moradores e assistência de saúde através do Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI). Foi possível perceber que muitas famílias de crianças deficientes estão mais participativas e uma das razões é o maior conhecimento em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, as famílias têm sido mobilizadas pela rede de ensino para questões concretas, como direito ao AEE e a troca de informações sobre os alunos. Entretanto, ainda há aquelas famílias que possuem resistência ao “laudo” de determinada criança, como foi o caso de uma criança do 2º ano fundamental, em que a professora conversou com a mãe e disse que achava que a criança tinha sérias dificuldades de aprendizagem e que ainda estava no nível silábico. A professora indicou que esta mãe fosse procurar ajuda no Núcleo de Atenção Médica Integrada, porém esta disse que não iria

procurar nenhuma ajuda, visto que sua filha não tinha problemas e que não gostava de médicos. Diante disto, é possível perceber o quanto ainda há resistências e desconhecimento por parte das famílias.

E em relação à dinâmica das aulas percebe-se que os alunos com necessidades especiais estão inclusos na comunidade escolar, são reconhecidos como membros da comunidade escolar, porém não têm as mesmas oportunidades que os outros têm e serem tratados como um igual, um par. Ou seja, as crianças estão inclusas no sistema escolar, mas não estão integradas nas atividades e dinâmicas da sala. Em uma observação feita em ambas às turmas (2º e 4º anos do Ensino Fundamental) as professoras que regiam a sala tinham dificuldades em lidar com as crianças com necessidades especiais, não tinham ajuda de auxiliares, não tinham proximidade com as crianças com deficiência, não buscavam criar igualdades de oportunidades com sua ação pedagógica, deixavam estas crianças no cantinho da sala, visto que tinham que dar aula para as outras crianças da sala. Inclusive a professora do 2º ano referiu-se às crianças com necessidades especiais de “doidinhos do AEE”.

Inferimos também a falta de supervisão da direção escolar com relação ao acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois entendemos que a gestão escolar não deve se restringir somente à parte administrativa da instituição escolar, mas que é solicitado a dar suporte aos docentes e aos familiares, para que todos tenham oportunidades adequadas de aprendizagem e de participação independentemente de sua limitação ou dificuldade.

Foi presenciado o amor que as crianças tinham com aqueles que têm alguma deficiência, como na hora do intervalo, que alguns alunos ficavam responsáveis de trazer o lanche da criança que tinha autismo, outros trocavam a roupa da criança autista quando era necessário, não notávamos nenhum preconceito por parte das crianças.

Enquanto bolsistas do PIBID aprendemos que para trabalhar a inclusão de crianças com necessidades especiais não basta a participação do professor, é imprescindível um trabalho pedagógico que envolva todo o grupo escolar, no qual esteja alicerçado em um projeto político-pedagógico eficaz que não apenas respeite às diferenças, mas que de fato funcione.

No que se refere à prática pedagógica, compreendemos que do professor é exigido um esforço e dedicação complementar, além da busca de estratégias de ensino mais eficientes, com olhar acolhedor por parte desse professor, acreditando na capacidade que cada criança tem de superar seus próprios limites.



Esse olhar envolve conhecer melhor o aluno, respeitar suas emoções, dar significado ao que será ensinado, levar em consideração a forma como se comunica com o aluno e como motivá-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi visto, é possível perceber que ainda temos que lutar para que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados. Que uma educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que se defende que não pode segregar nenhuma pessoa como consequência de uma deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se essa pertence uma minoria étnica.

Para que ocorra a inclusão de alunos com diferentes particularidades a escola precisa reconhecer e responder às necessidades de cada aluno de maneira singularizada, com currículos apropriados, mudanças organizacionais e estratégias de ensino específicas.

Uma educação inclusiva de qualidade busca descobrir habilidades em potencial em todos, além de apontar possibilidades, os aspectos construtivos, as estratégias adequadas de cada um dos alunos, e assim, apontar caminhos adequados à sua formação.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. Diagnóstico das necessidades educacionais especiais: evolução e novas tendências. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed., rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, De 17 de Novembro de 2011**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 23 jul 2019.

FERREIRA, Windz B. **Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial, Out/2005, págs.40-46. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusão1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusão1.pdf).

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades**. Brasília: Unesco, 2016.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (Org.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado** (Oficina Universitária). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SANCHEZ, Pilar Arnalz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial, Out/2005, págs. 7-18. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf).

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; SAMPAIO, Rosa Maria Goes; PINTO, Soraya Eli Lyra (Organizadoras). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. 1ª. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

## CLUBE DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO PROMOVENDO A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Sandro Maia Sobreira

Docente da Rede Estadual de Ensino do Ceará, Especialista em Química e Idealizador e Responsável pela implementação e continuidade de Clubes de Ciências em escola da Rede Particular de Ensino.

sandrosobreira@gmail.com

Edneide Maria Ferreira da Silva

Docente do Curso de LEdoC/CN-CSHNB/UFPI

e Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia, Bolsista CAPES.

ed.mfs@ufpi.edu.br

### RESUMO

Historicamente, é sabido que nas décadas de 60 e 70 houve por parte das escolas grande propagação dos clubes de ciências, para atender aos rápidos avanços tecnológicos. Naquele momento, a ideia foi formar “pequenos cientistas”, ou seja, havia exclusiva intenção de disseminar o conhecimento técnico. Atualmente, contemplando o que sugerem os documentos oficiais, essa intencionalidade se apresenta de forma diferenciada, de modo que se busca exercitar a interdisciplinaridade e incentivar os estudantes no desenvolvimento mais amplo do conhecimento. Dessa forma, o texto tem como objetivo relatar experiências vivenciadas com o uso dessa estratégia, na divulgação e alfabetização científica de estudantes do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede particular de ensino em Fortaleza. Acreditamos que ao implementar um Clube de Ciências, há avanço significativo no ensino-aprendizagem e que essa é uma forma de contribuir para estimular o interesse dos estudantes na carreira científica, desfazendo a ideia de que pra ser cientista o estudante deve ter um perfil personificado.

**Palavras-chave:** Clube de Ciências. Estratégias de Ensino. Alfabetização Científica.

### INTRODUÇÃO

A sociedade moderna tem como característica marcante os diversos avanços nas áreas científico-tecnológicas. Dessa forma, torna-se essencial que os integrantes dessa sociedade, aqui de modo mais específico os estudantes de Ensino Fundamental II, sejam capazes de compreender, fazer uso e propagar esses conhecimentos. E mais, ainda se faz necessário que esses estudantes associem esses conhecimentos a fotos, situações de seu cotidiano. Por isso, por acreditarem e vivenciarem a experiência de Clube de Ciências, os autores relatam no texto suas percepções sobre a significativa contribuição desses espaços no desenvolvimento de habilidades e competências para a alfabetização científica.

De acordo com Oliveira, Pinto e Oiagen (2012), os “Clubes de Ciências” são espaços de ensino e aprendizagem que proporcionam situações para o uso e a vivência da Iniciação Científica. Ainda segundo esses autores, diversos aspectos positivos podem ser elencados a cerca do uso dessa estratégia de ensino, entretanto, nós consideramos como o mais significativo, o fato da mudança de comportamento e de atitude dos estudantes em relação à produção de saberes e conhecimentos pertinentes à Iniciação à Educação Científica.

Considerando que a partir da Revolução Industrial, muito dos conhecimentos foram aprimorados e frequentemente atualizados, isso exige dos integrantes da dita sociedade moderna, um tipo de conhecimento mais amplo, de modo a exigir um novo perfil desse indivíduo, cujas competências profissionais e humanas distinguem-se das exigidas em tempos passados. Dessa forma, em se tratando do espaço escolar, as instituições, percebendo essa necessidade, a partir das décadas de 60 e 70, fomentaram em seus espaços, CLUBES DE CIÊNCIAS, que no início tiveram caráter científico, voltado mesmo para as ciências exatas. Entretanto, com o passar dos tempos, esses clubes foram ampliados para as demais áreas, como Língua Portuguesa, História e Geografia. Nosso texto traz o relato da experiência dos autores com Clube de Ciências tendo foco nas ciências exatas, contemplando estudantes do Ensino Fundamental II. Seu uso mostra a necessidade de buscar novas e significativas estratégias que contribuam com o surgimento e o crescimento de mentes que pensem as Ciências e a Tecnologia como bens de uso coletivo no desenvolvimento da sociedade.

A vivência desses estudantes nesses espaços estimula aos participantes o desenvolvimento de habilidades e competências, úteis e necessários em diversos espaços, para além do escolar, tais como a autonomia, o espírito crítico e a capacidade de identificar e resolver os problemas que os cercam. Neste sentido, concordamos com Oliveira, Pinto e Oiagen (2012, p.2), quando dizem que:

[...]é importante formarmos indivíduos capazes de suportar as pressões da era contemporânea, cidadãos criativos, críticos, autônomos e atuantes na sociedade em que estão inseridos. [...] Portanto torna-se imprescindível a formação de cidadãos que possam produzir e aplicar conhecimento nas diferentes áreas.

Com essa finalidade, algumas escolas ainda hoje, estimulam a existência desses clubes. Certamente, pelo fato de se observar que em nosso país, o incentivo a pesquisa e a forma como a divulgação científica ocorre ainda é bastante restrita a um dado grupo de pessoas, o que dificulta o interesse dos jovens a seguirem a carreira nessa área. Essas ações, de algumas escolas, prioritariamente particulares, nos conduzem a refletir sobre o verdadeiro papel da educação básica. Que segundo os documentos oficiais, deveria contribuir

efetivamente na formação dos cidadãos, orientando-os a analisar, identificar, investigar e resolver os problemas que os cercam. De modo que a Ciência e a Tecnologia estejam presentes e contextualizadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Os problemas científicos devem ser abordados e sua resolução deve seguir os caminhos dos diversos métodos científicos, os quais levam à Educação Científica. Contemplando assim o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Segundo Oliveira, Pinto e Oiagen (2012, p.3):

Educação Científica é, naturalmente, tributo ao conhecimento dito científico. Para isso é necessário que o jovem pense antes de agir. Deve explorar as suas dúvidas de forma que possa escolher de maneira lógica o caminho a ser seguido. Esse caminho deve passar por tentativas de solução, com questionamento, análises e conclusões. Muitas vezes deve trabalhar em equipe, tendo iniciativa, criatividade, capacidade de inovar, formulando hipóteses, utilizando-se de experimentações para chegar a uma resposta que possa ser demonstrada para todos.

O entendimento e a sequência de métodos, ainda é presente no ensino das Ciências e gera divergências entre educadores e pesquisadores da área. O dito e tão propagado, mas também privilegiado conhecimento científico está diretamente relacionado com a educação científica ou educação para a ciência. Assuntos e termos tão comuns para as pessoas da área causam estranheza de conhecimento e muitas vezes até na pronúncia de termos mais próprios de uma dada disciplina.

A partir dessa compreensão, os autores desse texto, de modo particular, o Prof. Sandro Sobreira, implementou e divulgou numa escola da rede particular de Fortaleza, um Clube de Ciências voltado para a alfabetização e consequente divulgação científica no Ensino Fundamental II.

## **METODOLOGIA**

Considerando que os Clubes de Ciências no Brasil surgiram como uma atividade extracurricular que favorecia a vivência da metodologia científica, a fim de repetir os feitos dos cientistas nos laboratórios (MANCUSO, 1996), esses funcionavam como espaços de mera repetição, sem haver questionamentos do que estava sendo proposto, isto é, desconsiderando os aspectos de conhecimento que estavam sendo abordados. Fato que pode ser comprovado pela afirmação de Chassot (2004), que diz “os primeiros Clubes de Ciências foram espaço de reprodução da concepção educacional da época, ou seja, do Método da Redescoberta”.

Mesmo assim, os Clubes de Ciências auxiliaram o desenvolvimento do ensino de ciências e despertaram a investigação e a pesquisa científica. Historicamente, percebe-se que

o objetivo maior dos Clubes sempre foi o uso e o desenvolvimento do Método Científico e a formação do futuro cientista na ânsia de conquistar reconhecimento junto aos países cientificamente mais desenvolvidos (KRASILCHIK, 1987).

A partir desse entendimento, em 1995, com o ingresso numa escola particular de Fortaleza, foi sendo gerada a necessidade de promover atividades extracurriculares, com a intensão de estimular o interesse científico. A implementação do Clube de Ciências ocorreu efetivamente em 1997. Vale dizer que as aulas experimentais ocorriam, mas dentro do espaço da aula. O clube veio como um complemento a essas práticas, entretanto desvinculado do cenário de obrigatoriedade curricular.

O funcionamento se deu a partir da divulgação em salas de aula das 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries (atualmente 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos) do Ensino Fundamental II. Eram apresentadas as propostas de aprendizado científico por meio de aulas diferenciadas, com a participação efetiva dos estudantes durante todo o momento educativo. Como havia número limitado de vagas, para atender ao interesse dos estudantes em participar do clube, foi necessário estabelecer um processo seletivo. Esse ocorreu com a aplicação de uma prova escrita contemplando o conteúdo de ciências da série/ano em que o estudante estava.

Passados três anos, a coordenação pedagógica, percebeu a necessidade de ampliar o Clube de Ciências para outras turmas. De modo que passaram a integrar o projeto as 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries (4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos atuais) do Ensino Fundamental I. Ao longo dos anos, a escola tornou-se diferenciada pelo fato de desenvolver essa atividade. Tão expressivo foi o interesse da comunidade escolar em participar do Clube de Ciências, que a direção da escola passou a promover anualmente premiações para os estudantes que mais se destacavam na escola. Muito embora essa premiação não estivesse diretamente vinculada a participação dos estudante na atividade aqui descrita, observou-se que os destaques nas disciplinas de ciências sempre eram dos estudantes que faziam parte do Clube.

Um aspecto interessante de se divulgar sobre o uso de Clube de Ciências como estratégia de ensino é que o aparente uso despretenhoso de jalecos, óculos de proteção, luvas e tênis pelos participantes, já configura caráter de “cientista” pelos estudantes e de modo análogo os pais, sentem seus filhos como parte de um grupo seletivo.

O professor responsável pelo clube observa que há tanto envolvimento dos pais que é até um fator de aproximação familiar haja vista que os encontros sendo aos sábados pela manhã, exige que os mesmos tragam e aguardem por seus filhos até o término das atividades.

Outro aspecto positivo é o fato de os pais se ambientarem ao espaço escolar, pois a cada semana, seus filhos vão a um Laboratório diferente, de modo que os encontros do Clube de Ciências ocorrem em semanas alternadas no Lab-Química, Lab-Física e Lab-Biologia.

Para tanto, além do professor/autor e idealizador da atividade, o Clube de Ciências conta também com a participação de outros profissionais. Pois as aulas acontecendo como atividade extracurricular, exige ainda mais dedicação e preparação por parte dos envolvidos, uma vez que são realizadas atividades experimentais do currículo de ciências dos atuais 4º a 7º anos e que abordam assuntos de Química, Biologia e Física. Dessa forma, estão sob a coordenação do professor/autor um grupo de professores e monitores, totalizando quatro (4) pessoas, que estão em constante processo de formação, desenvolvimento e aplicação de atividades experimentais que atendam a proposta do Clube de Ciências.

## **RESULTADOS**

O professor/autor responsável pelo Clube de Ciências percebe que esse tipo de estratégia auxilia tanto cognitivamente, pois os estudantes passam a interagir e se expressar com mais dinamismo, como intelectualmente, uma vez que há registros pedagógicos do avanço desses estudantes nas disciplinas correlatas ao ensino de ciências.

Para além do exposto, há ainda o fato de que a maior parte dos estudantes que no Ensino Fundamental participaram do Clube de Ciências seguem a carreira científica e alguns até retornam a escola como monitores e até mesmo professores de Química, Física ou Biologia.

Outro resultado percebido é o fato que o Clube de Ciências proporciona aos participantes, principalmente aos estudantes do 7º ano, momentos de encontro para aquisição e aprofundamento em temas científicos, contribui substancialmente na aprendizagem da disciplina de Ciências, mas não apenas nela. A medida que textos, são trazidos para a atividade, há uma exigência indireta de leitura e interpretação do que está sendo dito, de modo que há crescimento também na área de Linguagens e Códigos. A partir disso acredita-se que os Clubes podem auxiliar na abordagem consistente, crítica, histórica, bem como relacionar os conteúdos à ciência, tecnologia e sociedade, oportunizando a divulgação e alfabetização científica, indo ao encontro do que vem sugerindo a Base Nacional Comum Curricular.

Tendo em mente que a Ciência tem uma linguagem própria e que se faz necessário ter o conhecimento dessa linguagem para sermos inseridos na sociedade atual, que é científica e tecnológica, a alfabetização científica é condição necessária para realizarmos uma leitura

adequada do universo, caso contrário, permaneceremos na escuridão do analfabetismo científico. Por isso, entender essa linguagem facilita a inserção do no mercado de trabalho atual além de possibilitar melhor qualidade de vida.

Alguns autores destacam que o conhecimento científico aparece como uma das formas – nem a única nem a mais importante, mas indispensável na atualidade – de atuar e explicar criticamente o mundo em que vivemos e é com essa visão que nós, autores, nos orientamos para dá continuidade ao Clube de Ciências.

## **CONCLUSÃO**

Ao fim da atividade, concluímos que a implementação e continuidade do Clube de Ciências como estratégia de ensino na escola pesquisada, vem ao longo de 22 anos contribuindo para a alfabetização científica dos alunos a partir do 4º e 5º anos (atuais) e que certamente, proporcionou a divulgação das ciências exatas bem como de outras áreas, de modo que contribuiu e ainda contribui para a formação cidadã das crianças que participam do Clube.

E mais, desfaz a ideia de que o cientista, é um personagem que coloca a língua pra fora quando não se quer deixar fotografar (aqui, fazemos referencia a clássica fotografia de Einstein) e são pessoas alheias aos problemas sociais e que não interagem com os demais.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL.LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CHASSOT, A. A Ciência através dos tempos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

KRASILCHIK, M. O professor e o currículo das Ciências. São Paulo: EPU; EDUSP, 1987.

MANCUSO, R. Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

OLIVEIRA, R. PINTO, J.M. O. OAIGEN, E. R. Clubes De Ciências: Ferramenta Educacional Para A Construção De Caminhos Para A Iniciação À Educação Científica. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.



## COMO ENSINAR GEOGRAFIA DE FORMA LÚDICA E EFICAZ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Suyane Cruz Dias<sup>22</sup>  
Bianca Pereira Nunes<sup>23</sup>  
Maria Aparecida Alves da Costa<sup>24</sup>

### RESUMO

O objetivo geral deste trabalho, incide em relatar as metodologias de uma atividade realizada em sala de aula da turma de graduação em pedagogia da Universidade Federal do Ceará, para abordar o ensino de geografia com foco em alunos da educação infantil e ensino fundamental I, para pôr em prática os conteúdos de forma que fique fixado para os alunos e não seja apenas decorado para um determinado momento e depois cair no esquecimento. Os resultados apontam que a utilização de materiais de forma lúdica durante as aulas de geografia, favorecem o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos estudados.

**Palavras-chave:** Geografia. Lateralidade. Hemisferização corporal.

### INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo principal, relatar as metodologias de uma atividade realizada em sala de aula da turma de graduação em pedagogia da Universidade Federal do Ceará, com a finalidade de nortear futuros educadores para trabalharem os conteúdos de geografia usando métodos eficazes em seus alunos, pois o professor tem papel fundamental na mediação desse processo de aprendizagem. Portanto, esse relato será uma fonte de apoio para os mesmos.

Segundo Kimura, *apud* Mendes & Monteiro, (2015, p.37) aponta que: “As concepções sobre a transmissão do conhecimento julgavam que o aluno permanecia em uma relação muito passiva no ensino-aprendizagem, sendo tratado como um receptáculo vazio e dócil, pronto para ser preenchido pelo conhecimento emanado do professor, que, sendo o dono do saber, era o único a expressar-se”.

A geografia tradicional, portanto, fazia apenas a transmissão dos conteúdos decorativos sem levar em consideração os conhecimentos já adquiridos dos alunos, e não faziam uma conexão com a realidade do aluno.

---

<sup>22</sup> Graduanda do VI semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará.

<sup>23</sup> Graduanda do VI semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará.

<sup>24</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Para acabar com esse ensino de geografia tradicional o professor deve iniciar os estudos dos alunos a partir da realidade vivida por eles, assim quando se for estudar o espaço urbano, por exemplo, o professor pode solicitar para que os alunos façam uma observação de sua própria rua, de seu bairro e sua casa ou até mesmo fazer uma maquete das respectivas observações. O educador deve sempre tentar remeter o ensino da geografia ao cotidiano dos alunos, sempre buscando a memória das vivências dos próprios estudantes.

O lúdico no ensino de Geografia vai proporcionar para o aluno um desenvolvimento cognitivo e motor, gerando mais prazer no aprendizado de tal conteúdo, essa construção de aprendizagem consiste em transformar o lúdico em concreto, à medida que o educando inicia o processo de transposição para o concreto no seu dia a dia, conclui-se que o assunto foi assimilado, como afirma Piaget:

Os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato (PIAGET, 1975, p. 156).

A atividade proposta pela professora na sala de aula, consistia em mini aulas para pôr em prática o ensino de geografia de uma forma que não seja decorativa, facilitando o aprendizado de cada aluno, com exemplos que ficariam internalizados, pois atualmente a geografia é ensinada de forma pouco “atraente” e decorativa, levando a turma inteira de graduação a se questionar se de fato haviam aprendido geografia ou se apenas decoraram para realizar provas e depois aquele conteúdo caía no esquecimento.

É notório hoje em dia que o cenário escolar, está cada vez mais centralizado para a memorização de conteúdo das disciplinas, onde o estudante absorve o que é repassado sem participar da construção do conhecimento, prejudicando o ensino-aprendizagem. Compreendemos então que a partir da utilização das atuais atividades propostas, o ensino de geografia se tornaria dinâmico e divertido.

A mini aula que iremos relatar, apresentou no primeiro momento, a atividade banho de papel, que aborda noções de lateralidade (construção das noções de direita e esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo) para alunos da educação infantil e no segundo momento, para os alunos de ensino fundamental I, que já possuem a noção citada acima, o intuito da atividade era hemisferizar o corpo dos alunos, para que dessa forma, pudessem relacionar com os

hemisférios do planeta, estabelecendo a transposição da orientação corporal para a geográfica, estabelecendo as noções (norte/sul/leste/oeste).

Para o desenvolvimento do presente relato de experiências, nos baseamos em autores como: MENDES, MONTEIRO (2015), PIAGET (1975), CASTROGIOVANNI (2016), dentre outros que debruçam seus conhecimentos com a temática em estudo.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Esta miniaula ocorreu no dia 30 de julho de 2019 na Universidade Estadual do Ceará, no bloco L - sala 06, no campus Itaperi, localizado em Fortaleza, com alunos de graduação do 6º semestre do curso de pedagogia.

A ideia principal foi mostrar para esses alunos que haviam internalizado os conteúdos de forma decorativa, que há uma maneira mais prazerosa e proveitosa, para transferir o conhecimento. O lúdico então aparece de forma que o aluno irá se sentir mais à vontade com o conteúdo, como afirma Santos (1997, p.9) “a palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo”.

Sendo assim, em primeira instância foram solicitadas duas atividades: “O banho de papel” e “O corpo hemisferizado - o Equador Corporal”.

Realizamos as duas atividades que nos foram propostas. Como a primeira atividade era para demonstrar como faríamos com alunos de Educação Infantil, usamos termos mais simples e iniciamos com problematizações de conhecimentos prévios, como “quem gosta de tomar banho? ”, “quem toma banho antes de vir para a escola? ”, “quem já sabe tomar banho sozinho? ”, dentre outros. Pedimos para que fizessem uma roda, entregamos um sabonete em barra e contamos que iríamos tomar um banho diferenciado, todos juntos, o banho inicialmente foi individual, depois em dupla, para que pudessem entender os espaços corporais do outro, usamos os comandos “vamos lavar o lado de cima da cabeça”, “a parte de trás da cabeça”, como pode haver casos em que a criança ainda não tenha adquirido noções de esquerda e direita, corporais, trabalhamos então com a ideia de noções espaciais como “lado do coração” e “lado oposto ao coração”, trabalhamos noções temporais como, “lavar suavemente a testa”, “lavar rapidamente o braço”.

No segundo momento, o conteúdo proposto foi hemisferização corporal. Para então transpor essa hemisferização para o globo terrestre, foi direcionado para alunos do ensino fundamental I, pedimos para que se dividissem em grupos de 4/5 pessoas e entregamos 2 de pedaços de barbante medindo 2m cada, então cada grupo escolheria um integrante para o dividir primeiramente na cintura, criando o equador corporal e depois ao meio, criando os meridianos corporais. Com o auxílio de um globo terrestre, fizemos a transposição do que haviam aprendido com o próprio corpo, para que eles pudessem perceber que com a terra acontece da mesma forma, mostramos também que ela está solta no espaço, portanto não existe “acima de, abaixo de” quando estamos falando do planeta terra.

Chamamos a atenção dos alunos para a simetria corporal, tudo que temos duplos, fica localizado um em cada lado, por exemplo: os olhos, as pernas, braços e tudo que temos individual, está no centro do corpo, exemplo: nariz, boca. Após isso, orientamos novamente o banho de papel de uma forma mais detalhada do que no primeiro momento, já que as noções agora, estavam mais amadurecidas.

**Imagem 1.** Sabonetes utilizados para atividades: O banho de papel



**Fonte:** Tirada pelas autoras.

**Imagem 2.** Globo terrestre utilizado na atividade: Hemisferização corporal



**Fonte:** Tirada pelas autoras

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com essa miniaula, podemos considerar que os professores de geografia devem estimular o aprendizado de seus alunos, de forma mais dinâmica, reduzindo o excesso de conteúdo e aumentando a socialização dos conteúdos com situações mais próximas da realidade da turma.

Assim, tornarão a disciplina fácil e prazerosa, pois os alunos irão de fato, compreender o conteúdo que lhes foi apresentado, para que no futuro esses conteúdos possam ser utilizados de forma correta, em situações simples do cotidiano, como: saber qual o lado do sol em uma viagem, se encontrarem com as coordenadas de norte/sul/leste/oeste, dentre outras situações corriqueiras.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In:* CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, 5ª edição. p. (31) – (35).

MENDES, Marlene Pereira Barros da Silva. SCABELLO, Andréa Lourdes Monteiro. **As metodologias de ensino de geografia e os problemas de aprendizagem: a questão da empatia**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 2, p.33-58, jul, /dez. 2015.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM FOCO NA INSERÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE QUÍMICA

Francisco Igor Alves Rodrigues - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)  
franciscigorvalves@hotmail.com

Luciana Rodrigues Leite - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)  
[lurodleite@gmail.com](mailto:lurodleite@gmail.com)

Maria Socorro Lucena Lima – Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
socorro\_lucena@uol.com.br

### RESUMO

O estágio supervisionado proporciona ao licenciando uma experiência significativa ao promover desenvolvimento no campo profissional e dos conhecimentos teóricos e práticos vistos durante o curso. Mediante esse contexto, o presente trabalho aborda um relato de experiência de estágio, durante a etapa de participação/intervenção, desenvolvido em uma turma de 1º ano de uma escola pública de Sobral- CE, em que foram utilizados recursos didáticos visando um ensino de química de maneira diferenciada e significativa para o aluno. Os recursos utilizados foram jogos didáticos e documentário. E os aspectos que mais se destacaram para o estagiário foram às contribuições do professor supervisor e orientador para a expansão do leque de conhecimentos do mesmo durante esta experiência vivenciada, conhecer o ambiente escolar e a realidade do magistério, além de poder refletir e melhorar a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Ensino de Química. Recursos didáticos.

### 1 INTRODUÇÃO

A concepção de estágio vem passando por uma evolução no decorrer de seu percurso de legitimação no âmbito formativo dos profissionais da docência. É sabido que em alguns espaços o estágio ainda é tido como a parte prática do curso de formação, numa dicotomia que não possibilita uma fundamentação teórica da atuação do professor, nem toma a prática como referência para a teoria (PIMENTA; LIMA, 2006). Essa perspectiva considera que a docência é uma atividade prática, e desta forma, a formação do professor se dá pela observação e instrumentalização, mediante a ausência de uma análise crítica fundamentada dessa prática, e sem considerar a realidade social, com o estágio reduzindo-se a hora da prática.

Na tentativa de romper com essa compreensão, Pimenta e Lima (2006) destacam uma nova postura, uma redefinição de estágio, configurado na reflexão, a partir da realidade. Deste modo, o licenciando deve ver o estágio como uma oportunidade única, com determinação, comprometimento e responsabilidade, pois é uma forma de preparação para a futura profissão.

Segundo Lima (2008) o estágio funciona como um locus de formação do professor reflexivo-pesquisador, que possibilita o desenvolvimento de habilidades, aprendizagens significativas e de aproximação da futura realidade profissional.

Mediante essa perspectiva, o referido trabalho trata de um relato de experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública cearense, na modalidade participação/intervenção, desenvolvido em uma escola pública do município de Sobral-CE. O público-alvo da atividade foi uma turma de 1º ano do Ensino Médio, na qual recorreu-se a utilização de alguns recursos didáticos, no intuito de dinamizar os processos de ensino e aprendizagem em química. Foram eles, atividades lúdicas e recursos áudio visuais.

Este relato está organizado do seguinte modo: primeiro será apresentada a forma de desenvolvimento das atividades no âmbito do estágio supervisionado, na etapa de intervenção, seguido pelo relato das experiências vivenciadas, destacando os conteúdos abordados, sua importância, bem como a metodologia utilizada para aplicação das mesmas. E por fim, será abordado sobre a importância do estágio na formação do estagiário em questão.

## **2 METODOLOGIA**

O estágio Supervisionado em Química III é um dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública cearense. Com carga horária de 100 horas/aula, é dividido em partes, contemplando 60 horas para aulas presenciais na instituição de ensino superior (momento de estudo, discussão e reflexão sobre as atividades desenvolvidas na escola); 10 horas para a etapa de observação do ambiente escolar na qual foi desenvolvido o estágio (uma escola pública de Ensino Médio); e as demais horas para participação/intervenção no ambiente observado.

No presente trabalho será relatado o percurso realizado no âmbito do estágio durante a etapa de participação/intervenção. Esta foi desenvolvida no decorrer de 8 aulas de 50 minutos cada, para as quais foram utilizados alguns recursos didáticos para o ensino de química, tais como jogos e demonstrações áudio visuais. Abaixo encontra-se uma síntese das atividades realizadas, subdivididas em conteúdos, descrição das atividades e objetivo das mesmas.

## **3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: RELATANDO O PERCURSO**

### **3.1 Dos conteúdos abordados**

#### ***3.1.1 Evolução dos modelos atômicos***



O estudo da química permite compreender e interpretar os fenômenos que ocorrem no dia a dia. Deste modo, conhecer um pouco da história desta ciência ajuda em sua própria compreensão. Um dos aspectos fundamentais deste histórico diz respeito à evolução do pensamento científico no sentido de buscar explicações para a constituição da matéria. Conhecer a evolução do átomo desde os primórdios até o modelo atualmente aceito pela comunidade científica é de suma importância até mesmo para compreender a constituição do átomo, sua estrutura, subpartículas e a própria química.

E assim os modelos atômicos vem sendo utilizados para ilustrar as teorias atômicas, que foram evoluindo com o avanço da tecnologia e da própria ciência. Segundo Melo (2002) o modelo não precisa ser único, nem atual, mas deve relacionar o micro e o macro, uma vez que se trata de um modelo mental utilizado para ilustrar a teoria e/ou fenômeno que se pretende explicar. Deste modo, para tratar esse conteúdo na intervenção planejada, focou-se especificamente nos seguintes aspectos: postulados, descobertas e principais diferenças entre os modelos atômicos.

### ***3.1.2 Tabela Periódica***

Assim como estruturas orgânicas ou modelos atômicos, a tabela periódica é um dos símbolos mais conhecidos da Química. Ocorreram várias tentativas até chegar ao modelo atualmente aceito pela comunidade científica e desenvolvido por Mendeleev. Os autores Trassi et al. (2001) dizem que a elaboração da tabela periódica atual é um bom exemplo da sistematização da natureza que o homem busca fazer através da ciência. E deste modo, ela reflete como o homem vê e organiza o universo ao seu redor.

Conhecer a tabela periódica também contribui na própria praticidade da vida em sociedade, pois identificar as propriedades de certos elementos auxilia no reconhecimento das características de determinadas substâncias com as quais o homem lida cotidianamente. E deste modo, para tratar desse conteúdo na intervenção planejada, focou-se especificamente nos seguintes aspectos: grupos ou famílias da tabela periódica, propriedades e características comuns dos elementos desses grupos.

### ***3.1.3 Evolução da Ciência Química na Sociedade***

Muitos alunos ainda que estudem a ciência química, desconhecem sua história (NOBREGA, 2011), ou mesmo como ela está inserida em suas vivências. O estudo da história



da química contribui para o aprendizado da própria química além de alfabetizar cientificamente os alunos, mostrando-se essencial que esses sujeitos compreendam esta ciência para além das fórmulas, conceitos e modelos abstratos, reconhecendo o conhecimento científico atual como produto da construção humana ao longo dos tempos.

O assunto trabalhado em sala de aula focou especificamente nos seguintes aspectos: evolução da química na sociedade, destacando desde a alquimia até a ciência Química hoje, alguns nomes que contribuíram no desenvolvimento da mesma e como se deu este processo de transição, focando de modo mais acentuado nos períodos relacionados aos conteúdos destacados anteriormente: modelos atômicos e tabela periódica.

### **3.2 Dos materiais e métodos**

Recurso didático ou material didático é todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino visando estimular o aluno a aproximar-se do conteúdo (MEC, 2007). Estes recursos podem tratar-se de simulações, experimentações, demonstrações, a utilização de imagens e sons, etc. e os mesmos tem o papel de facilitar o entendimento, a análise e a interpretação por parte dos alunos. Para a atividade de intervenção aqui descrita foram utilizados os seguintes recursos didáticos: atividades lúdicas, por meio de jogos e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), através de documentário. Cada uma das atividades desenvolvidas com a utilização desses recursos será abordada a seguir.

#### **3.2.1 Jogos “Memória Química” e “Uno Químico”**

Para as intervenções realizadas no âmbito deste estágio foram utilizados dois jogos: o primeiro deles (Memória Química) trata-se de um jogo da memória em que os alunos deveriam associar um determinado modelo atômico com o cientista que o desenvolveu, ou associar uma determinada subpartícula com sua respectiva carga elétrica. O trabalho se iniciou com uma abordagem teórica sobre o tema, apresentando à turma os modelos atômicos e como se deu sua evolução em ordem cronológica, levando em consideração o contexto histórico e as descobertas científicas de cada época que influenciaram para que determinados modelos não fossem mais suficientes para explicar a constituição da matéria e/ou que contribuíram para a evolução do conhecimento científico e elaboração de novas compreensões acerca da estrutura atômica, tais como os conhecimentos sobre radioatividade, dentre outros.

Durante este primeiro momento foi utilizado o quadro branco como recurso para anotações, destacando em resumo, os modelos atômicos, os cientistas que o desenvolveram, subpartículas e suas respectivas cargas elétricas. Na sequência a sala foi dividida em 4 grupos e fez-se a aplicação do jogo, com o estagiário e o professor supervisor fazendo o acompanhamento dos grupos para que não houvesse dispersão, além de auxiliar na retirada de dúvidas por parte dos alunos.

O segundo jogo (Uno Químico) foi trabalhado com o assunto “elementos da tabela periódica”, se iniciou com uma abordagem teórica sobre o assunto, apresentando a tabela periódica, e suas características. Durante o processo foi utilizado o quadro branco e pincel para anotações, e um desenho da tabela periódica em uma cartolina para auxiliar na apresentação. Após a apresentação teórica, foram apresentadas as regras do jogo aos alunos e a sala foi dividida em quatro equipes. Cada baralho continha quarenta e quatro cartas, cada carta representando um elemento químico (elementos representativos). Cada família possuía uma cor diferente, em que os alunos, mantendo o mesmo princípio do UNO tradicional, combinariam as cartas de mesmas cores (família/grupo) ou combinariam as cartas cujos elementos pertenciam ao mesmo período da tabela. Após a explicação das regras de funcionalidade do jogo, os alunos começaram a jogar.

Durante o desenvolvimento dessas atividades lúdicas foi visível a participação e interação dos alunos. Os jogos despertaram o interesse e motivação, além de contribuírem no seu aprendizado, corroborando com a perspectiva de Cunha (2012) de que os jogos, além do aprendizado de conceitos, permitem o desenvolvimento de habilidades afetivas e sociais do aluno, e ainda com Castro e Costa (2011) ao afirmarem que os jogos contribuem para a compreensão dos conteúdos de maneira mais significativa, além de proporcionarem um ambiente mais prazeroso e atraente para o aluno.

### ***3.2.2 Apresentações áudio visuais: história da química***

Para esta intervenção, o recurso áudio visual adotado foi o documentário, que de acordo com Lourenço e Barros (2016) possibilita uma aula diferenciada, lúdica e mais significativa para o aluno, rompendo com o tradicionalismo. O documentário apresentado intitulava-se “AULA SOBRE HISTÓRIA DA QUÍMICA” e teve duração de 28 minutos. Foi utilizado no início da aula e após a apresentação do documentário ocorreu uma explanação (debate) sobre o conteúdo exposto, com o estagiário tecendo questionamentos aos alunos e

acrescentando informações sobre os períodos históricos ressaltados e focando sobretudo em aspectos da história da química referentes aos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores.

O documentário escolhido tinha traços sonoros diferentes para descontraír, de modo que não ficasse cansativo e despertasse o interesse dos alunos em assisti-lo com atenção, até o fim. Para Arroio (2007) os filmes e documentários contribuem no processo de ensino, pois permitem que o educando compreenda de maneira sensitiva e não apenas cognitiva, haja vista que durante a apresentação de um filme o aluno vivencia não somente a apresentação de conteúdos, mas todos os tipos de emoções, além de despertar maior interesse em temas científicos.

### **3.3 Algumas reflexões sobre a experiência vivenciada no âmbito do estágio**

A experiência vivenciada neste estágio proporcionou ao licenciando/estagiário o ‘alargamento’ das possibilidades de interação professor-aluno-conhecimento no ensino de química. A busca pela utilização de recursos didáticos que otimizassem a gestão de sala de aula auxiliado pelas orientações/discussões desenvolvidas no âmbito universitário (entre o estagiário e o professor orientador) e associados ao planejamento em conjunto com o professor supervisor, foram de grande valia para a expansão dos conhecimentos teóricos e práticos deste estagiário acerca do ensino de Química na Educação Básica.

Assim, concorda-se com Pimenta e Lima (2006) quando elas consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará, defendendo uma redefinição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade, pois nesta experiência o estagiário pôde vivenciar a realidade da sala de aula, com suas idiossincrasias e dificuldades. Uma das vantagens foi a disponibilidade dos professores supervisor e orientador no auxílio ao estagiário. E quanto às dificuldades encontradas, destacam-se as lacunas de aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos ministrados pelo estagiário, ainda que fossem conteúdos que já deveriam ter sido vistos anteriormente.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O foco deste relato residiu em apresentar a experiência vivenciada por um estagiário no intuito de inserir recursos didáticos diversificados no ensino de química, uma disciplina que é tratada no contexto da educação básica, ainda de forma muito livresca, a-histórica e

acrítica. Além de jogos e recursos audiovisuais buscou-se inserir no contexto dessas aulas aspectos relacionados à história da ciência, pois parte-se do pressuposto que é necessário ao aluno conseguir relacionar o conhecimento científico que está sendo apreendido em sala de aula a um contexto mais amplo, compreendendo que essa evolução da ciência foi historicamente construída.

Por fim, é importante ressaltar as diversas contribuições desta experiência para a formação do estagiário em questão, tais como, a relação entre a teoria e a prática, a vivência no ambiente escolar e da realidade do magistério, além do desenvolvimento da prática pedagógica. O estágio é um elemento essencial na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece e interage com aspectos indispensáveis para a construção de sua identidade profissional, agindo e refletindo sobre a realidade em que está inserido.

## REFERÊNCIAS

- ARROIO, A. **The role of cinema into science education.** In: science education in a changing society. LAMANAUSKAS. V. (Ed.). Siauliai: Scientia Educologica. 2007.
- CASTRO, B. J. de.; COSTA, P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista Eletrônica de Investigación En Educación En Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 25–37. 2011.
- CUNHA, M. B. da. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92–98. 2012.
- 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.
- LOURENÇO, F. H. S. de M; BARROS, J. D. de S. A máquina alimentar: o uso de documentários no ensino de anatomia e fisiologia humana na educação de jovens e adultos do sistema prisional de Cajazeiras-PB. In: Congresso Nacional de Ensino e Pesquisa em Ciências, 1, 2016, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize, 2016.
- MELO, M. R. **estrutura atômica e ligações química – uma abordagem para o ensino médio.** 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- NOBREGA, A. M; SILVA, T. S. et al. Análises e hipóteses de técnicas de ensino que favorecem no estudo da química. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, 6, 2011, Natal. **Anais [...]** Natal: IFRN, 2011. p. 2653-2659.
- PIMENTA, S.G. LIMA, M, S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis.** v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

Portal MEC. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf) . Acesso em: 25 fev. 2019.

TRASSI, R. C. M.; CASTELLANI, A. M.; GONÇALVES, J. E.; TOLEDO, E. A. Tabela periódica interactiva: um estímulo à compreensão. **Acta Scientiarum**, v. 23, n. 6, p. 1335-1339, 2001.

## **ESTUDO GERAL ACADÊMICO NO PET PEDAGOGIA/UERN: UM RECORTE TEMPORAL (2012-2019)**

Maria Luiza Da Silva Leite  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail:  
[luizamaria70583@gmail.com](mailto:luizamaria70583@gmail.com)

Kévila Walêssa Galdino da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail:  
[kevilaharuno@gmail.com](mailto:kevilaharuno@gmail.com)

Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail:  
[andersonb.nascimento@gmail.com](mailto:andersonb.nascimento@gmail.com)

### **RESUMO**

Por intermédio da escrita deste trabalho, objetivamos trazer à discussão todas as obras estudadas do ano de 2012 a 2019, a partir de uma das atividades que vem sendo desenvolvida pelos Petianos, do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Estudo Geral Acadêmico (E.G.). Na busca da realização desse levantamento, a metodologia empregada neste trabalho foi desenvolvida de forma qualitativa e descritiva, por meio de uma revisão bibliográfica, além da análise de materiais existentes no Programa. Essa pesquisa permitiu a realização do levantamento das obras que foram estudadas no E.G. e novas observações sobre as contribuições desta atividade que permite a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos na compreensão e socialização das obras.

**Palavras-Chave:** PET Pedagogia - Estudo Geral Acadêmico - Revisão Bibliográfica

### **INTRODUÇÃO**

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um Projeto que através da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão e com o olhar de uma tutoria e trabalho intenso de 12 bolsistas e 6 voluntários desenvolve atividades que possibilitam o melhoramento dos cursos e conseqüentemente dos discentes, participantes e não participantes do programa, dentro da Instituição de Ensino Superior (IES).

Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) existem quatro Grupos PET, são eles, PET Enfermagem, PET Ciências Sociais, PET Ciências da Computação e PET Pedagogia. O Programa surge desenvolvendo atividades no Curso de Licenciatura em Pedagogia, foco principal dessa pesquisa, no ano de 2010.

Tomando como referência a escrita de Nascimento; Oliveira; Neres, (2014):

Ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira articulada, o PET Pedagogia/UERN vislumbra contribuir para uma formação ampla, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos do Curso, proporcionando-lhes uma compreensão mais integral do que ocorre consigo mesmo e no mundo. Destaca-se a contribuição que o Programa traz para a formação do pedagogo, considerando a necessidade de inserir o aluno no processo de construção do conhecimento, na formação de atitudes, no desenvolvimento de competências e habilidades, lhe possibilitando solucionar problemas que sobrevêm do dia a dia da vida acadêmica e profissional. (p. 55)

A partir da necessidade de exibir as ações e reflexões desempenhada no grupo PET Pedagogia/UERN, objetivamos trazer à discussão todas as obras estudadas do ano de 2012 a 2019, a partir de uma das atividades que vem sendo desenvolvida pelos Petianos, o Estudo Geral Acadêmico (E.G.). A metodologia deste trabalho é de caráter qualitativo que segundo Richardson (1999), esta “pode ser caracterizada como a tentativa de uma de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais[...] (p. 90).

Além disso, desenvolve-se através de uma revisão bibliográfica, a partir das leituras de livros e artigos científicos, Gil (2008). Também analisando arquivos do PET. Contudo, também utilizamos o procedimento descritivo que segundo Gil (2008), tem “[...] como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (p. 08).

O tópico a seguir é desenvolvido por apresentações e reflexões das obras estudadas pelos Petianos ao longo dos anos já ditos anteriormente. Queremos demonstrar a amplitude dessa atividade e quem sabe, possibilitar o incentivo a realização em outros programas, instituições e grupos.

### **ESTUDO GERAL ACADÊMICO (2012-2019)**

Considerando a importância da ampliação das leituras e do melhoramento de conhecimento de mundo para os futuros pedagogos, o E.G. tem a finalidade de realizar leituras e discussões sobre obras que trazem conteúdos relevantes para a área de formação pedagógica promovendo, entre os Petianos e demais alunos, reflexões críticas que contribuam para a elevação da qualidade formativa e acadêmica durante a graduação. Além disso, desenvolve hábitos de leitura, bem como amplia a desenvoltura em debates críticos e trabalhos em grupo. As discussões podem pautar-se nas seguintes áreas da educação:

políticas, gestão, formação, sociologia e educação infantil, abordando temas como cultura, sociedade, consumos, processos de ensino, inclusão e violência.

O E.G. é posta anualmente no planejamento de atividades do PET do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UERN. Esse estudo é feito a partir de encontros quinzenais, com obras escolhidas pelo grupo e com orientação da tutoria a cada início de semestre e após concluir a socialização de duas obras, essas discussões culminaram na realização do evento que é denominado de “Entre Autores”, que conta com palestras, oficinas, mesas redondas e sessões de filmes que fazem relação com as discussões a partir das obras que foram estudadas, aproximando os alunos e alunas das atividades de ensino, pesquisa e extensão e ampliando o entendimento das ideias dos autores relacionando com outros textos contribuindo para a melhoria da relação ensino-aprendizagem no curso.

Em 2012, constatamos que o evento promoveu o debate das obras “Sete saberes necessários à educação do futuro” (2000) de Edgar Morin que elenca novos horizontes para uma reforma do pensamento e ensino em educação; “Da relação com o saber” (2013) de Bernard Charlot o qual expõe os constituintes do processo educativo para construção do saber, diferenciando informação de conhecimento; “Violência nas Escolas” (2002) Abramovay e Rua que apresentam resultados de uma pesquisa publicada pela UNESCO, parte do aspecto social da violência nas escolas trabalhada e suas conjunturas; “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente” (1996) de Paulo Freire, desenvolvendo reflexões entre o educador e educando de maneira para uma prática dialógica, autônoma e pedagógica. As leituras das obras desses autores são pouco proporcionadas na graduação ou nem vistas. Porém, a consideração por essa ausência parte do princípio do aligeiramento da graduação. Não podemos desconsiderar isso, entretanto a apresentação dessas leituras ou breve resumo possibilitaria o despertar para realização das leituras.

No ano de 2013, foi feito o estudo da obra “Neurociência e Educação” (2011), de Ramon Cosenza e Leonor Guerra. Esse estudo teve como diferencial dos demais, pois desenvolveu as atividades de integração e interdisciplinaresenvolvendo dois grupos PET da UERN, Pedagogia e Enfermagem. Nesse mesmo ano, iniciou-se a leitura do livro “A formação social da mente” (1984) de L. S. Vygotsky que estendeu-se até 2014.

Segundo o relatório anual do PET Pedagogia/UERN com o término das leituras, era para acontecer o “Entre Autores” no ano de 2015, mas não pôde ser desenvolvido em virtude



da greve dos docentes que aconteceu neste ano. Esse acontecimento se estendeu por 5 meses. Nessa circunstância, o evento que estava previsto para o segundo semestre não aconteceu.

No entanto, durante o período de paralisação das atividades, discussões foram feitas pelos integrantes do grupo com objetivo de reforçar o que fora estudado no E.G. sobre a obra de Vygotsky, e ao mesmo tempo, conceitos de Paulo Freire como “diálogo”, “emancipação”, “participação”, “horizontalidade da ação educativa”, “consciência real efetiva”, “consciência máxima possível” e “autonomia”.

Estes conceitos, estão presentes na obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1978) e foram estudados nos encontros do Grupo de extensão “Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/FE/UERN)”, com a intenção de compreender a “ação-reflexão-ação” permitida pelo “Círculo de Cultura” atividade do grupo inspirada na prática de Paulo Freire.

Estes estudos foram fundamentais para a realização do “Entre autores”, no ano de 2016, discutindo acerca dos distanciamentos e aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e de Vygotsky, dois teóricos essenciais para a formação do pedagogo. O evento permite aos inscritos a participação ativa no diálogo construído desde a palestra de abertura, que conta com um público diversificado de professores e alunos das graduações e pós-graduação da UERN, e de professores da educação básica. Esse momento de perceber as relações entre os teóricos, possibilitam aos envolvidos a compreender as linhas de pensamentos de cada teórico, as contribuições para educação e desenvolver um olhar crítico/reflexivo desses nomes da educação.

No ano de 2017, o E.G. foi realizado com o estudo da obra “História Social da Criança e da Família” (1981), de Phillipe Àries, que apresenta o sentimento de infância desde a Idade Média, levando o leitor a analisar o novo lugar assumido pela criança e pela família na modernidade. Na leitura o autor traz que o sentimento de infância significou, para a sociedade, a tomada consciência da criança como um ser em desenvolvimento não só físico como emocional.

As medidas criadas a partir deste conhecimento contribuíram para a proteção da criança, porém ainda não conseguiu evitar que ela seja acometida por diversos tipos de violência. Estudar a influência desta, na vida escolar, torna evidente a importância dos aspectos educativos e protetores da formação na infância sem abrir mão da relação entre afeto e autoridade, imprescindíveis na prática educativa

Segundo os arquivos a escolha dessa obra tem a sua gênese na pesquisa “Estratégias pedagógicas de inserção na escola de Educação Infantil de crianças que vivenciam simulações de violência doméstica”. Essa foi desenvolvida entre os anos de 2016 e 2017, por uma Petiana participante do projeto “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a prática pedagógica na escola”, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UERN. Foi socializada por intermédio da Petiana a importância da obra para o grupo e todos acharam por bem realizar.

Já no ano de 2018, foi desenvolvido uma leitura introdutória do autor Jean Piaget, nessa ocasião foi indicada a leitura da primeira parte da Coleção Pró Infantil, módulo II, unidade 2 (2005,p.70), para aproximar a perspectiva do teórico. E no segundo semestre, a obra de Jean Piaget “O Nascimento da Inteligência da Criança” (1987).

Por fim, no ano de 2019, o grupo está realizando a leitura e análise acerca da obra do autor José Pacheco, que tem como tema: “Reconfigurar a escola, transformar a educação” (2018). Esta obra traz reflexões em forma de crônicas sobre currículo e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor é considerado como um dos mais importantes pensadores atuais da educação. Em seu livro, apresenta um olhar crítico sobre a realidade do ensino e do seu sistema tradicional.

Segundo Pacheco (2018), "Façamos a nós mesmos duas perguntas: Para se refundar a educação, não teremos de representar a escola? Não teremos de repensar o conceito de currículo e de desenvolvimento curricular?" (p. 22). O autor nos expõe a necessidade que há de refletirmos sobre a atual situação na qual encontra-se não somente a educação em si, mas também as nossas escolas. Mostra-nos a necessidade que há em repensarmos o modelo curricular atualmente vigente, como ele é aplicado e por quem ele é criado.

Portanto, todas essas obras estiveram culminando discussões durante esses anos apresentados. O aprofundamento nessas leituras desenvolveu aparatos teóricos para os participantes, tornando perceptível tanto nas discussões em sala de aula, quanto nas discussões da atividade. Este sempre está concluindo um ciclo para iniciar outro, devido a sua eficácia para os Petianos e demais participantes.

## **Conclusão**

Durante o processo de desenvolvimento deste trabalho, foi possível dialogar com todas as obras estudadas no Estudo Geral no período de 2012 a 2019. A partir disso, notou-se

que o E.G. permitiu uma melhor compreensão, desenvolvendo habilidades, e aprimorando as relações e atitudes de trabalho em equipe. Durante as leituras e discussões, os leitores compartilham novos conhecimentos e interpretações baseadas no livro escolhido, e gerando a partilha de saberes e opiniões.

É possível perceber também, a contribuição desta atividade a partir da construção da autonomia individual, compreensão e socialização das obras. Consideramos que a prática dessa atividade é significativa, pois oferece aos Petianos e aos demais alunos que venham participar desses encontros, uma formação mais completa no decorrer da sua realização, como também, na atuação como futuros educadores, permitindo ampliar sua visão sobre temáticas e discursos importantes que poderão servir como referência ao longo de sua vida acadêmica, como também, na vida profissional conquistada após a graduação.

Gostaríamos de acrescentar que, por meio desta pesquisa também foi possível desenvolver um levantamento das obras que já foram anteriormente discutidas pelo grupo, contribuindo para os Petianos atualmente existente no grupo, e os futuros possam manter um maior controle sobre seus registros e tornar possível a possibilidade de retomar algumas leituras.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: CORTEZ, 2013.
- COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LOPES, Karina Rizek, MENDES, Roseana Pereira, Farias, Vitória Líbia Barreto de. **Livro de estudo: Módulo II**. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 70p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 2)

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; OLIVEIRA; Falconiere Leone Bezerra de; NERES, Lília Kênia Galvão da Silva. **PET Pedagogia/UERN: contribuições para a formação e profissionalização do pedagogo**. In COSTA, Maria Antônia Teixeira da;

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FREIRE, Sílvia Helena de Sá Leitão Moraes. **Narrando para não esquecer: Memórias e história da Faculdade de Educação**. Curitiba: CRV, 2014.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola, transformar a educação**, São Paulo: Cortez, 2018.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, 4 ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1987.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1999. 334 p.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## EXPERIÊNCIA PSICOSSOCIAL NO PROJETO “BRINCANDO E APRENDENDO 2017”

Márcia do Carmo das Chagas de Castro Guimarães  
Centro Universitário Internacional - UNINTER  
mcccguimaraes81@gmail.com  
Roberta Pinheiro de Vasconcelos Dias  
Centro Universitário do Norte - UNINORTE  
bpinheirodias@hotmail.com

### RESUMO

O relato de experiência psicossocial do projeto “Brincando e Aprendendo 2017”, foi realizado, através da Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Direitos Humanos –SEMMASDH. Este projeto foi executado em sete meses na “Casa da Criança”, em Manaus-AM, com a participação de quatro profissionais: dois educadores sociais (Matemática e Educação Física), uma assistente social e uma psicóloga. Durante o levantamento social, foram identificados demandas durante entrevistas as professoras nas turmas do Maternal II ao 2º período. Identificou-se um olhar sobre a sociedade, as transformações societárias e problemas sociais refletidos na escola. Ao identificar a importância da execução do projeto; enumerar dados de crianças com dificuldade na aprendizagem e compreender o papel dos profissionais na execução do projeto; a metodologia adotada foi a bibliográfica e documental. Acerca das problemáticas sociais, outros profissionais com o psicólogo são necessários.

**Palavras-chave:** projeto social. crianças. educação infantil.

### INTRODUÇÃO

A demanda no que diz respeito ao contexto familiar e as transformações societárias, onde os problemas encontrados no meio escolar, em sala de aula, são constantes e inevitáveis, e dependem de como são direcionados, essencialmente porque o professor necessita trabalhar com uma equipe interdisciplinar.

O presente estudo buscou-se por meio das experiências psicossociais do Projeto Brincando e Aprendendo 2017. Identificar a importância da execução do projeto; enumerar dados de crianças com dificuldade na aprendizagem; compreender o papel do psicólogo, assistente social e educadores sociais na execução do projeto. A metodologia adotada foi a bibliográfica conforme Severino (2007) Lakatos e Marconi (2010), Mynayo (1994), com base à luz dos teóricos: Tiba (2007 e 2009), e outros, seguido das Leis: Constituição Federal 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, e outros, assim como: teses, artigos científicos e dissertações; e documental acerca do levantamento de demandas.

Propõe-se, ao relato de experiência, o conhecimento sobre o projeto “Brincando e Aprendendo 2017”, apresentando a creche-escola Jardim de Infância “Casa da Criança”, tabela das demandas construído pela psicóloga Roberta, com os procedimentos metodológicos e resultados e discussões.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No início do projeto houve primeiro um planejamento junto à equipe do projeto com o objetivo de organizar o atendimento às crianças e famílias do Projeto “Brincando e Aprendendo 2017”. Em seguida foram definidos as seguintes estratégias: Preparar um comunicado as Irmãs, professores e a secretária da creche-escola sobre o início do projeto, solicitar das professoras os pareceres das crianças das turmas do: Maternal III e Jardim I do ano de 2017; informar sobre o levantamento de demandas a ser realizado pela psicóloga e assistente social nas salas de aula entre os meses de novembro a dezembro; reunir com a equipe e professoras; preparar a lista de frequência dos participantes do projeto e dos pais e responsáveis; organizar os atendimentos, rodas de conversa, reuniões e visitas domiciliares; organizar os documentos referentes ao projeto e os dias das visitas domiciliares e a outras instituições parceiras, bem como os encaminhamentos e relatórios; imprimir o material do Serviço Social, psicologia e educador social; planos de aula dos educadores, traçar metas para cumprir os dois objetos traçados no projeto. Foi definido as metas/quantitativas de descritivas das atividades executadas pela instituição: Casa da Criança no período de contabilizado de novembro de 2017/ maio 2018.

O trabalho psicossocial foi realizado através das atividades desempenhadas como: levantamento de demandas nas turmas do maternal II e III, primeiro e segundo período, confecção de uma cartilha para professores e atendentes, palestras para as professoras e atendentes sobre a cartilha, observação sobre as demandas levantadas, intervenção nos casos confirmados das demandas, entrevista com os pais para orientação dos casos apurados; acompanhamento e feedback em sala de aula com as professoras; participação de reuniões multiprofissionais das demandas mais graves; parceria com as estagiárias da clínica de Psicologia da UNINORTE; abertura do mês do autismo com as crianças, professores e estagiárias da clínica de Psicologia da UNINORTE; criação de um calendário de atividades sobre o Autismo; levantamento de demandas para o atendimento de fonoaudiologia na clínica escola de Fonoaudiologia e Odontologia da UNINORTE; visitas técnicas domiciliares às famílias das crianças (psicóloga e assistente social) e elaboração de relatórios.

No período de adaptação da creche, durante os meses de fevereiro e março de 2018, verificou-se que a forma de fazer esse processo inicial, precisa ser reformulado, pois muitas crianças do maternal II acabam, passando por desgaste emocional por passarem muito tempo chorando e só apresentam melhora depois de dois meses, a qual dificulta na socialização das mesmas e desgaste dos profissionais que acompanham.

No quadro abaixo da tabela 01, foram traçados casos mais constantes no atendimento com crianças desde o início das aulas na creche, que são: não come, tem dificuldade na fala e grita; prisão de ventre e dificuldade na fala; chora demais, socialização, deficiente; socialização, autista com laudo depende em quase tudo; comprometimento cognitivo; inquieto e indisciplinado; dificuldade nas articulações das palavras; dificuldade na fala; falta de socialização e na visão e não consegue se adaptar.

Tabela 01 – Levantamento de Demandas realizado nas turmas de Maternal II e III.

Crianças	Demanda
01	Não come, dificuldade na fala, grita
02	Prisão de ventre, dificuldade na fala
03	Chora demais
04	Socialização deficiente
05	Socialização, cognição Autista com laudo
06	Dependente em quase tudo
07	Comprometimento cognitivo
08	Inquieto e indisciplinado
09	Dificuldade nas articulações das palavras
10	Dificuldade na fala
11	Falta de socialização e na visão
12	Não consegue se adaptar

Fonte: Roberta (2017)

## RESULTADO E DISCUSSÕES

O projeto “Brincando e Aprendendo 2017”, possibilitou atendimento à 80 crianças e suas respectivas famílias. No início foi realizado um planejamento junto a equipe e foi proposto: Preparar um comunicado as Irmãs, secretária e professoras sobre, solicitando as professoras os pareceres das crianças das turmas do: Maternal III e Jardim I do ano de 2017. Foi proposto durante o início das atividades: reunir com a equipe com as professoras; preparar a lista de frequência dos participantes do projeto; organiza os atendimentos visitas

domiciliares; organizar os documentos; realizar atendimentos e visitas domiciliares e relatórios; imprimir o material do Serviço Social, psicologia e educador social; os educadores apresentarem os planos de aula dos e assim, traçar metas para seguir os objetos do projeto.

Sendo que, deu-se início a partir do mês de novembro e concluiu-se no mês de maio 2018. Com a execução do cronograma de presença semanal três dias de frequência dos profissionais. As atividades do Projeto tiveram como objetivo geral: potencializar os serviços na Casa da Criança com as famílias em situação de vulnerabilidades através dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos e atividades socioeducativas, contribuindo dessa forma na melhoria da qualidade de vida dos usuários. Como objetivos específicos: garantir as crianças espaços de convivência por meio de atividades socioeducativas (brincadeiras, atividades lúdicas e complemento alimentar) e proporcionar orientação e acompanhamento psicossocial grupal e individual, para todos tenham acesso a informações contribuindo consequentemente com o desenvolvimento da autoestima e superação das fragilidades sociais, e consequentemente. Atendendo o público alvo das crianças de dois a cinco anos num total de 80 crianças, no contra turno com atividades socioeducativas e apoio psicossocial as crianças e às famílias. A Instituição “Casa da Criança” fundada em 02 de fevereiro de 1978, é uma Entidade Filantrópica e de Assistência Social, sem fins lucrativos, localizada na Rua Ramos Ferreira, 1345, Centro. Tem por finalidade dar assistência completa à infância pobre de Manaus, através da educação infantil integral, cultura religiosa, ações beneficente, assistenciais e orientação aos pais, a fim de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, todo final de ano as famílias que desejam matricular suas crianças na creche, principalmente os pais que trabalham o dia todo e não tem onde deixar suas crianças, passam por um processo seletivo de inscrição e depois visita técnica realizada pela assistente social e irmãs da instituição, aos bairros de Manaus. Em seguida a análise é feita de acordo com o perfil correspondente para admissão das mesmas na Instituição. O Projeto “Brincando e Aprendendo” composto pelo total de quatro pessoas: dois Educadores Sociais, uma Assistente Social e uma Psicóloga, pois, no decorrer do projeto ocorreu a substituição de uma das educadoras sociais. Porém existem as limitações como à falta de condições financeiras, a carência de uma política educacional mais comprometida por parte dos governantes, a falta de acompanhamento dos pais dificultando o processo educacional e a insuficiência no quadro de colaboradores, profissionais das diversas áreas para um atendimento mais especializado.

Na Secretaria Municipal da Educação - SEMED é registrada como Jardim de Infância “Casa da Criança”, e há 70 anos, devido a carência por creches de ensino integral, a creche



atende e ampara crianças carentes, oriundas dos bairros de Manaus, os pais são trabalhadores de baixa renda com (1 a 3 salários mínimos); as profissões variam de camelôs, empregadas domésticas, servidores públicos e outros que não podem acompanhar suas crianças durante o dia, visto que necessitam trabalhar para manter o sustento da família. São 320 crianças distribuídas nas turmas da escola e nos pavilhões: Maternal II: 80, Maternal III: 90, Jardim I : 80, Jardim II: 70 crianças. Sendo que, a instituição, surgiu da filantropia (caridade), por ser uma Entidade Religiosa e de Assistência Social sem fins lucrativos, dirigida pelas Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, pois com a redemocratização busca a efetivação dos direitos das crianças a saúde, educação, e outros. Possui um papel de fundamental para a Instituição/Sociedade, onde são prestados serviços voluntários e gratuitos como: médico, odontológico, educação escolar, alimentação e vestuários, além da formação religiosa, na cidade de Manaus- AM. A creche-escola constitui um espaço formal da educação, sendo que, na história social das creches no Brasil a educação foi negligenciada “aqueles que tinham mais cultas enviavam seus filhos para estudar em outros países, os demais criados soltos e sob a guarda e convívio dos negros” (FREITAS 2006 p.45).

No entanto, na contemporaneidade a necessidade por creches em todo o Brasil é uma realidade, e em Manaus não foi nem é diferente, pois, também busca-se compreender estes espaços de conquistas e de ampliação por creches principalmente na implantação de Centro Municipais de Educação –CMEs, devido o crescente número e a necessidade dos pais, que trabalham o dia todo, posto que, entende-se:

A caracterização das creches como um espaço educacional e um direito das crianças configura-se como uma ruptura importante na história das políticas para as creches. No entanto, esse é um direito que, apesar de estar positivado no discurso, ainda precisa ser conquistado, pois a ausência de recursos para atender toda a demanda, faz com que o Estado estabeleça prioridades, de forma que continua privilegiando as famílias pobres cujas mães trabalham fora do lar (TEBET, ABRAMOWICZ, 2010, p. 10)<sup>25</sup>.

Sendo assim, a Casa da Criança uma instituição da assistência social, recebe doações diárias e presta assistência as crianças carentes da cidade de Manaus, atende em suas necessidades básicas, no que dispõe o Artigo 3º da Lei Orgânica da Assistência Social.

A trajetória marcada por projetos e ações reconhecidos a nível nacional pela sua capacidade de garantir a infância de Manaus um acompanhamento integral e assim poder colaborar na educação e desenvolvimento das crianças além de ajudar pais que trabalham e não tem onde deixar seus filhos.

---

<sup>25</sup> Dossiê Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.25-39, 2010 – ISSN: 1982-3207

Ao acompanhar as famílias, é importante saber e conhecer aos direitos das crianças, como cita o Artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades a fim de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA 2012, p.427)

No entanto, as discussões no espaço da educação infantil permitem aos professores e demais reflexões sobre o contexto familiar das crianças que recebem diferentes instruções, ou seja:

A escola sozinha não é responsável pela formação da personalidade, mas tem papel complementar ao da família. Por mais que a escola infantil propicie um clima familiar à criança, ainda assim é apenas a sua escola. E a escola oferece condições de educação muito diferentes das existentes na família. A criança passa a pertencer a uma coletividade, que é sua turma, sua classe, sua escola. É um crescimento em relação ao “eu” de casa, onde ela é praticamente o centro (TIBA 2007, p.188).

Assim sendo, a família junto ao professor, desempenham papéis importantes na educação das crianças, pelo simples fato de transmitirem conhecimentos, regras, normas, exemplos bons ou ruins, e tem nas mãos a possibilidade e ajudar ou prejudicar na condução da construção da personalidade da criança.

## CONSIDERAÇÕES

Durante o período de elaboração, execução, monitoramento e avaliação do Projeto Brincando e Aprendendo 2017, à instituição “Casa da Criança”, definiu desde aprovação do projeto junto a direção e aos profissionais metas quantitativas e qualitativas no atendimento psicossocial as crianças e suas famílias. Tornou-se evidente casos de indisciplina, falta de limites, falta de interesse pelo estudo, agressividade, além de casos crianças com comprometimento cognitivo, no âmbito da educação especial com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), crianças com Altas Habilidades/Superdotação, bem como crianças em situação de rua, originárias de outros estados do Brasil e demais países, encaminhadas pelo Conselho Tutelar, CRAS<sup>26</sup>, CREAS<sup>27</sup>. Sob o olhar humanizado às crianças além da carência de profissionais em atender a demanda no campo educacional. A Casa da Criança atende 320 crianças e algumas delas apresentam comunicação e socialização deficientes, a

---

<sup>26</sup> Centro de Referência da Assistência Social.

<sup>27</sup> Centro de Referência Especializado da Assistência Social.

creche necessita de apoio para receber as crianças que ao longo do projeto foram detectadas como: autista, dificuldade cognitiva, dificuldade na fala. Verificou-se também nesse período que a instituição precisa de um psicólogo fixo para desempenhar melhor o acompanhamento às demandas que surgem na casa, pois são muitas, e o tempo proposto pelo projeto, não consegue atender a todos os problemas que demandam da mesma.

Quanto a recepção das crianças no início do ano letivo também detectou-se maior atenção a metodologia ao acolhimento as crianças, especialmente do maternal II. Sobre as atendentes de creche também foi observado que precisam passar por treinamentos com um profissional de pedagogia para auxiliar no desenvolvimento das atividades nos pavilhões masculino e feminino junto as crianças que ficam no contra turno, porque identificou-se a ociosidade, logo surgem brigas e desentendimentos e algumas das atendentes não conseguem ter controle sobre as crianças indisciplinadas. Assim sendo, foram atendidas durante o projeto 80 crianças, e constatou-se que o mais importante para o êxito do projeto foi o trabalho desenvolvido em equipe, através da identificação de demandas junto as dificuldade enfrentadas na educação infantil, principalmente a sensibilização, o que foi fundamental por tratar-se de uma creche de ensino integral e que depende de doações e de projetos como este para melhorar o atendimento psicossocial.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, publicada no DOU de 8 de dezembro de 1993.

\_\_\_\_\_. Constituição (1998). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Imprensa Oficial, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.662 de junho de 1993. A profissão de assistente social e da outras providencias. 3º ed. Brasília: CFESS, 1993.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. – 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_, **Plano Nacional de Educação - LEI Nº 13.005/ 2014**. Brasília: Senado Federal. Unesco, 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso: Outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso: Janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > Acesso: Outubro de 2016

AMAZONAS, Plano Estadual de Educação. **Lei nº 4.183 de junho de 2015.** Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>> Acesso: Dezembro de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 6. ed. 4. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MANAUS, Conselho Municipal de Educação. **Resolução 001/2016 – A educação.** Disponível em <<http://www.sinepeam.com.br/wpcontent/uploads/2016/11/resolu%C3%A7%C3%A3o-n-11-CME-2016-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>> Acesso em: Dezembro de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social : teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TEBET, Gabriela G. de C; ABRAMOWICZ, Anete. **Creches, Educação Infantil e Políticas Públicas Municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos - Brasil** in: Rev. Políticas Educativas, v3, n.2, 2010. Acessado em 02 de outubro de 2018.

TIBA, Içami. **Quem ama educa! Formando cidadãos éticos.** São Paulo: Intergrare Editora, 2009.

TIBA, Içami. **Família de alta performance : conceitos contemporâneos na educação.**São Paulo: Intergrare Editora, 2009.

## FUNGOS: HERÓIS OU VILÕES? INVESTIGANDO O TEMA POR MEIO ATIVIDADES INVESTIGATIVAS

Francisca Maria Araujo Moura – Uern<sup>28</sup>  
Francisco Eliando Silva Oliveira – Uern<sup>29</sup>  
Regina Célia Pereira Marques – Uern<sup>30</sup>

### RESUMO

Este relato de experiência descreve uma sequência didática desenvolvida nas aulas de Biologia em uma turma de 2º ano do ensino médio objetivando conhecer os diferentes tipos de fungos e sua importância, além de visar a construção do conhecimento científico e a proposição de questões sobre o tema através do desenvolvimento de atividades experimentais e metodologias investigativas. A metodologia aplicada foi uma sequência didática contendo levantamento de conhecimentos prévios, aulas expositivas dialogadas, leitura e interpretação de textos, coleta de espécies de fungos em variados ambientes, exposição de espécies de fungos em sala, aulas práticas de microscopia e atividades experimentais. A proposta de ensino se mostra como estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação, servindo como facilitadora no entendimento do conteúdo. Em suma, constitui-se como importante estratégia para auxiliar no processo de construção do conhecimento e contribui para uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Fungos. Investigação. Construtivismo.

### INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem do Reino Fungi deve estar fundamentado na premissa de que aprender biologia é essencial para a formação do cidadão, pois o ajuda a entender a dinâmica do ciclo biológico, a relação deste com o ambiente físico e social e a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna.

Há uma grande dificuldade no entendimento de temas abstratos dentro da biologia, como fenômenos, por exemplo, o da fermentação realizado pelos fungos. O estudo desta temática requer o conhecimento de conteúdos de bioquímica, química e biologia, o que torna mais difícil a compreensão dos alunos.

---

<sup>28</sup> Aluna do Mestrado Nacional do Ensino de Biologia: PROFBIO - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: francisca.mmoura@hotmail.com.

<sup>29</sup> Aluna do Mestrado Nacional do Ensino de Biologia: PROFBIO - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: eliandooliveira@gmail.com.

<sup>30</sup> Professora do Tópico 10 do PROFBIO – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: tópico 4 - conservação de energia, fermentação, respiração celular e fotossíntese 1. E-mail: reginamarques@uern.br.

Sem a existência de estratégias de ensino-aprendizagem eficientes, o mundo dos micro-organismos se torna extremamente abstrato para os alunos do Ensino Básico, pois não é facilmente observado de maneira direta pelos sentidos (CASSANTI et al., 2007).

Esta prática educativa foi desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Médio em uma Escola Pública Estadual do Piauí com o objetivo de conhecer os diferentes tipos de fungos e sua importância, destacando-os no processo de fermentação e visando a construção do conhecimento científico. Ela propôs ainda, o levantamento de questões sobre o tema através do desenvolvimento de atividades experimentais e o uso da metodologia investigativa.

## DESENVOLVIMENTO

Segundo Silva; Morais e Cunha (2011), a falta de interesse dos estudantes é uma realidade que se encontra na dinâmica educacional e revela uma complicação para o trabalho docente, necessitando assim de um arcabouço metodológico e didático que permita avançar e modificar essa condição de ouvinte do aluno para integrante e participante do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva esta sequência, apresenta exemplos de atividades de caráter investigativo que contribuem para a compreensão do conteúdo de biologia, aproximando os temas da realidade dos alunos para que a aprendizagem se torne significativa.

Para a realização da atividade foram utilizadas 6 horas/aulas envolvendo exposições e atividades experimentais onde destas, 2 aulas, foram destinadas para realização de exercícios. Segue a dinâmica estabelecida para realização das aulas:

**1ª e 2ª aula** – Introdução o conteúdo Reino Fungi continuando a ordem de classificação filogenética com levantamento prévio do conhecimento dos alunos para verificar o que já sabiam a respeito dos fungos e lançamento de questionamentos norteadores como: **Os fungos são importantes? Qual a importância dos fungos na vida das pessoas?** Realizada a escuta das respostas, sempre estimulando novos questionamentos e colocações, deu-se início à construção dos conceitos com avanço do conteúdo seguindo o livro didático e fazendo comparações com os representantes dos reinos vistos anteriormente e estimulando os alunos a perceberem as novidades evolutivas. Logo após, foram levantadas novas questões para ressaltar a importância dos fungos e as doenças causadas por eles como questões problematizadoras: **Fungos: heróis ou vilões? O que nos leva a dizer que existem fungos vilões?** Foi perguntado aos alunos se eles sabiam de alguma doença causada por fungos, dos



perigos das alergias e intoxicações alimentares causadas pela ingestão de alimentos contendo fungos. Nesse momento, foi feita a leitura coletiva do texto: **Se tirarmos o pedacinho mofado do pão, ainda podemos comê-lo?** (Disponível em: <https://diariodebiologia.com/2012/10/pao-mofado-com-mofo-pode-comer-faz-mal>). A medida que os alunos foram citando situações do cotidiano foram feitas inferências sobre os cuidados e tratamentos.

**Encaminhamento:** Foi pedido aos alunos para que observassem em casa, nos alimentos, a presença de fungos e caso encontrassem, levassem para a próxima aula (pão mofado, frutas, etc).

**3 e 4ª aula:** A aula foi iniciada fazendo uma rápida retrospectiva do que foi falado na aula anterior e sobre a leitura do texto. Em seguida, pedido para que os alunos expusessem os alimentos com fungos como pães e frutas. Iniciou-se aqui a fala do professor sobre as características morfológicas e estrutura dos fungos e foi pedido aos alunos que descrevessem sobre a sua observação dos alimentos a olho nu.



Figura 1: Alimentos coletados pelos alunos. Fonte: Os autores.

Com os grupos já formados os alunos foram direcionados para a prática de Observação Microscópica dos fungos, utilizando os mesmos alimentos levados por eles, e seguindo um protocolo de Observação de Fungos. Durante a prática, à medida que os alunos iam observando microscopicamente a estrutura dos fungos foi pedido para que descrevessem oralmente como eram as estruturas vistas. A partir daí foi possível construir os novos conceitos

sobre a morfologia, e presença de hifas. Para isso foi utilizado o livro didático para que os alunos confrontassem a realidade vista com o que se mostra no livro (figuras e esquemas presentes no livro).



Figura 2: Observação dos fungos. Fonte: Os autores.

**Encaminhamento:** Foi pedido aos alunos que sistematizassem o estudo através de um relatório para entregar na aula seguinte.

**5ª e 6ª aula:** A aula foi iniciada relembando dos questionamentos feitos nas aulas anteriores, como relação aos **Fungos: heróis ou vilões?** Relembando o que já foi comentado a respeito das doenças e prejuízos causadas pelos mesmos e questionando aos alunos se existe somente fungos que trazem prejuízos, ou seja, se são todos vilões. Agora, com os novos conhecimentos, os alunos são instigados a falar sobre os fungos que são utilizados na fabricação de alimentos, bebidas e medicamentos. O momento é oportuno para o professor comentar sobre o processo de fermentação, perguntando se lembravam como ocorre esse processo. Essas problematizações objetivam revisar o conteúdo já visto em séries anteriores. Nesta prática que foi desenvolvida, poucos participantes souberam explicar por completo o processo. Foi feita uma rápida explanação sobre o conteúdo e dito aos mesmos que a revisão seria na prática. A turma, então, foi direcionada à prática de fermentação, seguindo o protocolo, com a realização do experimento com o fungo *Saccharomyces cerevisiae* presente no fermento biológico. Foi solicitado aos alunos que lessem os ingredientes do fermento a fim



de que identificassem a presença do fungo. Os alunos já divididos em grupos foram seguindo o passo a passo do experimento.

### **Procedimento**

Foi diluído o fermento biológico em água e enumerado os tubos. Em seguida, em um dos tubos colocou-se água e 1 colher de fermento e no outro tubo, além das colheres de água e fermento, colocou-se 1 colher de açúcar. Finalizando, os alunos colocaram balões nas bocas de ambos os frascos. Após a observação foi solicitado que respondessem aos questionamentos: Em que tubo(s) você espera que vá se formar maior quantidade de bolhas? Por quê? Lance sua hipótese. Você acha que em algum dos tubos não se formará bolhas? Por quê?

### **Após 10 minutos:**

Os resultados dos dois experimentos foram iguais? Explique. Em que tubo se observa maior formação de bolhas? Qual é o conteúdo deste tubo? Qual a composição do fermento biológico? Qual o gás que faz a bexiga encher? De onde vem o gás que faz a bexiga encher? Por que a bexiga do outro tubo não encheu? Que processo está acontecendo? Explique-o. Que componente do fermento biológico faz com que esse processo ocorra?



Figura 3: Realização do experimento sobre fermentação. Fonte: Os autores.

Após os questionamentos e as respostas obtidas com o experimento I foi pedido ao alunos para tornarem a realizar o experimentos testando 3 situações:

Em um tubo foi colocado a solução contendo fermento diluído e acrescentou-se uma colher de açúcar e água natural; Em outro tubo colocou-se a solução contendo fermento diluído, uma colher de açúcar e acrescentar água gelada; Em outro tubo colocou-se a solução contendo fermento diluído, uma colher de açúcar e água morna. Colocou-se balões nas bocas de todos os frascos.



Figura 4: Experimentação com variáveis. Fonte: Os autores.

Decorridos os 10 minutos os alunos observaram e responderam aos seguintes questionamentos: O que está acontecendo? Que processo está acontecendo? Explique-o. Que fator influenciou para acelerar processo? Explique. Então, o que é essencial para que o fermento biológico produza gás carbônico? O fermento biológico é composto de bicarbonato de sódio, dióxido de carbono ou leveduras?

#### **RECURSOS NECESSÁRIOS PARA A EXECUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA:**

Livro didático, vidraria, fungos (alimentos), fermento, água, lápis, papel A4, microscópio, lâminas, lamínulas, açúcar.

#### **AVALIAÇÃO DO PROCESSO**

##### **Avaliação dos alunos:**

Os alunos foram avaliados de forma contínua e processual observando os seguintes critérios: participação, percepções, motivação dos estudantes em relação as aulas de biologia, interação e o aprendizado (através dos relatórios e exercícios).

##### **Avaliação da Prática:**

A fim de avaliar algumas características das atividades desenvolvidas, foi construído um questionário básico de usabilidade utilizando alguns critérios estabelecidos por Nielsen e Loranger (2007). O questionário de avaliação, preenchido de forma anônima, se constitui de 08 questões fechadas e 01 questão aberta para coleta de sugestões e reclamações.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho mostra a importância da atividade prática como estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação, servindo como facilitadora do entendimento do conteúdo e ressalta a importância de se associar o conhecimento científico com o cotidiano.

Além disso, as aulas práticas, permitiram trabalhar algumas habilidades dos alunos bem como a coletividade, interação, respeito, organização e responsabilidade. Isso reafirma a ideia proposta por Gaspar et al (2005), de que nesse tipo de experiência, os alunos estarão mais aptos a construir o conhecimento, pois ficarão em contato com os fenômenos, havendo uma variabilidade individual. Nesse sentido, é necessário que se trabalhe em grupo uma vez que apesar de os resultados poderem não estar previstos, a interação coletiva, o protagonismo e interpretação grupal, desafiam a imaginação e raciocínio dos alunos.

## REFERÊNCIAS

CASSANTI, A. C.; CASSANTI, A. C.; ARAÚJO, E. E.; URSI, S. **Microbiologia democrática: estratégias de ensino-aprendizagem e formação de professores**. Colégio Dante Alighieri. São Paulo: 2007.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C.C. **Atividades Experimentais de demonstração em sala de aula: orientações e justificativas a partir da teoria de Vigotski**. Ver, Enseñanza de las ciencias, 2005. Disponível em: [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp359estsob.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp359estsob.pdf). Acesso em: 19 de Jun.2019.

LINHARES, F. **Biologia Hoje - Os Seres Vivos**. Vol. 2. Ática: 2003.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. **Usabilidade na web: projetando websites com qualidade**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

SILVA, F. S. S; MORAIS, L. J. O.; CUNHA, I. P. R. **Dificuldades dos professores de Biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz (MA)**. Revista UNI. Imperatriz, ano 1, n. 1, p. 135-139, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/733438/dificuldades-dos-professores-de-biologia-em-ministrar>. Acesso:18. Jun. 2019.

## GENÉTICA MENDELIANA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO ENSINO MÉDIO

Francisco Eliando Silva Oliveira –Uern<sup>31</sup>  
Francisca Maria Araujo Moura – Uern<sup>32</sup>  
Regina Célia Pereira Marques – Uern<sup>33</sup>

### RESUMO

Este relato de experiência descreve uma sequência didática desenvolvida nas aulas de Biologia de uma turma do 3º ano do ensino médio objetivando compreender e discutir os conceitos fundamentais em Genética e sua importância na diversidade das espécies. Trata-se de uma retrospectiva dos estudos de Mendel e a construção de suas leis que nortearam o desenvolvimento da ciência Genética. A metodologia aplicada foi uma sequência de aulas constituídas de exposição de conteúdo didático, aula prática, exibição de vídeo, pesquisa em laboratório de informática, construção de glossário coletivo e um bingo genético. As intervenções pedagógicas mostraram-se satisfatórias com a diversificação de instrumentos na avaliação dos discentes buscando o desenvolvimento de habilidades e competências de forma quantitativa. Esse processo é fundamental para a exposição do raciocínio argumentativo da turma, permitindo a formulação de afirmações concretas sobre suas ideias e ações.

**Palavras-chave:** Genética. Experimento. Bingo.

### INTRODUÇÃO

A Genética descreve o estudo da transmissão das características nas espécies e como ela ocorre ao longo das gerações. O entendimento dos conceitos fundamentais em Genética, a partir dos experimentos de Mendel é imprescindível para compreender como o efeito da variabilidade genética influencia na evolução e diversidade dos seres vivos.

O estudo da Genética, na maioria das vezes, fica limitada ao uso de livros, muitas vezes não abordando os aspectos históricos que levaram a construção daquele conhecimento, nem muito menos considerando que todo conhecimento científico é uma construção humana e produto da atividade humana. Essa sequência didática procura fazer uma retrospectiva do surgimento da Genética, a partir da Lei da segregação do Gametas, como instrumento fundamental para reflexão e compreensão do avanço dessa ciência na contemporaneidade, suas implicações éticas e sua importância para a humanidade.

---

<sup>31</sup> Aluno do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia: PROFBIO - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: eliandooliveira@gmail.com.

<sup>32</sup> Aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia: PROFBIO - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: Francisca.m.moura@hotmail.com.

<sup>33</sup> Professora do Tópico 10 do PROFBIO – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Informação Genética e sua Decodificação. E-mail: reginamarques@uern.br.

A sequência foi desenvolvida procurando enfatizar o processo da investigação e o contexto social no qual o conhecimento científico foi e é produzido, possibilitando aos estudantes a compreensão de que a ciência e a descoberta são produtos do trabalho humano e que todos têm direito à posse destas descobertas e dos seus avanços na aplicabilidade e bem estar da humanidade.

Trata-se de uma prática educativa desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Médio em uma escola do interior cearense objetivando compreender e discutir os conceitos fundamentais em Genética e sua importância na diversidade das espécies, bem como entender como ocorre a transmissão das características hereditárias ao longo das gerações a partir da compreensão da 1ª Lei de Mendel para a resolução de problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em organismo;

O assunto é relevante face aos avanços da biotecnologia, engenharia genética, DNA recombinante, clonagem, transgênicos e tantas outras ramificações que as ideias do Monge angostiniano do século XIV pôde frutificar. Estamos cientes que compreender claramente esse assunto no Ensino Médio, um desafio nas aulas de biológicas, é necessário para a posse do entendimento de todo esse processo que se vislumbra no século XXI.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para Campos e Scarpa (2018), a Biologia pode ser uma das disciplinas escolares mais interessantes ou mais enfadonhas para os estudantes, dependendo do modo como ela está sendo abordada em sala de aula. Esta sequência didática procurou mostrar as potencialidades do ensino por investigação para o ensino da Genética, de forma a torná-lo mais significativo aos estudantes. Inúmeros estudos mostram que sequências didáticas baseadas no ensino por investigação podem ampliar os objetivos do ensino de Biologia na perspectiva da alfabetização científica, o que permite integrar os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem.

A sequência, faz uma retrospectiva dos estudos do Mendel e construção de suas leis que nortearam todo o desenvolvimento da ciência Genética e procurou desenvolver nos alunos a compreensão sobre conceitos e teorias, sobre o processo de produção de conhecimento e sobre as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Andrade (2010) afirma que a metodologia constitui um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas na busca do conhecimento, sendo utilizadas na investigação dos fenômenos ou

nos caminhos para chegar-se à verdade. Assim, a metodologia constitui o plano de trabalho a ser desenvolvido pelo professor, seus fundamentos e procedimentos, podendo ter caráter específico a qualquer disciplina.

A metodologia aplicada foi uma sequência didática de 05 horas-aulas intercaladas com exposição de conteúdo didático, exposição de imagens, perguntas norteadoras, realização de experimento, pesquisa em laboratório, construção de glossário e realização de um bingo genético cujos passos estão expostos a seguir:

### **1º AULA**

1º Observação das imagens: Apresente aos alunos imagens de pessoas muito parecidas com seus genitores (pai ou mãe). Na internet encontra-se muitos casos de famosos ou pode-se apresentar um caso típico da comunidade escolar em que haja muita semelhança envolvida. A ideia inicial é comprovar o ditado de que “tal pai, tal filho”.

2º Perguntas norteadoras da investigação: A partir da observação das imagens, realizar uma tempestade de ideias com as perguntas: Por que um filho às vezes sai mais parecido com a mãe do que com o pai? Ou vice-versa? Cada característica não deveria ser apenas uma mistura de cada genitor?

3º Revisar o processo de gametogênese e reprodução sexuada: O livro adotado na escola e referenciado nesta experiência já traz essa abordagem e é importante o professor ressaltar que a espécie humana e muitos outros seres vivos realizam esse tipo de reprodução. Enfatizar que ela permite a mistura de material genético entre dois indivíduos, aumentando a variabilidade genética de uma população. Isto faz com que cada um de nós seja único.

Existe aí uma vantagem, pois a diversidade genética gerada por esse tipo de reprodução aumenta as chances de sobrevivência de uma espécie quando o ambiente apresenta “obstáculos”. Além disso, permite que herdemos diferentes características de nossos genitores. Falando em cromossomos, no nosso caso, grifar que recebemos 23 pedaços de DNA – os cromossomos – de cada genitor, que trazem genes para as mesmas características, porém, podendo trazer alelos diferentes para cada caráter. Utilizar os cromossomos sexuais para explicar a segregação, é uma ótima opção para o entendimento deste tópico.

4º Nesse momento introduzir o conceito da genética como a área da biologia que estuda o DNA e suas manifestações, atividades e reações desses influenciadas pelo ambiente. Que trata da transmissão de DNA para a descendência e que temos variados mecanismos de herança. Dessa maneira, ora os genes de um indivíduo irão agir em conjunto e produzir características



“misturadas”, ora um dos genes do par irá inibir as características apresentadas pelo outro. Por isso, as características de um dos genitores podem prevalecer sobre a do outro, deixando-o mais parecido com um do que com o outro.

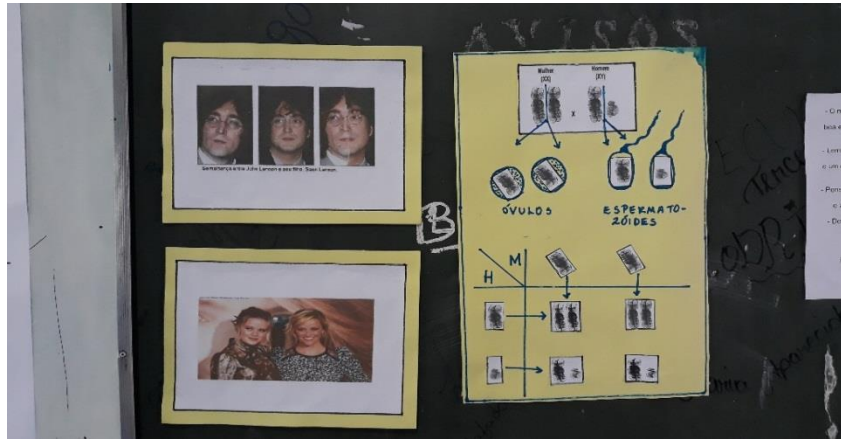


Figura 1 Aula expositiva com imagens e segregação de gametas. Fonte: Autores

## 2º AULA

1º Profundar o conceito da genética a partir da exibição do vídeo: O Monge e a ervilha: A vida de Gregor Mendel. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3jgI6f9ZSC4>.

2º Abordar o conceito da Teoria da Mistura, citada no vídeo, para a realização do experimento com dois recipientes com tintas: verde (uma mistura bastante diluída em água) e amarelo (tinta pura bastante concentrada). Realizar o seguinte procedimento:

- Perguntar aos alunos, se misturando as tintas, qual o será o resultado. Que cor resultará da mistura?
- Realizar a mistura e observar o resultado (deverá prevalecer a cor amarela pela diferença de concentrações preparadas propositalmente) e perguntar aos alunos qual a relação com o resultado da experiência e o trabalho de Mendel com Ervilhas.
- Realizar questionamentos: Porque na mistura das cores prevaleceu o amarelo? O produto contém tinta verde? Nesse experimento, especificamente, a cor amarela foi mais forte (dominou) a cor verde?
- Socializar o experimentos às conclusões de Mendel e a participação dos genes no transmissão das característica, focando a dominância completa como uma herança genética onde um dos possíveis alelos para determinada característica só produz seu efeito no organismo quando está em homozigose (em dose dupla, tendo o

indivíduo recebido um alelo de cada genitor). Este gene é chamado tradicionalmente de “recessivo” e representado por uma letra minúscula

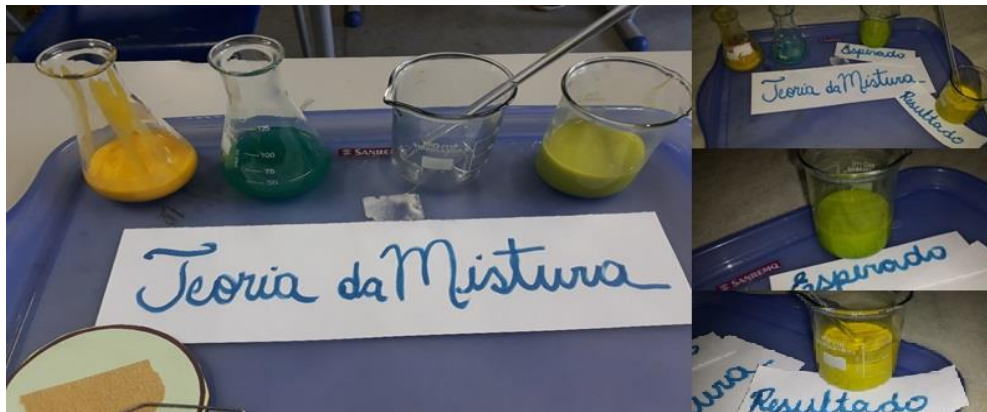


Figura 2 Experimento representando a Teoria da Mistura. Fonte: Autores.

### 3º AULA

1º Retomar o conteúdo sobre a Primeira lei de Mendel e reproduzir os resultados usando o cruzamento das ervilhas em cartolina no quadro com a participação da turma. Antes da execução do cruzamento propor que para iniciar sua investigação Mendel preparou linhagens puras, ou seja, as plantas realizaram a autofecundação, originando indivíduos idênticos durante várias gerações. Assim, ele obteve plantas que sempre originavam sementes amarelas e outras plantas que sempre originavam sementes verdes. Esta geração recebeu o nome de geração parental. Perguntar: Qual é a importância de trabalhar com linhagens puras?

Realizado o primeiro cruzamento, expor que Mendel cruzou as plantas que produziam sementes amarelas com as plantas que produziam as sementes verdes. Os descendentes desta geração foram nomeados geração F1, ou seja, a primeira geração de descendentes. Todos da F1 produziam sementes amarelas. Como os resultados serão mostrados na cartolina, perguntar: Como você explica apenas o nascimento de plantas que produziam sementes amarelas?

Concluindo esta etapa, explicar que em seguida, Mendel cultivou as sementes amarelas desta geração, surgindo plantas adultas. Estas plantas originaram, por autopolinização, na geração F2, 75% das sementes amarelas e 25% das sementes verdes. Sugerir que conversem com seus colegas e responda: Como vocês explicam o reaparecimento de plantas que produzem sementes verdes?



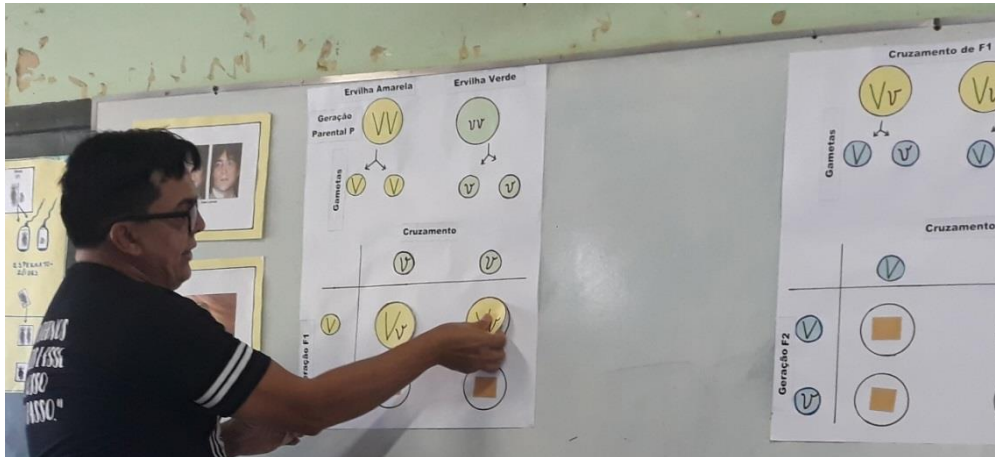


Figura 3 Representação dos cruzamentos do Mendel com colagem. Fonte: Autores.

2º Fazer a leitura, em grupos, do capítulo e elencar os termos usados na genética para a construção de um glossário genético (dividir a turma em 3 grupos e distribui o alfabeto entre os mesmos)

#### 4º AULA

Levar a turma ao laboratório de informática para a realização da pesquisa dos termos elencados. Confeccionar o glossário e afixá-lo na sala de aula para consulta, socializando os significados com toda a turma.

#### 5º AULA

Realizar a pescaria de genes com 6 características hereditárias humanas relacionadas ao monoibridismo. O objetivo é verificar a compreensão das ideias de Mendel através de cruzamento de 6 características em uma cartela. Os genes são sorteados numa pescaria e ganha o jogo quem preencher a cartela primeiro e de forma correta. Primeiramente as características escolhidas são expostas à turma com seus genótipos e fenótipos. Feito isto, aplicar atividade proposta no livro didático ou preparada antecipadamente para verificação da aprendizagem.

#### RECURSOS NECESSÁRIOS PARA A EXECUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA:

Livro didático, vidraria, tinta amarela e verde, cartolinas diversas cores, incluindo verde e amarelo, cola, tesoura, EVA, papel ofício, laboratório de Informática e fita adesiva.

## CONCLUSÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO

O processo de avaliação é um elemento indispensável para nortear a aprendizagem dos alunos. Esta sequência didática trouxe resultados significativos no processo de ensino aprendizagens dos alunos, aliando o experimento-investigativo ao levantamento de hipóteses e conclusões satisfatórias no estudo da genética. A experiência buscou identificar e analisar diversos instrumentos de avaliação na disciplina da Biologia, bem como resoluções de atividades do livro didático, participação nas práticas, jogos, debates e intervenções pedagógicas satisfatórias realizada pelo professor. Tudo isso, refletiu positivamente na melhoria do desempenho na disciplina.

A diversificação de instrumentos na avaliação dos alunos, de forma mais abrangente, buscou o desenvolvimento de habilidades e competências de forma quantitativa e qualitativa. A partir das perguntas investigativas realizadas, a avaliação toma uma função precípua de diagnóstico, num momento dialético de conhecimento do estágio em que se encontra a aprendizagem dos aluno em relação a novos conhecimentos relacionados à genética, ao desenvolvimento da autonomia e de suas competências (GRILLO E LIMA, 2010).

A avaliação se deu através das exposição, participação, desempenho nas práticas e resolução de atividades realizadas pelos alunos em sala de aula na construção do conhecimento. Essa avaliação das explicações dadas com base em evidências e observações, além de ser uma atividade central na produção de conhecimento, expõe o raciocínio argumentativo dos alunos permitindo a formulação de afirmações concretas sobre suas ideias e ações. O detalhamento da sequência e download das cartelas do bingo podem ser solicitadas via e-mail e estão disponíveis na página: [eliandooliveira.blogspot.com.br](http://eliandooliveira.blogspot.com.br).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre. EDIPUCRS, 2010.

LOPES, Sônia; ROSSO, Sergio. **BIOLOGIA**. Vol. 3, 3. Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N. F. **Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação**. Estud. av. São Paulo, v. 32, n. 94, p. 25-41, dezembro de 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 25 de maio de 2019

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA FAFIDAM/UECE: AS NOSSAS QUESTÕES DE PARTIDA

Ivaneide Barbosa Ulisses  
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE)  
ivaneide.ulisses@uece.br

### RESUMO

Sistematizamos momentos vivenciados no Projeto Residência Pedagógica do curso de História da FAFIDAM/UECE, iniciado em agosto de 2018 com vigência até janeiro de 2020. Objetivamos refletir, enquanto coordenadora de subprojeto, a respeito de atividades e escolhas que temos realizado em conjunto (professora e alunos) tanto para os momentos de estudo em sala de aula na faculdade como no trabalho em si nas escolas-campos. Afinal já temos algum material que podemos avaliar e problematizar nestes quase três semestres de atividades. Interessa-nos para agora o modo como reflexionamos a regência estudada em três etapas diferentes, porém interligadas, sendo elas: observação-participante, regência e avaliação. Enquanto base teórica e metodológica tivemos os campos da cultura, antropologia e etnografia. Trouxemos, ainda, trechos de avaliações realizadas por alunos das escolas-campo.

**Palavras-chave:** Estágio. Observação. Regência e avaliação.

### Quem e quais as questões de partida

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) de História da FAFIDAM/UECE é parte do projeto geral da UECE com a Capes, dentro de uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Cada subprojeto funciona com vinte e quatro bolsistas, três Preceptores (professores das escolas-campos) e o Coordenador (Curso Universitário). Todos são bolsistas. No texto presente, temos basicamente a exposição da relação de professora-coordenadora do PRP e o trabalho dos graduandos nas escolas-campos, no que se refere ao planejamento da nossa entrada nas escolas.

Concomitante ao Projeto Residência Pedagógica (agosto/2018 até o momento) ministramos as disciplinas de Estágio, cujos residentes estavam matriculados: Estágio Curricular II (Ação Educativa Patrimonial e Ensino na Escola de Educação Básica); Estágio Curricular Supervisionado I (Ensino Fundamental) e Estágio Curricular Supervisionado III (Ensino Médio, atualmente). Da maneira que, textos/materiais produzidos em cada semestre, foram/são objetos de consulta, releitura nas discussões e são arquivados na biblioteca do PRP no espaço virtual do CLASSROOM (sala virtual ligada ao Gmail). Assim, procuramos obter uma rotina de planejamentos e execuções de ideias que gradativamente vem sendo postas aos

estagiários/residentes, pois levamos em consideração que o PRP terminará em janeiro de 2010.

Partimos do pressuposto de que pensar a experiência com o PRP, é ao mesmo tempo, refletir sobre o próprio estágio do curso de História é igualmente problematizar a respeito da mediação teórica e prática da nossa área de conhecimento enquanto aula. A nosso ver, quando pensamos a prática do estagiário do curso, acabamos por diretamente nos debruçar sobre a formação de professores, cerne da licenciatura.

Objetivamos no texto refleti como cada fase do estágio foi problematizada nas aulas da faculdade antes e depois das regências dos graduandos. Pensamos o estágio dividido em três etapas: observação-participante, regência e avaliação. Para cada momento, cuidamos da abordagem teórica e o planejamento na busca de melhores resultados nas regências em si.

### **Observações Participantes no Estágio**

A entrada dos estagiários nas escolas, na cultura escolar, teve como base a perspectiva da “observação-participante” de Clifford Geertz<sup>34</sup>, cujo significado da ação se encontra na própria ação, objeto de uma “descrição densa”. No caso, descrição densa do campo de observação que são as escolas-campos e a comunidade respectivamente. Juntou-se a Geertz a proposta de Luiz Achutti, de um “Caderno de Campo Digital” baseado em imagens fotográficas. Explica Achutti a metodologia da fotoetnologia,

Fotografia. Etnografia. Fotoetnografia. O termo “fotoetnografia” foi empregado pela primeira vez ao dar título à dissertação de mestrado de Achutti, em 1996. O universo de pesquisa era composto por um grupo de mulheres trabalhadoras do galpão de reciclagem de lixo inorgânico da vila Dique, periferia da cidade de Porto Alegre. A dissertação foi publicada em livro, *Fotoetnografia: um Estudo de Antropologia Visual sobre Cotidiano, Lixo e Trabalho*.<sup>35</sup>

Ou seja, a ideia foi/é potencializar a observação do estagiário em suas incursões no ambiente escolar, focando a elaboração do diário de campo como ferramenta fundamental para realização das regências. No diário, se registra elementos que vão desde observações, relações verificadas, experiências pessoais do estagiário, suas reflexões como planos de aulas.

---

<sup>34</sup> GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

<sup>35</sup> ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson & HASSEN, Maria de Nazareth Agra. *Caderno de campo digital - antropologia em novas mídias*. Horizontes Antropológicos: Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 273-289, jan./jun. 2004, p 276.

Pretendeu-se no diário, aspectos físicos e sensíveis dos sujeitos, elementos culturais ligados ao trabalho, palavras, gestos, descrições físicas do ambiente e das atividades.

Pleiteamos que a escrita e a fotografia nos diários de campo pudessem ter igual peso na construção textual dos estagiários-residentes. Imagem e texto escrito se relacionaram e narraram eventos elencados pelos escritores. Optamos ainda pela feitura do diário em grupo, por meio da ferramenta do Google Docs, com isso tivemos possibilidades tanto de criação como de edição coletiva e acompanhamento da professora orientadora.

As ferramentas do Google Docs permitiram a feitura do “fotodiário” pelos estagiários de maneira sincrônica, ou seja, on-line por meio do Gmail da universidade. Guardando as modificações realizadas e quem realizou, auxiliando, portanto o trabalho de avaliação por parte dos docentes orientadores - faculdade e escolas.

### **Regências das aulas: qualificar para melhorar**

As observações-participantes resultaram nas questões de partida: como ministrar uma boa aula de História? O que é uma boa aula de história? Quais instrumentos necessários ao docente de história para uma boa aula? No Projeto Político Pedagógico do curso de História da FAFIDAM temos o perfil almejado para o graduando de História:

O perfil do profissional licenciado em História orienta-se para o exercício do magistério em todos os graus (Educação Básica e Superior), com domínio da natureza do conhecimento histórico e competências específicas relativas ao uso apropriado de metodologias e técnicas pedagógicas para o ensino nos níveis fundamental e médio.<sup>36</sup>

No caminho posto, realizamos as nossas aulas na faculdade com exercícios possíveis de melhoramento, se pensou em aproximar o quanto fosse possível prática e teoria, como bem diz Holien Bezerra: “Desenvolvimento da capacidade investigativa, domínio de conteúdos e habilidade para produzir mediações que proporcionem a aprendizagem do aluno.”<sup>37</sup>

Após leituras de textos, estudos em sala e extra sala, tentamos colocar o planejamento e a feitura do plano de aula como algo essencial ao desenvolvimento das regências em salas do Ensino Fundamental e Médio. Um momento determinante durante a tentativa de afunilar

---

<sup>36</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso de História da faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), 2013.

<sup>37</sup> BEZERRA, Holien Gonçalves. “Ensino de História: Conceitos e conteúdos básicos”. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 12.

prática e teoria fora o mecanismo da “qualificação da primeira regência”, ideia surgidas do diálogo com a professora Lídia Noemia (Coordenadora do Subprojeto História da FECLESC/UECE).

As qualificações aconteceram mediadas por uma banca examinadora constituída pela professora-coordenadora e com colegas do curso ou um professor preceptor (professor orientador da escola). O propósito foi fazer com que o estagiário percebesse a importância do planejamento e do plano na busca da resposta de: como ministrar uma boa aula de História?

Em duplas os estagiários apresentaram em vinte minutos (10 minutos cada) o assunto da regência. Objetivamos oportunizar uma situação de preparação e execução de aula semelhante aquela que a dupla levaria à escola, com a vantagem de ouvirem opiniões da banca e dos colegas sobre desempenho, postura e sugestões.<sup>38</sup> (ULISSES, ENACEI, 2019).

Com a qualificação das regências os alunos bolsistas, estagiários puderam realizar correções desde os conteúdos a posturas diante de suas respectivas aulas. Os procedimentos metodológicos adotados na apuração das regências foram a observação da professora da Fafidam mais dos professores das Escolas e das turmas onde os graduandos realizaram suas atividades.

Todas as nossas avaliações são de natureza reflexiva e qualitativas. Foi criada uma ficha baseada no modelo fornecido pela Profa. Silvana Pinho (Coordenadora de Estágio do Curso de História da Fafidam/UECE), com questões relacionadas ao domínio do conteúdo, adequação de linguagem, clareza da exposição, objetividade na apresentação do tema, postura, comunicação, criatividade, uso do espaço, expressão corporal e utilização adequada do tempo.

Foi colocado ainda para os graduandos dois desafios a mais: 1) uso do livro didático como fonte ou como uma referência e não um único elemento de “verdade” do assunto; 2) a criatividade empregada nas aulas, partido da ideia que o aluno seja da faculdade, seja da Escola melhora o aprender, fazendo.

Um terceiro desafio foi apresentado no semestre atual aos graduandos com a indicação de que eles escolhessem conceitos da disciplina de História para claramente serem trabalhados em sala com alunos das escolas, tais como: temporalidades e espaços; processos

---

<sup>38</sup> ULISSES, Ivaneide Barbosa. “Residência pedagógica: História, aula-oficina e regência.” *ENACEI*, 2019, (anais do evento).

históricos, documentos, entre outros, etc. Isto é, o foco da aula não pode pautar-se apenas na exposição de conteúdos por parte do regente.

### **Avaliação dos alunos das escolas para melhor planejar as regências**

Os resultados puderam ser avaliados após as regências em conversas com os professores das escolas e com os próprios estagiários no espaço da faculdade. Tivemos também avaliações trazidas pelos graduandos a partir de enquetes com turmas nas quais realizaram suas regências, a exemplo dos trechos e ponderações sobre:

Eu gostei muito de vocês e da aula que vocês deram principalmente. O assunto, “O Iluminismo” gostei muito. Eu gosto muito de História, do Iluminismo. Eu achei o Leandro (graduando) falou mais que o Ramon (graduando). Em minha opinião, seria mais legal os dois falarem, mas não vou questionar por que eu só fui para última aula. (M.E.C 9ºano).

Destaca-se a sinceridade da aluna, pois afinal, enquanto coordenadora, não assisti às aulas da dupla de estagiários em questão, mas por outro lado, Leandro e Ramon concordaram com a aluna quando questionados na Faculdade. A nossa preocupação na disciplina tem sido oportunizar o maior tempo possível do estagiário em sala de aula com os alunos da escola, no entanto temos lidado com problemas tais como, calendários da Faculdade e da Escola, entre os inúmeros compromissos postos às Escolas pelas Secretarias de Educação.

O almejado seria que os estagiários pudessem reger pelo menos uma das aulas individualmente, pois o trabalho em dupla traz elementos positivos mais que negativos, entretanto, por vez, aqueles mais comunicativos acabam por ofuscar os mais tímidos. Para o semestre corrente além da troca das duplas já em dados momentos realizamos regências individuais na tentativa de minimizar o aspecto levantado pela discente da escola.

Duas outras estagiárias/residentes (Sara e Caroline) apresentaram questões para avaliação dos alunos do 6º ano: você aprendeu? Você gostou? O que você acha que poderia melhorar? Destaco as respostas:

Sim, + ou -, acho que vocês poderiam interagir mais com a gente e coisas do tipo.”  
(M C L)

Sim. Assim! Eu gosto muito das aulas de vocês meninas, mas eu acho que vocês poderiam colocar mais moral com os meninos que ficam conversando. Mas tirando isso, eu amo... espero que vocês se formem ótimas profs mais do que já são. (J.M)



As alunas da Escola apontaram temas debatidos em nossas aulas na Faculdade como da importância da “interação” com os alunos da turma para o melhor desenvolvimento das tarefas em sala, daí a fase da observação-participante ser primordial. Ter realizado uma boa observação da turma (isso cada estagiário pôde se autoavaliar) antes da regência pareceu ser um meio de melhorar a aproximação com a classe. Entretanto, em diversas ocasiões na Faculdade, nos ficou patente que a situação do estagiário em sala difere do professor da turma, são lugares diferentes. Ter ciência disso ajuda a desenvoltura do graduando durante a regência, mas o lembra que quando profissional de fato a realidade será outra.

Quanto a ter ou não “moral” em sala de aula foi ponto levantado várias vezes durante aulas na faculdade pelos estagiários. O receio de não ter o tal domínio de sala de aula foi comentado pelos estagiários. Em dados momentos dificuldades com a disciplina em sala foi trazido à tona por alguns deles com intuito de conseguir sugestões. Novamente a questão de uma boa observação e de um planejamento de regência seria a alternativa a possíveis indisciplinas dos alunos da escola, além de requer maior acompanhamento do professor de turmas mais inquietas.

Outra resposta das questões elencadas pelas residentes Sara e Caroline foi, “Sim, sim (que ela aprendeu sim). Eu acho que vocês deveriam trazer filmes, às vezes. Filmes falando sobre o conteúdo que vamos estudar.” (M.S.A) A aluna da Escola traz a sugestão que são alvo dos nossos encontros desde do início do PRP, o do uso das linguagens nas aulas de História.

As linguagens como caminho de focar o método como elemento primordial de unir teoria e conteúdos nas aulas dos estagiários, ao mesmo tempo em que o próprio graduando tem a oportunidade de pôr em prática teorias aprendidas no curso. Ficou patente a importância de estimular a maior participação da classe, seja debatendo, seja com atividades mais movimentadas para que os assuntos/aulas não fiquem apenas nas mãos do estagiário.

Com a experiência do Projeto de Residência Pedagógica pensamos que seria importante avaliarmos após seu término no Colegiado do curso, no sentido de contribuir com o Estágio, de forma geral, dos licenciados em História, haja vista que a questão geradora do PRP nos parece importante a qualquer tempo que o graduando tenha que se deparar com a prática da sala de: o que é uma boa aula de História? Como posso me tornando um professor melhor de História?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson & HASSEN, Maria de Nazareth Agra. *Caderno de campo digital* - antropologia em novas mídias. Horizontes Antropológicos: Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 273-289, jan./jun. 2004.

BEZERRA, Holien Gonçalves. “Ensino de História: Conceitos e conteúdos básicos”. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Ou o ofício do Historiador. São Paulo: Editora Zahar, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1986.

Projeto Político Pedagógico do Curso de História da faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), 2013.

Projeto Residência Pedagógica do Curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), 2018.

ULISSES, Ivaneide Barbosa. “Residência pedagógica: História, aula-oficina e regência.” *ENACEI*, 2019, (anais do evento).

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AULAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA PÚBLICA

Igor Ferreira da Silva  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
Igorferreira2603@gmail.com

### RESUMO

Este artigo de relato de experiência demonstra os processos de três estudantes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em uma atividade de regência de sala, como o objetivo de praticar as metodologias aprendidas em seu processo de construção do docente. O objetivo deste trabalho foi de ministrar e observar as aulas de musicalização infantil, para crianças da sala do infantil V, turma B, da Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, instituição municipal localizada no bairro Passaré, Fortaleza – CE. Este ensaio tem um número de 4 aulas, onde as construções dos planos de ensino e de aula foram discutidas e norteadas por documentos que auxiliaram na formação do professor, como também, orientados pelo professor da disciplina de Estágio Supervisionado II, disciplina obrigatória ofertada pela UECE. Durante este período, notamos a progressão positiva dos alunos nas habilidades artísticas (musicais principalmente), e sociológicas.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Ensino Básico. Infantil V.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é relatar a minha experiência inicial de atuação como professor de Educação Musical, para a sala no infantil V. É persistente o problema da atuação do professor de música em escola pública, a falta de materiais músico-pedagógicos, mesmo que em algumas escolas forneçam instrumentos musicais, ainda não seria o ideal para um ensino de musicalização infantil.

Quando temos a iniciativa de refletir sobre a prática docente, em contexto histórico, a qualidade do ensino ou sobre o tipo de formação profissional, percebemos a dificuldade em exercer esta profissão. Mesmo com os problemas listados antes, o professor tem o objetivo principal de facilitar e apresentar conhecimentos básicos que o indivíduo necessita, para que tenha direitos iguais quando falamos de cidadania, e artísticos para o âmbito da cultural.

Trazendo para a função do licenciando, o Estágio Supervisionado é um dos momentos do aluno refletir e colocar em prática, tudo o que foi aprendido na academia, e dessa forma, aprimorar sua didática para uma boa ministração de aula. Como diretriz teórica recorreremos à pesquisadora Silvino, segundo a qual:

No estágio, a gente tem ideia do que é a vida na escola. Principalmente, porque o estagiário é aquele estudante que está se despedindo da vida escolar. Estagiar é

despedir-se da vida de estudante. É quase descobrir quando sou um professor! (2016, 28p).

Sabendo que na Lei de Diretrizes de Base na Educação nacional (LDB), a música é um fragmento da matéria de artes (conteúdo obrigatório), acompanhado por dança, artes visuais e teatro. Nota-se que o professor de música tem um papel considerável no processo da aplicação na Educação Musical, por que somente ele tem preparação específica para a utilização de tais ferramentas necessárias para uma boa ministração de aula.

Os cursos de formação de professores, em geral não contemplam a música em nenhuma das suas disciplinas. Como exemplo, podemos citar o curso de pedagogia desta universidade (Universidade Estadual de Londrina), o qual teve seu currículo recentemente reformulado e em nenhuma disciplina contempla qualquer abordagem referente ao ensino de música em qualquer faixa etária (GODOI 2011, p 25).

Esta ação foi originada por meio da disciplina Estágio Supervisionada da UECE, durante o 2018.2, período que os alunos teriam que fazer plano de aula e de ensino, requisito inicial para a regência de sala (documentos necessários além da frequência do professor e a solicitação). A regência de sala ocorreu na Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão, escola de ensino regular, localizada no bairro Passaré, Fortaleza – CE. As aulas ocorreram na turma B do infantil V, semanalmente na segunda-feira no horário de 07:20 às 08:00.

## **PROCESSO PRÁTICO DA MUSICALIZAÇÃO**

O plano de ensino foi construído a partir das propostas educativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento disponível para docentes formular suas aulas de maneira produtiva e organizada. O documento dispõe uma série de objetos de conhecimento, em que os alunos se apossaram das habilidades estudadas após das ministrações das aulas.

O relato apresenta 4 aulas ministradas para crianças com faixa etária em torno de 5 anos de idade, exploramos o máximo possível na inclusão dos objetivos de conhecimento de forma agradável e lúdico. Criamos uma estrutura didática em todas as aulas, iniciamos com uma música de acolhida, em seguida um tema específico relacionado aos parâmetros do som e conceitos básicos da música e finalizando com uma música de despedida.

A sala tinham muitos alunos e pouco espaço para fazer uma roda, logo compreendemos que seria necessário chegar cedo para arrumar a sala, quando preciso, para que não houvesse perda de tempo com organização. Como a turma era a B, sabíamos que o

rendimento desta sala não era tão boa, além disso, a sala tinha um desafio, um aluno com características de hiperativo.

No primeiro dia, utilizamos a brincadeira do morto vivo. De forma variada, com acréscimo do parâmetro do som, a altura (SILVEIRA, 2013). De início associamos o morto com o som grave, e vivo com o som agudo do violão. Então fizemos a brincadeira simultaneamente com a palavra e a altura, para que a criança tivesse um tempo de associação, de maneira gradativa, tiramos as palavras deixando somente o som. Com um tempinho de prática as maiorias das crianças acertavam. A ideia principal da atividade foi de utilizar essa brincadeira que é bem difundida nessa faixa etária, para uma aprendizagem inconscientemente do acréscimo do som.

Inicialmente reproduzimos o som grave e agudo do violão, e na medida em que os mesmo conseguissem compreender, exploramos objetos na sala para a reprodução do som. Muitas crianças conseguiram compreender e acertar os comandos sugeridos, encontramos uma maior dificuldade em relação ao garoto hiperativo. Sabíamos que precisava de melhores estratégias para o máximo possível, trazer uma aprendizagem consistente para o mesmo.

No segundo dia diferente da primeira, as crianças estavam mais agitadas devido à recreação que ocorria antes da nossa aula, justificando também a baixa quantidade de crianças que participaram da aula. Seguindo o planejamento, o objetivo a ser alcançado em aula, era a aplicação de exercícios motoras com a música escravo de jó, buscando o entendimento e a execução a pulsação interna das crianças.

Então em roda e sentados, as crianças tinham que passar um objeto (ursinho) para o colega ao lado esquerdo, junto com a pulsação sugerida pela música. Algumas crianças conseguiram fazer o exercício, mas a maioria não tiveram a desenvoltura suficiente para fazer a atividade de forma correta. Então mesmo que todos não tivessem feito o exercício de forma satisfatória, fizemos o mesmo exercício com mais objetos (Ursinhos), para que mais crianças pudessem participar, fazendo-os ficarem concentrados na atividade. Mesmo que a aula não tivesse resultados satisfatórios, foi interessante no sentido de ter um processo diagnóstico para as próximas aulas.

No terceiro dia, diferente da semana anterior, as crianças já estavam na sala em suas carteiras. Com a reflexão da aula anterior, iniciamos a aula com um exercício de respiração, na tentativa de que as crianças ficassem calmas em aula, posteriormente, vimos que o exercício teve sua importância. O objetivo de estudo da aula foi a aplicação e a conscientização da intensidade. Utilizamos e variamos a brincadeira do quente e frio, usando

a intensidade através das palmas, para a aplicação. Então, explicamos a brincadeira em seu formato original, e logo após, substituímos a palavra quente por uma ação de palmas mais intensa e fria com palmas de menor intensidade. Usamos como referência, porém, de forma variada a brincadeira onde está a gatinha? (JORDÃO, et al, 2012).

A criança escolhida pelos os professores era retirada da sala, enquanto outro professor escondia o objeto a ser achado. Com a volta da criança, as demais crianças que estavam em sala, batiam palmas de forma mais intensa, conforme a criança chegava perto do objeto. Em alguns momentos, a criança que procurava o objeto, não entendia que a intensidade das palmas demonstrava a localização do objeto escondido. Nesses momentos, os professores orientavam a criança a escutar a intensidade das palmas para que a mesma achasse o objeto. Nessa atividade, todas as crianças participaram tanto em procurar o objeto, quanto em sugerir um local para o esconderijo.

No quarto dia, novamente como ocorria casualmente, as crianças estavam brincando no parquinho, porém, nesse dia não houve muitos problemas com a concentração em aula, pelo contrário elas foram bem participativas e colaboradoras com a atividade. A aula começou com uma breve explicação sobre o que seria o timbre (utilizando como exemplo os diferentes timbres de voz de cada criança), e seu entendimento foi complementado pelas as atividades em seguida. Então os professores tocaram e cantaram a música do sítio do seu lobato, demonstramos que cada animal tinham timbres diferentes (algumas crianças sabiam da música e colaboraram junto com os professores).

Terminando a música, demos início outra atividade que consistia em escolher uma criança para ser vendada, que posteriormente, teria que descobrir por meio do timbre da voz, que criança estava falando no momento que o professor pedia pra falar (o professor apontava para uma criança na roda, e essa criança falava a seguinte frase “o sítio do seu lobato”).

Observamos que a maiorias das crianças acertavam, e as que ficavam em dúvida, deveria ser por uma falta de intimidade que poderia existir entre elas. Nessa atividade incluímos principalmente as crianças que eram mais energéticas no momento da aula, e também a criança que tinha um comportamento hiperativo. A mesma acertou a maioria das crianças que falavam no exercício (ficamos surpresos e refletimos que tínhamos um pré-conceito acerca da sua capacidade de fazer os exercícios).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Avaliando os processos observados na primeira aula para a quarta, observei a evolução tanto artisticamente quanto sociológicas das crianças. Vi que ao trabalhar aproveitando a vivência da música espontânea de cada aluno, o rendimento geral da turma (mesmo que fosse uma turma em que alguns momentos, difícil de ministrar) foi muito positivo. Claro, houve aulas (principalmente relacionadas a ritmos) que não foi produtiva, devido às dificuldades esperadas pela a complexidade para pouco tempo de execução.

Enquanto docente, considerei minha experiência muito satisfatória. Tive a oportunidade de aplicar todo o conhecimento apreendido da academia, na real área de atuação do professor, na sala de aula com alunos dentro. Nesse período, em sala de aula da universidade, aprendemos a formular planos de ensino e de aulas (documento fundamental para um docente), com o auxílio do BNCC, documento norteador para a educação Brasileira, e isso foi crucial para um desenvolvimento contínuo dos alunos ministrados.

Durante esse período que ministrei com ajuda de colegas licenciando, percebemos que existe um conjunto de conhecimentos necessários para refletir antes, durante e após a cada aula. E conseqüentemente através dessa experiência, acreditamos na importância desta ação como forma de proporcionar para um estudante de licenciatura, um momento de progredir com o único e o mais importante objetivo, proporcionar um ótimo período de aprendizagem para o aluno, tornando-o protagonista deste processo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

LOPES, Marcos. **SOBRE ESTUDOS DE CASOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ....** Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste [en linea] 2012, 13 [Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324027983001>> ISSN 1517-3852

EISENBERG, Sueli. **O ENSINO DA MÚSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE LAGES/SC.** 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Cultura, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GODOI, Luis Rodrigo. **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** 2011. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SILVINO, Izaíra. **Estágio Supervisionado: o fazer musical nas entrelinhas da sala de aula.** **Imprece.** 2016, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, p.1-209, 2016.



SILVEIRA, Lidianie Vieira. **Aula de Música na Escola Municipal Iraci Miranda Kruger:** jogos no processo de musicalização infantil. 13. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciado em Artes, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2013.

JORDÃO, Gisele et al. **A música na escola.** São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. 288 p.

## **DINÂMICAS DE GRUPO: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tânia Noemia Rodrigues Braga<sup>1</sup>  
Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP  
taniarodrigues1444@yahoo.com.br  
Catarina Inês de Almeida<sup>2</sup>  
Emil Brunner World University - EBWU  
cat99mar@hotmail.com  
Lucileide Germano Bezerra Facó<sup>3</sup>  
Faculdade Anne Sullivan University  
lucileidegbfaco@hotmail.com

### **RESUMO**

Este relato tem por objetivo ressaltar a importância da dinâmica de grupo e sua aplicação na sala de aula através de vivências na disciplina ‘Dinâmicas de grupo’. Baseia-se em alguns fundamentos teóricos sobre dinâmica de grupo de autores da área: Militão (2002), Castilho (2002). A questão é: Como a dinâmica de grupo pode contribuir de forma que venha atender as necessidades e interesses dos graduandos do Curso de Pedagogia? As técnicas de dinâmicas como prática educativa na sala de aula foram ministradas no curso de Pedagogia, em Aratuba/CE, ano 2016. Justifica-se o uso das dinâmicas com uma das formas de ampliar as descobertas e vivências desses alunos, futuros professores, para serem capazes de refletir sobre o trabalho dentro da sala de aula, compreenderem as técnicas de dinâmica de grupo como instrumento riquíssimo para intervenções em ambientes escolares e que se constituem de grande importância para sua vida acadêmica.

**Palavras-chave:** Dinâmicas de grupo. Práticas e vivências. Pedagogia.

### **INTRODUÇÃO**

Na sociedade tecnológica atual, no sistema capitalista excludente, estão presentes ainda nas escolas, empresas e em grupos, a competição, a rivalidade, e o individualismo é estimulado. Dessa forma, ocorrem prejuízos para a socialização dos indivíduos nesses ambientes. Por conta disso pergunta-se: Como a dinâmica de grupo pode contribuir de forma que venha atender as necessidades e interesses dos graduandos do Curso de Pedagogia? Para responder a tal questão o objetivo é destacar a importância da dinâmica de grupo e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem a partir de práticas e vivências para minimizar as dificuldades nas relações interpessoais e sociais. As reflexões têm como base alguns fundamentos teóricos que permitem demonstrar que a dinâmica de grupo contribui para se alcançar mais rápido a compreensão do aluno de si e do mundo.

A Dinâmica é um instrumento de estudo de grupo e também um termo geral para processos grupais. Tal fato reforça a ideia de que coordenar um grupo, que se compõe de duas ou mais pessoas, que estão ligadas por relacionamentos sociais que interagem e se conectam através de vários processos dinâmicos, encontramos uma grande diversidade de valores e interesses. Muitas das vezes uma dinâmica é aplicada sem conhecimento de suporte teórico, de modo inadequado e sem propósito, levando a banalização de seu uso, ou como muitos dizem a dinâmica de grupo é “uma brincadeirainha”.

E no ambiente escolar, o professor/facilitador deverá iniciar seu trabalho com a partir de uma leitura grupal, observando suas fases e as sutilezas, as peculiaridades dos alunos e isso, exige sua sensibilidade, percepção e criatividade para realizar seu trabalho para ampliar novas possibilidades para lidar com dificuldades e conflitos desse grupo. A dinâmica de grupo deve ser usada como prática educativa para o crescimento, aprimoramento das relações interpessoais e para o saber se construir através da participação e do trabalho em grupo, além de ressaltar a dinâmica de grupo como uma possibilidade de exercitar atividades vivenciais que se aproximem com a realidade dos alunos.

Na disciplina ministrada, os alunos experimentaram vivências grupais, jogos, vitalizadores, analisados à luz de alguns modelos teóricos, possibilitando-lhes a mudança de comportamento, um novo posicionamento às diversas questões apresentadas, eliminação de barreiras interpessoais de comunicação, estímulo ao espírito de liderança, motivação, integração, momentos de aprendizagem, de sensibilização e de reconhecimento de erros e possíveis correções,.

Dessa forma, é um constante desafio para o professor conhecer bem a própria disciplina, de forma que aborde os conteúdos para que aproximem da realidade dos alunos, pensar em estratégias para fazer com que os alunos produzam novos conhecimentos, ser comprometido com o verdadeiro sentido de melhoria de sua prática educativa, permitindo aos alunos serem sujeitos de sua aprendizagem, tendo como alternativa pedagógica o uso da dinâmica de grupo.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico através de sites, livros, revistas especializadas sobre alguns autores na área e suas contribuições teóricas envolvendo a temática.

Foram elaborados planos das aulas para a aplicação das dinâmicas de grupo para ampliar as descobertas e vivências dos alunos, futuros professores, bem como instrumentais de “*feedback*” para avaliação do percurso dos discentes e da professora.

Para efetivação da disciplina foram atendidas duas turmas de alunos de Aratuba/CE, no total de 35, da Faculdade Instituto Dom José na disciplina ‘Dinâmicas de grupo’, no período de 11 a 14 de julho de 2016 com carga horária total de 40 h/a. Cada aula com duração média de 10 h/a que abrangeu os as teorias e conceitos de dinâmica de grupo de forma gradativa e sua aplicação ao contexto educacional ou outros ambientes.

A proposta para a realização das práticas das vivências foi baseada em: exposições dialogadas e apresentação de aulas (Power Point); leitura de textos para discussões e reflexões; utilização da arte ligada à aplicação das vivências; vídeos educativos; músicas para aquecer o grupo; atividades centradas na pessoa e no grupo; análise de problemas e situações; observação das fases de um grupo: inclusão, controle, afeição e separação; aplicação de dinâmicas de grupo pelo docente, seguida de avaliação, discussão e “*feedback*”.

Para atingir o objetivo do trabalho proposto, a dinâmica de grupo com seu grau de importância incentiva a mudança das atitudes das pessoas, o comportamento e pode-se alcançar uma convivência harmoniosa, uma busca de soluções criativas de problemas. O aluno descobre o prazer de aprender de forma lúdica, criativa diferente da rotina das aulas comuns e tradicionais, que propicia um processo de autodescoberta e de transformação interior do indivíduo, aprendendo a se posicionar frente às dificuldades de sua vida.

Enfim, a aplicação das dinâmicas como uma prática educativa vem para auxiliar e melhorar as aulas que serão administradas, pensando em maneiras de modificá-las em prol do aluno, para facilitar a aprendizagem e a busca pelo aperfeiçoamento dessa prática educativa pelo professor é essencial para promoção do sucesso dos discentes.

### **3. Resultados e/ou discussões**

A prática da dinâmica de grupo na sala de aula, para algumas pessoas pode parecer simples demais, porém é preciso ressaltar que seguir um padrão diferente de uma aula tradicional, rompendo paradigmas requer muito esforço, estudo porque experimentamos muitas dificuldades e rejeição a princípio. Isto porque o processo de dinamizar uma sala de aula se faz de forma gradual, criando um diferencial que vai permitir aos seus educandos uma melhor aprendizagem.

A partir das observações e discussões com os alunos das duas turmas pude identificar algumas dificuldades surgidas no decorrer da disciplina. Uma das principais foi a junção de duas turmas em que os alunos não se conheciam, não queriam aceitar a situação ‘imposta’ e não havia vínculos afetivos entre eles, o que foi constatado após as avaliações ao final de cada aula. Outra dificuldade, a adaptação ao se trabalhar em grupo, haja vista que os alunos tinham suas ‘panelinhas’ formadas, não viam as possibilidades de aprenderem e ensinarem uns aos outros, acostumados ao modelo tradicional de ensino, não querendo sair de sua ‘zona de conforto’. Verificamos que, ao longo da disciplina, que essa posição se altera, de modo que os alunos passaram a se engajar nas atividades propostas, reconhecendo seus pontos fortes e fracos, de modo que resolveram os desafios e gerenciaram os conflitos interiores e exteriores de forma mais consciente.

Além dessas dificuldades, para garantir o manejo da sala buscamos estabelecer a importância da relação de convivência com os alunos apoiadas em regras claras e criadas pelo grupo, através de um consenso para que se respeitassem as regras vigentes durante os encontros, tais como: a cooperação, encorajar a participação de todos os alunos, ouvir os colegas, espera a vez de falar, resolver os conflitos, agir com ética.

Através da interação e diálogos com os alunos, foi feito o uso da observação e de feedbacks, visando destacar os avanços e buscando minimizar as dificuldades quer individualmente, quer em nível grupal oferecendo condições necessárias para promoção das habilidades emocionais e as relações interpessoais dos alunos com a ideia de que cada membro é responsável para que todos sejam bem sucedidos no seu aprendizado.

Para reforçar essa ideia, a BNCC resume de forma implícita o trabalho com a dinâmica de grupo, destacando a importância da empatia, do diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, além de versar sobre a promoção dos direitos humanos, valorização da diversidade dos indivíduos e de grupos sociais, etc.

Na condução das dinâmicas percebemos que os alunos tinham pouca experiência em atividades que envolviam interação entre os alunos, pois a aprendizagem era centrada na figura do professor e o aluno era passivo, e com poucas experiências de trabalho em grupo. Possivelmente, se os alunos do curso de pedagogia experimentassem as dinâmicas de grupo com alguma regularidade poderiam valorizar a oportunidade do aprender, interagir e da cooperar com os colegas. A aproximação e a formação de vínculos afetivos entre docente e alunos, a maneira de como se aplicar uma dinâmica de grupo e a participação foram aperfeiçoados ao longo da disciplina.

Segundo Castilho (2002) os grupos passam por quatro fases durante seu relacionamento: inclusão (momento inicial em que a pessoa se insere no grupo e que surge o desejo de ser aceito); controle (fase difícil de comunicação, conflitos, ocupação de espaço e surgimentos de lideranças); afeição (momento de confiança mútua, respeito às diferenças individuais e aceitação do outro, etc.); separação (fase final do grupo, encerramento das atividades e afastamento dos participantes). Baseada na teoria de Castilho (2002), os alunos vivenciaram quatro fases do grupo. Foi planejada uma relação de dinâmicas de grupo, um total de 25 exemplos para realização das atividades grupais ou individuais, para gerar um maior grau de envolvimento e compartilhamento de experiências do grupo. Foram escolhidas para demonstração neste trabalho, sete dinâmicas correspondentes as quatro fases de um grupo.

A partir dessas quatro fases, as dinâmicas que foram escolhidas tinham como objetivo dinamizar a sala de aula, oferecendo atividades que tivessem significado e sentido para o grupo, melhorando o processo de construção de novos conhecimentos. Para iniciar, citamos uma dinâmica de grupo da primeira fase, a da inclusão: Confecção de crachás com o objetivo de trabalhar a identidade e permitir um conhecimento pessoal (Figura 1). Outra dinâmica a “Árvore dos desejos”, que levantava as expectativas dos participantes do grupo (Figura 2).

Figura 1- Confecção de crachás



Fonte: Arquivo próprio autora

Figura 2 – Árvores dos desejos



Fonte: Arquivo própria autora

A segunda e terceira dinâmicas correspondem à fase do controle, a dinâmica “Peixinhos no aquário” (Figura 3) que teve como objetivo desenvolver o sentido reflexivo e crítico, do aluno cidadão consciente de seus deveres e direitos, e comparar diferenças e igualdades, e “O que é o jogo?” Como se trabalhar em grupo. (Figura 4)

Figura 3 - Peixinhos no aquário



Fonte: Arquivo próprio autora

Figura 4 - O que é o jogo?



Fonte: Arquivo próprio autora

Na terceira fase a da afeição, a dinâmica escolhida foi “Bomboniere dos sentimentos”, com objetivo de partilhar sentimentos, ideais, realizações, buscar com a apresentação maior intimidade entre os elementos do grupo. (Figura 5)

Figura 5 - Bomboniere dos sentimentos



Fonte: Arquivo próprio autora

Na última fase, a da separação cita-se a dinâmica “Gincana Família é...” com o objetivo de sensibilizar os alunos quanto à problemática dos tabus e preconceitos nas relações de gênero e de sexo das famílias da sociedade atual. (Figura 6 e Figura 7).

Figura 6 – Gincana Família é...



Fonte: Arquivo próprio da autora

Figura 7 – Gincana Família é...



Fonte: Arquivo próprio da autora

Inicialmente, os alunos não se conheciam, não queriam aceitar a situação da junção das duas turmas em uma só e não havia vínculos afetivos entre eles, o que foi constatado no decorrer do processo grupal. A partir da realização das dinâmicas, houve momentos para avaliar os seus efeitos, tendo como resultado uma aprendizagem ativa e significativa desses alunos.

Ao final da disciplina, individualmente os alunos responderam um instrumental adaptado que contemplava as seguintes questões divididas em três blocos, sintetizamos:

1. Percepção do aluno sobre o grupo: integração entre os participantes, interesse pelo trabalho; participação nas atividades; momentos fortes das aulas; dificuldades encontradas pelo grupo;
  - “\_ Boa, pois as turmas se uniram mais.”
  - “\_ Maior participação, socialização e integração uns com os outros nas dinâmicas.”
  - “\_ Ótimo, pois estamos adquirindo novos conhecimentos importantes para a vida profissional.”
  - “\_ Atividades diferentes que despertam interesse (conteúdos e atividades).”
  - “\_ Iniciar a aula com momento de oração, um dos pontos fortes.”
  - “\_ Depoimentos e histórias de vida apresentados nas aulas.”
  - “\_ Momentos vivenciais que mexem com as emoções.”
  - “\_ Resistência de alguns integrantes da sala a adaptar-se aos outros, de sair de dentro das famosas “panelinhas”.
  - “\_ A falta de abertura para ouvir o outro (depois melhorou).”
  - “\_ Divisão dos grupos, havendo dificuldade de diálogo uns com os outros.”



## 2. O que mais chamou a minha atenção?

- “\_ Acolhida com oração do dia.”
- “\_ Repasse dos conteúdos através do dinamismo e interação.”
- “\_ Devemos compartilhar as ideias e aceitar as diversidades.”
- “\_ A mediação das atividades com dinamismo e segurança (professora)”.
- “\_ As dinâmicas trazidas para sala de aula.”

## 3. Fatores positivos:

- “\_ A participação, compreensão, confiança, interesse a união dos colegas.”
- “\_ Material didático disponível para as aulas.”
- “\_ Metodologia diferente dinamismo e interação professora e alunos.”
- “\_ A alegria das dinâmicas, amizade e o aprendizado, o respeito aos colegas.”
- “\_ Aprimoramento de conhecimentos em relação à disciplina.”
- “\_ Expressar-se para perder a timidez através das atividades.”
- “\_ Reflexão através das vivências.”

## Considerações Finais

A disciplina ‘Dinâmicas de grupo’ foi desenvolvida através de vivências, jogos e vitalizadores, etc. As atividades trabalhadas possibilitaram a promoção de algumas reflexões importantes potencializadas pelas dinâmicas de grupo. Além de colaborar para a diminuição da quantidade de aulas expositivas que cansam, gerando falta de interesse. Ajudaram os alunos a buscar a entender como os fenômenos de um processo grupal acontecem. Dessa forma percebemos que as dinâmicas contribuíram bastante e atenderam as necessidades e interesses dos alunos do curso de Pedagogia.

A dinâmica tem um enorme potencial educativo, e deve ser tratada com seriedade como qualquer atividade pedagógica, haja vista ser uma ferramenta que induz ao pensar e a reflexão, auxilia na aquisição de novos conhecimentos, lembrando que deve ser aliada aos planos de ensino, com metas e objetivos, e que leve em consideração o envolvimento de todos comprometidos com seu processo de formação, a transformação dos alunos serem mais ativos e humanos e que ultrapasse essa experiência para outros ambientes.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 19 mai. 2019.
- CASTILHO, Áurea. **Liderando grupos: um enfoque gerencial**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- MILITÃO, Albigenor & MILITÃO, Rose. **Jogos, dinâmicas de vivências grupais: como desenvolver sua melhor “técnica” em atividades grupais**, 2ª reimp. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2002.

# RESUMOS EXPANDIDOS

## REDUÇÃO DA VOGAL [i] EM SÍLABAS FINAIS NO FALAR FORTALEZENSE

Francisco Alerrandro Da Silva Araújo<sup>39</sup>  
[alesilvaraujo@yahoo.com.br](mailto:alesilvaraujo@yahoo.com.br)

### 1- INTRODUÇÃO

Mudanças fonéticas relacionadas com as vogais altas em final de sílabas vêm ocorrendo há muito tempo no português. Naro (1973) ressalta que, até aproximadamente o séc. XVI, gramáticas de ensino do português para estrangeiro faziam referência à existência desses fenômenos. Desde então, passam a ser registradas variantes que indicam a elevação da vogal átona em final de palavra. No português brasileiro atual, são registradas realizações nessa posição que variam entre a redução até o apagamento da vogal.

O presente trabalho focará na análise da redução fonética da vogal alta [i] em sílabas postônicas finais no falar fortalezense. Exemplificando o teor desta pesquisa, uma palavra como 'poste' pode ser pronunciada como ['pɔʃtʃi] ou [pɔʃtʃ]. Uma das motivações pode ser o contexto fonético. Por ser uma posição de entonação fraca, a sílaba átona final é alvo de fenômenos gradientes (Albano, 1999), como processos redutivos que podem culminar com seu completo apagamento.

Dessarte, o estudo em questão contribuirá com o mapeamento e detalhamento das possibilidades em que o fenômeno da redução da vogal alta [i] em final de sílabas pode ou não ocorrer, com suas possíveis constatações de mudança em progresso no falar fortalezense, direcionando futuros trabalhos científicos locais ou nacionais para estudos mais aprofundados daquele objeto, na área de Fonética e Fonologia.

A escolha desse tema justifica-se pelo fato de o aspecto fonético ser um dos que mais rapidamente revelam as variações linguísticas e, também, por estarmos descrevendo a língua em uso, esta pesquisa pode contribuir para o ensino de língua materna e estrangeira, ao colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa e ao proporcionar a professores e alunos um melhor conhecimento da diversidade linguística local.

Por conseguinte, temos como pergunta problematizadora da pesquisa, como a vogal [i], em sílabas postônicas finais, é produzida na fala de fortalezenses?

### 2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

<sup>39</sup> Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC

Adotaremos nesta pesquisa o método hipotético-dedutivo, pois compreende, conforme Lakatos (1991): formulação de hipóteses, a partir de um fato-problema; inferência das consequências preditivas das hipóteses; teste das consequências produtivas, através da experimentação a fim de confirmar ou refutar as hipóteses.

Tomaremos emprestado da Sociolinguística parte de sua metodologia, pois iremos trabalhar com o corpus *Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza/CE – NORPOFOR*, cuja estruturação obedece aos moldes sociolinguísticos de Labov. Já que esta pesquisa objetiva confirmar se há variações na produção da vogal [i] em sílabas postônicas finais no falar de Fortaleza, poderemos usar como ponto de partida, a investigação variacionista, tendo como foco, a comunidade linguística local, ou seja, “indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras” (ALKMIM, 2001). Os indivíduos refletem em sua fala a influência a que estão submetidos dentro da sociedade.

Para a investigação dos aspectos extralinguísticos da comunidade de fala fortalezense, utilizaremos o seguinte método de investigação: pesquisa em tempo *aparente*, isto é, um estudo feito a partir de um recorte temporal promovido pelo pesquisador que analisa dados de uma comunidade estratificada em faixas etárias, sexo e escolaridade, a partir do que foi estabelecido pelo projeto NORPOFOR.

Iremos nos ater a 10 informantes, distribuídos entre faixas etárias, sexo, escolaridade e tipo de registro do corpus denominado de **DID** – *Diálogo ente Informante e Documentador*. A amostra desta pesquisa foi extraída do acervo sonoro do banco de dados do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR), desenvolvido com o objetivo de armazenar e disponibilizar material linguístico representativo do falar popular dos fortalezenses e cujas gravações foram coletadas entre agosto de 2003 e julho de 2006 (ARAÚJO, 2018). Trata-se, portanto, do banco de dados de fala popular fortalezense mais atual que temos.

Desconsideramos a escolaridade intermediária de 5 a 8 anos e a faixa etária intermediária de 26 a 49 anos, a fim de que pudéssemos fazer a comparação entre os dois extremos de nível de escolaridade e idade presentes na amostra. Analisaremos, de cada informante, 05 palavras que estejam de acordo com os padrões estabelecidos por esta pesquisa, perfazendo um total de 50 vocábulos pesquisados. Analisaremos de oitava.

### 3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção da vogal alta [i] no falar fortalezense apresenta reduções e/ou até mesmo apagamentos em sílabas postônicas finais. Tais fenômenos são estudados pela Fonética Articulatória e Teoria de Exemplos, conforme Johnson (1997), Pierrehumbert (2001) e Bybee (2001).

Os vocábulos separados por faixa etária, escolaridade e sexo apresentaram o seguinte resultado parcial: as reduções e/ou apagamentos tendem a ocorrer em pessoas de maior idade e menor escolaridade. Há uma pequena variação entre os sons produzidos por homens e mulheres, com tendência a maior apagamento por parte dos homens.

A verificação da continuidade da redução da vogal alta [i] em pessoas mais velhas aponta para uma mudança em progresso no falar fortalezense.

#### 4- CONCLUSÕES

Pudemos constatar que vocábulos terminados pela letra “e” em sílabas postônicas finais e em estrutura silábica anterior do tipo CCV, CVC e/ou CV (trave, poste) tendem a reduzir o som para [ɪ] e até mesmo apagá-lo. Esse fenômeno pode ter várias causas, dentre as quais, podemos salientar a frequência de uso do vocábulo, ou seja, quanto mais usada aquela palavra em determinado grupo social, a tendência é que essa mesma palavra sofra alterações no decorrer do tempo, quer seja por motivos linguísticos ou extra linguísticos.

#### 5- REFERÊNCIAS

ALBANO, E.C. **O português brasileiro e as controvérsias da Fonética atual**: pelo aperfeiçoamento da Fonologia Articulatória. *D.E.L.T.A.* São Paulo, 1999.

ARAÚJO, A. A. **As vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE.

ARAUJO, A. A.; VIANA, R. B.M.; PEREIRA, M. L. S. **O banco de dados NORPOFOR**. In: ARAUJO, A. A.; VIANA, R. B.M.; PEREIRA, M. L. S. (Org). *Fotografias sociolinguísticas do falar de Fortaleza-CE*. Fortaleza: EdUECE: 2018.

BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, J. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

JOHNSON, K. **Speech perception without speaker normalization: An exemplar model.**  
In: JOHNSON, Keith; MULLENIX, J. W. (eds.). *Talker Variability in Speech Processing*. San Diego: Academic Press, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NARO, A. J. **Estudos diacrônicos.** Petrópolis: Vozes, 1973.

PIERREHUMBERT, J. B. **Probabilistic Phonology:** discrimination and robustness. In: R. BOD, J. HAY, S. JANNEDY (eds.). *Probability theory in linguistics*. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 177-228, 2003.

## A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO E O TRABALHO DO PROFESSOR

Liliana Ximenes de Aguiar Duarte-  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
liliana.ximenes@yahoo.com.br  
Erineuda do Amaral Soares  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
erineuda.soares@aluno.uece.br

### 1 INTRODUÇÃO

Este texto analisa elementos da multimodalidade contidos em uma página do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, abaixo nominado, fazendo uma interlocução com o trabalho do professor em sala de aula. O objeto de análise é uma página de um material didático de Língua Portuguesa que mostra elementos multimodais utilizados no Ensino Fundamental para transferir ensinamentos de leitura e escrita.

Dissertamos acerca da identificação do material, descrição dos elementos multimodais, funções desses elementos e o desafio do professor ante as práticas de linguagem usada no cotidiano. Antes da análise da página, é pertinente ressaltar a ideia de que a escola não pode ficar distanciada das práticas sociais de linguagem que, nos dias de hoje, transcendem os limites do oral e do escrito e situam todos em contato permanente com distintos *mídia* e linguagens.

O livro didático, por sua vez, é um objeto de aprendizagem que deve oferecer uma multiplicidade de linguagens e *mídia* nos textos contemporâneos, sendo, assim, um conjunto de possibilidades didáticas. O material escolhido para a análise tem como título *Português Linguagens*, de autoria dos professores William Cereja e Thereza Cochar, do 6º ano do Ensino Fundamental, conforme se adiantou acima.

Analisando o *cartum* e a relação com a linguagem verbal, percebemos que o aluno precisa de um conhecimento prévio para a compreensão, mas há a possibilidade de o estudante formar a própria opinião mediante as pistas oferecidas pelo texto multimodal. Vivemos em uma sociedade em que somos muito visuais, porquanto as imagens chamam mais atenção do que apenas as palavras e a multimodalidade auxilia na produção de sentido.

Destarte, é imprescindível e urgente a formação continuada do professor para a utilização dessas práticas de linguagem contemporâneas, pesquisando sobre o emprego da



tecnologia a favor do ensino de Língua Portuguesa, apropriando-se de novos meios de ensino-aprendizagem.

## 2 METODOLOGIA

O material escolhido para a análise, conforme expresso há pouco, tem como título *Português Linguagens*, de autoria dos professores William Cereja e Thereza Cochar, do 6º ano do Ensino Fundamental. Configura uma obra que tem o enfoque no trabalho integrado de leitura, produção de texto e reflexão sobre a língua. A página analisada (p. 51) encontra-se na unidade 1, capítulo 3, do compêndio sob exame.

Nela, encontramos elementos multimodais, considerando que, como assinala Kress (2010, p.79), modo é “um recurso semiótico socialmente formatado e culturalmente dado para a produção de significado”. Nesse sentido, fizemos uma análise detalhada dos elementos multimodais.

A escolha da página a ser examinada não foi um trabalho simples, pois o livro dispõe de vários recursos semióticos, como textos visuais, pinturas, fotografias, *cartuns*, histórias em quadrinhos, anúncios publicitários, gêneros digitais, dentre outros. Optamos por aquela que trouxe mais elementos multimodais integrados. Como assinalam Weiss e Hammes (2011, p.01), “A linguagem multimodal, aquela que integra som, imagem, texto e animação, apresenta muitas vantagens ao contexto educativo, colabora com o processo de ensino aprendizagem desde que utilizada adequadamente.” Tais elementos serão mais bem discutidos na sequência.

## 3 RESULTADO E DISCUSSÕES

A página escolhida, introduz o capítulo 3, contém elementos visuais, que consistem na leitura analítica da imagem, gênero *cartum*, pretendendo-se desenvolver habilidades de leitura de texto não verbal, como observar, comparar, levantar hipóteses, inferir, identificar, explicar, estabelecer relações de causa e consequência.

A página do livro encerra uma figura em dimensão grande, com cores bem atraentes, e é centralizada. Na parte superior, há o tema do capítulo com letras atrativas e um pequeno trecho que pergunta aos alunos de que história é aquela cena retratada na imagem,

promovendo a prática da oralidade. Notamos nesses aspectos a multimodalidade a serviço da aprendizagem.

Consoante ensina Rodrigues (2019), as diversas maneiras de comunicar são, ao mesmo tempo, peculiares, singulares, mas não podem existir sem as demais. As imagens possuem um poder de síntese incompatível em relação à natureza descritiva, analítica, da palavra escrita ou falada. Essa constatação serve de base à chamada teoria multimodal.

Há representações narrativas e, no caso, a personagem masculina pratica a ação de tirar o chapéu e beijar a “mão” da princesa, mostrando o que acentua Petermann (2005), quando diz que certas representações do mundo podem ser percebidas com origem na mobilização de variadas semioses.

Analisando o *cartum* e a relação com a linguagem verbal, percebemos que o aluno precisa de um conhecimento prévio para a compreensão, mas há a possibilidade de o estudante formar a própria opinião, mediante as pistas oferecidas pelo texto multimodal. Vivemos - não custa repetir - em uma sociedade em que somos muito visuais, as imagens chamam mais atenção do que apenas as palavras, de sorte que a multimodalidade auxilia na produção de sentido.

Na lição Oliveira (2010, p.1):

A leitura, o estudo e a análise das várias linguagens encontradas nos gêneros textuais, assumem um papel relevante no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, visto que já não se pode mais ignorar que a linguagem visual, como parte integrante desses textos.

O trabalho com a multimodalidade em sala de aula é fundamental. Os professores não podem negar a existência da linguagem multimodal, do uso das novas tecnologias, tampouco distanciar as práticas pedagógicas da vida cotidiana dos alunos, pois vivemos numa sociedade que nos exige a compreensão dos distintos textos que circulam na contextura atual.

O trabalho com os gêneros discursivos multimodais é um desafio constante para o docente contemporâneo. Este, necessariamente, tem de se habituar com esses novos gêneros. O papel do professor ante a inclusão das novas práticas sociais da linguagem é de compartilhar conhecimento, numa permuta de saberes entre alunos e professores, uma oportunidade de interação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça o que já traziam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em relação às práticas do letramento, e privilegia as novas

interações multimodais no cotidiano dos alunos. Uma das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental constante na BNCC (2017, p.61) garante

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos

Nesse sentido, é imprescindível e urgente a formação continuada do professor para a utilização dessas práticas de linguagem contemporâneas, pesquisando sobre o uso da tecnologia a favor do ensino de Língua Portuguesa, apropriando-se de outros meios de ensino-aprendizagem, planejando aulas que promovam a formulação da consciência crítica, das competências linguísticas, discursivas e reflexivas. Dessa maneira, o professor trabalha com as práticas sociais da língua que contribuirá na formação da cidadania do educando.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática pedagógica, o professor precisa discernir, nos gêneros escolhidos para suas atividades, que relações entre textos, sons e imagens vai priorizar, e que tipos de atributos são os mais importantes, nessas relações (RODRIGUES, 2019). Daí a importância de uma formação sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que deem conta de identificar elementos considerados relevantes no ensino e que sejam importantes para a vida dos alunos.

Para concluir, nós, professores, precisamos compreender as funções dos elementos multimodais da sociedade e do livro didático, um novo formato de leitura, outra maneira de ler. Os códigos alfabéticos já não são, somente eles, fatores para a compreensão de um texto, uma vez que o tipo de letra, o tamanho, o formato, a cor, o movimento, as imagens visuais e o som são levados em consideração, pois todos os elementos semióticos são essenciais na interpretação do texto.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 11 jun. 2019.

KRESS, G. **Multimodality** – A social semiotic approach to contemporary communication. Nova Iorque: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, E. M. **A Multimodalidade no Livro Didático da Educação Infantil**. In: IX Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal: Linguagens e Cultura, 2010, João Pessoa. Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal: Linguagens e Cultura. João Pessoa: Editora Ideia, 2010.

RODRIGUES, Lorena da Silva. **Letramentos, gêneros discursivos e práticas sociais**. Fortaleza. UECE. 2019.

WEISS, Jaqueline Raquel; HAMMES, Marli Hatje. **A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação**. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/linguagem-multimodal-ao-contexto-da-educacao.htm> Acesso em 16/10/17.

## **A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO: INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Mariza da Costa Pereira  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
[mariza.costa@aluno.uece.br](mailto:mariza.costa@aluno.uece.br)  
Sandy Lima Costa  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
[sandynha-lc@hotmail.com](mailto:sandynha-lc@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa expõe uma discussão sobre o uso da observação e do registro na Educação Infantil, com vistas a reflexões sobre a relevância deste uso especialmente nesta etapa da Educação Básica.

A observação pedagógica se constitui como um instrumento imprescindível para quem trabalha na educação, especificamente para o professor. Através deste instrumento pedagógico, o docente direciona um olhar reflexivo e singular a cada sujeito, sendo possível promover melhorias no seu trabalho e no processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Infantil, o olhar cuidadoso e intencional do docente se faz ainda mais necessário, pois através deste olhar, consegue acompanhar e perceber melhor o desenvolvimento integral de cada criança. Nesta direção, compreendemos aqui o ato de observar não apenas como algo mero descritivo, mas como um recurso analítico de acompanhamento e avaliação, necessitando, portanto, ser registrado para não perder informações importantes e poder refletir sobre elas em momento posterior.

Diante deste entendimento, o objetivo deste estudo é apresentar uma discussão sobre o uso da observação e do registro na Educação Infantil que caracterizam-se em práticas desenvolvidas, a fim de refletir sobre sua pertinência. No tópico seguinte, iremos detalhar o percurso metodológico desta pesquisa.

### **METODOLOGIA**

Com o intuito de alcançar ao objetivo proposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratória. Esta pesquisa, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e

artigos científicos”. A leitura destes materiais, especialmente de capítulos de livros, foi essencial para a elaboração deste estudo.

Para a fundamentação teórica do presente texto, recorreremos à leitura dos escritos de Franco (2012), Ostetto (2008), Santana Alves (2017) e Silva (2016), que abordam sobre o professor e sua prática pedagógica, além da importância da observação e do registro como instrumentos de acompanhamento e avaliação docente na Educação Infantil. A seguir, realizaremos a discussão teórica apoiadas nos autores acima mencionados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O ser professor requer saberes, habilidades, conhecimentos científicos e pedagógicos para a produção da prática em sala de aula, uma vez que o trabalho docente possui uma intencionalidade que visa a formação humana através dos conteúdos, valores e ações éticas que são ensinadas.

Valorizando a concepção de fazer com que o educando aprenda ativamente, o professor precisa estar comprometido para garantir a aprendizagem, desenvolvendo estratégias adequadas para a ampliação dos conhecimentos, por meio de atividades que envolvam a interação, a criatividade e as diversas habilidades dos alunos (FRANCO, 2012). Diante disso, o professor, como mediador da aprendizagem, precisa estar atento ao seu aluno, percebendo dificuldades e avanços.

Corroboramos com a ideia de Silva (2016), ao afirmar que a prática docente, independente da etapa educacional, assume características que se relaciona às finalidades e características dos educandos. Especialmente no contexto da Educação Infantil, o trabalho do professor requer um olhar e uma escuta atenta às ações das crianças, as quais estão em constante desenvolvimento, gerando assim, sentido e significado a estas ações. Para assegurar a efetiva atenção a qual nos referimos, o docente precisa desenvolver sua função de pesquisador, no âmbito de sua prática pedagógica, que promove e acompanha atividades significativas de acordo com as singularidades infantis.

Nesta direção, corroboramos com Santana Alves (2017, p. 10) quando afirma que “[...] o acompanhamento do desenvolvimento e a avaliação das aprendizagens das crianças são elementos indissociáveis desse processo educativo que se configura como uma das funções docentes”, sendo a prática da observação um dos instrumentos fundamentais neste processo.

Deste modo, o professor assume o papel de observador, com o intuito de perceber acontecimentos curiosos e interessantes das crianças, que podem acontecer de forma

intencional ou espontânea, livre e direta, considerando as formas de interações, alimentação, brincadeiras e linguagens: verbal e não-verbal (SANTANA ALVES, 2017).

Ostetto (2008) faz reflexões sobre o modo de olhar, que este não deve ser enraizado e monótono da rotina; o professor precisa estar com o olhar sensível para observar as situações pedagógicas. Este olhar deve ser dirigido para as reações e gestos das crianças, a fim de dar significado para o que a criança faz e fala.

Durante o ato de observação, é significativo que o professor faça registros sobre o acontecimento vivido dos fatos, de modo a realizar uma organização sistemática do que foi observado. Como definido por Ostetto (2008, p. 18) “o registro do cotidiano passou a figurar, juntamente com o planejamento e a avaliação, como prática diferencial para um trabalho qualitativo; assumido como instrumento metodológico [...]”, com o registro, o professor será capaz de aprender com a experiência, pois irá acompanhar de forma escrita e descritiva o que foi vivido, compreendendo e analisando as ações, para estabelecer uma melhoria na continuidade do trabalho.

Os registros podem ser em diferentes materiais: diário de campo, cadernos de registros, fichas avaliativas, relatórios individuais, blocos de anotações, fotos, vídeos, dentre outros. Tais registros oriundos do olhar e da observação do cotidiano, sem a preocupação de uma sistematização imediata.

A escrita deve ocasionar um pensar sobre a prática, favorecendo melhorias para ambos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O professor irá confrontar suas ações, diante dos gestos e expressões das crianças, buscará outros meios para modificar sua prática com o intuito de alcançar os objetivos de aprendizagens.

Para Santana Alves (2017, p. 24) “A observação, o registro e a reflexão são ações que devem acontecer de maneira articulada na rotina da educação infantil”, tanto a observação quanto os registros, entendidos aqui como instrumentos pedagógicos direcionam para uma reflexão na ação e sobre a ação que precisam ser realizadas para conduzir uma educação pensada para a criança.

Por fim, cabe citar Weffort (1995), quando expressa que esses instrumentos disciplinam a prática, tecendo o processo pedagógico; por meio do registro e da observação o professor tem em mãos documentos para criar e recriar novas práticas

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma discussão sobre o uso da observação e do registro na Educação Infantil, com vistas a reflexões sobre a importância deste uso. Diante das leituras bibliográficas realizadas, é possível concluir que o ato de observar e registrar se faz imprescindível para um efetivo processo de acompanhamento e avaliação das crianças.

Para que o professor consiga perceber os avanços e desafios no desenvolvimento infantil, é preciso que seja um constante observador através de um olhar atento e sensível às singularidades de cada criança. Com o intuito de não perder nenhum acontecimento no ato da observação, o professor deve dispor de fotos, blocos de anotações, diários de campo, dentre outros instrumentos de registros que o permita promover reflexões a posteriori. A partir destas compreensões, ressaltamos, portanto, a importância da observação e do registro na promoção de melhorias do trabalho docente, assim como no processo de ensino-aprendizagem infantil.

## REFERÊNCIAS

FRANCO, M. A do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2002.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 1ed. Campinas - SP: Papirus Editora, 2008, v. 1, p. 13-32.

ALVES, D. L. S. **Observação e registro: possibilidades reflexivas para professores de creche**. Bauru: UNESP, 2017.

SILVA, I. O. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. In: MEC/SEB. In: **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 59-83.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.



## **ABORDAGEM METODOLÓGICA DO EDUCADOR: PRINCÍPIO SISTEMATIZADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

Matheus Gonçalves de Abreu  
Universidade Vale do Acaraú - UVA  
[matheu.abreu3@gmail.com](mailto:matheu.abreu3@gmail.com)  
Gevânia Queiroz Monteiro  
Universidade Vale do Acaraú - UVA  
[gevaniaqueirozm@hotmail.com](mailto:gevaniaqueirozm@hotmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Em uma perspectiva histórica, a disciplina de Educação Física, na escola, passou por vários processos e influências em seu contexto escolar (PCN, 1997, 1998; PNE, 2000; GUIRALDELLI JÚNIOR, 1988), seja do ponto de vista filosófico, político, científico e pedagógico (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1988; CASTELLANI FILHO, 1998; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Assim sendo, até a década de 50, sofria influências de cunho militar (para instrução de aptidão pré-militar), provimentos na área da medicina (de forma higienista) e, em outro momento, do ponto de vista mais amplo, passava por mudanças no próprio contexto pedagógico, pois sofria influência da escola novista.

A partir da década de 70, passou a ser considerada como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (Decreto 69.450 / 1971, título I / Art. I). No entanto, a referida disciplina enfatizou a aptidão física para o rendimento do indivíduo, a fim de selecionar alunos aptos, que pudessem competir internacionalmente pelo país (ênfase no modelo piramidal).

Contudo, no cenário atual, observa-se um avanço, pois, a partir dos movimentos renovadores, novas abordagens foram criadas para a disciplina de Educação Física, principalmente do ponto de vista crítico e reflexivo, tais como as crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994). No entanto, embora tenham-se constatados avanços, esta disciplina na escola ainda é “marginalizada” (PCN, 1997) e, dessa forma, a aprendizagem dos conteúdos não é proporcionada de maneira satisfatória aos alunos, tendo em vista que raramente é integrada aos momentos de planejamento, avaliação e discussão do trabalho pedagógico (SILVA, 2018).

Nesse contexto, o presente trabalho tem como principal objetivo diagnosticar o direcionamento da prática docente do profissional de Educação Física, numa escola pública

municipal de Fortaleza, no ano de 2018, a fim de possibilitar nos envolvidos uma reflexão pedagógica sobre a importância dessa disciplina, na escola, e sua sistematização para a promoção do conhecimento. Vale ressaltar que este trabalho foi apresentado na Semana Acadêmica, da Instituição de Ensino IDJ – UVA (UNIVERSIDADE VALE DO ACARAU), com o título “Avaliação Diagnóstica Sobre o Direcionamento do Trabalho Docente na Educação Física Escolar”.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Tratou-se de um estudo de caso piloto exploratório, como proposta de grupo focal, que envolveu dezesseis alunos de ambos os sexos, do sétimo ano do ensino fundamental II e quatro professores efetivos, de duas escolas públicas municipais, que chamaremos de A e B, do bairro Antônio Bezerra, no ano de 2018.

Participaram da pesquisa os alunos que frequentavam regularmente as aulas deste nível de ensino, totalizando dezesseis alunos (oito alunos da escola pública A e oito alunos da escola B, de ambos os sexos) do 7º ano do fundamental II. Os alunos pesquisados eram da faixa etária entre 12 e 16 anos, numa média de 13 anos, sendo a participação de quatro meninos e doze meninas, dando um percentual de 25% meninos e 75% meninas. Quanto aos docentes, foram pesquisados quatro professores no total, de ambos os sexos, dois professores do colégio A e dois professores do colégio B.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram os diários de campo, para registro das observações realizadas, durante quatro meses; dois questionários ancorados por entrevistas semiestruturadas, um composto por seis perguntas fechadas, destinadas aos alunos e o outro por seis perguntas, abertas e fechadas, destinadas aos professores participantes da pesquisa.

As análises foram realizadas por meio da técnica de análise temática, com viés qualitativa, a qual permitiu reflexões a respeito da prática docente do profissional de educação física.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir desta análise, verificou-se que as aulas no contra-turno favoreciam a baixa frequência dos alunos e que não existia um acompanhamento sistemático (por parte das escolas pesquisadas) e nem satisfatório, por parte dos faltosos e de quem entregava atestados médicos, porém essa deveria ser uma preocupação primordial. Assim, a garantia da frequência

dos alunos à escola e do padrão de qualidade (art.5,13 e art 1, inciso IX, LDB 9494/96, respectivamente) é ainda bastante tímido.

Com relação aos conteúdos ministrados, foram restritos apenas a quem participou da pesquisa. É importante mencionar que 100% dos alunos pesquisados afirmaram que as aulas, atividades desta pesquisa, foram praticadas de maneira prazerosa e que se sentiram bem em praticar algo novo na escola, sendo apontados como conteúdo que mais gostaram os jogos (33%) e as lutas (26%). Ainda sobre as afirmações dos participantes, 94% sustentaram que é dada a eles a oportunidade de compreender o que está sendo ministrado e quais os benefícios que essa prática proporcionar-lhes-á, dessa forma as aulas de Educação Física ficam mais motivantes. Segundo os participantes, isso foi possível por que os professores-pesquisados explicavam todas as atividades de maneira satisfatória e contextualizada.

Já no que se refere à inclusão de pessoas com alguma deficiência nas aulas de Educação Física, 81% dos participantes disseram que não havia a inclusão destes alunos. Este fato fere o primeiro princípio de ensino da LDB 9394/96, o qual garante “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e ainda a Lei da Inclusão, Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Vale ressaltar que, nas aulas teóricas, 100% dos alunos pesquisados receberam informações sobre as diversas capacidades e habilidades motoras, os tipos de exercícios que as desenvolviam e como funcionavam os órgãos do corpo, durante a prática do exercício físico. Já em relação os docentes, participantes da pesquisa, tinham idades entre 30 e 42 anos, sendo um homem e três mulheres. Constatou-se que 50% dos professores pesquisados já atuavam como profissional de E.F.E (EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR), há mais de 10 anos e que nenhum deles tinha mais de 15 anos na área. Todos os docentes pesquisados reconheceram que a Educação Física pode contribuir plenamente na formação do educando e que os documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares, os PCN's (PARAMESTROS CURRICULARES NACIONAIS) e a BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR), podem ajudar a direcionar o trabalho docente, isto é, esse profissional “terá um instrumento de referência nacional para embasar a suas “práxis” (parte do conhecimento voltada para as relações sociais e as reflexões políticas).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, salientou-se a relevância de uma boa gestão escolar no que se refere à prática de Educação Física, considerando-se uma melhor sistematização nas aulas teóricas e

práticas e a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas. Uma vez que, lamentavelmente, observou-se, nas duas escolas envolvidas na pesquisa, a ausência da inclusão de pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física, pode-se dizer que essa constatação foi o ponto mais negativo da pesquisa e, dessa forma, o que é preocupante, pois é direito de todo aluno estar incluído em um sistema educacional de qualidade.

Portanto, no universo pesquisado, ainda faltam, por parte das Instituições de Ensino seus docentes, o reconhecimento de alguns entraves pedagógicos, a fim de favorecer o diálogo e, dessa forma, os problemas constatados sejam amenizados, como, no momento do planejamento, da avaliação e discussão do trabalho pedagógico. Para que a sistematização contextualizada aconteça de maneira reflexiva e solidária, entre os profissionais e, certamente, no que se refere à aquisição de uma educação inclusiva; e que os problemas apontados aqui sejam solucionados, propondo uma metodologia de ensino não excludente no âmbito escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CASTELANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: AUTORES ASSOCIADOS, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez; 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressivista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 1988.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí; Ed. Unijuí, 1994.  
**Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997, 96p.

**Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998,114p.

**Plano Nacional de Educação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, J.C. **Avaliação do Gerenciamento da Informação e da Prática Pedagógica no Processo Ensino-Aprendizagem via Categorias Informacionais**. Tese de Doutorado. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, 2018.

MENDES, André Paulo da Silva. **Análise subjetiva dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar**. Campinas, 2013.

## APLICAÇÃO DE DINÂMICAS DE GRUPO NO PROEJA

Luciane Inocente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*.

lucianeinocente@gmail.com

Ana Sara Castaman

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*.

ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Angélica Tommasini

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*.

angelicatommardini1@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As dinâmicas de grupo têm se mostrado como um relevante aparato no fazer pedagógico do docente, além de exercitar a vivência em ludicidade. Assim,

[...] se esta vivência for trabalhada com calço em um plano de ensino estruturado adequadamente, permitirá que os alunos sejam induzidos a reflexões que podem produzir cognição do *modus operandi* de um dado paradigma, seja esse paradigma qual for, permitindo, por isso mesmo, que o docente possa fazer uso dessa reflexão crítica produzida pelo exercício da dinâmica para extrapolar para diferentes terrenos de sua prática pedagógica, produzindo conhecimento de natureza formativa autóctone. (SILVA, 2008, p. 67-68)

Partindo deste pressuposto, este trabalho de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico aborda as contribuições do emprego de dinâmicas de grupo na construção das aprendizagens na educação de jovens e adultos. Ainda, apresenta o relato de experiência ocorrido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*, na unidade curricular de Recursos Humanos e Relações Interpessoais, no curso de Técnico em Comércio, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por duas estudantes do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, da referida instituição.

Portanto, o trabalho está dividido em duas partes acrescidas de introdução e considerações finais. No primeiro momento, trata da relevância de dinâmicas de grupo,

enquanto uma estratégia pedagógica de ensino. No segundo momento do estudo, apresenta um relato de experiência quanto ao uso de dinâmica de grupo no PROEJA.

## **DINÂMICAS DE GRUPO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DE ENSINO**

Para Souza (2013), o emprego de dinâmicas de grupo nas aulas implica em tornar as mesmas mais dinâmicas, prazerosas, proporcionando momentos educativos e vivências inovadoras. [...] “é necessário planejar e organizar experiências educativas utilizando o princípio da centralidade do estudante como sujeito ativo da aprendizagem” (SOUZA, 2013, p. 32).

As dinâmicas de grupo podem se caracterizar como uma estratégia pedagógica de ensino inovadora voltado a desenvoltura de competências e habilidades dos educandos (ALBERTI *et. al*, 2014). Os autores ainda destacam que:

[...] a aprendizagem mediante dinâmicas de grupo pode se efetivar não apenas no plano teórico, mas também integrada à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, desde que trabalhadas em sintonia com o conteúdo teórico da disciplina, planejada em ações e finalidades a serem alcançadas (ALBERTI *et. al*, 2014, p.314).

Para Silva (2008), é primordial refletir sobre o caráter vivencial que a dinâmica de grupo pode proporcionar aos participantes, podendo levar aproximações da realidade e, conseqüentemente, ao processo de aprendizagem. De acordo com Souza (2013), às dinâmicas de grupo são estratégias pedagógicas que permitem aos estudantes:

[...] formar conceitos, relacionar ideias, estabelecer relações lógicas e desenvolver a expressão oral. Favorece uma postura pedagógica reflexiva e adequada às características dos alunos, significa ir além de desenvolver conteúdos curriculares, pois pode possibilitar aos alunos, a capacidade de construir sua própria história, de fazer escolhas e trilhar caminhos reflexivos, críticos e criativos (SOUZA, 2013, p. 33).

O docente ao utilizar a dinâmica de grupo em sua prática pedagógica deverá saber o real sentido da estratégia utilizada:

[...] a liberdade oferecida aos alunos para participarem, responderem, interagirem e problematizarem as situações propostas. As técnicas de ensino ganham muito em termos pedagógicos quanto mais o professor conseguir estabelecer as relações existentes entre a técnica aplicada, o conteúdo ou o tema de estudo em questão e as experiências de vida dos alunos. (SCHEIBEL; SILVEIRA, 2010, p. 5)

Diante do exposto sobre a relevância do emprego de dinâmicas de grupo no processo de ensino e aprendizagem, apresenta-se um relato de experiência do uso das mesmas no contexto do PROEJA.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PROEJA**

Esta experiência foi vivenciada por duas estudantes do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, do IFRS - *Campus* Sertão em seus estágios curriculares, no primeiro semestre de 2017 e de 2018. A unidade curricular assumida foi de Recursos Humanos e Relações Interpessoais, no curso de Técnico em Comércio, no PROEJA.

Praticou-se com as turmas várias estratégias de ensino como: dinâmicas de grupo, *portfólio*, estudo de caso, músicas, dança, paródia, trilha de chão, entre outras. No entanto, neste relato de experiência tratar-se-á da dinâmica de grupo, enfatizando três das que foram aplicadas com o grupo de estudantes: a teia da Amizade, Montando com os fósforos e a Dinâmica das bexigas.

A dinâmica a teia da amizade foi utilizada para apresentação pessoal no primeiro dia de aula. Os educandos puderam apresentar-se falando quem eram, de onde vinham e quais eram suas expectativas/motivações sobre o curso. Por meio desta atividade pode-se conhecer um pouco de cada educando, bem como suas especificidades e subjetividades. No decorrer da aplicação da ação verificou-se que os estudantes tiveram espaço de fala, tendo voz e vez no processo de aprendizagem.

Na dinâmica intitulada montando com os fósforos, o objetivo foi desenvolver o espírito de liderança e o trabalho em grupo. No decorrer da atividade proposta observou-se o integração dos estudantes para resolução das atividades propostas. Já na dinâmica das bexigas, outro ponto relevante abordado foi a colaboração dos integrantes do grupo na atividade e na resolutividade da questão proposta.

Portanto, introduzir as dinâmicas de grupo como estratégia de ensino, estimulam os estudantes para a interação, participação e construção da aprendizagem significativa e colaborativa. Estas vivências foram de suma importância para o curso do PROEJA, pois desenvolveu o aprendizado de forma lúdica, alegre, reflexiva, participativa e colaborativa.

Compreende-se que a base da educação de jovens e adultos requer entender e conhecer a realidade de cada educando. Assim, facilita a aplicação de estratégias de ensino que



estimulam a reflexão, criatividade e autonomia do estudante para a construção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo relatar a experiência de duas estagiárias do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional nos seus estágios curriculares, na unidade curricular de Recursos Humanos e Relações Interpessoais, no curso Técnicos em Comércio modalidade - PROEJA. As dinâmicas de grupo proporcionaram momentos de lazer, motivação, autoconfiança, instigando os estudantes a despertar a criatividade e a construção da aprendizagem.

Logo, percebe-se a importância do desenvolvimento das dinâmicas de grupo nas aulas promovidas no PROEJA, já que participando das dinâmicas, os estudantes sentem-se mais confortáveis, menos tímidos, partícipes e integrados, gerando um ambiente descontraído e encorajador na contribuição de ideias e formulação de questionamentos. Proporcionou de forma lúdica a construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, T. F.; *et. al.* **Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo:** desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/06.pdf>. Acesso em: 08 Jul. 2019.

SILVA, J. A. P. **O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula.** Um Instrumento de Aprendizagem Experiencial Esquecido ou ainda Incompreendido? Disponível em: <http://revista.saolucas.edu.br/index.php/resc/article/viewFile/22/ED25> Acesso em: 08 Jul. 2019.

SCHEIBEL, M. R.; SILVEIRA, R. M. C. F.; **Outro olhar para as Técnicas de Dinâmicas de Grupo:** as reais possibilidades educativas desta metodologia nos cursos de formação de professores. Disponível em: <http://www.sinet.com.br/anais2010/artigos/FPECT/125.PDF> Acesso em: 08 Jul. 2019.

SOUZA, V. P. **Dinâmicas de Grupo como estratégias para aprendizagem significativa de Polímeros Sintéticos.** 2013. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/339/1/VanilsaSouza.pdf>. Acesso em: 08 Jul. 2019.



## AS CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - PET PEDAGOGIA UECE

Luisa Valeska Gondim Ribeiro  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
luisa.valeska@aluno.uece.br  
Ana Michele da Silva Lima  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
anamichelesl@gmail.com  
Lia Machado Fiuza Fialho  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
lia.fialho@uece.br

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a importância do Programa de Educação Tutorial (PET) na formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, tendo em vista as contribuições dentro do mesmo, que aborda a perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão. “O Programa de Educação Tutorial – PET é um programa que visa proporcionar uma formação ampla e de qualidade a alunos de graduação das Instituições de Ensino Superior”. (MARTIN, 2005, p. 09)

O PET Pedagogia da UECE atualmente reúne 12 bolsistas sob a tutoria da professora Dra. Lia Machado Fiuza Fialho. As atividades do programa acontecem tanto dentro da universidade por meio de reuniões em grupo, mediadas pela tutora responsável, quanto na efetiva participação em sala de aula nas escolas públicas do município de Fortaleza.

Para além destas atividades, os bolsistas, conhecidos e chamados dentre a comunidade acadêmica como os petianos, vivenciam também projetos de extensão que viabilizam a colaboração com a sociedade, bem como orientações de escrita acadêmica contribuindo de modo consistente para o enriquecimento do conhecimento científico e para o amadurecimento do docente ainda em formação como pesquisador. Este estudo assim se configura como um relato de experiência proveniente do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. Tendo como um dos objetivos de destaque, apresentar a riqueza de oportunizar vivências que o dado programa proporciona e direciona aos discentes em formação.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo aqui proposto traz relatos e discussões permeadas de experiências e vivências que nos indicaram caminhos para a produção científica, já que as reuniões em grupo, as discussões compartilhadas, as idas planejadas as escolas, as orientações de direcionamentos para uma escrita científica nos foram tanto lócus e fonte para a composição deste trabalho. Assim durante estes momentos foram sendo registrado o que conseguíamos apreender, dialogar e observar, sendo constituído durante o primeiro semestre de inserção no programa.

As reuniões em grupo acontecem semanalmente onde, individualmente, cada bolsista relata o experienciado. A partir dos relatos das vivências do grupo surgiram temáticas de interesse em comum que são trabalhadas por meio da discussão de textos, artigos, dentre outros materiais. Além das reuniões em grupo, e das visitas às escolas, os bolsistas contam também com encontros direcionados para a orientação de trabalhos científicos.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como possíveis resultados e direcionamentos o que apresentamos são as contribuições que a participação no programa proporciona. Já que, as reuniões em grupo acontecem visando o compartilhamento das experiências vivenciadas nas escolas, individualmente, cada bolsista relata suas dificuldades, aprendizagens e conquistas possibilitadas pelo exercício da docência. As reuniões em questão se mostraram extremamente importantes diante do enriquecimento mútuo proporcionado a partir dos relatos dos colegas. O compartilhamento do vivenciado não proporciona somente uma escuta passiva, e sim uma gama de lentes particulares e peculiares que nos possibilitam visões das mais diversas propostas e soluções para os desafios e as barreiras que tem ou os que se acreditavam ter no dia a dia da sala de aula.

Uma experiência que para muitos dos envolvidos que ainda estão em seu início do cursar da graduação é um dos primeiros ensaios que os estudantes têm de um grupo de estudos, de pesquisa, e de referências de textos científicos. Saindo do campus e indo ao campo, para além das competências docentes e discentes os petianos também são instigados a desenvolver um senso crítico mais apurado, a partir do contato com a realidade social, o que não é possibilitado somente com a frequência nas aulas.

No entanto, além das reuniões em grupo, e das visitas às escolas, os bolsistas contam também com encontros direcionados para a orientação de trabalhos científicos. Por meio das orientações os petianos são incentivados a pesquisar, a escrever e a submeter trabalhos desde o ingresso ao programa. Vale ressaltar que muitas vezes os acadêmicos que não tem a

oportunidade de participar de um programa como o PET, acabam formando e tendo sua experiência de escrita acadêmica bastante resumida, alguns discentes só alertam para as cobranças e a importância dessa vivência já envolvidos da produção e defesa de seus TCCs.

#### **4 CONCLUSÕES**

Com base no que foi apresentado, nos leva a crer de forma clara e contundente a importância do PET para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, na verdade o programa não funciona apenas para os pedagogos em formação, é um programa que contribui e direciona diversos estudantes dos mais variados cursos acadêmicos. Visto que, os acadêmicos tornam-se profissionais conscientes, críticos e atuantes na sociedade. O programa possibilita ainda, aos alunos, desenvolvimento e trocas de experiências, para que tenham maior embasamento para enfrentar os desafios tanto de sua formação acadêmica, quanto da inserção no mundo do trabalho com um novo olhar sobre a realidade.

#### **REFERÊNCIAS**

BALAU-ROQUE, Marina Mercante. **A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do Ensino Superior**. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

MARTIN, M. G. M. B. O. **O Programa de Educação Tutorial–PET: Formação ampla na graduação**. Ministério da Educação. Poder Executivo, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>, 2005. Acesso em 30/07/2019.

Site:

<http://portal.mec.gov.br/pet> (acessado em 30/07/2019)

## AS FUNÇÕES DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Joana Hudianny Almeida Mendes Castro  
Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Faculdade  
de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)  
joana.castro@aluno.uece.br  
Luiza Helena Amorim Coelho Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Faculdade  
de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)  
luiza.cavalcante@aluno.uece.br

### INTRODUÇÃO

Ao analisar a história da educação brasileira, é possível perceber que a escola pública sempre teve sua função alinhada às demandas do poder público ou da economia, fosse oferecendo um currículo voltado para prendas do lar, superficial, tecnicista ou coerente às ideologias do atual governo (RIBEIRO, 1993). Tal dinâmica leva a suposição que ao longo dos anos, a escola sofre mutações a partir da ressignificação das suas funções sociais.

No ano de 2017, o brasileiro se viu em mais uma fase de transição em que novas diretrizes educacionais serão implementadas, a partir de uma Reforma do Ensino Médio. Paralelo a isso, os debates do Movimento Escola sem Partido ganharam força, nas eleições de 2018, e os professores foram acusados de doutrinar os alunos. Além dessas questões, tem-se um problema social grave: a presença de alunos integrantes de facções criminosas nas escolas. Desta forma, é preciso pensar sobre os novos caminhos a seguir para se adequar às novas realidades urgentes. Entretanto, o docente passa a aglutinar diversos papéis que muitas vezes não está preparado para assumir. Conforme Saviani (1994, p. 154)

[...] tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. [...] Nessa perspectiva o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da família agora passa a assumir a forma escolar.

Destarte, podemos afirmar a partir de Possamai (2014, p.12) que “Pensar a função social da escola é, portanto, refletir de forma posicionada política e ideologicamente, diante do que esta instituição faz ou deixa de fazer, do por que, para quem, quando e como faz”. Percebe-se que é uma análise complexa que envolve vários campos que agem conforme seus interesses, tais como a economia, a política e a sociedade. Partindo destes pressupostos, tenta-se identificar, tendo como amostragem um grupo de sujeitos que integram a Escola Estadual

de Ensino Médio Estado do Paraná, em Fortaleza, como eles apreendem a configuração que a instituição educacional se apresenta hoje.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No intuito de estabelecer um diálogo com os sujeitos que vivenciam o cotidiano educacional, selecionamos a E. E. E. M. Estado do Paraná para realizar uma pesquisa de campo. Definimos como amostragem: a diretora, um coordenador, uma professora e um aluno. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. No dia 09 de abril de 2019, aplicamos, individualmente, um questionário pré-definido com questões abertas, basicamente composto, por três questões norteadoras, que nos fornecessem dados qualitativos:

- 1) Qual a função da escola?
- 2) O currículo corresponde ou está compatível com a função?
- 3) O que a escola precisa para melhorar seus serviços pedagógicos?

Estas, por sua vez, desencadearam uma série de outros questionamentos e reflexões que refletiram a práxis docente, a necessidade de implementar mudanças no currículo e a realidade da escola enquanto espaço de ensino aprendizagem, mas também de sociabilidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por meio da análise das entrevistas, conseguimos identificar que a equipe de docentes da escola se reconhecem como autores de uma prática social e histórica que forma cidadãos críticos, responsáveis e atuantes. Na fala da Prof<sup>a</sup> Emanuelle Santana, ela cita um episódio de adaptação da aula a ser lecionada, pois no planejamento do dia, a disciplina seria Literatura. Contudo, um evento social de grande repercussão ocorreu na cidade e a professora teve que substituir, parte da aula por esta discussão. Assim, conseguimos perceber em ação a fala da docente: “A escola é um espaço de socialização, de educação, a escola ela reflete a sociedade.” Severino (2002, p.314), reafirma esse papel social: “Assim sendo, a escola se dá como lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores”.

O grande desafio é oferecer um currículo escolar que contemple a adequação entre realidade e expectativa dos envolvidos. No caso da escola em análise, a Diretora Maria Nazaré Guedes identifica a existência de uma lacuna entre a expectativa do aluno e a real dificuldade do professor. Tal constatação inquieta ao apontar que há uma necessidade urgente

e já identificada, na opinião dela: “A escola ela não está interessante para o aluno, o mundo é mais. A tecnologia que ele encontra ali fora é mais interessante e a escola precisa se adequar, pois ainda está naquele formato de muitos anos”. Perrenoud (2000, p.125) ajuda a compreender essa realidade ao justificar que: “A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar.”

No discurso da diretora percebe-se a necessidade da escola estar preparada para enfrentar os desafios sociais, como a crescente criminalidade e os problemas emocionais de discentes e docentes. Ela defende a formação de uma equipe multidisciplinar à disposição, inclusive com apoio psicológico. “Cada vez mais a escola está sendo acusada por todas as mazelas da sociedade. Mas, não é bem assim”, lamenta.

Já a observação pontuada pelo aluno entrevistado Israel Marques, sobre o papel atual da escola, surpreende uma vez que o aluno parece alheio às questões mais profundas da educação pública. Seu foco é o vestibular. Na concepção dele o importante é a nota, o resultado, a aprovação ou não no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, ele se posiciona:

A função da escola é orientar o aluno a como melhorar o aprendizado... Orientar o caminho que a gente deve seguir, ficar “em cima”, mostrar maneiras de como estudar. Organizar um planejamento de estudos para que o aluno possa cada vez se desenvolver melhor.... Ter acompanhamento com os alunos. Ensinar, ajudar, orientar em tudo.

Frente às novas necessidades da comunidade escolar, como pode-se apreender através das visões de mundo coletadas, enquanto seres viventes em uma sociedade capitalista e cada vez mais informatizada, é perceptível que as funções da escola devam ser dinâmicas e adaptáveis, para continuar exercendo bem seu papel de formar cidadãos.

## CONCLUSÃO

Perante, todas as observações pontuadas, os diálogos mantidos e as leituras realizadas, pode-se identificar o quanto as percepções de valor do papel social da escola, variam conforme a experiência pessoal de cada um dos sujeitos entrevistados. Ens (2004) afirma que:

Uma escola é hoje, uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem, ou seja, é uma organização aprendente e qualificante,

vivendo alguns dilemas no seu dia-a-dia. Dentre estes dilemas, apontamos: a escola é para todos, pretende-se uma escola igualitária, mas não deixa de ser uma escola seletiva, a escola busca a igualdade, mas vive a competitividade, a escola está mais aberta a sociedade, mas trás para o seu interior os problemas da sociedade, a escola congrega no seu espaço formandos e formadores, mas seus próprios formadores se tem que assumir como formandos, a escola possui professores que não podem deixar de ter autoridade do saber, mas tem que admitir que seus alunos possuem hoje capacidades que os próprios professores não desenvolveram.

Desta forma, pode-se questionar: quais as funções a escola deve assumir na contemporaneidade? Manter a institucionalização da visão produtivista da educação, que surgiu em 1971, com o currículo profissionalizante e permanece no Plano Nacional de Educação, de 2001? Oferecer uma educação global ou específica alinhada a escolha profissional? Assumir o papel educador da família, por ela ser muitas vezes, desestruturada? Além de transmitir conteúdos assumir também a saúde pública mental?

A pesquisa permitiu verificar na prática como se dá a percepção das funções na escola para sujeitos que ocupam papéis diferentes, contribuindo para a construção de novos conhecimentos sobre a cultura escolar. Porém, não possibilita responder a todas essas questões. Portanto, percebe-se que esta é uma discussão inacabada, que precisa ser aprofundada não apenas na produção bibliográfica, como através da imersão prática no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

POSSAMAI, Clarívia Fontana. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica**. 2014. 109f. Dissertação de Mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Brasil, 2014.

DE FARIAS. I. M. S. *et al.* **Didática e Docência aprendendo a profissão**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

ENS, Romilda Teodora. **Os caminhos da ação supervisora no espaço escolar**. In: TORRES, Patrícia Lupion, Ens, Romilda Teodora, FILIPAK, Sirley Terezinha. Os caminhos da gestão e da docência na educação básica. Curitiba: Champagnat, 2004.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. Ed. Salvador: Malabares, 2003.

PERRENOUD. Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, July 1993. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SEVERIANO. Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2002.



## CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO COLABORATIVO EM SALA DE AULA

Francisca Tainá Costa Pinheiro  
Universidade Estadual do Ceará-Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão  
Central/FECLESC

[tainapinheiro372@gmail.com](mailto:tainapinheiro372@gmail.com)

Tatiana Maria Ribeiro Silva  
Universidade Estadual do Ceará -Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão  
Central/FECLESC

[tatiana.ribeiro@uece.br](mailto:tatiana.ribeiro@uece.br)

Felipe dos Reis Barroso  
Centro Universitário 7 de Setembro/UNI7  
[barroso@uni7.edu.br](mailto:barroso@uni7.edu.br)

### 1. INTRODUÇÃO

O estudo colaborativo é observado dentro do contexto social escolar desde o século XVIII, onde foi fortemente influenciado por autores do movimento Nova Escola. A metodologia tem como base o trabalho em conjunto, se dando através da formação de grupos em sala de aula, dentro desses grupos são divididas responsabilidades de forma individual para todos os membros que compõe o grupo, e além das responsabilidades serão distribuídas atividades para que os mesmos busquem a resolução das problemáticas sugeridas pelo docente. Nesse momento de resolução todos colaboram para atingir uma finalidade e chegar a um resultado construído pelo coletivo, eliminando, assim, metodologias que levem os alunos a pensarem e a agirem de forma competitiva, exclusora e individualista. Deixando o aluno como agente principal de todo o processo, o papel do professor nessa metodologia se destina ao de um mediador, e não mais de detentor do conhecimento, pois o conhecimento está acessível a qualquer um por meio das tecnologias presente na vida moderna atual, a função do mestre na abordagem colaborativa é orientar como e quando usar esse dado conhecimento no cotidiano de seus alunos e tornar essas informações validas e significativas para os mesmos.

O estudo colaborativo pesquisado vem sendo desenvolvido, numa fase de construção, dentro de uma instituição de ensino regular privado, situada na sede do município de Quixadá – CE, tendo inicio em turmas de anos iniciais do ensino fundamental no ano letivo de 2017, sendo que atualmente, 2019, a proposta se expandiu para todas as demais series da escola, atendendo do infantil ao ensino médio.

A pesquisa inicial realizada na instituição tem como objetivo geral discutir a relevância do estudo colaborativo em salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo que a partir desse foram traçados objetivos específicos, como: refletir sobre a influência da aprendizagem colaborativa na vida escolar e social das crianças; discutir o bom desenvolvimento da criança por meio da aprendizagem colaborativa;

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS**

Para desenvolver o presente trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica com caráter qualitativa, ou seja, buscamos um resultado mais subjetivo de autores que defendem os resultados aqui apresentados.

Sendo a pesquisa bibliográfica uma das formas de se utilizar de registros já existentes para elaboração de novas teses, Severino (2007) vem nos confirmar que a pesquisa bibliográfica é elaborada decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Para apresentar os dados aqui expostos foram realizadas análises literárias do autor Lev Vygotsky e artigos como: “Aprendizagem colaborativa: teoria e pratica” de Patrícia Lupion Torres e Esron Adriano F. Irala e “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. ” de Magda Floriana Damiani, entre outros documentos relacionados ao tema, que se deram como base teórica para uma análise pessoal da pesquisadora sobre do contexto escolar pesquisado.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

De acordo com as leituras realizadas sobre o tema em discussão, conclui-se que a abordagem colaborativa torna-se mais efetiva e com resultados relativamente positivos sobre os alunos, proporcionando ao educando maior interdependência, mais responsabilidade individual e social, maior senso de liderança partilhada, empatia pelo próximo, maior ênfase na atividade proposta e em sua manutenção, além de estimular habilidades sociais diversas.

E para reafirmar nossos resultados, Vygotsky (2012) vem reforçar que para que o indivíduo se constitua como tal, são necessários não somente os processos maturacionais

orgânicos, mas, principalmente as interações sociais a partir das trocas com seus semelhantes. Sendo que não há desenvolvimento sem interação, contato com o próximo, temos claro a influência positiva que a educação colaborativa exerce, pois oferece um meio, dentro da sala de aula, onde essas interações possam acontecer de modo aleatório e construtivo e como reflexo dessa interação em sala, tenhamos alunos mais conscientes sobre suas atitudes em um contexto extraescolar, contribuindo assim para um mundo mais igualitário.

O ser humano precisa interagir com o meio social no qual está inserido para que suas funções psíquicas se desenvolvam de forma racional e produtiva, e o mesmo absorva todo o patrimônio cultural e histórico de seu grupo social, e possa vir a desempenhá-lo dentro da sociedade de forma responsável, reproduzindo não somente o conhecimento científico adquirido ao longo de seus anos de estudo, mas todas as habilidades sociais necessárias para a uma convivência social harmoniosa e ética.

#### **4. CONCLUSÕES**

Ressaltamos que a pesquisa, hora apresentada, trata-se de um fragmento de um projeto de monografia que se encontra em desenvolvimento, cujo os dados ainda estão em análise, sendo os resultados aqui expostos um fragmento desse estudo, que mais tarde vira a ser apresentado por completo.

Porém, com base nos resultados já obtidos das pesquisas bibliográficas, podemos afirmar que a metodologia da aprendizagem colaborativa em sala de aula faz com que as crianças alcancem maior êxito em suas conquistas estudantis e pessoais, pois a abordagem vê muito além do contexto de sala de aula e resolução de exercícios, busca aproximar, reconectar o ser humano, desenvolver a colaboração, cooperação, empatia e troca de conhecimento entre alunos e professor e com isso retirar das interações pessoais a saga de competir a todo momento e deixar para trás o colega ao lado, ou de compreender o conhecimento como um objeto de uso individual, mas passar a vê-lo como instrumento de domínio social para transformação e melhoria do meio no qual estão inseridos.

Sendo essa pesquisa de importante relevância social, pois a escola pesquisada é mais um mecanismo que vem desenvolvendo o método pedagógico do estudo colaborativo, e, portando, trazendo comprovações, além de resultados satisfatórios, do real e positivo resultado dessa metodologia e suas significativas contribuições na vida das crianças envolvidas e para a sociedade atual.

Esse estudo pode vir a contribuir com demais pesquisas, do meio educacional, que desejem explorar, trabalhar ou conhecer o método de pesquisa aqui apresentado e aplicá-lo em sua realidade.

## 5. REFERÊNCIAS

DAMIANI, Magda Patrícia. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 23.ed.Pretópolis, SP: Vozes, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática.**

## A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA

Neiva Daiane Cordeiro Gomes – Universidade Estadual do Ceará,  
neivinha09@gmail.com

Paulo César Rodrigues Araújo Filho – Universidade Estadual do Ceará,  
paulocesarrodrigues31@gmail.com

### 1 – Introdução

É imprescindível que a formação do educador esteja em constante aperfeiçoamento, tanto os seus conhecimentos como os seus recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula, ação que contribui na atualização e qualidade do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes de maneira significativa. Por essa razão, objetiva-se discutir como a formação continuada contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas no âmbito profissional. Diante dos avanços, quer seja no contexto econômico, social, político e social, a educação sistematizada instiga a consciência política e social dos discentes para a reflexão do contexto em que se vive, incluindo a desigualdade social, que é um problema crônico e abrange grande parte das nações mundiais.

No âmbito geral, uma formação continuada vigente delimita-se a um foco determinado e específico pelo indivíduo. De modo paralelo a isso, mas não distante, o cenário educacional, assim como outros campos profissionais, almeja alcançar um objetivo: formar indivíduos na base do conhecimento teórico e prático. Para se lograr esse objetivo, faz-se necessário passar por algumas etapas, pois a formação inicial não apresenta tudo nem se revela pela falta de importância, e sim por seguir um determinado currículo e planejamento de sua instituição. Diante disso, surge a necessidade de se especializar, para que posteriormente não haja uma deficiência, carência de métodos e ferramentas possíveis para alcançar um determinado objetivo.

### 2 - Procedimentos metodológicos

A metodologia usada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo, que também se baseou nos percursos de uma pesquisa bibliográfica. Para um processo investigativo, conforme descreve Enricone (1996, p. 19): “A pesquisa é um processo contínuo de inovação e, com frequência, é através de uma ciência ou de uma disciplina afim que surgem novas convergências. A colaboração de várias disciplinas provoca um alargamento, uma abertura

para outros domínios do conhecimento”.

É notória a contribuição do desenvolvimento da pesquisa científica, pois fomenta a aquisição de novos conhecimentos e a descoberta de teorias para o aperfeiçoamento dos saberes do indivíduo na (re)constituição dos conceitos já adquiridos, transformando-os numa concepção mais dialogada e integral. No entendimento de Lima e Miotto (2007, p. 41), na “[...] pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência”.

A pesquisa bibliográfica é um procedimento para além da coleta de informações de referenciais teóricos, ou seja, uma análise concisa das relações que os materiais pesquisados têm em comum e diferente.

### **3 - Resultados e discussão**

O magistério é uma profissão que engloba um conjunto de aptidões, competências, habilidades, conhecimentos e práticas educativas, compreendendo até mesmo a essência do indivíduo que a exerce. Além disso, o magistério é a única profissão por meio da qual as demais carreiras são orientadas, ensinadas e formadas.

Muito se fala sobre a formação continuada, mas, na verdade, o que é? Para que serve? De modo sucinto, é de suma importância à formação inicial, sendo sonhada e desejada por grande parte dos indivíduos, servindo, dessa forma, para adquirir conhecimentos e experiências para uma vida mais fluida no percurso da profissão desejada.

Com efeito, surge para os docentes o desejo da famosa formação continuada. Diante disso, questiona-se: mas a inicial não era a mais importante?

Não é o caso de uma ser mais importante do que a outra, visto que são complementares. Na luz de Hypolitto (2009, p. 93), “A atualização e a investigação permanentes são um processo que aponta novos caminhos, a desafiar a necessidade de ultrapassar o descompasso da formação do professor e as exigências da sociedade moderna”.

Como profissional e professor, o docente precisa estar por dentro das mudanças, acompanhando, por exemplo, as novas atualizações de determinados termos e significados que vêm ao longo do tempo modificando-se. Esse professor ganha dinâmica de ensino e facilita a sua vida profissional para exercer o magistério, conhecimentos que podem lhe servir também para o seu convívio em sociedade.

Enfim, a formação continuada permite ao docente sentir-se capaz, íntegro e comprometido com sua profissão, transformando vidas e dando um novo sentido à sua própria, de modo que possa acreditar cada vez mais em si. Com relação a essa temática, Therrien e Souza (2000, p. 9) asseveram que:

[...] A compreensão da intencionalidade docente sob o ângulo das premissas ou dos saberes que dão suporte às suas decisões de ação no chão da sala de aula constitui um elemento essencial dos processos de formação inicial e contínua do professor e de identificação da cultura docente em ação.

Porém, o profissional em questão precisa de apoio, de um braço que lhe possibilite auxílio, reflexão sobre a prática, retificação de erros, para que possa ser compreendido em suas práticas e ações, sejam elas dentro e/ou fora do trabalho. Mas sabe-se que, por diversas vezes, o professor enfrenta ocasiões em que tem de desenvolver e descobrir soluções, pois as políticas institucionais deixam a desejar em seus papéis, sobretudo esquecem que se precisa, para transpor um conhecimento, da articulação da tríade família, escola e aluno.

#### 4 – Conclusão

A docência é uma profissão de múltiplas vertentes, seja em âmbito social, pessoal, intelectual e político de uma sociedade capitalista. Desse modo, convém promover mais a formação continuada dos educadores no contexto escolar para que haja um prestígio adequado a eles. Por meio da educação, é possível transformar os estudantes em sujeitos críticos e dialéticos.

#### 5 - Referências

- ENRICONE, Délcia. *Os desafios da pesquisa*. Porto Alegre: PUCRS, 1996.
- HYPOLITTO, Dinéia. Formação docente em tempos de mudança. *Integração*, São Paulo, v. 14, n. 56, p. 91-95, 2009.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- THERREIN, Jacques; SOUZA, Ângela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 1-13.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Ozana Damião Santos – UECE  
[mariaozana06@gmail.com](mailto:mariaozana06@gmail.com)

Maria Aparecida Alves da Costa – UECE  
[Mariapedagoga99@gmail.com](mailto:Mariapedagoga99@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva analisar a formação do professor para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, bem como a importância da competência e a formação profissional apresentando os aspectos de alguns dispositivos da legislação brasileira sobre a educação/inclusiva.

O Brasil apresenta um quadro gradativo na inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação regular. A interface para a educação desse corpo discente aponta para uma desenvoltura de todo o quadro educacional que vai desde a Secretária de Educação de cada Município à sala de aula. Viabilizando assim, uma proposta para adequar a cada aluno o seu desenvolvimento cognitivo em suas diferentes necessidades, já que na prática a proposta educacional não se idealiza ou configura um molde para progredir claramente a Educação Inclusiva em nosso país. Mesmo com o avanço dos últimos anos no desenvolvimento de experiências educacionais, parte das escolas carece de um estado institucional necessário para viabilizar uma proposta educacional adequada. Segundo estudos de Glant, Ferreira, Oliveira e Senna:

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino. (FERREIRA, GLANT. 2003 p.372-390).

A problemática geral é a dificuldade e necessidade de uma qualificação profissional adequada, onde o foco do processo acadêmico não esteja em volta da questão teórica, pois a prática deste processo para a inclusão é indispensável. O professor necessita em sua atuação a autonomia e gestão de seu trabalho, assim, conseguirá desenvolver uma proposta educacional atendendo as diferentes necessidades individuais de seus alunos.



Devido à publicação da LDB 9.394/96 e ao comprometimento com uma Política de Inclusão Escolar, às relevâncias sobre a formação dos professores ficam modificadas, pois no inciso III do Art.59 da LDB 9.394/96 se refere a dois tipos de professores para atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: 1- professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado (aos alunos que apresentam uma deficiência limitadora); 2- professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classes comuns. No entanto, a LDB não esclarece a natureza, e o conteúdo dessa especialização, ou se o curso deve ser mais específico para uma área ou mais generalista. A relevância sobre a capacitação do professor partirá do ponto em que as ações à serem desenvolvidas em sala de aula ou disciplina do ensino regular está atualizado a perspectiva da política de inclusão escolar, isto definirá a formação do professor se o atendimento é individual ou integração/inclusão.

O percurso metodológico desenvolvido neste trabalho foi de cunho teórico e bibliográfico onde através da legislação e de pesquisas científicas publicados por alguns autores como Freitas (2012), Ferreira e Glant,(2003), foi adquirido um suporte para desenvolvê-lo. A partir da fundamentação teórica acerca da formação de professores que atuam na área de educação especial/inclusiva, consideramos de fundamental importância discutir sobre as possibilidades e desafios nessa atuação.

## **FUNDAMENTOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Nos últimos anos foram crescentes os movimentos para que a inclusão seja de fato um motivo de orgulho para a sociedade envolvida neste processo. Contudo, há uma carência de projetos que atinjam os padrões necessários para um atendimento qualitativo e quantitativo aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais. Na Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, onde, recomenda a necessidade de trabalho pedagógico específico com as pessoas com necessidades especiais, há diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, com relação ao atendimento, a organização do ensino, ao perfil dos alunos com necessidades educacionais, ao serviço pedagógico, ao currículo, a formação de professores, a operacionalização do serviço de atendimento, dentre outros aspectos dessa modalidade de ensino.

O que a Legislação espera para a formação e atuação do professor educação especial, na perspectiva inclusiva? Sobre a formação do professor na Educação Especial, a LDB menciona a exigência de “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” (LDB Art. 59, inciso III). A Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, ratifica que os dois os professores para atuar na Educação Especial são: o professor capacitado (com formação nível médio ou superior para atuar em classes especiais) e o professor especializado (de classe comum ou especializada que identifique e implemente estratégias de ação).

De acordo com Gotti (2001), as competências do professor especialista em educação especial são:

- Mediar fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, históricos estabelecidos na educação especial/inclusiva;
- Acrescentar, pluralizando práticas pedagógicas que tenha a finalidade de somar esforços para atingir objetivos comuns em benefício de todos, centrando na aprendizagem e níveis de desenvolvimento dos estudantes;
- Determinar de maneira continuada pretendendo identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos dentro do processo de desenvolvimento da aprendizagem;
- Realizar adaptações flexíveis na importância curricular, independente das necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Desenvolver trabalhos juntamente com familiares, professores do ensino regular, profissionais da comunidade envolvidos no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais;
- Possibilitar respostas educativas aos alunos no desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, habilidades, atitudes e valores nas áreas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas.

Contudo, essa legislação não têm o poder de amparar ou modificar a atual realidade educacional no Brasil, em especial a formação inicial e continuada dos professores, onde, atualmente necessitamos de uma política pública, que assegure de forma legal a formação inicial e continuada dos professores, condições de trabalho, remuneração e carreira dos docentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que haja uma educação regular inclusa de qualidade é necessário que a base de formação do professor seja completa deixando para trás a cultura do teórico, já que o teórico é complementado com a prática. É essencial que o professor procure de fato se especializar na área de Educação Especial e possa garantir uma mediação voltada à qualidade de vida de seus educandos, pois todos são capazes de aprenderem independente de sua deficiência.

Portanto, essa é uma temática que gera discussões futuras e que é necessário que a Rede de Ensino Superior comprometa-se com uma formação de professores de qualidade e que todo professor se preocupe com a aprendizagem individual de seus alunos.

### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 jul 2018.

FERREIRA, J. R. e GLANT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. e Faria, L. C. M. (Orgs.). Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, p.372-390. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

FREITAS, S. N. Formação de Professores: Interfaces entre educação e a educação especial. In: E.G. Mendes, M. A. Almeida e L. C. A. Wilians (Orgs.). Temas em Educação Especial: Tendências Atuais. São Carlos: Edufscar, No prelo 2012.

GOTTI, M. O Ensino Superior; Políticas, propostas e demanda. Anais do XX Congresso Nacional das APAEs, I fórum, Nacional das APAES: As Apaes e o novo milênio – Passaporte para a cidadania (p. 247-270). Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2001.

## MONITORIA DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Naira Silva Damaceno | IFBA – Campus Salvador | naira.damaceno@ifba.edu.br

João Vitor Muniz Goes | IFBA – Campus Salvador | joao.goes@ifba.edu.br

Anete Otília Cardoso de Santana Cruz | IFBA – Campus Salvador | anetecruz@ifba.edu.br

### INTRODUÇÃO

A monitoria aqui discutida é desenvolvida no Ensino Médio/Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Salvador (IFBA), a tutela da coordenação pedagógica e ministrada pelos estudantes da Licenciatura em Matemática. O objetivo da monitoria é nivelar o estudante que ingressa no ensino médio federal, a priori sanar dúvidas de matemática básica e de forma crescente dar ferramentas para a resolução de questões e atividades que são abordadas em sala de aula. De forma geral, funciona como reforço escolar de matemática, sendo a mesma de grande importância para os estudantes do ensino médio e, de forma recíproca, também para os estudantes da Licenciatura em Matemática, os quais desempenham o papel de monitor.

O presente trabalho levanta questões acerca da formação inicial do professor de matemática e a relevância do contato, ao longo da graduação, com a sala de aula, para os futuros educadores, ainda nos primeiros anos de formação, no que diz respeito à importância e domínio da matemática básica para o avançar no curso. Assim, nasce como problema, fruto dessas reflexões, o seguinte questionamento: De que forma a experiência com a monitoria, no ensino médio, auxilia na formação do futuro professor de matemática?

Com a finalidade de responder tal questionamento é proposto como objetivo, adquirir o conhecimento dos saberes matemáticos, na tentativa da compreensão (da razão de ser), de cada conteúdo a ser estudado, considerados necessários na atuação desse monitor, e na sua formação, enquanto futuro professor de matemática.

A monitoria voltada para o ensino médio é exemplo de projeto no qual se destacam as propostas supracitadas, pois possibilita ao futuro docente, a revisão de conteúdos básicos da matemática e permite a vivência em sala de aula, ainda nos anos iniciais da licenciatura.

Na monitoria de matemática no ensino médio, o monitor consegue por em prática parte da teoria estudada no curso da licenciatura em matemática. Para Blanck (2003, p.20) é

imprescindível o contato com o meio para fixação do que é aprendido. O autor defende que a interação ajuda a consolidação e criação da construção de conhecimento, sendo a monitoria um ambiente no qual o licenciando consegue assumir o papel de professor, muitas vezes, antes mesmo dos estágios obrigatórios, construindo, paulatinamente, um estilo de ensino, adquirindo experiência em sala de aula, com o intuito de aprimorar-se como professor de matemática.

Ainda na monitoria do Ensino Médio, a necessidade de se atualizar, vai para além dos conteúdos básicos da matemática. Faz-se necessário saber manusear calculadoras, manipular softwares dentre outras, pois muitas vezes realizamos métodos de cálculo avançado, mas não conseguimos correlacionar com a matemática básica necessária para a atuação no ensino básico. Lorenzato(2010, p.12) salienta que "...considerando que o processo de formação é individual e intransferível, cabe a cada um preencher as lacunas herdadas de sua formação inicial (no curso superior), bem como providenciar a continuada", daí pode-se concluir que embora o curso superior capacite o futuro docente, é imprescindível a busca de outros meios para a consolidação do conhecimento necessário para a atuação na sala de aula da educação básica.

## **METODOLOGIA**

O programa de monitoria que é supervisionado pela Diretoria de Ensino, tem carga horária de 20 horas semanais e teve início em julho de 2018, sendo desenvolvido até a presente data. A priori eram apenas 2 monitores de Matemática para suprir 22 turmas do 1º ano do Ensino Médio/Integrado – IFBA. Tendo em média 40 alunos por turma, e como a demanda superou o esperado, foram contratados mais dois monitores, totalizando um quadro de 4 monitores de matemática. No desenvolver da monitoria foram percebidas dificuldades de compreensão de definições e propriedades matemáticas, por meio dos estudantes, como exemplificado:

*Estudante:* Porque  $X+X=2X$  ? E não  $X^2$ ?

Surgiu a dificuldade também por parte dos monitores na explicação de algo que é feito de forma mecânica, negligenciado o seu “porquê”(a sua razão de ser). A partir de situações como a apresentada anteriormente, onde se sabe resolver, mas não se explica com precisão, a razão de ser  $2.X$  e não  $X^2$ , é que se faz necessário, mais do que a revisão de conteúdos por parte do monitor, mas a clareza do que se ensina e para que se ensina. Dessa maneira, a monitoria contribuirá para sanar, com clareza, a dúvida dos estudantes do ensino médio, o que possibilitará uma formação mais crítica.

No presente trabalho propomos, também, realizar uma pequena enquete com monitores e 20 estudantes da Licenciatura em Matemática, com o intuito de sondar quais conteúdos se constituíam como obstáculos para esses futuros professores de matemática.

O gráfico a seguir detalha as dificuldades de cada estudante em cada assunto do ensino básico de matemática, 75% dos estudantes que não fazem monitoria apresentaram dificuldade em álgebra, 95% em potenciação, 85% em radiciação, 80% em racionalização, 95% em produtos notáveis, 75% em critérios de divisibilidade e 63% em aritmética, enquanto entre os estudantes que participam da monitoria essas porcentagens são bem menores, 25% dos monitores apresentaram dificuldades em álgebra, 50% em potenciação, 50% em produtos notáveis, e não apresentam dificuldades em radiciação, critérios de divisibilidade e aritmética.

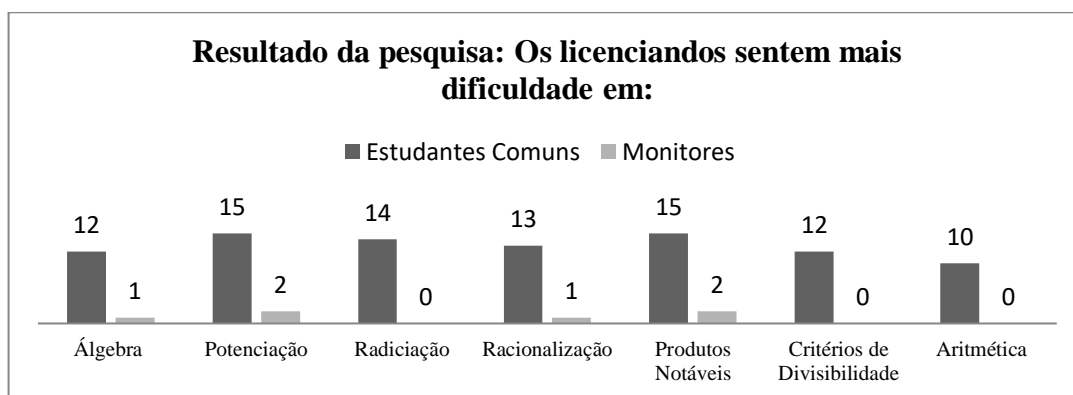


Gráfico 01. Fonte: Próprios Autores.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado da enquete proposta, sinalizou a importância que deve ser dada também, ao estudo de saberes matemáticos que residem na educação básica, desde o seu início. São informações que corroboram para um olhar diferenciado na formação de um licenciando em matemática, o qual já é inserido em uma sala de aula, no início da sua graduação, exercendo o papel de monitor.

## CONCLUSÃO

Conforme esse estudo é salientado a importância do primeiro contato do futuro docente, em sala de aula, seja de qual forma for o contato, mas que não falte a supervisão de um profissional. Como cita Paulo Freire (1996), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino...”. O monitor precisa estudar, pesquisarnovas formas de ensino para o aprimoramento

da aula de matemática na monitoria (e/ou qualquer outra atividade docente), na tentativa de empenhar-se para ensinar, com qualidade, reforçando então a sua formação enquanto futuro professor.

Nota-se também que, ao longo do processo de monitoria, o licenciando em matemática promove a afirmação na sua condição, enquanto professor de matemática, aumentando o seu capital cultural, o qual promove, segundo Bordieu (1998), além do reconhecimento de seu papel de professor, não um condição de autoridade, mas sim uma relação de afetividade. Assim sendo, é desenvolvida a sensibilidade e empatia, tão necessárias, para uma relação crescente entre docente e discente.

### **REFERÊNCIAS**

BLANCK, G. Prefácio. In: VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 15-32. (Texto original de 1926).

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA, Afonso H Lisboa da. As Condições Facilitadoras Básicas como Princípios do Método Fenomenológico-Existencial: II. A relação empática. empatia e dialogicidade. 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

LORENZATO, Sérgio. Para aprender matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.12 Cap.4

## **SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

Genira Fonseca de Oliveira/Universidade Estadual do Ceará

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

Giovana Maria Belém Falcão/Universidade Estadual do Ceará – UECE

[giovana.falcao@uece.br](mailto:giovana.falcao@uece.br)

### **1 INTRODUÇÃO**

A evolução do conhecimento nas suas mais diferentes formas e manifestações, tanto na área da tecnologia como na área da comunicação, vêm imprimindo mudanças na educação. Esta realidade desafiadora e complexa reflete na profissão docente, desencadeando um movimento em torno da atuação dos professores, principalmente a partir dos anos 1990. De acordo com Falcão e Farias (2017)

Atribui-se ao professor e a sua formação significativa importância, o que denota a centralidade do tema na ordem social contemporânea. Ao mesmo tempo, as exigências e obrigações sobre os docentes se intensificam, levando, muitas vezes, a uma precarização de seus trabalhos, a um sufocamento e a um certo mal-estar docente, elementos que fragilizam a forma de se perceberem, repercutindo diretamente em sua atuação profissional (FALCÃO; FARIAS, 2017, p.163).

Dessa forma, os processos de formação continuada constituem importantes formas de apoio ao trabalho docente, destacando-se como elemento indispensável no desenvolvimento profissional dessa categoria. Como assinalam Mizukami e Reali (2009, p. 19), “nessa nova ordem, os professores passam a ocupar um lugar central nas reformas educacionais, pois têm a responsabilidade de conduzir os alunos nessa empreitada e de responder com o seu trabalho as demandas educacionais delineadas”.

Nesse sentido, a burocratização da profissão docente é uma realidade que continua a ser fortemente sentida pelos professores em todos os níveis de ensino, principalmente, pela “onda” avaliadora disseminada em grande parte dos sistemas educativos, que têm exigido desses profissionais um desempenho voltado para o alcance de resultados em detrimento de um trabalho que priorize a aprendizagem dos estudantes.

Este escrito faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará no curso de Mestrado em Educação, que se propõe compreender os significados e sentidos produzidos sobre a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a partir das narrativas de professores do 2º ano do



Ensino Fundamental (EF). Para este texto, de modo particular, trazemos os resultados preliminares do estudo.

A escolha por investigar este ano se justifica em função da referida etapa de ensino ter papel de destaque no contexto atual da educação brasileira, quando esses professores são convocados a desenvolver uma prática que dê conta das exigências relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas a que as escolas estão submetidas (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, 1990; Provinha Brasil - 1ª edição, 2008 e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Spaece, 1992). Vale destacar, que essas avaliações, inclusive, são utilizadas como parâmetro para avaliar os próprios professores.

O PAIC foi implantado pelo governo do Ceará, por meio da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) em 2007, com a finalidade de promover a cooperação entre estado e os 184 municípios cearenses, com vistas a alfabetização de todas as crianças até os sete anos de idade (CEARÁ, 2012, p. 29).

A formação de professores ofertada pelo PAIC aparece como um dos eixos do programa e tem por objetivo trabalhar os conteúdos necessários para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, a partir de uma rotina e material didático pré-estabelecido pela consultoria e coordenação do referido eixo.

Nesse sentido, olhar para o professor do 2º ano do EF se justifica em função dessa realidade e por estes assumirem papel de destaque no contexto atual da educação cearense, quando são convocados a desenvolver uma prática que dê conta das exigências pactuadas pelos órgãos externos, relacionadas, principalmente, ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas a que as escolas estão submetidas.

Apresentamos a seguir o caminho metodológico a ser trilhado na consecução dos objetivos, em seguida, trazemos alguns resultados preliminares e, por fim, as conclusões.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para dar conta da complexidade que envolve essa investigação, a opção metodológica se ancora numa perspectiva qualitativa, que se caracteriza pela possibilidade de estudar “os fenômenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando seu marco de referência” (POLAK, 2011, p.73). Pretende-se, dessa forma, conduzir a investigação utilizando o método autobiográfico, entendendo que é uma escolha coerente com os objetivos da pesquisa.

Assim, para fins de apreensão do objeto de estudo, serão combinados a análise de documentos e a entrevista narrativa, que permite buscar elementos que embasem questionamentos e reflexões relevantes a partir de um olhar sensível do campo de pesquisa em suas nuances mais sutis, percebendo o diferencial no que é aparentemente corriqueiro.

O critério de escolha adotado para a seleção das escolas foi o resultado do SPAECE de 2018, no caso desse estudo, o resultado do SPAECE-Alfa, que passou a incluir, a partir da implantação do PAIC em 2007, a avaliação da alfabetização. Para compor a amostra, elegemos escolas posicionadas entre as que apresentaram o menor e o maior nível de proficiência na referida avaliação. Em seguida, buscamos identificar, junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, o número de professores de cada escola. Os sujeitos investigados serão os professores do 2º ano do EF que atendam aos seguintes critérios: desejarem participar dessa pesquisa; que tenham formação em Pedagogia, uma vez que são professores do 2º ano do EF e que estejam há dois anos participando das formações no Programa Alfabetização na Idade Certa, tempo que julgamos suficiente para apreender os significados e sentidos sobre a formação recebida.

Consoante à abordagem qualitativa adotada nessa pesquisa, a análise de dados será feita tomando como referência os pressupostos da Análise Textual Discursiva, que é possibilidade do “pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.122).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As reflexões e os estudos teóricos realizados ao longo das disciplinas nos levaram a compreender melhor a temática. Nessa perspectiva, elaboramos o Estado da Questão, onde buscamos identificar o que os trabalhos já publicados traziam sobre nosso objeto de pesquisa. A investigação tomou como *locus* as publicações inventariadas no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O inventário que resultou do mapeamento de todas as publicações deixou evidente que a formação de professores do 2º ano do ensino fundamental ofertada pelo PAIC, tem pouca expressividade nos estudos realizados na pós-graduação *stricto sensu*.

Nessa etapa da pesquisa estamos realizando um levantamento do número de professores das escolas que farão parte desse estudo, assim como sua formação acadêmica e

tempo de atuação nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Na sequência, vamos iniciar as entrevistas a partir de eixos temáticos.

Acreditamos que a utilização das narrativas como estratégia para possibilitar a escuta aos professores, permeada pelo respeito as suas singularidades, será profícua para favorecer a compreensão de suas significações sobre as formações oferecidas pelo Programa Alfabetização na Idade Certa. Nessa perspectiva, intentamos trilhar por esse caminho, tecendo um percurso que nos possibilite alcançar os objetivos propostos nessa investigação.

#### 4 CONCLUSÕES

Os resultados preliminares já obtidos no estudo indicam aspectos importantes para se entender e se repensar os cursos de formação continuada, principalmente no que se refere às iniciativas das políticas públicas, na constituição de espaços formativos que atendam aos anseios e necessidades dos professores.

Pesquisar como tem se dado as significações do processo de formação de professores do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza, oferecida pelo PAIC, a partir de narrativas, torna-se relevante, por um lado pelas lacunas identificadas nas pesquisas realizadas, que revelam um reduzido número de trabalhos sobre a temática, por outro, pela possibilidade de contribuir com a formulação de políticas públicas voltadas para a formação de professores mais aderentes às suas necessidades.

#### 5 REFERÊNCIAS

CEARÁ, Secretaria da Educação do. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 2012.

FALCÃO, Giovana M. B.; FARIAS, Isabel M. S. de. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. **SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 22, n. 44, já./abr. 2017. p. 161-179. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/916>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M. de M. R. (Orgs.). **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa.** São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2009. 200 p.

MORAES, R.; GALIAZZI; M.C. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação, São Paulo, v.12, abr. 2006.

POLAK, Ymiracy N. de Souza. *et al.* **Dialogando sobre a Metodologia Científica.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

## **INVESTIMENTO PÚBLICO E DESDOBRAMENTOS DA CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS TEMPOS ATUAIS**

Francisca Genifer Andrade de Sousa (UECE)  
geniferandrade@yahoo.com.br

Francisca Risolene Fernandes Queiroz (UECE)  
profarisolenefernandes@gmail.com

Gabriele da Silva Antunes (UECE)  
gabriele.antunes@aluno.uece.br

### **INTRODUÇÃO**

Tendo em vista a atual conjuntura política do Brasil e os seus desdobramentos na educação pública, estatal e gratuita, é mister ponderar acerca dos rumos que essa área tem tomado. À vista disso, a análise crítica da educação, neste documento, será realizada tomando como fonte de consulta o livro *A quem serve a crise da educação brasileira?* Dos autores Nazareno Godeiro e Amanda Gurgel. A obra foi publicada no ano de 2015 pelo Instituto Latinoamericano de Estudos Socioeconômicos (ILAESE) e traz reflexões valiosas para a compreensão do feito educativo nos tempos atuais, uma vez que referido escrito empreende uma análise esmiuçada da educação brasileira primeiramente em âmbito nacional.

A obra em encontra-se organizado em treze capítulos que englobam alguns dos principais temas no que se refere à educação brasileira. Esses, por sua vez, fazem referência às discussões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), analfabetismo, dados comparativos do investimento em educação nas últimas décadas, análise estrutural e política do ensino superior e profissional, dentre outros, sendo aqui percorridos sobre as ponderações consideradas mais importantes e alinhadas ao cenário atual da educação pública brasileira.

### **METODOLOGIA**

Este estudo é fruto de pesquisas desenvolvidas sobre o financiamento da educação no ínterim de uma disciplina - Política e planejamento educacional, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, cuja proposta da docente, Raquel Dias, foi a leitura, o fichamento e a escrita de um resumo do livro “*A quem serve a crise da educação brasileira?*” de autoria de Nazareno Godeiro e Amanda Gurgel. Como resultado parcial dessa última tarefa (resumo da obra), organizamos o presente ensaio, pois acreditamos que esse livro, embora

escrito em 2015, traz reflexões irrefutáveis para a compreensão e problematização do contexto educacional atual, marcado pela redução dos gastos na educação e sucateamento da educação pública em todos os níveis.

### **A QUEM SERVE A CRISE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?**

O livro parte da constatação que há uma crise instalada na educação pública brasileira que vai desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior. A começar pela Educação Básica, o mal estar afeta todos os envolvidos: o professor que tem que se responsabilizar pela aprendizagem de uma turma numerosa sem que sejam dispostas as condições para isto; os alunos que são submetidos à condições sub-humanas de aprendizado, pois não há materiais didáticos suficientes; o núcleo gestor e a família também são afetados por essas condições em que se encontram a educação.

No entanto, o governo não reconhece que muito há de ser feito para que educação possa ser na prática de qualidade (e não só nos discursos políticos). Quando os alunos não conseguem uma boa pontuação em uma “X” avaliação externa, os professores e a gestão são responsabilizados por tal fracasso; quando um professor ou qualquer funcionário adoece em resposta às faltas de condições de trabalho, são vistos como preguiçosos; se a criança não aprende a ler na “idade certa”, os culpados são os professores. O grande problema é que há baixo investimento. Esse subinvestimento se reproduz na vivência cotidiana da população pobre, que é quem mais sofre pelas incompetências de um governo que preza por uma distribuição de renda desigual.

Não é à toa que temos um alarmante contingente de analfabetos absolutos e também funcionais em nosso país. E o mais surpreendente é que o analfabetismo tem classe social, pois conforme os autores da obra em discussão, enquanto 1,7% da população analfabeta é de classe alta, 14% é da classe baixa. Posto isso, podemos evidenciar que os principais afetados são aqueles que dependem da escola pública para estudar e não tem condições para pagar por sua escolarização em uma instituição privada.

O Ensino Profissional e o Superior têm sido alvos de altos investimentos pelo atual Governo nas últimas décadas. O problema é que, ao invés de se investir na instância pública, opta-se por investir na privada e, conseqüentemente, gerar lucros para os empresários envolvidos (BARREIRO; MALFITANO, 2000). Para o Ensino Superior, temos o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) (VALLE, 2009). Para o ramo profissional, temos as escolas profissionalizantes e o Pronatec.

No que concerne à Educação Básica, que é a área mais enfatizada pelos autores, os docentes estão divididos entre Educação Infantil (18%), Ensino Fundamental (51%) e Ensino Médio (17%), sendo que 78% atuam na rede pública e 22% na rede privada e a maior parte desses profissionais advém de instituições de ensino superior privada, consideradas de qualidade inferior se comparadas às instituições públicas. Além disso, 24% dos professores brasileiros não possuem graduação de nível superior e a formação continuada não é realidade. Esse, dentre outros mecanismos de desrespeito para com a profissão docente, vem resultando em uma série de casos de doenças psicológicas, depressão, alergias, desgaste físico e mental. Há um grande déficit de professores porque os governos preferem superlotar as salas de aula ao invés de contratar mais profissionais, eis porque isso exige mais investimento. Sempre culpados pelo insucesso da educação e atarefados ao extremo, o que resta de fato, é uma prática docente que deixa a desejar e não forma o alunado.

Destinando 25% do Produto Interno Bruto (PIB) per capita por aluno (proposta do Custo Aluno Qualidade –CAQ), se garantirá a educação de qualidade que tanto se faz necessária, o que implica em dobrar os gastos públicos com educação e extinguir com a prática que destina dinheiro público à instância privada. No entanto, não há disposição do governo em romper com esse investimento cada vez mais rentável. Os autores do livro apresentam algumas propostas que podem contribuir para o avanço na área em questão. Sugere-se, dentre outras alternativas, aumentar a contribuição federal para 18%, a dos estados e municípios para 30%, e findar com os benefícios de isenções fiscais e suspender todo o investimento do dinheiro público nas instituições privadas. E ainda, “no bojo de grandes transformações sociais e de ruptura com o sistema capitalista, podemos avançar na transformação da educação.” (GODEIRO, GURGEL, 2015, p. 69).

Em consenso com os autores citados, propaga-se a ideia de que a educação é para todo independentemente da classe social, sendo esse um dos discursos constantes do atual governo. No entanto, n maneira como a educação é direcionada, ela mesma já distingue quem será o patrão e quem será o assalariado/explorado. “A escola tem sido um meio eficaz de disseminação da ideologia burguesa para o conjunto d sociedade, especialmente para a classe trabalhadora.” (GODEIRO; GURGEL, 2015, p.81). O trecho exposto exemplifica justamente que enquanto de um lado forma-se a mão de obra barata mascarada em afirmações de que a educação é gratuita e de qualidade, de outro, nos espaços privados são criados os detentores do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se apresentar as principais ideias da obra “*A quem serve a crise da educação brasileira?*” de autoria de Nazareno Godeiro e Amanda Gurgel, documento que exprime e esclarece com perfeição o panorama de desvalorização do educador e a decadência da educação pública desde à Educação Infantil ao Ensino Superior. A leitura e o real entendimento das ideias pinceladas nessa obra propiciam reflexões que não se encontram em qualquer local, possibilitando a compreensão da crise da educação do nosso país de uma maneira bastante esmiuçada, o que corrobora para o entendimento dos desdobramentos que o atual Governo vem adotando nas mais variadas instancias da educação. Por conseguinte, o estudo da obra é de suma valia para a formação de profissionais críticos, conhecedores das mazelas do sistema educacional e que estejam aptos a lutar por uma educação pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BARREIRO, R, G; MALFITANO, A, P, S. Retrato das políticas públicas governamentais brasileira para a juventude nos anos 2000. **Última década**. 2014, vol.22, n.40. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362014000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100007)>. Acesso em: 25. Nov. 2015.
- GODEIRO, Nazareno; GURGEL, Amanda. **A quem serve a crise da educação brasileira?** Uma análise da realidade educacional no Brasil e no RN. São Paulo/RN:ILAESE, 2015.
- VALLE, Marcos José. **Prouni**: política pública de acesso ao ensino superior ou privatização? Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação – PPG da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.



## COMPOSIÇÃO DO NEABI/IFRN: PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE E AGENTES EDUCACIONAIS

Joilson Silva de Sousa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
joilson.sousa@academico.ifrn.edu.br

### RESUMO

Este escrito apresenta as aproximações de investigação acerca da formação de grupos de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN para formar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI e seus núcleos centrais nos *campi* da instituição. A pesquisa de abordagem qualitativa alinhada a uma análise documental analisou de modo descritivo um dos documentos ligados a estruturação e organização do NEABI. Pode-se concluir que a organização dos NEABI oportuniza a participação de movimentos sociais ligados à cultura negra e indígenas locais, bem como de alunos, professores de diferentes disciplinas e técnicos administrativos, o que possibilita diferentes experiências e ações interdisciplinares como prescreve a lei n. 11.645/2008 que constitui a inclusão das temáticas Afro-brasileiras e Indígenas no currículo escolar.

**Palavras-chaves:** NEABI. Professores. Sociedade Civil.

### Introdução

Compreender os caminhos que foram delineados no que concerne aos estudos culturais dentro do Ensino Médio Integrado – EMI, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, foi fator preponderante para chegarmos na composição do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, que por sua vez se materializa em núcleos centrais, espalhados pelos diversos *campi* da instituição.

Este texto é um recorte de uma pesquisa mais abrangente que tem como foco a constituição dos saberes e a mobilização destes na ação didática de professores que lecionam a disciplina de História a partir dos fenômenos prescritivos e sua percepção enquanto sujeito que ministra as temáticas citadas.

Segundo os escritos de Manfredi (2002) não podemos considerar a Educação Profissional apenas como uma modalidade de ensino, mas sobretudo, uma área de conhecimento científico ainda pouco explorada, que mantém uma relação de interesses, conflitos, discussões e tensões, caracterizados por momento historicamente situados, dentro dos aspectos sociais, políticos e econômicos.

Ressaltamos que a importância da temática investigada reside na possibilidade de contribuir à prática pedagógica do professor, superando tendências pedagógicas não-críticas



na busca por uma educação que supere vertentes do eurocentrismo e assim desenvolver práticas dialógicas na sala de aula relacionadas ao percurso histórico e espacial que reside o aluno. Segundo o posicionamento do Professor-Pesquisador Saviani (2011), que alicerça as Tendências Pedagógicas Tradicionais, Tecnicistas, Progressivistas e não diretivas em não-críticas, ou seja, que não promovem criticidade.

A lei 10.639/2003, considerada uma bandeira de luta e conquista por parte dos movimentos negros no Brasil, propõe abordar a temática afro-brasileira aos alunos em seu cotidiano escolar por toda a Educação Básica. Logo, a lei supramencionada representa um “marco na luta por uma educação antirracista no Brasil” (PAULA, 2009, p. 178).

Posteriormente a lei 11.645/2008, que trata da temática indígena brasileira, se apresentou de forma complementar a lei 10.639/2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no seu artigo 26-A, promovendo em um único artigo o trato com as duas temáticas.

Como recorte da objetividade da pesquisa apresentada, partimos da concepção de compreender como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI foi composto pelo IFRN e seus encaminhamentos para manutenção dos dispositivos legais da lei 11.645/2008.

Buscando assinalar nosso ponto de vista social, acreditamos que a investigação dessa temática irá contribuir para novos questionamentos e reflexões sobre a atuação de professores, suas relações com a educação profissional no contexto do EMI e opções formativas e didático-pedagógicas para o exercício do trabalho docente. E ainda, que o trabalho do professor, a relação com os discentes em sala e a temática Afro-brasileira e Indígena compõem o que chamamos de questões históricas e socialmente vivas.

### **Procedimentos Metodológicos**

Segundo os estudos de Minayo (2015), a metodologia se apresenta como um caminho do pensamento, que inclui o método em si, as técnicas que serão adotadas e a criatividade do pesquisador, o que permite a realização de estudos em profundidade. Para autores como Bogdan e Biklen (1994, p. 48), as pesquisas qualitativas “tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma com que estes registros foram registrados ou transcritos”.

No que concerne à pesquisa documental, Severino (2013, p. 76), estabelece que a mesma “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos

impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Desse modo, o documento analisado apresenta dados relativos ao NEABI em sua forma objetiva, ações e agentes, o que corrobora com as perspectivas do autor supra, no sentido desenvolver nossa investigação e análise, pois os textos ainda não tinham sido sofridos tratamento analítico.

## Resultados e Discussão

Um documento importante que contribui para a compreensão de como se compôs o NEABI do IFRN foi o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do quadriênio (2014-2018), que em respeito a Resolução 29/2014, de 31 de outubro de 2014, faz menção ao NEABI e insere seus objetivos enquanto Núcleo de Estudos:

Tem como principais finalidades propor, fomentar e realizar ações **de ensino, pesquisa e extensão** sobre as várias dimensões das **relações étnico-raciais**; sensibilizar e **reunir pesquisadores, professores, técnicos-administrativos, estudantes, representantes de entidades afins e demais interessados na temática dos estudos afro-brasileiros e indígenas**; contribuir para a ampliação do debate e da abrangência das políticas de ações afirmativas e de **promoção da igualdade racial; promover formação inicial e continuada e produzir e divulgar conhecimentos sobre relações étnico-raciais** (PDI, 2014, p. 72, grifos nossos).

Desse modo, acreditamos que os caminhos percorridos inferem para a participação de agentes educacionais que compõem o cotidiano escolar e ainda a participação social como instrumento para ampliação de debates que percorrem os anseios da população, proporcionando ainda saberes científicos e tradicionais dentro da referida instituição, numa relação permanente entre teoria e prática.

## Conclusões

Podemos concluir que o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem em sua formação a tentativa de cumprimento ao ato prescritivo na lei 11.645/2008, que trata das temáticas Afro-brasileiras e Indígenas. Outro fator se dá em sua composição, pois os grupos de trabalho são heterogêneos, com profissionais de diferentes formações acadêmicas, o que a nosso ver, é positivo e possibilita ações interdisciplinares e saberes diversificados em relação às temáticas de estudo, ao modo como utilizá-las metodologicamente em sala de aula e à promoção de ações formativas para além da sala de aula, como palestras, uso de filmes, mesas-redondas, dentre outros.

Contar com a participação dos movimentos sociais afro-brasileiros e indígenas da região onde os *campi* do IFRN estão inseridos se torna elemento importante para o combate aos preconceitos e estereótipos que cotidianamente são expostas as pessoas negras e indígenas em diferentes espaços sociais, incluindo a escola.

Acreditamos que as demais ações desenvolvidas ao serem investigadas *in loco*, possibilitarão um repertório de saberes e experiências que podem ser alinhados ao trabalho docente e a partir deste possibilitar acesso a conhecimentos experienciais importantes, relacionados ao que estabelece o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. 2005. Disponível em: [pne.mec.gov.br](http://pne.mec.gov.br). Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 11.645**, de 10 de Março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PAULA, B. X. de. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira. In: FONSECA, Selva Guimarães Fonseca. (Org.). **Ensinar e Aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p.171-198.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 3. ed. 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

## **ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA DÉCADA DE 80**

Francisca Risolene Fernandes Queiroz (UECE)  
profarisolenefernandes@gmail.com  
Gabriele da Silva Antunes (UECE)  
gabriele.antunes@aluno.uece.br  
Francisca Genifer Andrade de Sousa (UECE)  
geniferandrade@yahoo.com.br

### **INTRODUÇÃO**

A escrita deste trabalho se tornou viável mediante o curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos da UECE, na qual solicitava que recordássemos a vivência escolar, narrando elementos da história de vida e as contribuições para o processo de letramento e alfabetização. Por conseguinte, este ensaio tem como objetivo discutir e encaminhar reflexões a respeito das estratégias de ensino da década de 80 ao mesmo tempo em que discorre sobre o percurso formativo da autora principal.

Essa última, enquanto professora alfabetizadora, estudante e pesquisadora da educação básica brasileira, optou por externalizar a sua trajetória de alfabetização e os insumos que a influenciaram a ser uma pessoa diferente do contexto social dos seus pais. Nesse âmbito, é abordado sobre as estratégias de ensino das professoras que contribuíram para a vida estudantil, espaços escolares vivenciados, bem como a influência familiar, pois conforme defendido por Bueno (2006), a reflexão sobre a trajetória de vida de educadores é valioso para se pensar a educação.

### **METODOLOGIA**

O percurso metodológico do estudo é amparado pelo método autobiográfico, uma vez que parte da história de vida de umas das autoras, do seu envolvimento com o processo de alfabetização, escritos e apresentado pela mesma. De acordo com Josso (2004), a vida de toda pessoa é perpassada por experiências que contribuem para a formação das demais, além da reflexão sobre a própria vida ser um método investigativo contemporâneo na área da educação, sendo sinalizada a necessidade de estudos nesse sentido. Para essa autora, a autobiografia consiste em um empreendimento atual que auxilia a repensar a formação de si e do outro, sendo essa a justificativa para a eleição dessa metodologia, pois defende-se a

necessidade de considerarmos os professores para a compreensão da formação e do feito educativo.

## **RELATO AUTOBIOGRÁFICO E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Parte-se das concepções de Jean Piaget (1995), que supervalorizou os fatores biológicos do desenvolvimento, de Vygostsky (2012), que valoriza o social e também a afirmava que tanto os fatores biológicos, os sociais e os afetivos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Estudando esses teóricos, fiquei pensando o que seria de mim e dos meus irmãos se não fosse a pouca motivação de alguns professores que trilharam nossas vidas e os ensinamentos éticos dos nossos pais, que acreditavam que seríamos pessoas mais letradas do que eles. Nossa herança biológica não dispunha de uma cultura letrada, pois antigamente o acesso à educação era exclusivamente para os homens da classe dominante (SAVIANI, 2008).

Meus pais eram filhos de agricultores e não valorizavam a educação, pois acreditavam que os filhos precisavam trabalhar para ajudar no sustento familiar. Meu pai, desde cedo começou a manusear a terra, mas mesmo sem ir à escola, sem nenhum incentivo da família para o letramento, aprendeu sozinho a ler e a escrever textos sem fluência, juntando as letras no jornal que meu avô comprava peixe seco. A respeito deste assunto Freire (1986, p.11) nos orienta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele, linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

Ninguém sabe explicar como ele aprendeu as letras do alfabeto e nem as noções silábicas, além de ter aprendido a escrever o nome completo e ainda ensinar tudo o que sabia em relação à leitura para sua irmã mais velha.

Na década de 80, quando nasci, a escola já estava acessível à classe desfavorecida e meus pais queriam muito que seus filhos estudassem para aprender a ler e a escrever e termos um futuro diferente do deles. Minha mãe aprendeu a ler e escrever pouco e assinar o nome com um tio no interior de Quixadá. Ela, mesmo com pouco domínio literal, sabia a importância dos estudos em relação a nossa vida profissional e nos falava: “vão à escola, pois é o único futuro que tenho pra oferecer a vocês”. Recentemente pensando nessa fala dela, cheguei a seguinte conclusão: “ela pouco tinha a nos oferecer, pois quem oferecia era o Governo e, naquele tempo, o ensino só era obrigatório a partir dos 7 anos”, mas ela garantiu o nosso acesso à escola e isso foi o que nos fez diferente, foi um pouco que se tornou muito

para nossa formação humana. Nesse ínterim, concordamos com o seguinte pensamento: “a escola muito contribui para formar o cidadão, apresentando valores e trabalhando os conteúdos curriculares (BRASIL,2006, p.71).” Mas quem vai validar os valores humanos e éticos é a família através de diálogos, discorrendo conhecimentos vivenciados por eles e unindo-se à escola, para que juntos formem cidadãos éticos, humanos, conhecedores dos seus deveres e direitos, conforme apresentado no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) Lei 9.394/96, que expõem que a educação se desenrola em meio às vivências na família, na escola e em todos os espaços de convivência do indivíduo.

Minha irmã já era leitora de textos sem fluência e era o orgulho do meu pai, pois ela tinha sonhos: de estudar, queria ser cantora e casar. Quanto a mim, meu pai tinha muito desgosto, pois eu não queria estudar, todo ano, mesmo matriculada, não frequentava a escola. Um dia, o peguei elogiando minha irmã ao olhar as notas dela no boletim, “que ela sim iria ter um futuro brilhante, tinha notas boas, mas não sabia como me motivar e fazer com que eu estudasse.” Ouvindo isto, cheguei para ele e prometi que um dia seria o seu orgulho, mas naquele momento não, pois ele era mais importante do que qualquer escola. Eu, o xodó do papai, melhor amiga dele, pois nós conversávamos como dois adultos e ele me explicava às coisas do mundo, não estudava porque o acompanhava em seu trabalho quando largou a agricultura e passou a ser mestre de obras.

Desde que comecei a perceber que era filha de um alcólatra que saía para trabalhar e não voltava, via minha mãe e minha avó preocupadas, decidi que todos os dias iria trabalhar com ele, pois eu era a segurança de que ele não iria beberia. Ele sempre me informava que eu precisava estudar, sei que isto o deixava muito triste, mas sempre tive a arte de persuasão e eu explicava que ele era muito especial e que não poderia andar sozinho, precisava de alguém para cuidar dele, logo o convencia a me lavar para o trabalho dele.

Em 5 de setembro de 1989, meu pai morre, eu tinha quase nove anos. Para mim, foi muito difícil ter que conviver sem meu maior bem, mas no ano seguinte tive que começar a estudar, entrei na escola aos 9 anos, sem saber quase nada, mas como havia prometido ao meu pai que iria estudar, não para mim, mas para ele e também minha vida precisava ter outro sentido. Assim, consegui motivação interior para estudar e, até hoje, toda titulação que consigo é dedicada a ele *inmoria*.

Minha experiência de alfabetização não foi muito inspiradora. Primeiro, aos 9 anos, entrei em uma turma de alfabetização fora de faixa, em uma turma improvisada no pátio da escola, com uma professora tradicional, não havia nada de estimulador no ambiente, mal tinha

um quadro negro pequeno. O material didático era somente a cartilha da Ana e do Zé, na qual tinha muita rejeição pelo livro, pois dentro havia um cururu enorme. Quando a professora me chamava para ler, ainda abria naquela página e ficava nervosa e ela usava palmatoria e grãos de milho quando nós não conseguíamos ler, ainda nos chamava de burros e falava aos pais e isso se repetia em casa.

A metodologia não contribuía, pois só ensinava o B-A-BA e na hora de ler, queria que lêssemos textos. A gente não podia interagir na aula, só falávamos se ela perguntasse algo. Já estando na 3ª série, a professora já exigia a nossa participação, mas mesmo assim, não conseguia ler em voz alta, até que um dia, para surpresa de todos, comecei a ler o texto da aula para a turma e a partir daquele dia perdi o medo e me apaixonei pela literatura. Até aquele momento pensava que não sabia ler, mas depois compreendi que eu sabia, porque conseguia resolver minhas tarefas referentes ao texto e tirava boas notas nas provas. Segundo Carvalho (2010, p.11), “ um bom leitor não se forma por acaso, muitos são formados na infância, em família que podem lhes oferecer o contato com a literatura infantil e em escolas que proporciona experiências positivas no início da alfabetização.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se discorrer sobre a trajetória de vida e estudantil de uma das autoras mediante o método autobiográfico. A produção foi proposta por uma disciplina do curso de Alfabetização e Multiletramento da UECE, que solicitava a recordação da vivência escolar com foco nos elementos da história de vida e as contribuições para o processo de alfabetização. Conclui-se que esse empreendimento, amparado na autobiografia, discorre e torna viável reflexões a respeito das estratégias de ensino da década de 80 e da importância da família no incentivo aos filhos na vida escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.
- BUENO, Marc. **As formas do esquecimento**. Lisboa: Inamedições, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Rio de Janeiro: Cortez, 1986.
- JOSSO, Marie. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. Ed. São Paulo: ática 2010. (BRASIL,2006)
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.



## DESENVOLVENDO NA SALA DE AULA A EMPATIA

Antônia Yoná Oliveira do Ó  
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC/UECE  
[yonoliveira@aluno.uece.br](mailto:yonoliveira@aluno.uece.br)  
Francisca Tainá Costa Pinheiro  
Universidade Estadual do Ceará-Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão  
Central/FECLESC  
[tainapinheiro372@gmail.com](mailto:tainapinheiro372@gmail.com)  
Nara Maria Tavares Câmara Maciel  
Escola de Ensino Fundamental José Linhares da Páscoa  
[naracamar@hotmail.com](mailto:naracamar@hotmail.com)

### 1. INTRODUÇÃO

A sala de aula dos dias atuais, é configurada pelas rápidas respostas de uma sociedade com adversos problemas sociais que atingem a família e, conseqüentemente, a educação. Por meio dos alunos, o ambiente escolar mostra cada vez mais o reflexo das mazelas sociais adentrando a sala de aula, desde que levamos em consideração que a educação faz parte do meio social, portanto, sofre e vivencia a violência, o preconceito, a desestruturação familiar, as desigualdades sociais e tantos outros.

Conforme Gadotti (1941), ressalta que a legislação brasileira foi muito bem elaborada, na qual seria capaz de bloquear esses problemas sociais se realmente acontece esses direitos, através de uma organização de todas as esferas do poder, na prática. No entanto, o que encontramos são esses problemas sendo combatidos apenas pelo professor.

Desse modo, os impactos desses problemas são representados nos alunos através de diferentes comportamentos em sala de aula, apresentando a falta de empatia de um com os outros, o desrespeito, o bullying e falta de afetividade como indicam os estudos desse interesse.

A partir de uma percepção significativa referente ao comportamento dos alunos, nota-se que tais fatores impossibilitados em aprenderem competências fundamentais para a construção de vida dos mesmos. Assim, é evidenciada a importância desses fatores para uma construção de conhecimento de forma pacífica e harmoniosa para o ambiente educacional.



Nesse contexto, a educação apresenta por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) um documento com competências e habilidades norteadoras da Educação Básica para todo território nacional. Foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) e intitulada como Base Nacional Comum Curricular, uma Política de Estado, cuja se propõe a formar o indivíduo integralmente. A vista disso, desenvolver um aluno mais apto a respeitar as diferenças, cooperar, solucionar conflitos com diálogos, trabalhar em equipe e promover o respeito mútuo.

Partindo dessa ideia, o presente estudo tem como objetivo principal demonstrar um projeto de interação socioemocional dentro da sala de aula, em uma escola do município de Quixadá. Que consiste em uma pesquisa bibliográfica e participante, pois a realização do projeto acontece em conjunto aos aplicadores, sendo a professora da turma e alunas do Programa Residência Pedagógica (PIRP) da Faculdade Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE), a partir da percepção dessa necessidade em uma turma da rede pública, no ensino fundamental I.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS**

A metodologia adotada para essa pesquisa foi a bibliográfica apresentando contribuições teóricas e fundamentadas, em segundo, para melhor análise na descrição desse projeto foi desenvolvido a pesquisa participante, inclusive as pesquisadoras desse trabalho pertencem a turma, obtendo uma abordagem de caráter qualitativo.

Segundo Gil (1999), a pesquisa participante cuja possui um envolvimento com o pesquisador e o objeto pesquisado. Da qual, é essencial a participação dos pesquisadores dentro do contexto, grupo ou cultura em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos dentro do processo da pesquisa.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tendo em vista os aspectos observados, pudemos ver uma melhor harmonia em sala de aula e alunos que se colocaram no lugar do outro, reavaliando as suas atitudes com os colegas. As aulas guiadas com momentos de interação para tratarmos sobre o bullying foi primordial para iniciarmos este processo. Dinâmicas que envolvem o trabalho em equipe e

saber respeitar o momento do outro, todos contribuem para que este projeto possa dar continuidade e trazer bons resultados. Trouxemos também um vídeo animado, buscando utilizar a tecnologia e as animações, cujas atraem a atenção dos mesmos e que fazem parte da realidade da maioria.

Desenvolver a empatia é um processo de construção e elementos primordiais de educação que devem ser vivenciados no seio familiar, mas como sabemos, a realidade se distingue da prática social em que presenciamos. O projeto só foi pensado partindo do comportamento e tratamento em sala de aula, os desrespeitos muitas vezes, seguidos de palavras que ofendem e machucam o outro, geram maiores conflitos o que consequentemente atrapalham a aula e o aprendizado da turma.

#### **4. CONCLUSÕES**

Levando-se em consideração esses aspectos e as contribuições do projeto apresentado é de suma importância estarmos trabalhando a empatia dentro de sala de aula, pois possíveis problemas podem repercutir na personalidade dos alunos em questão. Trabalhar como respeitar as diferenças, resolver conflitos e temas guiados são primordiais para desenvolver adultos aptos a conviver com maior facilidade em grupo. Manter o controle das emoções e relacionamentos é um aprendizado que deve começar desde cedo através da educação socioemocional, pois dessa forma o aluno desenvolverá habilidades comportamentais como resiliência, autocontrole e empatia.

Dentre os resultados iniciais destacamos: a cooperação, o respeito mútuo, o conhecimento sobre assuntos selecionados, aprendizagem do saber lidar com as suas emoções e a preocupação com o bem-estar dos colegas da sala, desenvolvendo o respeito à diversidade, a capacidade do diálogo e a criatividade.

. Que o projeto ainda em andamento possa vir a contribuir com demais pesquisas, do meio educacional, que professores de todas as séries possam está utilizando dessa pesquisa inserindo na sala de aula e trabalhando de acordo com a realidade que cada escola vivencia.

Estas contribuições preliminares têm sido trabalhadas num estudo mais amplo dentro de sala de aula - *Desenvolvendo na sala de aula a empatia* – projeto que pretende se tornar uma estratégia para a melhoria dos relacionamentos de alunos com a comunidade escolar, mas também contribuir para o debate na área e para fins científicos.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução no 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2010<sup>a</sup>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 29 julho de 2019.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

## FLUÊNCIA EM LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliziete Nascimento de Menezes  
Secretaria Municipal da Educação – SME/ Fortaleza  
[eliziete30@gmail.com](mailto:eliziete30@gmail.com)

Francisco Gonçalves de Sousa Filho  
Universidade Federal do Ceará  
[franciscogsfilho1@gmail.com](mailto:franciscogsfilho1@gmail.com)

### 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a fluência em leitura nos anos iniciais a partir do trabalho de formação de professores de terceiro ano do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Fortaleza. O objetivo é apresentar algumas estratégias docentes para trabalhar o desenvolvimento da fluência leitora em turmas de terceiro ano do ensino fundamental.

A relevância do tema se dá pelo fato de que a maioria das abordagens, bem como do trabalho de leitura realizado em sala de aula se detêm na perspectiva da compreensão leitora, o que consideramos de igual modo importante, entretanto, a fluência de leitura vem sendo desconsiderada ou explorada de forma equivocada no trabalho com as crianças que estão em fase de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades leitoras. Esta ênfase restrita aos aspectos voltados para a compreensão em leitura se mostra também na literatura, pois o que se tem são apenas citações restritas e não muito claras sobre a fluência. Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos uma tradução de material estrangeiro, pois a bibliografia sobre fluência leitora em língua portuguesa mostrou-se escassa.

A partir da visão decorrente da função de formadora, pode-se considerar que, para um professor que busca suporte teórico, a fim de estudar, tirar dúvidas, aprender coisas novas e aprofundar-se sobre o tema com o intuito de desenvolver um trabalho de fluência junto a sua turma esta realidade que constatamos apresenta-se como forte entrave no tocante a uma fundamentação que traga embasamento para sua prática docente.

Por isso, pensamos em discutir e trazer sugestões e ideias para se trabalhar a fluência em leitura nas turmas de terceiro ano do ensino fundamental nas escolas públicas de Fortaleza, a fim de proporcionar momento de estudo, esclarecer dúvidas e dirimir equívocos quanto ao trabalho de leitura a partir da fluência. Para isso, tomamos como base o trabalho de formação de professores desenvolvido na SME no qual elaboramos um plano de formação com a temática da fluência em leitura para ser executado com os professores de terceiro ano da referida rede municipal.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A formação se deu em dois momentos, a saber, o momento inicial com as formadoras de cada distrito de um total de seis, que é como se divide administrativamente o município. Posteriormente, a formação foi realizada entre as professoras da Prefeitura de Fortaleza. Em ambos os momentos, a formação se estruturou a partir de acolhida, leitura e estudo do texto, análise de leitura das crianças do terceiro ano da Prefeitura Municipal a partir de vídeo, ciclo de leitura e vivência para dar sugestões de trabalho de fluência na sala de aula.

A formação continuada em Fortaleza se estrutura a partir de uma teia de trabalho que acontece entre uma formadora da Secretaria Municipal da Educação – SME e seis formadoras que replicam este trabalho de formação nos polos, sendo uma formadora em cada polo de um total de seis Distritos de Educação.

Os encontros são mensais e acontecem da seguinte forma: inicialmente, em dois dias de encontro entre a formadora da SME e as formadoras dos Distritos totalizando dezesseis horas, que por sua vez, se constituem em momentos para estudar, discutir, tirar dúvidas, aprender conceitos, pensar estratégias para trabalhar com as professoras no encontro dos polos e se preparar para realizar a formação nos Distritos. E, posteriormente, com as professoras, o encontro nos polos de formação acontece em um dia com duração de quatro horas, carga horária que está inserida no planejamento do professor de acordo com a lei de um terço para planejamento, estudo e formação continuada.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Rasinsky (2004) apud Ceará (2014), a fluência em leitura é alcançada por três componentes: a precisão, ou seja, é importante que o leitor decodifique com exatidão as palavras durante sua leitura; automatismo e velocidade, que por sua vez, significa que, durante a sua leitura é necessário que o leitor reconheça com rapidez, de forma automática, palavras do texto. O automatismo e velocidade fazem com que ele utilize minimamente os recursos de atenção; e, por fim, a expressividade, ou seja, deve haver uma interpretação expressiva do texto para que se consiga uma ótima compreensão. (KLEIMAN, 1997).

Neste contexto, percebemos que o tema é muito novo entre os educadores que apresentavam dúvidas e equívocos os quais buscamos esclarecer durante a formação. Em função disso, as estratégias pensadas para trabalhar a fluência em leitura apresentavam uma tendência ao exercício escrito, entretanto, buscamos esclarecer que a fluência leitora se desenvolve lendo e não escrevendo. A habilidade de ler com precisão, automatismo,

entonação, entre outros elementos prosódicos se desenvolve a partir do treino, assim como a habilidade de dirigir se adquire na prática de controlar um carro, como vimos a partir do autor estudado. Outra consideração a ser feita é que a análise da fluência de leitura do aluno por parte do professor só poderá ser feita a partir da leitura oral, pois é a leitura oral que possibilita através da escuta docente a análise do nível de leitura em que o aluno se encontra.

Outra tendência apresentada foi a de pensar a fluência atrelada ao exercício da compreensão leitora, entretanto, apesar de o desenvolvimento da fluência trazer uma maior compreensão do texto lido, as estratégias para trabalhar a leitura sob o viés da fluência se constroem a partir de atividades de treino para desenvolver velocidade e automatismo, trazendo uma leitura precisa. Cabe considerar que no exercício da decodificação, nível inicial de leitura o aprendiz gasta muita energia juntando sílabas para formar palavras, palavras para formar frases e frases para formar o texto. Assim, ele pode terminar sua leitura sem compreender, pois o desafio para ele se deu na atividade de decodificar o texto escrito, logo, sua leitura é muito pausada, trabalhosa e de difícil compreensão.

Entre as estratégias de leitura para trabalhar a fluência vivenciamos a leitura em conjunto que é um tipo de leitura monitorada em que “os estudantes leem ou tentam ler um texto enquanto, ao mesmo tempo, ouvem uma leitura mais fluente do mesmo texto lido pelos colegas ou professor”. A leitura em conjunto é importante porque “realizada de forma regular e repetida, os estudantes começam a internalizar a leitura fluente do texto que está sendo lido, bem como de outros textos que eles possam vir a encontrar”. (RASINSKY, 2003).

A leitura em duplas também é uma leitura monitorada que acontece entre dois leitores que encontram-se em níveis extremos de fluência, assim

O leitor mais hábil (o tutor) e o menos hábil sentam-se lado a lado com um texto escolhido por este último. O texto pode ser uma tarefa da escola ou um livro que o aluno queira ler por prazer. A dupla lê o texto em voz alta por 10 a 20 minutos. Durante a leitura, o tutor ajusta sua voz para igualar a fluência em leitura do estudante. Sempre que o estudante erra uma palavra, o tutor oferece a pronúncia correta rapidamente e a leitura continua para evitar quebra na fluência. (RASINSKY, 2003).

A leitura com material gravado é outro tipo de leitura monitorada em que “o leitor lê um texto enquanto simultaneamente ouve uma interpretação fluente que foi gravada”. Esta estratégia é importante para o desenvolvimento da fluência de leitura pelo fato de que “os alunos se beneficiam com a leitura de um texto enquanto, simultaneamente, ouvem uma interpretação oral fluente”. (RASINSKY, 2003).

A leitura repetida é outra estratégia para o desenvolvimento da fluência que consiste em trabalhar textos repetidos conhecidos das crianças e que traz benefícios como estabilizar palavras e frases. Além disso, “proporciona um reforço sensorial adicional para o leitor, permitindo-lhe manter a atenção sobre os elementos da prosódia, que são essenciais para o estilo na leitura”. (RASINSKY, 2003).

A leitura phrasing é uma estratégia em que “leitores fluentes dividem ou analisam o texto em unidades sistematicamente apropriadas - principalmente frases (Rasinski, 1990). Isto é importante porque geralmente o significado reside nas frases de um texto e não em suas palavras individuais”. Assim, consideramos, a partir do autor que “a habilidade para separar o texto em frases ajuda a compreensão, [...] [pois] quando um leitor lê dessa maneira, dividindo o texto, torna-se mais fácil, portanto, encontrar significado nesse texto também”. (RASINSKY, 2003).

#### **4. CONCLUSÃO**

O que concluímos foi que existe considerável escassez de material bibliográfico sobre fluência de leitura a ser estudado e para ser utilizado como fundamentação de trabalho de pesquisa e de embasamento para a prática do professor em sala de aula.

Concluímos também que as estratégias de leitura apresentadas foram vistas pelos professores como sugestões e ideias interessantes para trabalhar de forma intencional e com objetivos preestabelecidos nas turmas de terceiro ano.

Por fim, consideramos que a fluência em leitura, apesar de ser conhecida entre os professores, constitui-se um tema novo e que, portanto, precisa ser mais estudado e discutido durante as formações continuadas, a fim de esclarecer dúvidas e equívocos, trazer embasamento teórico e fornecer mais sugestões e ideias para desenvolver o trabalho com a fluência leitora no chão da escola.

#### **5. REFERÊNCIAS**

CEARÁ, Secretaria da Educação. Copem. Programa de Alfabetização na Idade Certa. Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1º ao 5º ano - Estado do Ceará. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997. Práticas de leitura na escola. Disponível em: <<http://info.plataformadoletramento.org.br/info/1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html>> Acesso em: 18/maio/2019.

RASINSKI, T. V. The effects of cued phrase boundaries on reading performance: A review. Kent, OH: Kent State University. 1990.

RASINSKI, Timothy V. The fluent reader: oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension. New York: Scholastic, 2003.

## **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DE SONS E GESTOS QUE ALFABETIZAM**

Francisca Tainá Costa Pinheiro

[taina.pinheiro@aluno.uece.br](mailto:taina.pinheiro@aluno.uece.br)

(Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC/UECE)

Antônia Yoná Oliveira Do Ó

[yonoliveira@aluno.uece.br](mailto:yonoliveira@aluno.uece.br)

(Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC/UECE)

Mônica Cavalcante de Freitas

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

(Escola de Ensino Fundamental Terra dos Monólitos)

### **1. INTRODUÇÃO**

A intervenção pedagógica por meio de sons e gestos que alfabetizam é um projeto idealizado por duas bolsistas residentes do curso de Pedagogia do Programa de Residência Pedagógica da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC/UECE, cuja equipe envolvida é a coordenação geral do Programa Institucional de Residência, uma escola pública localizada no município de Quixadá, a direção e coordenação pedagógica, professoras preceptoras, graduandas residentes do curso de pedagogia da referida universidade, pais e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental necessariamente as turmas de 2º e 5º anos.

Sabendo que a dificuldade de aprendizagem e a reprovação, sendo um reflexo do outro, são os dois pontos que mais preocupam pais e educadores de modo geral, vê-se surgir a necessidade de meios pedagógicos extracurriculares que visem amenizar, senão suprir essa defasagem na aprendizagem das crianças, através de metodologias que abordem os conteúdos iniciais da alfabetização de forma lúdica e prazerosa, sendo a intervenção por sons e gestos uma ação pedagógica formidável para esse processo de ensino aprendizagem. O método “sons e gestos” define-se em levar a criança a aprender por meio de estimulações multissensoriais, como: a função auditiva e visual, quando associamos o som à figura do sujeito que a produz; tátil, quando se percebe a ausência ou presença de vibração na boca, laringe e ressonância nasal; gestual, onde o gesto que lembra o sujeito que produz o som é realizado; gráfica, pois ocorre a correspondência grafema e som produzido pelo sujeito; esse processo torna a alfabetização dinâmica, prazerosa e de fácil entendimento, sendo que a criança vai ter vários estímulos a seu favor, o que é crucial em sua faixa etária.



O presente projeto de intervenção pedagógica por meio dos sons e gestos é de imprescindível valor para o desenvolvimento cognitivo de alunos em idade de alfabetização, ou que se encontram com baixo desempenho na aprendizagem escolar, pois o mesmo priorizará suprir o déficit nas competências básicas de leitura e escrita.

Os alunos do projeto serão selecionados através de exame diagnóstico inicial e/ou por meio de observação e encaminhamento do professor/educador, sendo registrado o resultado do exame diagnóstico inicial, seu progresso durante o período de aplicação do projeto e o resultado final obtido por cada criança durante o desenvolvimento do projeto. Tem como principal objetivo desenvolver na criança a aquisição da leitura e escrita através de estimulações multissensoriais. Bem como elevar o nível de desempenho da aprendizagem e melhorar a autoestima do aluno que se encontra com baixo rendimento escolar. Vale ressaltar que a presente pesquisa é fruto de um trabalho que se encontra em desenvolvimento.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa se dá por meio de acompanhamento dos alunos de forma individual, seguido de interferência na relação de ensino e aprendizagem através do método sons e gestos que alfabetizam, com mediação de duas bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, supervisionadas pela preceptoria. Essa pesquisa se caracteriza como um estudo experimental. Que para Gil (2007) a pesquisa experimental consiste em estabelecer um objeto de estudo, buscar variáveis que seriam capazes de influir sobre esse objeto, e definir as formas de controlar e observar os efeitos causados pelas variáveis no objeto de estudo.

Na instituição estão sendo executadas diversas atividades, como: a utilização de materiais concretos lúdicos, jogos educativos, atividades escritas e orais. E para avaliação da aprendizagem é utilizado a produção de textos individualmente e coletivamente, desafios enigmáticos e textos variados. Além da avaliação feita por meio de observações dentro de um contexto geral e individual de cada aluno.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com os dados que temos até o presente momento, é possível observar uma notável melhoria no nível de aprendizagem das crianças envolvidas no projeto. Os resultados são acompanhados de acordo com dados obtidos através dos testes psicogênicos da escrita, onde, alguns alunos situam-se no estágio silábico da escrita, e outros já se encontram na hipótese silábico alfabética ou na hipótese alfabética.

Esse avanço se dá de forma mais rápida e efetiva, porque é realizado um atendimento extra classe de forma individual com os alunos em questão, o que facilita o desenvolvimento da aprendizagem. Além de ser trabalhado de forma individualizada são utilizados diversos recursos didáticos que estimulam a criança a ter maior foco e atenção no conteúdo que está sendo ministrado. Além do processo de alfabetizar, o projeto também tem como foco letrar as crianças que fazem parte dessa iniciativa pedagógica, pois entende-se que esses saberes interligados são essenciais ao desenvolvimento integral do aluno.

De acordo com Magda Soares (2017) letramento é o que os indivíduos fazem com as habilidades adquiridas através da alfabetização, que são ler e escrever num contexto específico. Ou seja, letramento é um conjunto de práticas sociais ligadas a leitura e a escrita em que as pessoas utilizam em seu contexto social.

#### 4. CONCLUSÃO

O Projeto sons e gestos que alfabetizam, promove grandes experiências para a nossa formação enquanto futuras educadoras, por meio da intervenção com estes alunos podemos acompanhar o desenvolvimento do processo de aquisição do conhecimento sistemático.

Vale lembrar que no nosso país, percebe-se que, um dos problemas presentes no ensino fundamental são as dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino, em relação à leitura e a escrita. Estas, por sua vez, apresentam como principal consequência, a presença de um contingente de alunos em sala de aula, sem saber ler e escrever de forma considerada aceitável de acordo com seu nível. Observa-se também que essas dificuldades decorrem para os anos posteriores, e o projeto sons e gestos que alfabetizam é um dos métodos que pode ser utilizado para reverter esse quadro.

Por esse viés, diante dos dados preliminares, o trabalho irá dar continuidade realizando-se em uma pesquisa mais elaborada. Ressaltando as contribuições recentes no campo pedagógico, possibilitando o aprimoramento de ideias, e contribuindo de forma mais clara para dar maior legitimidade à pesquisa e ao projeto.

#### 5. REFERÊNCIAS

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**/ Magda Soares – 3 eds.; 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- ALCÂNTARA, A. T.; COELHO, A.C.; MACÊDO, M.; GONÇALVES, M. **Sons e gestos que alfabetizam**: Estratégia multissensorial para facilitar a alfabetização de crianças, jovens e adultos com dificuldade de aprendizagem. Material organizado pelas autoras, 2018.

## **O JOVEM COMO SUJEITO NO ENSINO MÉDIO À LUZ DO PNEM**

Eliete de Castro Cordeiro- Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)/  
elietedecastro@yahoo.com.br

Maria Cibelle Moreira de Araújo- Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)/  
cibellesocial@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa traz uma série de discussões acerca da concepção de juventude(s) abordada nas formações continuadas de professores ofertadas pelo Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio- PNEM. Este programa foi instituído pela portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, enquanto uma articulação de estratégias e ações entre a união e os estados a fim de construir políticas públicas, programas e projetos voltadas para o ensino médio brasileiro, para isto, buscou construir uma rede de discussão sobre a identidade do ensino médio de dos sujeitos que o compõem em território nacional.

Este nível de ensino por sua vez, vem passando por processos de ressignificação, apesar de possuir elementos técnico social e mercadológica, traz, também, a preocupação com a formação integral e humana, que possibilite o desenvolvimento humano na sua totalidade, respeitando as diversidades de pensamentos, identidades e culturas. Partindo desta premissa, constrói-se outra concepção do ser jovem, onde o mesmo não seja visto apenas como um indivíduo rebelde, contestador ou que negue as regras estabelecidas por uma ordem social, já que tais características não dizem respeito somente a esta faixa etária, nem são comportamentos exclusivos deste público.

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se a pesquisa documental, necessária ao conhecimento dos diversos documentos norteadores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, bem como as leis, decretos, as diretrizes nacionais curriculares, os relatórios produzidos pela conferência nacional de educação, dentre outros também consultados e analisados. Segundo Silva *et al* (2009, p.4557) a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os Cadernos de formação do Pacto apontam em suas discussões para a formação dos jovens na sua totalidade, enquanto pessoa humana, que contribua para o desenvolvimento intelectual e a construção do pensamento crítico. As formações propostas pelo Pacto trazem para os professores, a possibilidade de construir um diálogo aberto e próximo dos alunos, onde este também seja visto no centro do processo. Contribuindo também, com a discussão da identidade e os perfis de jovens que compõem o ensino médio, propondo aos professores a quebra de paradigmas que foram construídos na nossa sociedade sobre o ser jovem e a noção de juventude, e que muitas vezes ficam enraizados em ideias, discussão e no fazer pedagógico, pra isto é preciso desconstruir conceitos, desta forma,

Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos que estruturam as sociedades. Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida, temos de levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (ETAPA I- CADERNO II, 2013, p.13).

Identificar os jovens que são o público a ser trabalhado no ensino médio, nas suas múltiplas formas de ser, pensar e agir, tem sido pensado como uma alternativa cada vez mais necessária de fortalecimento no trato com esta categoria, bem como aproximá-los mais da escola. Para isso é preciso compreender a construção da identidade destes, onde o ambiente escolar se torna um meio constante das manifestações deste processo, neste contexto é preciso entender que,

A identidade é, em realidade, um eu múltiplo o qual não é uma coisa pronta e acabada, mas um processo de identização; de negociações constantes entre diferentes experiências de vida. A identidade individual será tanto mais consciente quanto mais conseguir realizar negociações entre as partes que a fazem existir. (ETAPA I- CADERNO II, 2013, p. 7).

O entendimento da categoria juventude em sua essência deve ser considerado nas suas múltiplas dimensões, entender o jovem e estudante como sinônimos deve ser outro ponto a ser discutido, já que o “ser estudante” é uma condição a ser assumida ou não pelo jovem, isso vai em encontro com o seu projeto de vida ou com o sentido que o jovem atribui a sua vida estudantil, fato este que contribui, em suma, para a sua permanência na escola. Desta forma, compreender o que o ensino médio representa para os nossos jovens, até que ponto são sujeitos nos processos escolares, são fatores que merecem ser aprofundados, não somente por

que são questões educacionais amplas, mas também necessárias de serem discutidas no atual cenário em que se constitui o ensino médio.

Em meio a este espaço social, tem-se construído historicamente as definições do que é jovem, a escola enquanto instrumento de produção de conhecimento vem incorporando e ampliando a compreensão desta categoria, que não pode ser tratada como homogênea, visto a necessidade contemporânea de pensar e tratar as juventudes. Ao discorrer sobre esta temática, os teóricos Abramovay, Castro, Waiselfisz atentam para o fato do jovem ser visto como sujeito e suas identidades, levando em consideração a sua diversidade, defendendo a superação da visão de juventude no sentido singular.

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais (ABRAMOVAY et al. 2015, p. 33).

Trazendo para uma abordagem sociológica da educação, Bourdieu (2003) aponta como tese central que os jovens não são indivíduos abstratos que competem igualmente no ambiente escolar, isto no sentido de rendimento e classificação por notas e desempenhos em avaliações internas e externas, mas são atores construídos socialmente. A educação escolar pode ser concebida como um espaço de desigualdade, reprodução de capitais que são incorporados, institucionalizados pelo espaço social, necessidade e circunstâncias.

## CONCLUSÕES

A proposta do PNEM de pensar as juventudes como sujeitos da aprendizagem, oportunizou desconstruir a visão do estudante como um dado numérico ou índice em avaliações, levando os professores a refletirem sobre os contextos socioeconômicos de aprendizagem. As discussões ofertadas nos cadernos de formação do Pacto permitiram aos professores dentro do planejamentos coletivos por área de conhecimento, refletirem sobre os estudantes, seus contextos e a bagagem de conhecimentos que cada um traz para a escola e como esta instituição pode colaborar com a aprendizagem e a vida social destes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam. **Brasília: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.**

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 5ª Ed. Papyrus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Pierre. Escritos de educação. In: **Escritos de educação.** Vozes, 2003.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Brasil. Secretaria de Educação Básica.

SILVA, Teresa R. Neubauer da; DAVIS, Claudia Leme F.; NUNES, Marina Muniz R.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Melhores práticas em escolas do ensino médio – estados envolvidos**: Acre, Ceará, Paraná e São Paulo: relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Instituto de Protagonismo Jovem e Educação; BID, 2009.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERCEPÇÕES PIBIDIANAS**

Tais do Socorro do Nascimento Matos, UFPA  
taismatos.ped@gmail.com  
Luana Coelho Portilho, UFPA  
luanaportilho1@gmail.com  
Talita Cristina do Rosário Mescouto, UFPA  
talitamescouto88@gmail.com

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) junto à escola parceira Prof.<sup>a</sup> Julia Quadros Peinado, localizada no município de Bragança-PA. Enquanto acadêmicas de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança, e bolsistas/estagiárias do PIBID/CAPES, vivenciamos práticas pedagógicas no cotidiano escolar que se tornam enriquecedoras para nossa formação inicial, além de nos fazer compreender e articular teoria e prática escolar. Pois, Pimenta e Lima (2004) ressaltam que o momento do estágio possibilita entender que teoria e prática caminham juntas, em uma mesma direção, enriquecendo os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação. A dicotomia entre essas duas dimensões enfraquece a qualidade do trabalho docente.

A partir de nossa inserção na escola foram surgindo dúvidas oriundas de observações realizadas sobre as práticas de alfabetização e letramento trabalhadas pelos professores alfabetizadores nas turmas que vimos participando como estagiárias. O interesse pela temática surgiu após meses de observação na escola e de estudo teórico no grupo PIBID. O estágio se tornou a ponte que nos permitiu compreender as implicações entre a teoria e a prática docente, possibilitando conhecer e interagir com nosso futuro campo de atuação e com os desafios da sala de aula. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelas professoras durante nosso estágio de iniciação à docência em turmas do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental na escola parceira do PIBID/CAPES do curso de Pedagogia.

### **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Inicialmente, foram realizados grupos de estudos para discussão e aprofundamentos de textos teóricos que serviriam como subsídios para nossa investigação, observação e intervenção no contexto escolar. Ao adentrarmos no ambiente escolar, realizamos estudos dos documentos que definem a linha orientadora de todas as ações da escola. Em seguida, realizamos a caracterização da mesma, bem como a caracterização das turmas nas quais estávamos inseridas, no caso 1º e 3º anos. Durante o acompanhamento em sala realizamos a observação participante e as anotações no diário de campo, procedimentos próprios da pesquisa etnográfica. Sendo assim, este trabalho foi construído através de uma análise qualitativa, dos dados coletados durante as observações participantes no contexto das turmas aonde o estágio vem sendo realizado, correspondendo a uma carga horaria semanal de 08 horas. Os dados foram coletados no período de novembro 2018 a maio de 2019.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo dos estudos de Soares (2009) em que esta defende a alfabetização na perspectiva do letramento, enfatizando que não basta apenas saber ler e escrever, mas adquirir competências para o uso da leitura e da escrita nas diferentes situações da prática social, acreditamos que a escola precisa responder às demandas de inserção social dos alunos na sociedade contemporânea, em que a escrita ocupa um lugar cada vez mais central nas interações sociais. Um ensino que conduza o uso da escrita e leitura em consonância às práticas cotidianas do grupo social no qual o indivíduo pertence deve ser o principal foco da alfabetização articulado a um processo de letramento. Como afirma Soares é preciso alfabetizar letrando.

Nas turmas investigadas, percebemos que uma das professoras mantém um ensino voltado para o estudo de pequenos textos, os quais são repassados no quadro, e por meio deles são elaboradas atividades com o objetivo de fazer o aluno realizar a leitura das palavras, bem como das formações silábicas. Araújo (1996) caracteriza esta forma de ensino como *método analítico*, esse método postula que “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas”, um método tradicional e muito usado ainda nessa escola.

As atividades interativas voltadas para o letramento realizadas pelas outras duas professoras, com o intuito de melhorar a aprendizagem de seus alunos, também foi o foco de nossas observações, tais como o bingo silábico e o jogo de dominó com palavras no qual deveria combinar imagens e seus respectivos nomes.



[...] traços extremamente importantes de personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente. [...] dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido (LEONTIEV, 1988, p. 138-139).

Como ressalta Leite (2015), torna-se imprescindível o planejamento e desenvolvimento de atividades contextualizadas e adaptadas que favoreçam a compreensão dos alunos. Pois, sabemos que a sala de aula é composta de sujeitos com diferentes vivências sociais e isso pode interferir, positiva ou negativamente na produtividade do aluno no momento de ensino-aprendizagem. Por isso, o professor precisa efetuar uma prática de ensino que favoreça o entendimento para todos da turma.

Nessa perspectiva, tem-se então uma tentativa de amenizar as dificuldades dos alunos principalmente em relação ao domínio da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização, no qual Leite (2015) diz se desenvolver mediante ao contexto de práticas sociais de escrita – letramento. Sendo assim, percebemos enquanto prática pedagógica de alfabetização e letramento o ensino voltado para a ludicidade, aonde as professoras das turmas utilizam os jogos e também a contação de história no intuito de despertar a atenção e curiosidade dos alunos sendo estes instrumentos estimuladores para a sua plena participação nas atividades em sala.

O lúdico permite tanto às crianças quanto aos adultos desenvolverem confiança em si mesmos e em suas capacidades. Em situações sociais, ajuda-os a serem empáticos com os outros e a ampliarem os processos de interação social, oportunizando-lhes a exploração dos próprios potenciais e limitações, além de experimentarem liberdade e desenvolvimento da independência. (PEREIRA p.186, 2015)

Nesse sentido, faz-se necessário frisar que as práticas utilizadas vêm conquistando resultados enriquecedores em relação ao desenvolvimento dos alunos, bem como a notoriedade da valorização da subjetividade desses indivíduos por parte das professoras perante o processo de alfabetização e letramento.

Para Mateus (2013, p.55), o recurso pedagógico “contação de história instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo”, Esse recurso pedagógico faz-se presente no planejamento e desenvolvimento de atividades do professor da turma, como citado anteriormente, sendo um recurso metodológico que soma para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos. A atividade de contação de história é desempenhada a partir do

empréstimo de livro por parte do aluno para que este realize a leitura em casa e no dia seguinte socialize com a turma sua compreensão e percepção da história. É perceptível um movimento de interesse dos alunos, pois ficam no anseio de mostrar e compartilhar com sua família a história do livro. Portanto, ao compartilhar suas percepções com a turma, o aluno aguça sua imaginação e daqueles que estão a ouvir, além de contribuir para o desenvolvimento de sua comunicação e socialização, considerando que o primeiro ciclo, alfabetização, precisa trabalhar, desenvolver leitura, escrita e a oralidade, enquanto competências linguísticas básicas.

#### 4 CONCLUSÕES

Ao adentrarmos no espaço escolar como sujeitos protagonistas para a construção de uma educação de qualidade, é inegável vê-se diante de uma tarefa complexa e carregada de desafios a serem enfrentados no decorrer da ação docente. Dessa forma, concluímos que os professores alfabetizadores buscam e implementam recursos pedagógicos inovadores, ao mesmo tempo que os associam aos métodos tradicionais, ainda tão presentes nas práticas escolares de alfabetização, constituindo assim em práticas pedagógicas híbridas que transitam entre a inovação e a tradição. Ou seja, o hibridismo, conforme discutido por Babha (2007) é uma das marcas significativas dos professores na escola investigada, mostrando avanços e limites para o processo de alfabetização e letramento das crianças.

#### 5 REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 4. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007
- LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira em idade pré escolar**. In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone EDUSP, 1988. Tradução: Maria da Penha Villalobos.
- MATEUS, et al; **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**.
- PEREIRA, Reginaldo Santos. **Ludicidade, infância e educação: Uma abordagem histórica e cultural**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p. 170-190, set2015.
- PIMENTA Selma G; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

## HANNAH EVELIN: CONDIÇÕES DE TRABALHO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Raimunda Ivoney Rodrigues Maciel Lima (FECLESC/UECE)  
[raimunda.rodrigues@uece.br](mailto:raimunda.rodrigues@uece.br)

### 1. Introdução

Hannah Evelyn de Andrade Laranjeira tinha três anos quando faleceu em 23 de maio de 2018 ao cair em uma fossa de uma creche da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Ela e mais três crianças brincavam sobre a fossa que cedeu, sendo que estas conseguiram ser resgatadas a tempo. O caso foi tratado pelo governo municipal como uma fatalidade, apesar de que a Associação de Moradores do bairro já havia denunciado e documentado a falta de condições para o exercício da Educação Infantil no casebre desde o ano de 2013. A mais de um ano da tragédia ninguém foi punido e nenhum órgão da Prefeitura foi responsabilizado.

A negligência criminosa que causou a morte de Hannah deixa explícito o quadro pouco discutido na educação brasileira: as condições de trabalho na docência em Educação Infantil, especialmente no Ceará e, em sua capital, Fortaleza. O objetivo deste trabalho é conhecer as condições de trabalho de docentes da Educação Infantil em creches públicas através das vozes das próprias docentes.

A relevância do trabalho está na exposição das narrativas das professoras. Sujeitos pouco ouvidos; profissionais acostumados a receberem extremas demandas, mas sem o hábito de serem escutados. As vozes modulam experiências, esclarecem significados e buscam dar sentido aquilo que é vivido: a experiência social dos sujeitos, professor e aluno, docente e discente.

O referencial teórico parte de uma Epistemologia da Prática e tem a Práxis como principal discussão. Charlot nos oferece elementos para compreender a pedagogia em uma dimensão, simultaneamente, histórica e antropológica. Therrien apresenta o conceito de cultura docente como essencial para a compreensão do cotidiano. Além disso, é central o conceito de “narrativa de si” representado por Passegi (UFRN) e Souza (UNEB).

A problematização que gera o trabalho gira em torno das elaborações docentes sobre a sua própria prática profissional nas dimensões que concretizam o cotidiano, seja na lida com as crianças ou nas interfaces de seu trabalho com o sistema municipal de educação como um todo, ou seja, em suas objetivas condições de trabalho.

## 2. Procedimentos metodológicos

A discussão busca abordar as histórias de vida no domínio do cotidiano e procura sistematizar dimensões teórico-metodológicas das pesquisas no campo da prática e condições de trabalho docente. O objeto desta pesquisa, as narrativas/experiências/confronto com o saber/conhecimento transformado em prática docente durante o ensino infantil na cidade de Fortaleza neste início de século XXI é tarefa bastante complexa e requer o delicado trato que a prática científica nos oferece na área da teoria da educação e da abordagem de História de vida/Narrativa de si através da prática docente.

O trabalho tem o objetivo de falar sobre condições de trabalho e prática docente através da narrativa de história de vida de duas educadoras de cada regional de Fortaleza. Utilizamos da história de vida como metodologia de pesquisa para enxergar a experiência destas educadoras, mas, também a análise bibliográfica e documental a respeito do tema. Além disso, revisaremos autores que tratam da formação docente na história recente do Brasil. Analisaremos, ainda, documentos de entidades que tratam da política de formação docente .

## 3. Resultados e discussão

Trata-se de um estudo que investiga experiências pessoais e educacionais de educadoras que atuam no nível de ensino infantil no sistema educacional cearense. Através do registro das narrativas sobre condições de atuação reflexão sobre o significado que as professoras dão ao seu próprio trabalho, bem como a relação vida pessoal/profissional e à inserção das mesmas nas transformações vividas na sociedade cearense e, particularmente, na cidade de Fortaleza a partir de sua prática e condições de trabalho. Isto implica lembrar Certeau (1994) ao falar da *invenção cotidiana* em como os sujeitos criam sua existência a partir de seus próprios recursos e astúcias.

Portanto, para discutir o papel social do professor é necessário apresentar quais as demandas que são solicitadas por sua sociedade. Notadamente, no período contemporâneo brasileiro o papel deste profissional deve ser observado a partir das transformações sociais e, conseqüentemente educacionais que atingem seja de forma indireta ou direta a prática docente. Para Esteve (1995) houve um aumento das exigências em relação ao professor sem que tenham sido acompanhadas por mudanças significativas no processo de formação. Ao mesmo tempo, a família sofreu uma “*inibição educativa*” o que sobrecarregou a escola e, conseqüentemente, o professor de um número ainda maior de responsabilidades.

Como as escolas não se prepararam devidamente frente às novas demandas esta situação tornou-se mais um motivo de críticas aonde diminui a valorização social do professor. O docente, portanto, vem, progressivamente, “[...] perdendo status social e cultural, paralelamente à desvalorização salarial.” (ESTEVE, 1995, p. 95).

Os conteúdos curriculares acompanham as mudanças e, inversamente, não acontece o mesmo com as condições de trabalho que devem se adequar às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas. Tudo isso acarreta transformações significativas. O docente está cada vez mais sobrecarregado por tarefas que, boa parte das vezes, não consegue cumprir devido a amplitude das demandas irreais. A dificuldade para exercer sua atuação e dominar seu papel é gerada menos por incompetência e mais pela falta de condições de trabalho e por expectativas irreais do alcance de sua função social.

#### **4. Conclusões**

Ribeiro analisando a formação docente e a reforma curricular discorre sobre as consequências da universalização da educação básica. Com a universalização da educação fundamental no Brasil, cresce o número de professores contratados o que aumenta a massa salarial paga aos docentes no país. Aumenta também o tempo que o trabalhador docente dedica à escola e as tarefas exigidas pela sua atuação como educador, sem que ambas as coisas - aumento do número de contratos e do tempo individual e geral de trabalho nas escolas -, chegue a significar qualquer acréscimo em sua remuneração salarial individual. Tornam-se demandas que fazem crescer ainda mais a atuação e as responsabilidades do professor. Visto que tem aumentado a pressão pela melhoria de indicadores das escolas. (RIBEIRO, 2012).

Não é somente no Brasil, mas, no mundo inteiro, que a desqualificação do trabalho docente e a progressiva perda de autonomia têm feito surgir inúmeras pesquisas em vários países. Estes fatores apontam para uma crise de identidade entre os professores, pois a categoria profissional encontra-se em meio a um processo de precarização, quando o trabalhador perde o controle sobre o objetivo e a organização de sua atividade profissional, mas, também vive, concomitantemente, e, resistindo, por um processo de reivindicação de seu profissionalismo. A organização dos trabalhadores reivindica salário, carreira, formação inicial e continuada, ou seja, exige uma efetiva profissionalização e uma formação específica mais complexa além da exigência mínima da graduação dos educadores em nível superior.

O professor com sua maneira própria de pensar e agir transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, e faz com que o aluno não

apenas compreenda, mas assimile esses ensinamentos das mais variadas formas. Porém, vive uma situação ambígua: tem uma profissão estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada. O dilema persiste e se apresenta em seu cotidiano entre a autonomia profissional e a precarização. Este é o motor de uma crise de identidade que gerou inúmeras pesquisas alavancadas pelo desenvolvimento da abordagem qualitativa e da discussão sobre a narrativa de si, da (auto) biografia como formação. Compreendemos, portanto, a prática docente através do sujeito que cria e recria a sua cultura como indica Certeau. A cultura como espaço coletivo de transformação das vivências pessoais onde se materializam táticas e estratégias de sobrevivência do sujeito, no caso, o professor.

## 5. Referências Bibliográficas

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado; PATRÍCIO RIBEIRO, Marco Aurélio de. **Temas educacionais**: uma coletânea de artigos. Fortaleza: UFC, 2010.
- SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da Ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.
- KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.
- MARTINS, M. L.; ARCE, Alessandra (Orgs.). *Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?: Em defesa do ato de ensinar*. São Paulo: Alínea, 2007.

## **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: A EXPERIÊNCIA DO NTPPS**

Lúcia Edriana de Sousa Cordeiro<sup>40</sup>  
Antônia Solange Pinheiro Xerez<sup>41</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa possui como tema central o estudo das competências socioemocionais implementadas, especificamente através da experiência do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), em algumas escolas públicas de ensino médio do Ceará, a partir de 2012.

O propósito deste estudo é verificar como as competências socioemocionais estão sendo realizadas no “chão da escola”. Para tanto, propõe-se a analisar a sua efetividade em desenvolver, ou não, a capacidade de aprendizagem dos alunos. Assim, buscamos pensar a dinâmica proposta pelo NTPPS, levando em conta os efeitos produzidos pelas competências socioemocionais, avaliando a dimensão e o caráter destes aspectos, se seriam positivos ou negativos, relevantes ou irrelevantes.

A importância deste trabalho de pesquisa passa pela possibilidade de construir uma percepção de como as competências socioemocionais estão sendo articuladas para intervir no currículo escolar. Consideramos pertinente promover uma alternativa de reflexão sobre o papel efetivamente desenvolvido pelas competências socioemocionais no atual contexto da escola pública.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As inquietações em torno da proposta de reorganização curricular do NTPPS, fundamentada no desenvolvimento das competências socioemocionais, surgem a partir do conhecimento de uma experiência de implementação desse programa. Nesse sentido, o nosso trabalho é uma tentativa de aproximar estudo teórico e realidade concreta, pois partilhamos do

---

<sup>40</sup> Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará. [luciaedriana@hotmail.com](mailto:luciaedriana@hotmail.com);

<sup>41</sup> Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará. [antonia.xerez@uece.br](mailto:antonia.xerez@uece.br).

pensamento de que “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” (FREIRE, 1996, p. 11). Consideramos fundamental para o bom desenvolvimento da atividade educativa o desvelamento de seus meandros.

A perspectiva metodológica da pesquisa é histórico-dialética, sendo que a abordagem consiste em uma análise bibliográfica e documental sobre a sistemática do NTPPS a partir da sua ênfase nas competências socioemocionais. Pautamo-nos em estudos considerados relevantes acerca da temática da educação: Freire (1996); Delors (2004); Saviani (2013). Além desses autores, nos baseamos em outras referências conceituadas na pesquisa educacional, como também apontamos a análise de materiais elaborados pelo Instituto Aliança com o Adolescente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme informações do próprio Instituto Aliança, o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), em articulação com a política pública de educação do Ceará, propõe-se a promover a reorganização curricular do ensino médio. Tal programa conta com uma metodologia desenvolvida pelo Instituto Aliança para estruturar o currículo a partir da pedagogia das competências socioemocionais.

O Instituto Aliança define seus pilares, inicialmente, pelas orientações de Jacques Delors no Relatório "Educação um Tesouro a Descobrir" (UNESCO, 1996). O Instituto Aliança busca complementar o processo educativo do jovem voltado para o "aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender" e, assim, tornar possível o desenvolvimento das habilidades que formam a base das competências socioemocionais: abertura a novas experiências, amabilidade, consciência, extroversão e estabilidade emocional.

Nesse sentido, apontamos a disposição da nossa atividade de pesquisa para indagar sobre quais as bases teóricas que sustentam o diálogo nas escolas públicas do estado do Ceará, nas quais permeiam projetos que visam desenvolver competências socioemocionais como estratégia para alcançar melhorias na aprendizagem. Será que o investimento nos aspectos socioemocionais tem se mostrado um caminho eficaz para alavancar a aprendizagem?

## **CONCLUSÕES**



Considerando as ponderações dos autores que dão sustentação teórica a esta atividade acadêmica, entendemos que a proposta de integração curricular defendida pelo NTPPS relaciona-se diretamente com uma ideia de educação vinculada ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Supomos que as deficiências de aprendizagem no interior da escola pública vem se agudizando em decorrência de uma política de projetos que está provocando a fragmentação do currículo. Dessa forma, não percebemos avanços concretos para superar o grande desafio da escola: socializar o aprendizado dos conteúdos curriculares e impulsionar o pensamento crítico.

Nesse processo, vem se desenvolvendo um modelo de currículo cuja elaboração é orientada para considerar os interesses dos alunos ou da comunidade, as vivências e os saberes cotidianos como os conteúdos verdadeiramente significativos. Tal concepção de currículo, conforme Saviani (2013), contribui para descaracterizar a função da escola que se resume em promover o ensino do conhecimento historicamente sistematizado.

Identificamos o NTPPS como um projeto a serviço de uma política de desregulamentação dos currículos e dos conteúdos da escola pública. Assistimos a um processo de dissolução do conhecimento universal fundamentado nas noções da racionalidade científica, gerando enormes prejuízos na aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Portugal: Edições Asa, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

INSTITUTO ALIANÇA. Disponível em: [www.institutoalianca.org.br](http://www.institutoalianca.org.br). Acesso em: 09 de jul de 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev.-Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

## DIREITOS HUMANOS ENQUANTO EIXO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Suellen Beatriz Barroso Pantoja, UFPA,  
[Subeatriz18@gmail.com](mailto:Subeatriz18@gmail.com)  
Anderson André Alves da Silva, UFPA,  
[andre\\_ep05@yahoo.com.br](mailto:andre_ep05@yahoo.com.br)

### INTRODUÇÃO

A educação em direitos humanos assume centralidade na política curricular brasileira a partir da instituição das Diretrizes Curriculares para os Direitos Humanos, que foi estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 01/2012, essas diretrizes devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições e reconhecem a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um dos eixos fundamentais do direito à educação ao conceitua-la seu uso de concepções e práticas educativas nos processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Na escola Júlia Quadros esse debate emerge no ano de 2019, até o início do ano letivo a escola trabalhava com os direitos humanos somente nas datas comemorativas. A partir da formação continuada realizada por ocasião da Jornada Pedagógica da escola, seguindo a orientação da Secretaria Municipal de Educação, os gestores e professores abordaram a temática *Educação em direitos humanos: a perspectiva libertadora da escola bragantina*. O tema foi discutido com a colaboração do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia UFPA, a partir deste momento, a escola assume uma nova postura frente às demandas da comunidade relativas aos direitos humanos e o define como eixo norteador do seu planejamento curricular. Enquanto estagiários do PIBID, temos como um dos objetivos de nosso projeto, acompanhar o processo de construção curricular e as práticas educativas cotidianas da escola. Como partícipes desse processo, foi possível perceber a mudança significativa entre o ano de 2018 e o ano corrente de 2019, já que iniciamos o processo de aproximação com a escola no mês de setembro de 2018 e passamos a frequentar a escola, dois dias na semana, em novembro do mesmo ano.

Assim, em vista da mudança ocorrida, julgamos importante trazer como objeto de estudo deste trabalho os Direitos Humanos enquanto eixo do planejamento curricular na escola Júlia Quadro Peinados. Propomos os seguintes objetivos: compreender o processo de construção da proposta curricular na escola e a centralidade dos direitos humanos como eixo

de orientação para as práticas pedagógicas, analisar o movimento de reorientação do planejamento curricular na escola Julia Quadros entre os anos de 2018 e 2019 e, ainda, compreender como os direitos humanos assumem centralidade no debate curricular, e perceber como a temática dos direitos humanos tem orientado as ações pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos.

### **Metodologia**

A metodologia utilizada foi a análise documental, em que focamos no Projeto Político Pedagógico (PPP), na Proposta Pedagógico Curricular (PPC) e no Projeto de Leitura da Escola (PLE). Utilizamos, ainda, a observação participante, através dos dialogo com os sujeitos da escola, com a equipe gestora e docentes. Participamos de diversos momentos da vida escolar, tais como formação continuada de professores, planejamento da programação da escola, planejamento curricular, elaboração do projeto de leitura e acompanhamento das práticas dos professores em sala de aula. Os registros foram feitos através do diário de campo e os instrumentos utilizados foram construídos nas sessões de estudo do núcleo PIBID.

### **Resultados e Discussão**

A discussão sobre os Direitos Humanos (DH) iniciou após o genocídio conferido pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que culminou na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de Viena. Os direitos humanos no Brasil é resultado de lutas e debates que vem de outra época, a conquista desses direitos resultou em conflitos para aqueles que escravizavam e maltratavam as minorias (homossexuais, negros, mulheres entre outros). Foram necessárias três atualizações do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), em função das muitas polêmicas dos antagonismos entre os mais conservadores que não o aprovavam, pois, o Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, no artigo 3º, fala que “todo individuo tem direito à liberdade e à segurança pessoal”, ou seja, sem escravidão, sem desrespeito ao ser humano, todos devem ser tratados iguais, e isto incomodava e incomoda muito aos que se intitulam superiores as minorias.

No âmbito educacional este programa faz um dialogo com o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH), estabelece uma nova formação de mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância, como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu

objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

Desde então a educação em direitos humanos tem sido objeto de estudo para inúmeros pesquisadores, pois, envolvem todo o nosso cotidiano, e um deles é a educação, foco principal para os licenciados da área. Nesse sentido, Andrade (apud SCHUTZ; FUCHS, 2017, p.24), considera que os direitos humanos devem ser promovidos e também prorrogados na educação, pois, “sem dúvida, o campo educacional tem muito a contribuir nesta tarefa de promoção dos direitos humanos”.

Segundo a coordenadora, no ano de 2018, a Escola Julia Quadros Peinado realizava suas atividades com foco nas datas comemorativas, no ano de 2019, ainda continuam sendo realizadas tais atividades, porém, essas datas são trabalhadas com enfoque nos direitos humanos, cada professor da escola tem autonomia para trabalhar em sala conteúdos voltados para os direitos humanos.

A coordenadora acrescenta, ainda, que os professores realizavam projetos de leitura isolados, atualmente, esses projetos passaram a ser desenvolvidos de forma coletiva por todos os professores da escola, o qual foi intitulado de “J.Q.P formando leitores para uma educação libertadora”. O objetivo do projeto é promover o hábito da leitura por meio do reconhecimento e valorização dos direitos humanos, desenvolvendo o senso crítico e incentivando a escrita e a leitura.

No mês de maio ocorreu na escola uma palestra sobre o dia nacional contra o abuso infantil e a exploração sexual contra as crianças e os adolescentes, ministrada pelos Conselheiros Tutelares de Bragança e pela pedagoga do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o público-alvo deste dia foram os funcionários e alunos da escola, a palestra foi dividida em duas partes, no primeiro período para o Ensino Fundamental II e no segundo para Ensino Fundamental I, devido ao tipo de linguagem utilizado pelos palestrantes. Ressaltando que haverá outra palestra abordando o mesmo tema, só que para os pais desses alunos, com a realização dessa palestra a escola começa a trabalhar o que foi proposto e aprovado coletivamente.

Uma das primeiras ações do projeto de leitura foi realizada no dia 07 de junho, nossa proposta enquanto estagiários foi desenvolver uma ação utilizando a música “O seu corpo é um tesourinho”, a qual aborda o tema do abuso sexual infantil. Assim, foi elaborado um plano de aula em parceria com a professora da turma, os resultados seriam expostos no hall da

escola, no entanto no dia da exposição o tema foi alterado, de abuso sexual infantil para o tema família, e a música “o seu corpo é um tesourinho” para a música “ te amo mamãe”.

É de suma importância destacar essa ocorrência como forma de reflexão, pois com essa atitude percebemos o quanto ainda é desafiante e polêmico trabalhar temas de direitos humanos na escola. Isso demonstra como o tema do abuso sexual infantil ainda se constitui num tabu, tanto na escola como na sociedade mais ampla. Há muitas resistências por parte de todos na escola em tratar desses temas, pois envolvem valores morais, crenças, costumes que precisam ser desafiados, é sempre uma disputa que divide opiniões. No entanto, essas questões perpassam o cotidiano de muitos alunos.

É um dos papéis da escola emponderar a criança sobre seus direitos, só que não como uma forma de criminalizar a família, muita das vezes a família também precisa de apoio, de informação clara, muitas vezes o professor tem receio de não saber como encaminhar determinadas situações que envolvem este tipo de violência, vale ressaltar que a escola esta localizada em uma região periférica, em que a maioria dos alunos estão expostos a diversos tipos de violência em função da pobreza e da criminalidade bastante acentuadas.

### **Conclusões**

Enquanto licenciados de Pedagogia e futuros docentes confirmamos a importância dos projetos e pesquisas realizados nas universidades, não só para nossa formação, mas para sociedade em geral. Saber como a escola vem trabalhando o tema dos direitos humanos como eixo curricular foi o objetivo central deste trabalho. Sabemos que uma mudança na abordagem dessas questões não ocorre de imediato, uma das falas da coordenadora é de que o primeiro passo foi dado, discutir sobre o tema e criar projetos é importante, mas deixar os projetos engavetados ou mudar o seu sentido no ato de execução por medo ou conservadorismo é problemático.

### **Referências**

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Direitos Humanos**, Resolução nº 01/2012 CP/CNE,

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

SCHUTZ, Janerton Arlan; FUCHS, Cláudia. Educação escolar e direitos humanos: necessidade de uma aproximação. **Revista Perspectiva Sociológica**, nº 20, 2º sem. 2017, pp 39-52.

## **CABELOS E SENTIDOS: CASO DAS ESTUDANTES BISSAU-GUINEENSES UNILAB/CEARÁ**

Renata Maria Franco Ribeiro  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
[renatafrancounilab@gmail.com](mailto:renatafrancounilab@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

Esse trabalho faz parte da pesquisa realizada no âmbito da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB/CEARÁ. A pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão do Curso em formato de projeto de pesquisa do Curso de Humanidades com o título ESTÉTICA, CORPO/CABELO E IDENTIDADE: NO CASO DAS ESTUDANTES BISSAU-GUINEENSES NO CONTEXTO DA UNILAB-CE.

As participantes desta pesquisa provem todas elas da Guiné-Bissau, em especial da Capital Bissau, país situado na costa ocidental do continente africano, tem a Língua Portuguesa como Língua Oficial do país, sendo membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Destacamos a diversidade linguística rica no país, composta por aproximadamente 20 grupos étnicos falantes das suas línguas maternas, entre eles fulas, balantas, manjacos, mancanhe, entre outras, tendo o crioulo como língua falante por 80% da população guineense.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender como as questões da estética corpo/cabelo e identidades das estudantes Bissau-guineenses são articuladas no contexto da UNILAB/CE, levando em consideração algumas reflexões em torno das diversidades étnicas, históricas, políticas e culturais que constituem as identidades guineenses, destacando as identidades femininas, pesquisamos questões sobre Estética Corpo/Cabelo é um dos elementos fundamentais na expressividade dessas identidades, desse modo destacamos o lugar de fala das acadêmicas Bissau/guineenses no contexto da UNILAB/CEARÁ.

### **CAMINHOS DA FUNDAMENTAÇÃO TEORICA**

Partindo da intersecção, identidade, estética, raça, optamos pela contribuição das pesquisadoras mulheres afro-brasileiras brasileiras como Berth (2018), e pesquisadoras africanas guineenses Candé (2008), nessa comunicação traremos o pensamento da intelectual

africana/guineense Candé, a partir das suas teorias bases sobre identidade, pertencimento, estética corpo/cabelo, empoderamento, para nossa análise, levando em consideração as trajetórias acadêmicas das nossas interlocutoras.

Desse modo, optamos por uso de múltiplos procedimentos metodológicos, como o diário de campo, entrevistas semiestruturadas, observações do cotidiano, participando das atividades acadêmicas construídas pelas interlocutoras Bissau-guineenses onde estaremos face a face privilegiando o lugar próprio de fala das interlocutoras.

## **ESTÉTICA E IDENTIDADES**

Compreendemos que são distintas as percepções e formas que representam essas questões como Corpo/Cabelo e Identidades, como ferramentas de visibilizar positivamente as diversidades históricas, políticas e culturais negra/africanas e suas metalinguagens na academia no caso a UNILAB/CE.

As trajetórias das Bissau/guineenses são construídas no cenário da UNILAB/CEARÁ a partir das suas lutas políticas, na alteridade, apresentando diferentes cabelos com símbolos, mensagens e sentidos, tendo em vista que pertencem a grupos étnicos distintos com suas próprias crenças.

Conforme Candé (2008, p.85), “a estética negra e identidade são referenciais que trazem mensagens diversas sobre tudo nas recriações culturais”:

as representações criadas pela produção cultural negra e desenvolvidas pelos movimentos negros a partir do elo imaginário com a África criam significados que servem como elementos e/ou símbolos fundamentais para a (re)construção das identidades negras afro-referenciadas[...] (CANDÉ, 2008, p.85).

De acordo com a autora supracitada, os sentidos quanto a estética negra/africana na diáspora traz distintos sentidos, estes construídos na subjetividade pelas mulheres negras brasileiras, organizadas em coletivos culturais e políticos, ou pelas mulheres Bissau/guineenses, construídas na liberdade de escolha dos seus penteados, nas vestimentas, em outras sociedades e de acordo com sua inserção no grupo social a qual faz parte. Isto reflete na opção ou não de colocar *extensões* (cabelo sintético ou natural), tendo em vista que a UNILAB, é construída nessa diferença étnica, cultural, identitária e política.

## **CONSIDERAÇÕES CONSTRUÍDAS**

Para tanto, nossa pesquisa teve como objetivo construir discussões como as práticas da manipulação com os cabelos trazem sentidos e valorações distintas numa academia com múltiplas diferenças étnicas e estéticas, com perspectivas de compreender as diversas influências na construção identitária no contexto da academia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte-MG: Letramento; Justificando, 2018. Feminismos Plurais.

CANDÉ MONTEIRO, A. O. **Processo de Construção da Identidade Negra em Teresina:** Caso do Grupo Afro-Cultural Coisa de Nego: 2008. Dissertação de Mestrado em estudos étnicos e africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, R. M. F.; TEIXEIRA, D. RICARDINHO. **Trajetórias e Permanências dos estudantes guineenses na “Terra da Luz”, Fortaleza - Ceará.** In: Bas Ílele Malomalo, Elcimar Simão Martins, Jacqueline Cunha da Serra Freire. (Org.). **Trajetórias e Permanências dos estudantes guineenses na Terra da Luz, Fortaleza - Ceará.** 4ª Ed. Porto Alegre: Editora FI, 2017, v. 3, p. 293-303.

RIBEIRO. Renata Maria Franco.

<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0180102018.pdf> Acesso : 08 de julho de 2019

[www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0120210042016.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0120210042016.pdf) Acesso: 08 de julho de 2019.



## PERFIL DAS DETENTAS DAS PRISÕES FEMININAS DO CARIRI CEARENSE

Susana Dainara Terto de Oliveira  
Universidade Regional do Cariri – URCA  
[susanaterto80@gmail.com](mailto:susanaterto80@gmail.com)  
Zuleide Fernandes de Queiroz  
Universidade Regional do Cariri – URCA  
[zuleidefqueiroz@gmail.com](mailto:zuleidefqueiroz@gmail.com)

### Resumo

O projeto de pesquisa “*Quem são as detentas? Vida, formação, profissionalização e encarceramento feminino*” está sendo desenvolvido desde 2018 nas instituições prisionais da região do Cariri Cearense através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Regional do Cariri – URCA – e tem como objetivo compreender o perfil sócio-histórico das prisões femininas e das mulheres encarceradas da região. Verificou-se que o aumento do tráfico de drogas no estado do Ceará é o fator que causou o aumento da criminalidade e que muitas vezes as mulheres são presas devido a influência dos respectivos companheiros que já estão envolvidos com o tráfico. Constatou-se o abandono das mulheres presidiárias pelas famílias e que há irregularidades quanto à estrutura.

**Palavras-chave:** Criminalidade. Sistema Prisional. Encarceramento feminino.

### 1 INTRODUÇÃO

O projeto “*Quem são as detentas, vida, formação, profissionalização e encarceramento feminino*” vem sendo realizado de forma interinstitucional desde 2018 nas instituições prisionais da região do Cariri Cearense. A pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Regional do Cariri – URCA. Foi investigado o cometimento de crimes por mulheres, o que vem crescendo amplamente no Brasil, principalmente no estado do Ceará. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), mais de 42,3 mil mulheres estão privadas de liberdade no Brasil, registrando em 2016 um aumento de 656% em 16 anos. De acordo com as pesquisas, 50% da população prisional é formada por jovens, de 18 a 29 anos e 62% é composta por mulheres negras. Ainda segundo levantamento do INFOPEN, o Ceará tem o maior índice do País de presos sem condenação com mais de 90 dias de aprisionamento no Sistema Prisional.

O objetivo do projeto aqui apresentado é entender o conjunto sócio-histórico das prisões femininas no Cariri cearense, desde as condições vividas no encarceramento, a escolarização, profissionalização e situação de privação de liberdade. Assim, busca-se analisar e

compreender os elementos que influenciam as mulheres a se envolverem em práticas de delitos e como o encarceramento afeta nas suas vidas.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo ampara-se metodologicamente, na história oral temática híbrida (MEIHY HOLANDA, 2013; ALBERTI, 2013) complementada com fontes documentais, dados estatísticos, relatórios, etc. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as presidiárias do estado do Ceará e acompanhamento da situação carcerária feminina, com participações em reuniões para tratar do assunto, com a presença do Conselho da Mulher de Juazeiro do Norte, Defensoria Pública, NUDEM Cariri (Núcleo de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, Comitê Impulsor da Mulheres Presidiárias do Estado do Ceará e da Frente de Mulheres de Movimentos do Cariri.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os estudos já realizados sobre a temática apontam que a condição social é fator determinante para o envolvimento com o crime. Em sua maioria, as mulheres são presas e condenadas pelo crime de tráfico de drogas e exercem papéis menores no tráfico, como de transporte, de guarda e até o de utilização da droga. De acordo com relatório do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher Cratense, no presídio de Juazeiro do Norte há mulheres com possível direito à prisão domiciliar (grávidas e idosas), mas que ainda não usufruíram de tal direito. No relatório consta que há 126 internas em um espaço com suporte para 108 e que, destas, apenas 21 estão sentenciadas.

Durante o primeiro semestre de 2019 houve a transferência de todos os presidiários da Cadeia Pública do Crato para a cidade Juazeiro do Norte. Foram transferidos tanto homens como mulheres que estavam aprisionados naquela Unidade. Com as transferências para a Unidade Prisional de Juazeiro do Norte, a Unidade de Crato ficou desocupada, abrindo assim uma possibilidade desta ser transformada em Cadeia Regional Feminina do Cariri. Logo, as presidiárias que estavam em Juazeiro do Norte foram transferidas novamente para a nova Cadeia de Crato, somando-se a uma quantidade a mais de mulheres a serem transferidas de Iguatu – CE, totalizando uma população carcerária de 250 pessoas, em um estrutura construída para 121 pessoas.

Faz-se necessário conscientizar acerca das condições do sistema carcerário que se está discutindo, ressaltando que em sua maioria as encarceradas são mulheres negras, vítimas da violência do racismo, mães e esposas. Muitas estão no sistema penitenciário pelo fato do companheiro tê-las envolvido em tais delitos.

Os estudos apontaram que grande parte das presidiárias são abandonadas por suas famílias e amigos com a justificativa de que “mulher aguenta tudo”. Com as transferências realizadas, as famílias das presidiárias acabam ficando sem informação, sem acesso a visitas e com muita dificuldade em manter o vínculo familiar.

#### 4 CONCLUSÕES

Essa pesquisa por ser qualitativa, se torna relevante para denunciar o crescimento do tráfico de drogas no estado do Ceará e o aumento substancial do envolvimento de mulheres nessa atividade, apontando para a necessidade de formulação de políticas públicas que amparem mães de famílias e possibilitem condições de empregabilidade e qualificação profissional em serviço para a falta de recursos financeiros não seja elemento preponderante ao ingresso das mulheres na criminalidade.

A superlotação das unidades prisionais é um fato que denuncia a falta de estrutura para comportar o grande número de mulheres e o racismo estrutural, já que são as mulheres negras a maioria das detentas, além do fato de que muitas aguardam julgamento ainda quando estão grávidas e são idosas, demonstrando a falha do sistema prisional.

#### 5 REFERÊNCIAS

MEYHE, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. PINSKY, C. B (Org.) **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **INFOPEN Mulheres 2018**.

## ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Brena Neilyse Correia dos Santos  
Universidade Estadual do Ceará  
[brenacello@gmail.com](mailto:brenacello@gmail.com)

### 1 INTRODUÇÃO

A provocação inicial para a realização desta pesquisa adveio da minha experiência docente como professora de Arte, em cujo transcurso percebi, por parte dos alunos, certo desencantamento com o processo de ensino-aprendizagem por eles vivenciado no âmbito escolar. Tal situação inquietou-me a problematizar o meu papel de arte-educadora, e a discutir e viabilizar alternativas pedagógicas que promovessem o resgate dessa capacidade de encantamento pelo ensino e pelo conhecimento, por meio da interação entre os campos da Educação e da Arte. Muito além de um fato isolado, relacionado à minha experiência docente, o reconhecimento desse “desencantamento”, que acomete, em certa medida, professores e alunos, constitui atualmente objeto de constantes reflexões acadêmicas em todo Brasil.

Durante a minha trajetória na condição de aluna de graduação, aluna de pós-graduação, professora de Arte na educação básica e professora universitária, constatei a necessidade de propostas metodológicas que articulem arte, sensibilização estética e produção de conhecimento. Diante de tal percepção, um dos pontos que considero imprescindível no âmbito educacional é desenvolver alternativas que propiciem aos alunos vivenciar experiências relacionadas às ações de sentir e perceber o mundo. Esta diretriz inspirou a articulação de propostas pedagógicas e artísticas oriundas de estudos e espetáculos que congregam em sua essência teatro, música, dança, cinema e artes visuais.

Nesse panorama, este trabalho está alinhado às pesquisas que ressaltam a relevância de estudos transdisciplinares e que mobilizam de forma cooperativa reflexões provenientes dos campos das Artes e da Educação. Nessa perspectiva, e delimitando a nossa discussão ao contexto do ensino universitário, esta pesquisa questiona a viabilidade e a relevância de propostas de ensino da Arte que promovam novas formas de interação entre pessoas, objetos e sonoridades, através da articulação dos âmbitos do corpo, da voz, da escuta e do gesto, conforme incorporados nas diversas linguagens artísticas, em particular no teatro e na música.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico desta pesquisa se mobiliza na concepção de oficinas de sensibilização estética para arte-educadores em processo de formação universitária. As oficinas visam desenvolver alternativas pedagógicas que favoreçam a formação desses (futuros) profissionais e, conseqüentemente, a de seus alunos. O instrumento metodológico do qual lanço mão para elaborar as oficinas consiste em utilizar a ideia de “jogo”, congregando corpo, voz, escuta, criação e brincadeira. O jogo, numa perspectiva educativa, segundo Luciana Cardoso (2010), potencializa o processo de ensino/aprendizagem, mediando a produção do conhecimento.

Essa orientação metodológica foi inspirada nos trabalhos desenvolvidos pelo educador e pesquisador Joachim Koellreutter, que utilizava a ideia de jogo para discutir processos de percepção do mundo a partir da escuta e da performance. O jogo coloca o aluno em uma posição ativa e lúdica, transformando o processo de construção do conhecimento numa experiência criativa e intuitiva, em que instâncias como a voz, a escuta, o corpo e o movimento operam de forma integrada e em coletividade.

Baseada nessa proposta, proponho a inclusão, no processo de formação universitária de arte-educadores, de experiências cênico-musicais durante as quais as performances dos alunos, compreendendo voz, escuta, movimento e criatividade, sejam arautos do processo de construção do conhecimento e sensibilização estética.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da segunda metade do século XX, Arte e Educação foram traçando um caminho em direção a uma “nova sensibilidade” (ARAUJO apud ORTEGA & GASSET, 1999, p. 10 e 11), de caráter plural, passando a exigir novas maneiras de compreender a construção do conhecimento. Corroborando esse entendimento Pimenta e Lima (2018), em relação à formação de professor, ressaltam que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (p. 30).

No domínio das artes, a profusão de tendências estéticas que se proliferaram no início do século XX desafiou convenções, instigou a compreensão do público e criou novos conceitos e técnicas que influenciaram artistas de todas as áreas. As obras visavam integrar diversas linguagens, em oposição a abordagens que segregavam as artes em setores isolados. No prefácio de um dos dez volumes da obra *Gesammelte Schriften und Dichtungen* (Escritos e poesias completos), o compositor Richard Wagner sintetizou o seu propósito estético afirmando que “um dia todas as artes e o povo reencontrar-se-ão aperfeiçoados e mais belos na música transfigurada em Drama” (SuD, I, p. VII apud LISARDO, 2009, p. 19).

Inspiração pedagógica e referencial teórico para a nossa pesquisa, a proposta educacional do músico, pesquisador e educador musical canadense Murray Schafer, recomenda ao professor a descoberta e a ampliação das habilidades criativas, assim como a integração entre as diversas linguagens artísticas, na intenção de promover uma expansão das possibilidades para a produção do conhecimento. Pedagogicamente, está sintonizada com as abordagens educacionais emergentes a partir do século XX, denominadas por Saviani (2005) “correntes renovadoras”, como a “pedagogia nova” e as “teorias da aprendizagem”, que compreendem a relação professor-aluno como um vínculo de parceria pela busca do saber.

Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2005, p. 2).

O pensamento de Murray Schafer corrobora em diversos aspectos as ideias e práticas pedagógicas de Hans-Joachim Koellreutter, maestro e educador alemão que veio para o Brasil no ano de 1937, naturalizando-se brasileiro em 1948. Koellreutter compreendia a formação humana como principal objetivo da educação musical, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, da expressividade artística, da sensibilidade estética, da concentração, da comunicação, da criticidade e do relacionamento interpessoal. Sua chegada ao Brasil coincidiu com o início de importantes reformas educacionais que foram implementadas no país a partir da Revolução de 1930. Com suas ideias revolucionárias no campo do ensino das artes, contribuiu significativamente para a promoção de um ensino criativo, voltado para a coletividade e atualizado quanto às inovações tecnológicas.

Nesse contexto, a educação musical passou a objetivar a formação humana, conectando-se à própria essência e finalidade das artes, que, segundo Edgar Morin (2003), nos levam “à dimensão estética da existência” e “nos ensinam a ver o mundo esteticamente”; pois “em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (p.45).

#### 4 CONCLUSÃO

Uma das reflexões centrais desta pesquisa, em andamento, consiste em analisar alguns instrumentos metodológicos dos quais o arte-educador possa valer-se, de forma a congrega na sala de aula a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, dispondo da arte como mecanismo de elaboração de uma sensibilidade estética; elemento que por muitos educadores vem sendo considerado extremamente incipiente na formação dos professores em geral, fato que repercute também na formação dos alunos.

Nesse contexto, este estudo alvitra que a elaboração de alternativas pedagógicas que congreguem experiência educativa e *performance* artística podem gerar poderosos recursos metodológicos capazes de desenvolver a sensibilidade estética dos arte-educadores em formação universitária, constituindo-se elemento imprescindível para resgatar o encantamento com o ensino, como a aprendizagem e com a escola. Aspectos como criatividade, imaginação, protagonismo e autoestima, constituem instâncias não verbais, essenciais para a formação do aluno – compreendido nesta pesquisa como sujeito social, dotado de consciência humanitária, política e histórica.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Luciana Padilha. **Quem é?: o Jogo e a Arte como prática educativa em um Sistema de Atividade**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Design, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3299>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- LISARDO, Roger Deivyson. **Richard Wagner e a música como ideal romântico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Tradução de Ricardo Araújo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq**, para o projeto, v. 20, 2005.



## **BREVE REVISÃO LITERÁRIA: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Andreza Gabriela Dantas dos Santos  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
gabrieladantass22@gmail.com  
Alana Luiza Oliveira Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
alanaluiza96@hotmail.com  
Francirleide Monaliza Ferreira do Nascimento  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
monalizafdn@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

A educação de jovens e adultos - EJA de acordo com os textos estudados, é cercada por movimentos com o intuito de proporcionar uma educação aligeirada para os jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de concluir a escolarização na idade certa. Diante disso, sentimos a necessidade de saber um pouco da trajetória histórica que cerca essa modalidade de ensino e LDB.

O presente trabalho, cujo tema delimita fazer uma sintética revisão sobre os principais caminhos percorridos pela modalidade de ensino EJA, possui o objetivo de conhecer um pouco do contexto histórico no qual a EJA está inserida.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, já que buscamos ressaltar a importância da EJA como categoria da educação, responsável por transformar a vida de jovens e adultos, através da conscientização desses, em parte marginalizados, diante do contexto social no qual está incluído. Caracteriza-se em uma revisão de literatura, fundamentada em Haddad (1997) e Haddad e Pierro (2000).

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Educação de Jovens e Adultos, partindo do contexto histórico, começou a ser delimitada desde a década de 30. Nesse mesmo período, a população brasileira passava por transformações industriais e populacionais (concentração da população em centros urbanos).

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país estava diante de um processo de redemocratização. Isso contribuiu para que a educação de jovens e adultos ganhasse notoriedade, com a finalidade de aumentar o número eleitores para o mantimento do governo central e incrementar a produção (HADDAD, 1997).

Ao longo dos anos vários programas foram implantados. Segundo Haddad e Pierro (2000), em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), mais tarde denominado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), foi implantado com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Mais duas campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, uma em 1952 e a outra em 1958, respectivamente. Por mais que essas campanhas tenham feito o índice de analfabetismo cair, os níveis de alfabetização ainda eram reduzidos, se comparados aos países de primeiro mundo.

De 1959 a 1964 sucedeu um período de luz para a educação de adultos:

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 113).

Quando se fala que todos têm (ou devem ter) acesso à educação, não se trata somente de propiciar educação, a proposta, no caso dos jovens e adultos, é unir esse direito a uma educação conscientizadora, na qual o indivíduo tem conhecimento de seu papel como um ser que deve ser pensante, crítico e ativo na sociedade em que habita, de acordo com seu contexto local. Essa educação popular valorizar e enobrecer o saber comum, advindo da cultura popular.

Deve ser levado em consideração que esse período de relevância para a educação de jovens e adultos aconteceu em meio a grandes conturbações no cenário político da época. O modelo econômico revolucionário proposto pelo governo de Juscelino Kubistchek, que tinha como lema crescer ‘cinquenta anos em cinco’, segundo os autores, provocou inúmeras contradições e ocasionou um descontrole na economia, baseando-se no lucro internacional e

estava distante das necessidades reais da economia brasileira. As sucessões desse governo, de Jânio Quadros a João Goulart, também enfrentaram as dificuldades deixadas por esse modelo de governo acelerado.

Com base em Haddad; Pierro (2000), em meados do golpe militar de 1964, os movimentos sociais foram reprimidos, as pessoas envolvidas foram perseguidas, privadas de exercer suas funções e perderam seus direitos políticos. Esse período foi bastante turbulento para a educação de jovens e adultos, pois era de interesse do governo acabar com as práticas educativas que não se alinhavam aos seus interesses. Nesse cenário, alguns programas de cunho conservador foram se desenvolvendo, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Liderada por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia como ponte para reafirmar os interesses do governo.

Com o início da resistência ao golpe militar, a Cruzada foi alvo de duras críticas e a insatisfação gerada em parte da população, que desejava afirmar a legitimidade do direito e acesso à educação, propiciou novas possibilidades ao cenário educacional brasileiro. Surgiu então, o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização - que de acordo com a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, representou uma alternativa à Cruzada de Ação Básica Cristã. Inicialmente o MOBREAL seguia os ideais pedagógicos opostos à Cruzada do ABC, mas acabou representando também os interesses do regime militar e transformou-se num programa de duas faces, como descrevem Haddad; Pierro (2000): “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares” (p. 114). Dessa forma, o MOBREAL passou a servir de instrumento de ação política doutrinadora.

Como afirma Haddad (1997), o plano legislativo, com base nos pensamentos freirianos e movimentos populares, implementou o ensino supletivo, proporcionando escolarização àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na infância e adolescência. Diante disso, a LDB, artigo 37, garante suporte escolar aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou puderam concluir o ensino básico na idade própria. Os sistemas de ensino afirmam, também, gratuidade e oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as peculiaridades dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, através de cursos e exames. O poder público é responsável por viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador

na escola e articular a educação de jovens e adultos com a educação profissional, preferencialmente.

## CONCLUSÕES

Diante do assunto discorrido neste trabalho, do qual teve tem o objetivo de conhecer resumidamente o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, pudemos ver que essa modalidade de ensino possui um histórico amparado no compromisso de garantir escolarização para as pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade regular. Com isso, constatamos a relevância desses movimentos em torno da EJA, contribuindo para a introdução dessa modalidade na educação básica.

Os diferentes contextos em que os jovens e adultos encontram-se inseridos, acentuam a dificuldade de cada um em permanecer na escola. Com isso, a eficácia das políticas públicas educacionais que asseguram ao indivíduo o direito à educação de qualidade, é motivo de análise para que se possa estabelecer novas metas e planos de ação, que garantam a permanência do aluno na escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases – LDB**. 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: 16 de Agosto de 2019.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo: 1997. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 de março de 2019.

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 30 de março de 2019.

## A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Maria Leidiane Ivo Rosário Ribeiro  
(Universidade Estadual do Ceará- UECE; Email: leide.ivo@aluno.uece.br)  
Vitória Chérida Costa Freire  
(Universidade Estadual do Ceará- UECE; Email: vitoriacherida91@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir o quanto o letramento é necessário para a criança no seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Ema uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, surge à necessidade de novas formas de ensino para que os educandos, desde cedo, possam se adequar aos avanços e evoluções sociais.

Sabemos que, antes mesmo de a criança entrar na escola, ela já tem vivência com o mundo letrado, por toda parte existem textos, com diversas finalidades, nas propagandas de televisão, nas placas de ônibus, na faixa da mercearia, entre outros, tudo isso, acaba aproximando a criança no universo das letras.

Dessa forma, não faz mais sentido ensinar às crianças somente pelos métodos, sejam eles sintético ou global. A sociedade, hoje, exige, não apenas que saibamos codificar e decodificar o sistema linguístico, mas que sejamos capazes de fazer uso adequado desse código no nosso dia a dia, porém:

(...) só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (...) (SOARES,1999, p. 20).

A partir dessa declaração de Magda Soares, podemos perceber que a sociedade vem se transformando e alterando suas formas de relacionamento, surgem novos modos de comunicação e, com isso, a necessidade de adequação dos sujeitos a esta nova fase cultural. O letramento emerge, então, como uma necessidade que possibilitará aos indivíduos inserção no novo contexto social estabelecido.

Baseado nas discussões de Kleiman (2005) e Soares (1999), esse trabalho apresenta aspectos teóricos sobre o letramento, sua importância e a necessidade dessa perspectiva estar inserida no cotidiano escolar.

## **O QUE É LETRAMENTO**

O termo letramento é relativamente novo, só se chega ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos de 1980. Até esse período, a maior preocupação envolvendo a alfabetização estava ligada apenas ao ato de decifrar os signos linguísticos, ainda não se dava tanta importância ao uso social dessa prática. Sobre a utilização social da língua, Magda Soares afirma que “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 1999, p. 17).

Sendo assim, o letramento torna-se indispensável no processo de alfabetização para garantir que os indivíduos tornem-se participantes ativos em todas as esferas da sociedade. Vale ressaltar que o letramento não é um método novo, na verdade, o letramento tem a ver com as práticas de leitura e escrita vivenciadas em sala de aula, e, não apenas em sala, mas também no dia a dia de cada criança.

Embora o letramento não se constitua como um método, sua principal função é a de dar suporte necessário para que o educando seja capaz de fazer uso social do código linguístico em diferentes contextos. Ou seja, tornar os sujeitos hábeis para participarem das diversas situações que exijam o uso da língua escrita nas suas mais variadas facetas.

## **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO**

O letramento é de fundamental importância, pois vai muito além da alfabetização, que embora esteja associada a essa nova prática não incluía a dimensão social.

No Brasil, por exemplo, durante muito tempo, era considerado alfabetizado o cidadão que apenas soubesse codificar seu nome, contudo, essa realidade vem mudando, surgem novas necessidades sociais, e com isso, um novo significado a palavra alfabetizado, que demanda agora, não só a habilidade de codificação da língua escrita, mas a capacidade de se fazer o uso adequado dessa “tecnologia”. E é a partir dessas novas demandas sociais que surge o termo “letramento”.

A dimensão social, citada anteriormente, é de suma importância no processo de aquisição da língua escrita, pois viabiliza ao educando a inserção na sociedade letrada, tornando-o apto a exercer sua cidadania em plenitude.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p.21).

Podemos dizer então, que o letramento é parte das transformações sociais que ocorreram no decorrer dos séculos e surge como mecanismo de adaptação às novas demandas culturais e tecnológicas que se instauraram em nossa cultura.

### **QUAIS AS ATIVIDADES PODEM SER DESENVOLVIDAS EM SALA PELOS PROFESSORES PARA QUE OS ALUNOS CONSIGAM FAZER USO SOCIAL DA LÍNGUA ESCRITA?**

Existem diversas atividades que podem ajudar ao professor nessa tarefa tão importante que é o letramento.

Na obra *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* a autora Kleiman (2005) nos dá algumas dicas:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobiliada sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.
- d) trabalhar com a leitura de gráficos, mapas e tabelas em sala de aula.
- e) desenvolver com os alunos a habilidade de interpretar textos e a importância dessa prática no cotidiano.

Enfim, são muitas as possibilidades de atividades que o professor poderá aplicar em sala para desenvolver nos estudantes habilidades de uso social da língua escrita nos seus mais diversos contextos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para atender as constantes transformações da sociedade achou-se necessário fazer mudanças no processo de alfabetização. Hoje, alfabetizar exige muito mais que a mera memorização de símbolos.

A globalização, junto com os avanços tecnológicos, faz com que as mudanças ocorram em uma velocidade desenfreada e daí a importância de uma nova forma de ensino para que haja inserção dos indivíduos nessa nova forma de viver e se relacionar que vai se tornando obsoleta a cada nova descoberta.

O letramento surge, então, pela necessidade que as novas formas de vida se instauram, as mudanças culturais e as novas formas de comunicação são fatores que exigem novos conhecimentos e habilidades.

Nesse sentido, o ambiente escolar é um dos espaços propícios para o desenvolvimento das pessoas, tornando-as capazes de conviver de forma autônoma onde vivem. Por isso, o letramento é indispensável no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que apenas decifrar signos não é mais suficiente para tornar o indivíduo um ser participante em uma cultura que exige as mais variadas formas de comunicação.

#### **REFERÊNCIAS:**

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica. 1999.



## A MATEMÁTICA E O BRINCAR: UMA SINTONIA POSSÍVEL

Débora Raquel Araújo Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
E-mail: raqueldebora0@gmail.com  
Erika Leticia de Almeida Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
E-mail: erikalet92@gmail.com  
Maria José de Melo Fernandes  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
E-mail: maria.fernandes21@gmail.com

### INTRODUÇÃO

O estudo aqui desenvolvido surge mediante experiências vivenciadas por três alunas do curso de licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no decurso do Estágio Supervisionado II, no qual foi desenvolvido em séries de 2º, 3º e 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública do município de Mossoró/RN. Assim, tal experiência consistiu na elaboração e aplicação de um projeto pedagógico voltado para o ensino de matemática em que surge enquanto proposta de intervenção diante do olhar dos sujeitos pesquisadores e futuros professores, ao observar a necessidade em desconstruir a visão hostil da matemática através dos jogos.

Para isso, o estudo aqui apresentado tem por objetivo apresentar uma proposta de aprendizagem significativa a partir da utilização de jogos lúdicos no ensino de matemática, entendendo que o processo de aprendizagem se torna maior ao ser fundamentado na interação com as experiências vivenciadas no cotidiano e o contato com aquilo que lhe causa um maior entusiasmo. Através inquietações surgidas ao decorrer do estágio, por meio dos discursos diários dos alunos, ao relatar as dificuldades com o ensino de matemática, nos propomos a elaborar um projeto pedagógico na tentativa de estimular o desejo dos alunos em aprender matemática.

Dado isso, Hiratsuka (2004, p. 183) compreende como “um processo dinâmico no qual o aluno torna-se o agente dessa construção ao vivenciar situações, estabelecer conexões com o seu conhecimento prévio, perceber sentidos e construir significados”. Assim, o processo de aprendizagem se torna ainda mais eficaz quando utilizada metodologias adequadas ao contexto que estamos inseridos.

Contudo, justificamos a relevância desse trabalho uma vez que este poderá contribuir para refletirmos acerca da desconstrução da concepção da matemática como algo difícil de ser apreendido, bem como a possibilidade de aprendermos através dos jogos construídos por diferentes recursos a serem usados em sala de aula pelos próprios alunos, desenvolvendo diferentes habilidades e orientando na percepção da matemática para além da sala de aula.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“O método é sempre uma perspectiva de onde se parte, a qual permite presentir a chegada a algum lugar. [...] Embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele aponta sua direção.” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 27). Partindo dessa perspectiva é indispensável esclarecer que embora reconheça que ao decorrer do percurso metodológico da pesquisa possa acontecer ou não desvelamentos que influencie de alguma maneira o resultado de pesquisas, é importante saber que é imprescindível conhecermos de onde desejamos partir.

Dessa maneira, para construção deste estudo foi utilizado uma posição reflexiva a fim de obter uma maior coerência na pesquisa qualitativa. Percebemos então que a pesquisa qualitativa surge como uma forma de recuperação da subjetividade, na qual o sujeito e as características são levados em consideração, e o conhecimento não é indiferente ao indivíduo. Além disso, em termos de modalidades de pesquisa, utilizamos inicialmente o estudo bibliográfico, argumentando que para o desenvolvimento da pesquisa inicialmente se faz necessário uma busca por literaturas que investiguem sobre o objeto aqui estudado (MATOS; VIEIRA, 2002).

Concomitantemente a isso, também colaborou para a pesquisa aqui desenvolvida as leituras feitas nos componentes curriculares Estágio supervisionado II e Ensino de matemática, em que foi possível tecer algumas reflexões acerca de como a matemática está presente em nosso dia a dia, como também perceber a importância do olhar do estagiário como um pesquisador.

A sensibilidade em perceber a necessidade dos alunos em relação às dificuldades com a matemática possibilitou um novo olhar quanto às formas de aprendizagens e as rotineiras aulas em sala, que na maioria das vezes não conseguem atender ao objetivo principal, que é fazer com que o aluno atribua sentidos ao que se está sendo posto. Como bem Freire (2015, p. 30) afirma “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, portanto se faz necessário que o professor desde a sua formação inicial construa esse pensamento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do pressuposto de que a criança aprende mais significativamente brincando e que a brincadeira é prazerosa, tomamos como base o que D'Ambrosio (1996, p. 84) defende “O ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender isso relaciona-se com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento, e do aluno - aluno também tem uma filosofia de vida. Essa é a essência da filosofia da educação”, o aprender fazendo é relevante no processo em que o aluno produz conhecimento e não tem o papel somente de expectador. O autor ainda afirma que “a formação de professores de matemática é, portanto, um dos grandes desafios para o futuro” (p. 87) com isso compreendemos que existe ainda uma certa resistência dos professores quanto ao ensinar matemática de forma lúdica, sendo guiados mais ao ensino “tradicional”.

Na tentativa de tornar a aula mais interativa e com a possibilidade de uma maior aprendizagem dos alunos, nosso pensamento flui ao encontro do que Micotti (1999, p. 161), afirma sobre “as aulas expositivas e os chamados livros didáticos pretendem focalizar o saber, mas, geralmente, ficam sem sentido para os alunos [...]”. Dessa maneira, o projeto foi planejado em dois tempos, sendo que, no primeiro momento cada turma foi instruída a elaborar jogos envolvendo conteúdos matemáticos como as quatro operações e raciocínio lógico, esse jogos por sua vez, deveriam ser construídos por meio de utilização de materiais reciclados. Em seguida, foi possível o momento de socialização dos jogos produzidos e apresentados pelos próprios alunos para as demais salas de aulas da escola por meio de brincadeiras com os jogos construídos.

Para Teixeira (2010) “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”. Dessa maneira, foi pensado na possibilidade de construir jogos matemáticos com a intenção de atrair o interesse dos alunos e mostrar a matemática em outros contextos, além de apenas conteúdos dos livros, mostrando que é possível aprender brincando.

Um dos jogos produzidos pelos alunos em uma turma de 4º foi o Tabuleiro das Operações. Em conjunto, alunos, estagiária e professora titular, o tabuleiro foi desenhado no chão do pátio da escola utilizando uma fita adesiva colorida formando cinco casas. A turma foi dividida em grupos que ocuparam essas casas. As peças do tabuleiro eram os próprios alunos, que avançavam uma casa a cada resposta respondida corretamente. Para movimentar o jogo foi construído um dado com os números de 1 a 6 e havia um saquinho em que após girar

o dado, o líder da equipe, tiraria um papel que continha um símbolo de uma das quatro operações. Desta forma o aluno teria que girar o dado duas vezes para obter 2 números e conseguir montar a operação dando a resposta em 3 minutos. Foi perceptível o envolvimento dos alunos, o trabalho em grupo e o estímulo que o jogo despertou neles.

## CONCLUSÕES

A partir da interação entre teoria e prática foi possível refletir a importância de unir a brincadeira ao ensino de matemática, por acreditar que a ausência do interesse em aprender matemática pode ser suprida quando essa está consonância com o prazer proporcionado pelo brincar.

Além disso, considerando o processo de criatividade dos alunos e interesse por brincadeiras, nada melhor como momentos de aproximação entre os conteúdos que devem ser estudados com maneiras didáticas, para além do lápis e papel. Para além da aproximação com os conteúdos abordados, é relevante enfatizar a importância que o trabalho em grupo é capaz de proporcionar, ativando diferentes elementos ao que diz respeito à personalidade do aluno, visto que, são nesses momentos que são possíveis o diálogo, o respeito ao outro, o saber ouvir e também esperar

## REFERÊNCIAS

AGRANIONI, Neila Tonin; SMANIOTTO, Magáli. **Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível**. Erechim: EdiFAPES, 2002.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

HIRATSUKA, Paulo Isamo. **A mudança da prática do professor e a construção do conhecimento matemático**. p. 182-189, 2004.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da Educação. Interação e Individualidade**. São Paulo: FTD, 1999.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveita. **O ensino e as propostas pedagógicas**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 153-167.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: wak, 2010.

## AS DIFERENÇAS ENTRE O ENSINO DA GEOGRAFIA TRADICIONAL E CRÍTICA

Maria Naiany Gomes Nobre (UECE)  
[naianyyy@outlook.com](mailto:naianyyy@outlook.com)  
Carla Jeany Duarte Brauna (UECE)  
[carlajeanyduarteidem@gmail.com](mailto:carlajeanyduarteidem@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou discutir as diferenças entre o ensino de geografia tradicional e o ensino de geografia crítica. As alunas apresentaram, de maneira construtiva, as experiências que tiveram no âmbito escolar e a presença da geografia tradicional ao longo do processo de ensino, que as submeteram a um ensino sem significado, desencadeando um aprendizado abstruso.

A discussão teve como objetivo mostrar a diferença do ensino da geografia tradicional e da geografia crítica, abordando a importância de aplicar a geografia crítica nas escolas na atualidade, pois a construção de conhecimento é feita através da participação do aluno com a mediação do professor, uma vez que levar o conhecimento pronto não possibilita o conhecimento do mundo de forma inteligente.

A temática ressalta também a relevância de um ensino que forme indivíduos críticos, capazes de pensarem no conhecimento de forma abrangente e sem o ensino mecânico que está presente na maioria das escolas do Brasil. O aprendizado por meio de repetições não é algo eficaz, é necessário considerar além do ambiente que o aluno está inserido, possibilitar as informações de forma dinâmica e desenvolver atividades que promovam reflexão e significados, tudo isso torna-se indispensável na aplicação do Ensino de Geografia Crítica dentro das escolas.

### METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que segundo (MINAYO, 1998) “[...] responde a questões muito particulares, ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não se pode ser quantificado” pois, diz respeito às discussões do âmbito das ciências humanas que tem suas particularidades e subjetividades.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi resultado de reflexões acerca do ensino de geografia crítica que surgiram após leitura e discussão dos textos de (PENTEADO, 2010),

(STRAFORINI, 2004) e (OLIVEIRA, 1998) na disciplina: Ensino de História e Geografia nos anos iniciais, no 6º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, apresentando experiências de duas graduandas da disciplina, acerca das vivências na disciplina de Geografia na Educação Básica, sendo uma aluna do interior do estado do Ceará com experiência de formação da geografia tradicional, na cidade de São Gonçalo do Amarante, em uma instituição pública. E a outra graduanda com contexto social diferente, que estudou em uma instituição privada na cidade de Fortaleza-Ceará. A pesquisa bibliográfica e as reflexões apresentadas nos trouxeram questionamentos acerca das metodologias utilizadas no decorrer da nossa Educação Básica, especificamente aqui apresentado na disciplina de Geografia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O ensino de Geografia tradicional nas escolas brasileiras é pautado em um método mecânico, o qual visa apenas um ensino teórico sem preocupação com o concreto, já o ensino de geografia crítico permite ao aluno compreender e participar do seu processo de produção de conhecimento, praticando a teoria.

No período escolar das educandas, as atividades de geografia apresentadas no ambiente escolar eram voltadas para a teoria e bastante decorativas, os conceitos eram apresentados prontos, não havendo pelo menos uma tentativa de prática ou de construção, por meio dos alunos, de tais conceitos. Além disso, o contexto social em que estavam inseridas não era explorado, isso faria com que elas obtivessem uma compreensão maior do ensino da geografia, desenvolvendo um aprendizado significativo, pois segundo (PENTEADO, 2010, p.22) “A geografia deve privilegiar as relações do homem com o espaço em que está situado” pois, é preciso trazer significado prático para o conteúdo ministrado e levar cada educando a ter sua práxis.

Observamos que a vinculação da teoria com a prática é solicitada há muito tempo, mas ainda não houve uma mudança significativa nas metodologias de ensino-aprendizagem, e as formas de ensinar continuam antigas. Observa-se que as práticas utilizadas há anos, muitas vezes, não são revistas, sendo então, reproduzidas nas escolas sem a devida reflexão, o que é uma problemática, pois os alunos concluem o ensino regular sem compreender as noções básicas geográficas, que fazem parte e que podem facilitar situações do cotidiano. Exemplo: se algum dia, um aluno que foi submetido ao método tradicional de ensino que não buscou um aprofundamento do tema, demonstrando assim desinteresse pelo tema, sendo

submetido a uma circunstância que seja necessário ter conhecimento dos pontos cardeais e das suas subdivisões, o aluno terá dificuldades.

Deste modo, se compararmos a compreensão das suas noções básicas, com as de outros alunos que tiveram formação crítica e reflexiva acerca da temática, levando-o a pesquisar, através da geografia crítica, que é muito utilizada em países desenvolvidos, a situação seria diferente e o estudante não teria dificuldades, pois o ensino de geografia crítica é eficaz e traz, o tão necessário, significado, proporcionando a real aprendizagem dos educandos.

Nesta perspectiva, segundo (STRAFORIN, 2004, p.53) “[...] o maior objetivo do ensino de Geografia é fornecer ao aluno condições para que seja realmente construída a sua cidadania”. O ensino de Geografia e de outras disciplinas devem proporcionar ao aluno não apenas o conteúdo de forma teórica, mas também algo que possa ser percebido em sua vida prática e que se estenda para a vida em comunidade.

Estudamos tanto sobre educação que ultrapasse a exposição de conteúdo, e quando vamos analisar a prática pedagógica, nos deparamos com os mesmos métodos educacionais de tempos atrás, sendo utilizados no cenário atual. É perceptivo que no Brasil e mais especificamente no Ceará, onde é o cenário educacional das alunas, tem-se um processo de mudança lento, o que nos traz o questionamento do porquê desta permanência ser tão forte até hoje, em que pressupomos que seja pelo mínimo esforço dos educadores para elaborar as aulas e o comodismo dos profissionais que não buscam uma formação continuada e fazem das aulas sempre expositivas sem a percepção reflexiva e crítica dos conteúdos de geografia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa objetivou apresentar as disparidades do ensino tradicional e crítico da Geografia. Com isso, observamos que embora as educandas estivessem em escolas, cidades e contextos diferentes, as duas estiveram inseridas em instituições em que o ensino da geografia era ministrado de forma tradicional em que a relação da prática com a teoria foi pouco abordada, trazendo um atraso na realização desse ensino, chegando à conclusão que a aprendizagem não foi eficaz . O que se percebe é a resistência do modelo de geografia tradicional nas instituições escolares do Ceará. Portanto como futuras educadoras é necessário termos a consciência de sermos agentes de transformação desse ensino mecânico e sem eficácia, conduzir nossos alunos a pensarem e a agirem de maneira crítica no ambiente

em que estão inseridos, e auxiliá-los na construção do conhecimento significativo para transformar a sociedade em que vivem.

Sugerimos a ampliação de pesquisas e estudos que discutam acerca do ensino de geografia, para que assim a construção de conhecimento se amplie para todas as camadas da sociedade e assim cheguem ao objetivo principal, a mudança do ensino mecânico tradicional majoritariamente vigente nas escolas do país, especificamente no Ceará.

## **REFERÊNCIAS**

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITE/ABRASCO, 1998.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.



## AS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Maria Selta Pereira  
UECE/SATE/UAB  
[seltapsicopedagogia@yahoo.com.br](mailto:seltapsicopedagogia@yahoo.com.br)  
Maria Vanessa Correia Barbosa  
Universidade Federal do Ceará –UFC  
[Maria.vanessa579@gmail.com](mailto:Maria.vanessa579@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

Atualmente as tecnologias em nossa sociedade vêm crescendo significativamente. Não conhecemos o desafio que a Educação encontra para estabilizar o censo de conscientização em nível de aprendizagem. Onde podemos observar que para muitos usuários são atrativos, rápidos e dinâmicos.

Já para pessoas que tem difícil acesso é algo que traz a vulnerabilidade, nesse meio principalmente nas redes sociais. Portanto este trabalho traz referencias bibliográficas que visam auxiliar na reflexão sobre as tecnologias no contexto da aprendizagem significativa e afetiva.

Tendo como objetivos: Refletir sobre a importância das tecnologias para formação da criança em processo de desenvolvimento cognitivo, despertar nas famílias a compreensão do seu papel para o cuidado da formação das crianças junto com as multimídias (celulares, laptop, notebook, jogos eletrônicos e variedade de eletrônicos no mundo da infância). Vem nos ajudar a refletir nessa relação das tecnologias social (Lima, Petto, Ferreiro, 2005, p.225-227). Rojo (2013) que traz em seu livro o dialogo da escola conectada que aborda os multiletramento.

Quanto à metodologia: foram realizadas palestras, ponto de partida em diálogo com as famílias sobre o uso das tecnologias na aprendizagem das crianças, emitindo a importância do acompanhamento e o não ao exagero exacerbado, diante dessa cultura mediática.

Com os alunos oficinas direcionadas ao processo de aprendizagem e socialização nas redes sociais: grupo integrado: “Agente da Paz: Construindo Um novo Saber”.

Outra abordagem foi à diversidade Cultural perpassando pelos valores éticos e religiosos da Africanidade na escola.

Resultado apontam pontos positivos no desenvolvimento dialogado na aprendizagem das crianças e socialização dessa aprendizagem em contexto escolar tecnológico.

Concluimos que as tecnologias são itens essenciais para complementação da formação humana, mas tem a necessidade de criar limites para crianças em fase de desenvolvimento cognitivo das crianças, como também uma nova reflexão para as famílias que muitas vezes não são presentes na vida das crianças. Essas ações demonstram outra integração das famílias com a escola que possibilita a mediação da aprendizagem.

### **As tecnologias na aprendizagem**

Na atualidade as tecnologias têm influenciado bastante na formação dos alunos, como também no comportamento humano. Tem contribuído com aprendizagem e também tem influenciada de forma negativa, onde a escola não tem conseguido dar conta dos atos de alunos, onde se envolvem com bullying e outras formas de violência.

Mas diante desses fatos a escola e professores estão procurando sensibilizar e promover a cultura de paz na comunidade escolar.

As tecnologias no contexto educativo são bastante motivacionais, no panorama de educação Brasileira, com a desigualdade e a falta de oportunidade para todos no concernente ao acesso à Educação Básica. (SANTANA, 2011, p.43) As tecnologias e outros elementos complementares, fazem a diferença no contexto escolar.

Atualmente sabemos o quanto é significativo para o desenvolvimento das crianças que apresentam “dificuldades de aprendizagem”. Assim no mesmo período do reconhecimento dessa aprendizagem que envolve o despertar para prática e compreensão dos conteúdos, verificamos a tomada de conhecimentos prazerosos de jogos que trazem influência negativas.

De acordo com Andersen (2013):

Em um texto de 2008, Belloni e Gomes defendem que o uso pedagógico apropriado das tecnologias [...] contribui para o desenvolvimento de comportamentos colaborativo e autônomos de aprendizagem, o que repercute em desenvolvimento intelectual e socioafetivo. (ANDERSEN, 2013, p.23 apud BELLONI e GOMES).

No espaço escolar, as tecnologias têm vindo de encontro ao processo de aprendizagem, influenciando e ressignificando a sociabilidade dos alunos nos momentos coletivos.

Assim o aluno se torna autônomo em saberem diferentes e contribui para a aprendizagem de outras crianças que muitas vezes permanecem desmotivadas e sem

autoestima para auto realizar-se. Que já trazem em suas vivências as desestruturações pessoal e familiar. Para Rangel e Freire:

A possibilidade de agir de maneira protagonista (como autores e não apenas receptores de textos) no âmbito da transmissão multidirecional da mídia digital é confluyente com a perspectiva do pensamento complexo, que não privilegia o acúmulo de saberes desconectados, mas os seleciona e estabelece suas conexões, podendo, então, aplicá-las à solução de problemas concretos. (RANGEL e FREIRE, 2012, P.29-30 Apud. MORIN, 2004, P.231).

É verdade que as mídias têm contribuído para formação de leitores não de forma abrangente, mas de muitos que buscam usufruir desses objetos, tanto de forma individual como em a distância. A falta de convívio e interação entre alunos é uma das críticas. (RANGEL e Freire, 2012).

A tecnologia mobiliza uma boa parcela do tempo dos indivíduos, principalmente das crianças e jovens, que fora do ambiente escolar, concentram a maioria de suas atividades no uso desses recursos. (NUNES; SILVA, 2013, P.149).

Considerando esse diálogo das crianças com as tecnologias sabemos o quanto elas se adaptam rápido e chegam a outros acessos, Já dizia Belloni e Gomes (2008), não se pode ignorar que as crianças nascidas na era tecnológica, é natural considerar essas máquinas parceiras de suas vivências lúdicas e de suas aprendizagens. As crianças e os jovens apropriam-se das tecnologias a partir das mesmas estratégias que utilizam para aprender outros elementos de seu universo de socialização. (ANDERSEN, 2013, p.23).

Atualmente é de suma importância o papel da família no processo de ensino e de aprendizagem e isso vêm sendo discutido por muitos estudiosos.

A sociedade atualmente traz um olhar para os perigos que ocorre com as crianças quando fazem uso das tecnologias sem acompanhamento, principalmente na família. A infância é roubada e marginalizada e depois precisam de ajuda.

No Brasil, Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) determinam a participação dos pais no processo da gestão democrática da escola.

Em um mundo quase na sua totalidade digital, cada vez mais a busca da parceria família e escola, trabalhando o interesse mútuo entrelaçando um caminho de colaboração. Já que é na escola que se constrói os principais valores da ética e da moral. Enquanto na família limita-se, a regras, normas e valores.

Os resultados apontam pontos positivos no desenvolvimento cognitivo das crianças, a participação coletiva, a colaboração e afetividades em seus atos de colaborador.

Quanto aos familiares mudanças de atitude e uma nova reflexão onde muitas vezes são raras a presença dos familiares na vida das crianças. Essas ações demonstram outra integração das famílias com a escola que possibilita a mediação da aprendizagem dialogada.

Concluimos que as tecnologias são elementos essenciais para formação técnica humana, mas que existe a necessidade de criar limites para crianças em fase de desenvolvimento.

### Referências

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. **O Uso de Multimídias Digital no Ensino. Por quê? Para quê?** In: ANDERSEN, Elenice Larroza. (Org.) Multimídias Digitais na Escola. 1º ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Educação com Tecnologia: Textos, Hipertexto e Leitura.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

ROJO, Roxana. Escola Conectada: **Os multiletramento e as TICs.** Adolfo Tanzi Neto... [et.al].;Org. Roxana Rojo. -1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Josilene Bezerra Da. **A família: Fator importante no processo de ensino e aprendizagem da criança.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 04, pp. 114-133. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959 [www.nucleodoconhecimento.com.br](http://www.nucleodoconhecimento.com.br) > acessado em 24/07/2019.

## AUDIÇÃO LEITORA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Gabriele da Silva Antunes (UECE)  
gabriele.antunes@aluno.uece.br  
Francisca Risolene Fernandes Queiroz (UECE)  
Risolene.fernandes@bol.com.br

### RESUMO

Este resumo tem por objetivo elucidar acerca do método aplicado em uma escola da rede pública de Fortaleza-CE conhecido entre os docentes e discentes como 'Audição Leitora'. O acesso à instituição se tornou viável mediante o Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O método foi aplicado em turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental e buscou melhorar os níveis de leitura, alfabetização e letramento das crianças. A metodologia utilizada na pesquisa foi a entrevista semiestruturada com Sílvia, a coordenadora pedagógica que atua nas séries iniciais e observação dos alunos durante a aplicação do método em sala de aula. Com base na pesquisa foi possível observar como algumas técnicas aplicadas na instituição podem melhorar o nível de letramento dos estudantes e incentivar o hábito da leitura nos mesmos.

**Palavras-chave:** Letramento. Audição Leitora. Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

Segundo as diretrizes curriculares encaminhadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em maio de 2018, cabe à disciplina de língua portuguesa promover os múltiplos letramentos aos discentes dos anos iniciais. Por letramento se compreende o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita (SOARES, BATISTA. P. 50). Tal processo acontece de forma gradual e abrange, inclusive, o ato de alfabetizar crianças, jovens e adultos. O letramento é, portanto, também um processo social quando, por exemplo, uma criança não sabe ler ou escrever mas conhece a finalidade de um bilhete.

O local da pesquisa foi a turma de segundo ano da Escola de Ensino Fundamental Maurício Mattos Dourado, localizada no bairro Edson Queiroz em Fortaleza-CE. Tal investigação se fez necessária após a observação do progresso na leitura e escrita utilizando o método da audição leitora. Com base na entrevista gravada e posteriormente transcrita, cedida pela coordenadora pedagógica dos anos iniciais, pode-se perceber que o método é bem aceito

e apresenta bons resultados entre os alunos dos primeiros e terceiros anos do ensino fundamental.

## **METODOLOGIA**

A observação foi conduzida dentro da Escola de Ensino Fundamental Maurício Mattos Dourado. Ela abrange desde a educação infantil ao ensino fundamental. O acesso ao colégio se deu graças à iniciação à docência vivenciada no Programa de Extensão Tutorial da Universidade Estadual do Ceará (PET UECE), onde os e as bolsistas possuem práticas na escrita científica, extensão e docência. A entrevista se deu no dia 09 de agosto de 2019 e teve a duração de 12 minutos com três perguntas abertas, a mesma foi gravada com a autorização da entrevistada Sílvia, que exerce a função de coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental, e transcrita posteriormente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base na observação feita dentro da sala de aula podemos pontuar que o método da Audição Leitora consiste em dois momentos: leitura individual e leitura escutada. Na leitura individual cada criança recebe um texto trabalhado com a professora em sala de aula e um instrumento feito de cano PVC de aproximadamente 8 centímetros com duas conexões que lembra um telefone, o Sussurrofone. A criança coloca o sussurrofone com uma das extremidades perto da boca e a outra no seu ouvido e começa a leitura do texto. Com tal aparelho é possível que ela ouça sua própria voz em uma espécie de eco e, dessa forma, escute claramente o som de cada palavra que está sendo lida. Eles adoram esse momento pois o instrumento é bastante interessante e curioso para a maioria deles.

Após a leitura individual, a professora recolhe os sussurrofones e começa a chamar cada criança para sentar com ela junto à cadeira e ler o texto em voz alta. Dessa leitura acontece uma observação registrada que irá nivelar a fluência leitora de cada criança. A legenda de tal observação se diferencia entre: RA (reconhece as letras do alfabeto), LS (lê apenas silabando), LP (lê apenas palavras) LFC (lê frases completas) e LF (leitor fluente que, após a leitura, interpreta o texto lido). Durante a observação desse momento foi possível perceber que aproximadamente 13 crianças (de uma sala com 22 alunos) lêem frases completas, 5 são leitores fluentes, 1 lê apenas palavras, 1 lê o texto silabando e 1 apenas reconhece as letras do alfabeto.

No *locus* da pesquisa – uma escola pública - a coordenadora pedagógica relata as dificuldades encontradas a respeito da leitura e da escrita

No final do ano passado nós tivemos uma mudança de gestão mas até abril desse ano as séries do primeiro ao terceiro ano estavam sem coordenador pedagógico específico. Quando eu cheguei, o déficit na alfabetização e letramento das crianças estava assim gigante. Mais da metade das crianças não sabia ler e escrevia com muita dificuldade. Foi dessa necessidade que nós, durante uma reunião de planejamento, resolvemos aplicar o método utilizado pela professora Elma na turminha dela do segundo ano (Sílvia, 09/08/2019)

Ainda sobre a observação, não poderíamos deixar de pontuar a semelhança desse método com o chamado ‘método global de contos’ comumente aplicado nas primeiras décadas do século XX em estados brasileiros como São Paulo e Minas Gerais, que utilizavam os chamados pré-livros com textos trazendo rimas, histórias infantis e com foco na memorização. Sobre o método global de contos Frade (2005, p. 37) nos elucida que:

[...] poderíamos dizer que os métodos globais, tal como foram popularizados, seguem a marcha analítica (do todo para as partes, da síntese para a análise), pretendem priorizar o sentido e estabelecem algum tipo de progressão na fragmentação das unidades que serão analisadas. Essa progressão também define a intervenção do professor.

Porém, segundo a coordenadora, o método surgiu de forma espontânea, não seguindo exatamente alguma teoria de alfabetização ou letramento. Sílvia nos fala que

Se o método surgiu de alguma teoria? Teoria, eu não conheço de forma aprofundada. Surgiu mesmo da necessidade de agregar diferentes formas de ensino pra facilitar a aprendizagem dos meninos. Foi uma coisa que uma das professoras trabalhava nos anos passados aí nesse ano, como eu estou na coordenação pedagógica e eu passei a conhecer a realidade de cada sala, foi que eu pude conviver melhor, conhecer, e vi a forma de ela trabalhar. E pra cada aluno ela dispõe de um sussurrofone e esse sussurrofone faz com que cada um se perceba, dentro do contexto, na fala e na escrita. Eu achei interessante, eu fiquei encantada (Sílvia, 09/08/2019).

E quando questionada sobre os resultados obtidos, a mesma respondeu

Desde abril eu venho acompanhando e venho vendo o desempenho principalmente dessa turma (segundo ano) e assim os resultados eles realmente funcionam, viu. Eles deram um salto por exemplo de aluno silabando para leitor fluente de forma muito rápida e isso se dá a aplicação do método, a professora disse que todos os dias eles utilizam o sussurrofone (Sílvia, 09/08/2019).

Com base na narrativa da coordenadora e nas observações feitas com as crianças, é visível que o método vem trazendo resultados positivos e formando mais leitores fluentes apesar da ausência de embasamento teórico. Na turma observada é notável o encantamento

das crianças no momento da leitura principalmente com o uso do sussurrofone e, durante a leitura coletiva, foi possível observar a evolução da maioria dos estudantes. Segundo a coordenadora, até o final do último semestre houve um salto no número de alunos das séries iniciais que conseguiam ler, interpretar e escrever. Tal método traz a formação de novos leitores e também empodera as crianças para que as mesmas tenham condições de melhorar cada vez mais seu letramento e sua leitura, prafraseando Paulo Freire, do mundo e da palavra.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi apresentar ao público o método da audição leitora aplicado em uma escola pública na cidade de Fortaleza. Utilizando como metodologia a entrevista semiestruturada com a coordenadora da instituição, se tornou viável traçar uma discussão acerca desse mecanismo que vem auxiliando o processo de leitura e de escrita.

Foi possível perceber que o método, ainda que sem fundamentação teórica por parte dos sujeitos que regem a educação escolar, que desconhecem a formulação de estudos sobre o método da audição leitora, vem trazendo resultados e conquistando cada vez mais crianças para o mundo da leitura. Comprova-se, portanto, que o instrumento é de suma valia para auxiliar os docentes no processo de alfabetização.

### REFERÊNCIAS

SOUZA, Sílvia. O método da audição leitora. Entrevista concedida a Gabriele da Silva Antunes. Fortaleza-CE, 09 de agosto de 2019.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, FaE, UFMG, 2005.

FRADE, I. C. A. S. . **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. 1. ed. Belo Horizonte: MEC/Ceale, 2005.

SOARES, Magda Becker e BATISTA, Antônio Augusto G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, Fae, UFMG.



## COMPREENSÕES SOBRE O LABORATÓRIO ESCOLAR DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Me. Diego Adaylano Monteiro Rodrigues  
Doutorando em Educação na Universidade Federal do Ceará, UFC  
Dra. Raquel Crosara Maia Leite  
Doutora em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

### 1. INTRODUÇÃO

Não existe uma compreensão homogênea sobre meio ambiente e educação ambiental (EA). Normalmente os trabalhos ficam restritos aos professores de Ciências e Biologia e são enfatizados, conforme Reigota (2010) uma visão conservacionista, centrando-se em conhecimentos ecológicos, sem uma visão de ambiente mais global em que prevaleça o meio social, político, ideológico, biótico e físico.

Para Amaral (2001), o Ensino de Ciências (EC) e a Educação Ambiental (EA) relacionam-se de três formas: com a Educação Ambiental como apêndice do EC; EA e EC como eixo paralelo; e EA e EC como eixo integrador. Na primeira relação, as características do ambiente são usadas de forma ilustrativa para o ensino, normalmente em aulas expositivas tradicionais. Na segunda concepção, a EA é praticada em projetos sem profundas alterações do ensino, que continua expositivo e de transmissão de conteúdo.

Por isso a educação ambiental é vista de forma paralela, acontecendo em projetos que não alteram o funcionamento pedagógico das aulas. Por último, o ensino de ciências (EC) é visto como educação ambiental, integrando os conhecimentos científicos a conteúdos ambientais. O tratamento metodológico é articulado com o cotidiano do aluno, suas concepções e experiências. Nessa abordagem pedagógica, o ambiente é visto como tema gerador, que articula e une o meio ambiente a todo o currículo de ciências (AMARAL, 2001).

Esse trabalho faz parte de um projeto maior de mestrado que buscou explicitar as compreensões de professores e organizadores da Mostra de Educação Ambiental do Ceará (MEA). Conforme publicado em estudos anteriores o evento possui tanto visões mais críticas quanto tradicionais sobre educação ambiental (EA), ou seja, refletem os inúmeros discursos sobre EA, que se implementam em práticas educativas no ensino médio cearense (RODRIGUES; LEITE, 2017<sup>a</sup>; RODRIGUES; LEITE, 2017b). Diante desses achados, este trabalho tem como objetivo caracterizar a compreensão sobre o laboratório de ciências desses professores, que são educadores ambientais.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se insere no campo das pesquisas qualitativas, pois tenta compreender como determinado grupo social pensa sobre o conceito de “Laboratório de ciências” em seu contexto social, sem uma generalização dos resultados (MINAYO; 2012).

O estudo de campo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras, que foram reconhecidas por desenvolverem atividades de educação ambiental no Estado do Ceará. Essas docentes possuíam Licenciatura na área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) ou atuaram nessas disciplinas de ciências naturais, que eram orientadores de projetos científicos enviados a Mostra de Educação Ambiental do Ceará. Atualmente esse evento faz parte de um evento maior denominado Ceará Científico e que é organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Para cada professora estabelecemos um número de identificação (ID) precedido pela letra P.

A análise dos dados foi construída com base na Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011) e nesse trabalho apresentamos uma das categorias que emergiram nos resultados da pesquisa, denominada de “Concepções sobre o laboratório de ciências nas práticas ambientais”.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nossa análise, identificamos que o laboratório escolar de ciências é visto como apoio as práticas ambientais, tanto para uma abordagem de EA com um viés conservacionista e científico, quanto para ações ambientais dentro da escola com enfoques pragmáticos.

Deste modo, duas funções do laboratório são destacadas, a primeira como *espaço para pesquisa e iniciação científica* dos alunos no campo das Ciências Naturais, como também foi visualizada por Nunes e Dourado (2009) em pesquisa com professores de ciências. A segunda apenas como *espaço de encontro e planejamento* das atividades de EA. Esta primeira função, em especial, é enfatizada pelas docentes que desenvolveram atividades investigativas (professoras P5 e P2), exemplificadas abaixo:

Só o fato de ter um ambiente físico ele já influencia, **porque ele dá um clima de mais científico e aumenta a importância**, pois quando você tá sala de aula, está no mesmo ambiente, aí entra no ambiente mais importante (para os alunos), vamos dizer assim, **que é o berço da ciência, que dá uma magia maior (P5)**

[...] **não é só a estrutura, é a parceria com o professor que tá aqui que tem uma carga horaria só com este espaço**, a dedicação dele é integral as atividades no laboratório e ao desenvolvimento de projetos, **se todas escolas pudessem ter este**

**ambiente teriam uma produção científica bem interessante na educação ambiental (P2)**

Nunes e Dourado (2009) indicam que entre os cinco professores entrevistados em sua pesquisa, as atividades laboratoriais foram pouco indicadas como propostas para a realização da EA na escola. Quando existiram na prática pedagógica dos professores relacionavam-se a análise de água e solo, identificação de seres vivos, observação de células e rochas e simulação de ecossistemas. Portanto, as atividades laboratoriais estavam atreladas a ecologia e desvinculadas a problemas do cotidiano dos alunos.

Em nossa pesquisa, embora as atividades relatadas por P5 e P2 também envolvessem a ciências da área de exatas, elas buscam resolver problemas do contexto onde os alunos se inserem, com temas ligados a produção de defensivos naturais para a horta da escola e a produção de alimentos enriquecidos com resíduos de frutas, respectivamente.

As outras docentes consideram o laboratório como ambiente de apoio logístico para as atividades de EA, como seguem os fragmentos abaixo:

Ele dá todo apoio pra gente, desde o **apoio logístico até ser mesmo o ponto de encontro da gente, para reuniões e planejamento**, infelizmente só quem usa é gente. [...] o nosso é interdisciplinar a gente tem EA e ciências que inclui física, química, biologia e matemática (P1).

O laboratório é **utilizado para mostrar vídeos, pra momentos de conversa, para encontros, O Com-Vida só se encontra aqui**, porque lá fora tem um espaço enorme, mas o sol não deixa fazer nada. A escola é extremante quente (P3).

[...] não temos materiais suficiente pra fazer pesquisa mais detalhadas, por isso **a importância dele se resume mais a parte física, ele ajuda nesta forma, é um espaço para fazer as atividades (P4)**.

De todo modo, como pode ser identificados pelas falas das professoras, normalmente essas usam o laboratório como espaço pedagógico para implementar o EC como eixo paralelo da EA e o EC como eixo integrador, visto que diferentes ações podem ser delineadas, não restritas a exposição oral pelas professoras.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os laboratórios de ciências sejam utilizados para desenvolver ações ambientais no espaço escolar, sua função não pode ser apenas de local onde serão planejadas ou executadas as atividades (investigativas ou não). O laboratório poderia também ser utilizado como espaço de desconstrução de compreensões equivocadas sobre o fazer

científico, que ressaltam a superioridade do conhecimento científico, que criam estereótipos sobre quem faz ciência e uma visão rígida do método científico. Assim, contribuiria para superar visões equivocadas sobre ciência e tecnologia (C&T). Aspectos que consideramos importante na compreensão da C&T diante dos problemas ambientais, sendo esses pressupostos do Movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA).

## REFERÊNCIAS

AMARAL, I. A. Educação Ambiental e ensino de Ciências: uma história de controvérsias. In: Pro-Posições. Campinas, v. 12, n. 1, p. 73-93, mar. 2001.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NUNES, I. E DOURADO, L. Concepções e práticas de professores de Biologia e Geologia relativas à implementação de ações de Educação Ambiental com recurso ao trabalho laboratorial e de campo. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo, v. 8, n. 2, p. 671-691, 2009

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. [S. l.]: Brasiliense, 2014. 63 p.

RODRIGUES, D. A. M.; LEITE, R. C. M. Meio ambiente e educação ambiental em debate: Concepções de docentes premiados na mostra de educação ambiental da rede estadual de ensino no Ceará. In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN), 2017, Fortaleza. Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN), 2017 b.

RODRIGUES, D. A. M.; LEITE, R. C. M. Para além do espaço verde na escola: análise das concepções sobre educação ambiental vinculadas à proposta da Mostra de Educação Ambiental no Ceará. Ciência e Educação (UNESP), v. 23, p. 643-657, 2017a

## DIÁRIO ONLINE - FERRAMENTA PEDAGÓGICA FACILITADORA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.

Gabriela Pereira Souza<sup>42</sup>  
EEFM Deputado Manoel Rodrigues

### Aspecto Teórico

O mundo digital desafia professores, gestores e alunos no modo de comunicação na educação. Uma participação adequada na utilização das tecnologias interativas garante maior crescimento educacional, pois estreita de certa forma, essencialmente, o ensino-aprendizagem e a avaliação entre os docentes e alunos. Por sua vez, a ferramenta “Diário Online” (composta por *sites e aplicativos*) trata-se de um projeto, a priori lançado pelo Governo do Estado, como projeto-piloto no ano de 2017, que este ano letivo, vem sendo utilizado como um instrumento interativo de comunicação interativa e imediata, disponibilizando além da ferramenta de diálogo, lançamento de atividades, banco de questão, comunicação imediata entre a Secretaria de Educação com os alunos e pais, traz claramente o acompanhamento de avaliação de notas e frequência.

### Procedimentos Metodológicos

O artigo “O Uso do Diário online como ferramenta pedagógica facilitadora para os docentes da EEFM Deputado Manuel Rodrigues” objetiva-se trazer a abordagem metodológica quanti-qualitativa utilizada para o desenvolvimento da análise, além de apresentar os sujeitos da pesquisa, os materiais que servirão de apoio para a análise dos dados, a metodologia escolhida para dar suporte a este trabalho, o contexto em que ocorre a pesquisa e, por fim, o questionário que será utilizado para a coleta de dados, sendo assim considerado um estudo de caso. Para isso foi realizado uma pesquisa do tipo *Survey* onde professores nos quais utilizaram esta ferramenta, responderam questões pertinentes no uso dessa ferramenta, nos conceitos adquiridos pelos professores sobre a mesma, bem como, a aplicabilidade e eficácia do Diário Online, “O Estudo de Caso na pesquisa quantitativa caracteriza-se fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresentava, pelo emprego,

---

<sup>42</sup> Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Maracanaú, cedida em cargo comissionado para o Estado do Ceará, assumindo o cargo de Coordenação Escolar lotada na EEFM Deputado Manoel Rodrigues.

de modo geral, de uma estatística simples, elementar”. (TRIVIÑOS, 1987. P. 133). Sendo assim para o referido autor, o estudo de caso, é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente.

### **Descrição da Experiência**

A pesquisa caracterizada pelo Estudo de caso, na qual foi utilizado um questionário online, denominado Survey, responderam questionamentos pertinentes ao uso do Diário Online na escola EEFM Deputado Manoel Rodrigues no ano de 2017. Foi percebido diversos pontos questionáveis, bem como, experiências exitosas. Essa dicotomia é muito interessante, pois nos reporta a inquietar-se com o trabalho. O uso do Diário Online na escola tirou muitos professores da zona de conforto e da mesmice com o antigo manuseio do diário em papel.

O questionário foi respondido por dezesseis professores de disciplinas distintas. A primeira pergunta se tratava: Como você considera a eficácia do uso do Diário Online nas suas atividades cotidianas escolares? Dos professores que responderam 56% dos professores que se sentiram satisfeito com o uso da ferramenta, 44% se sentiram muito satisfeito, o que podemos entender que nenhum deles se sentiu insatisfeito.

Seguida da pergunta sobre os pontos positivos e negativos no uso do Diário online em detrimento ao diário de papel, obtive-se resposta sobre o aspecto qualitativo positivamente, a agilidade, rapidez, praticidade no registro das aulas dadas, e na frequência; fácil acesso, organização, bem como, registro imediato das avaliações, frequências e registros de aula, que ficam imediatamente disponíveis para coordenação, secretaria e alunos. Consolidação de dados, ganho de tempo, identificação dos alunos com carômetro, economia de custos e redução do uso de papel.

Aos fatores negativos, foram relatados alguns pontos, tais quais: a falta de segurança da ferramenta, em especial sobre o App, uma vez que relatam o desaparecimento dos dados quando usado off-line não sincronizando online ao ativamente da rede; em relação à rede de conexão disponível na escola deixa a desejar, o que faz os professores, segundo eles, utilizam a própria internet do celular; relatam que algumas vezes o site fica fora do ar, com isso, devem fazer anotações no caderno. O lançamento de notas é feito por período, aluno por aluno, e cada vez que preenche um aluno, o sistema retoma as janelas iniciais, procedimento que deve ser reiniciado cada escola, série, turma, período... por isso solicitam melhoria interface de usuário e estendem a solicitação para uma disponibilidade de uma rede interna na

escola, exclusiva aos professores, com acesso a Internet para a utilização do Diário Online. Assim mesmo, quatro professores dizem que não detectaram problemas nenhum.

Ao perguntar se o (a) professor (a) considera importante o uso de ferramentas online na prática docente. Quase todos falaram que sim, muito importante, apenas um deles afirma ser importante, mas considera que poderia ser dispensável. Também foi perguntado se eles receberam algum incentivo ao ser implementada a ferramenta de trabalhando Diário Online. Mais da metade disse que sim, receberam total incentivo para o uso dessa tecnologia, uma pequena porcentagem de igual valor disse que sim, parcialmente, e outra disse que não receberam incentivo algo. Ao serem questionados sobre as dificuldades, foram discutidos os principais, preenchimento rigoroso de prazos e datas; falhas e inconsistências. Seguindo pelo questionamento sobre o apoio da Gestão Escolar na utilização desta ferramenta, mais de 80% disse se sentirem sempre apoiados pela gestão, a outra parcela diz que sim, mas parcialmente.

Finalizando a pesquisa na solicitação sobre algumas opiniões e sugestões, encontramos os seguintes depoimentos, o diário online é uma ótima ferramenta e deve ser utilizada por todos, mas criticam e solicitam algumas demandas na continuidade dessa tecnologia, solicitando eficácia do próprio sistema, pois muitas vezes somem informações; opção para colocarmos a falta justificada dos alunos; o sistema poder ficar disponível por mais alguns dias quando o contrato de um professor encerrar, pois muitas vezes não temos como registrar tudo que é necessário no mesmo dia; Que seja mais facilitador o acesso e a forma de acesso o sistema, pois tem ainda algumas coisas que são terríveis de se trabalhar com esse projeto, tipo o acesso até chegar a digitação de notas dos alunos é ainda muito burocrática; melhor funcionamento da Internet no ambiente de trabalho e formações/orientações a respeito das atualizações. Solicitam mais apoio da Secretaria de Educação; recebimento de tablets eficientes para o uso desse aplicativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho com a Plataforma Diária Online, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e implantada na EEFM Deputado Manoel Rodrigues, constatou que, apesar de a priori ter caráter de teste, sendo considerado um projeto piloto, não demorou muito a ser substituído o antigo Diário Escolar em papel. Todos os professores da referida escola manuseava a plataforma online com facilidade, bem como o aplicativo no android, de forma online e off-line. O ambiente foi considerado pelos professores de maneira satisfatória

em termos de ganho de tempo e de organicidade de material. Assumem, ao certo, alguns ajustes que foram sendo corrigidos ao longo do uso, com o acompanhamento supervisionado pela equipe técnica da Seduc. No entanto, os docentes, creem ter sido uma iniciativa que avançou intensamente as demandas escolares, tanto ao que se refere pedagogicamente quanto administrativamente, principalmente aos avanços tecnológicos na educação.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. SP: Editora 34, 1999.

MAIA, D. L. & Barreto, M. C. (2012). Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (1), 47-61 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



## **GRUPO DE DISCUSSÃO: POSSIBILIDADES DE ESCUTA E DIÁLOGO**

Ana Clara de Castro Lopes, Universidade Estadual do Ceará  
clara.castro@aluno.uece.br

### **Introdução**

A disciplina de Prática de Formação assim como o Estágio Curricular Supervisionado são importantes componentes curriculares dos cursos de licenciatura que buscam a inserção dos estudantes de graduação nas escolas de ensino médio, sejam elas públicas ou particulares.

Assim, a partir dessas disciplinas é possível aos graduandos adentrar o espaço da escola e com isso perceber de forma empírica que esta tem se constituído como um espaço de contradições e de conflitos que vieram a se intensificar a partir da década de 1990 no Brasil, segundo (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011) com a expansão das matrículas no ensino médio, geradas principalmente devido à obrigatoriedade dos estudantes nesse nível de ensino, que agora poderia ser acessado não só pelas elites, mas também pelas classes trabalhadoras.

Dessa forma, é possível perceber que durante muito tempo o espaço escolar esteve reservado às classes sociais mais abastadas da sociedade, porém com esse acesso ao ensino público, um novo cenário estará se formando e com ele novas demandas irão surgir. Podemos então considerar que a escola se constituiu como um espaço de conflitos constantes, mas também de sociabilidades.

Sendo assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre a construção de espaços de diálogo e escuta no contexto escolar do ensino médio. Além de procurar especificamente apresentar uma experiência de um grupo de discussão realizado em uma escola pública de ensino secundário no município de Fortaleza, onde foi possível efetuar uma escuta sensível às necessidades e interesses de alguns estudantes do ensino médio, dentre elas as demandas de uma maior aproximação com a realidade do ensino superior.

### **Metodologia**

Consistiu em uma pesquisa de cunho bibliográfico embasada principalmente em autores como Freire (1996) que destaca a importância do reconhecimento da autonomia do estudante e do seu papel ativo na construção de sua realidade, bem como Dayrell e Martins (2013) que apontam a escola como um espaço de estabelecimento de sociabilidades, sendo ao mesmo tempo um local de disputas e conflitos. Trata-se também de um relato de experiência

de um grupo de discussão realizado em uma escola pública do ensino médio da cidade de Fortaleza. Acerca dos grupos de discussão Weller (2006, p.246) destaca: “[...] os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”

O grupo de discussão foi realizado com 11 estudantes, com faixa etária entre 15 e 17 anos, todos estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Tal experiência de debate e de escuta se configurou como cheia de aprendizados, principalmente no que diz respeito a ouvir o outro e a partir disso compreender mesmo que superficialmente o seu ponto de vista.

Além desses fatores, foi muito surpreendente perceber o quanto eles mesmo tímidos inicialmente, estavam dispostos a compartilhar suas experiências e o quanto eu as desejava ouvir, compartilhando em alguns momentos realidades semelhantes.

Com base nessa discussão tornou-se possível evidenciar a partir da fala dos estudantes que sendo a escola um espaço de interação, mas também de opressões e conflitos, se fazia de extrema importância para eles ter a possibilidade de debater suas aflições e seus desafios, e serem ouvidos realmente já que, por vezes, a escola não cumpre com esse papel.

### **Resultados e discussão**

Adentrar o espaço da escola é sempre desafiador, e torna-se ainda mais quando nesse ambiente nos deparamos com sujeitos desconhecidos e metodologias que até então não haviam sido utilizadas por mim, os grupos de discussão.

Assim, além de fazer parte de uma das atividades da disciplina de Prática, eu desejava construir com os estudantes um espaço de discussão e socialização das experiências dos mesmos, entendendo que o diálogo e a escuta se configuram também como ferramentas de aproximação e de compreensão dos sujeitos.

Um dos primeiros apontamentos realizados pelos estudantes foi a criação de vínculos afetivos dentro da instituição, sejam eles entre grupos de estudantes que por afinidades diversas aproximavam-se ou a partir da relação professor-aluno. A partir dessa fala que foi narrada por mais de um estudante, ficou evidente ainda um certo distanciamento entre estudantes e gestão escolar, que foi justificado através das dificuldades do corpo gestor em atender algumas das demandas solicitadas pelos estudantes. Estes nos apontaram que em vários momentos tentaram propor atividades culturais em âmbito escolar, mas que a gestão com frequência se mostrava inflexível. Assim, em alguns momentos do grupo de discussão havia um nítido descontentamento dos estudantes com a gestão escolar, fato esse que se

agrava quando tratava-se do grêmio estudantil, pois este além de ter sido formado por estudantes convidados pela gestão, havia sido eleito recentemente, o que ocasionava uma reduzida voz ativa dentro da instituição, além de pouca representatividade dos estudantes.

Percebi ainda a partir dos relatos dos secundaristas que a gestão exercia uma posição de vigília quanto às proposições dos estudantes, reafirmando nesse sentido uma posição de tutela em que infelizmente os estudantes apareciam como incapazes de realizar determinadas tarefas. Acerca disso, Dayrell e Martins apontam

[...]para alguns professores, ainda prevalece um clima de insegurança diante da possibilidade de liberdade para os jovens. Nesse aspecto, prevalece também a visão do ator social em formação, ainda despreparado para o exercício da autonomia plena. Esse até pode exercer a liberdade, todavia, de forma tutelada. (DAYRELL, 2013, p.10)

Outro aspecto muito relevante da fala dos secundaristas foi a necessidade que eles tinham por gerar na escola momentos de debate de ideias e problemáticas que eles percebiam nos seus cotidianos. Alguns dos temas levantados por eles foram: racismo, abuso doméstico, alcoolismo, venda e consumo de drogas, gravidez na adolescência e intolerância religiosa.

Nesse sentido, evidencia-se então que os jovens além de estarem atualizados acerca das temáticas que têm estado presentes não só nos meios de comunicação, mas também em debate na academia, mostram-se cientes das realidades que os rodeiam e adentram seus cotidianos, apontando que falar acerca dessas questões lhes proporcionariam um ambiente não somente de aprendizados, mas de quebra de estereótipos e construções de outros saberes, sendo estas funções da escola, mas também da família, segundo eles. Assim, é muito relevante perceber que os estudantes são sujeitos e como tais propõem ações, discordam, negociam espaços, o que encontra contribuições de Freire em que ele aponta “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66)

Portanto, é de grande relevância reconhecer o estudante como sujeito ativo, autônomo e agente da sua própria realidade e não colocá-lo como incapaz ou o indivíduo que necessita de supervisão para a realização de dadas tarefas e/ou ocupação de determinados espaços.

Além disso, me gerou relativo espanto a disposição que os estudantes mostravam para conversar, compartilhar suas experiências, situação esta em que fiquei me perguntando qual seria a motivação de tamanha predisposição à fala, mesmo que tímidos? A resposta chegou a mim de forma direta e no encerramento do grupo de discussão quando eles agradeceram pelo espaço, pela escuta e pela presença, alegando que espaços como aquele dentro do ambiente

escolar além de fugirem à lógica de vestibulares e conteúdos, uma aula após a outra, se constituíam como um momento de compartilhar as aflições e sonhos, o que era muito necessário tendo em vista a sobrecarga de responsabilidades e anseios que eles tinham sobre si mesmos.

Apesar de considerar que muito ainda deve ser realizado para se compreender de forma mais aprofundada os processos vivenciados pelos vários grupos estudantis, é relevante destacar o grupo de discussão como uma importante ferramenta de escuta dos sujeitos, capaz inclusive de alcançar percepções que outras metodologias não seriam capazes.

Dessa forma, vivenciar o processo de escuta dos estudantes foi fundamental não somente para eles que disseram ser muito importante que as suas demandas, sonhos e anseios fossem ouvidos, mas principalmente para mim enquanto discente, futura licenciada, para que fosse possível compreender na prática, que é real a necessidade de construir de forma sólida um espaço escolar constituído democraticamente, em que as visões de mundo de todos os que a compõem possam ser debatidas e consideradas.

Acresce-se ainda que ocupar o espaço da escola faz-se realmente urgente não só por ser o campo de atuação de uma futura professora, apesar de não somente, mas também porque infelizmente a aproximação real entre ensino médio e ensino superior ainda é um pouco incipiente e o ensino secundário têm demonstrado necessidade e interesse de estabelecer contato e diálogo com o ensino superior. Ao passo que o estabelecimento de diálogo e parcerias entre esses dois níveis de ensino tem muito a acrescentar a ambos os grupos, seja no sentido profissional/acadêmico e/ou escolar.

Destaco ainda que muitas demandas têm sido atendidas, mas que muito ainda pode e deve ser feito para que a escola possa estar escutando e dialogando com os estudantes, construindo assim um espaço democrático e inclusivo.

### **Considerações Finais**

A partir da pesquisa desenvolvida foi possível percorrer parte do caminho trilhado pela escola, assim como elucidar algumas das dificuldades encontradas nesse trajeto, principalmente no que cabe a inserção de novas camadas da sociedade no ambiente escolar e modificação desse espaço para que seja possível uma real inserção desses sujeitos, sendo destaque ainda a dificuldade que a escola tem de realmente ouvir e dialogar com os estudantes, o que dificulta a construção de um espaço mais democrático e plural.

Dessa forma, os grupos de discussão foram ainda apontados como ferramenta importante para a aproximação do ensino superior com o ensino médio, através dos quais foi possível compreender um pouco mais sobre as realidades vivenciadas pelos estudantes a partir das suas próprias narrativas.

Assim, espera-se que com o decorrer do tempo e de aquisição de novas técnicas e formas de pensar o mundo, o outro, a escola possa também ser pensada a partir de um olhar mais inclusivo, voltado para a construção de novos espaços e atendimento mais efetivo das demandas dos sujeitos que a compõem.

### Referências Bibliográficas

DAYRELL, Juarez; MARTINS, Francisco. **Juventude e Participação**: disputas e relações no cotidiano escolar. Observatório da Juventude, UFMG, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa/ Paulo Freire: Paz e Terra,1996.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Tarcísio Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/agosto, 2006.

## LATERALIDADE E A RELAÇÃO COM O ESPAÇO GEOGRÁFICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Hígila Policarpo Feitosa (Universidade Estadual do Ceará- UECE)  
higilapoli@gmail.com

Maria Iracema Catunda Morais (Universidade Estadual do Ceará- UECE)  
iracemacmorais@gmail.com

Karla Angélica Silva do Nascimento (Universidade Estadual do Ceará- UECE)  
karla.asn@gmail.com

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar, na literatura, os elementos relacionados à lateralidade e ao espaço geográfico que favoreçam a prática docente na educação infantil. Por compreender que a lateralidade é a representação dos hemisférios corporais e a sua consequente projeção. Por espaço geográfico, entende-se como um produto histórico, um conjunto de objetos e de ações que revelam as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar. Dessa forma, questiona-se quais aspectos da lateralidade e do espaço geográfico podem ser desenvolvidos na educação infantil? Os autores revelaram que o desenvolvimento espacial bem desempenhado na infância pode contribuir para o processo de aprendizagem. Em vista disso, constatou-se que os educadores podem em sala, trabalhar dinamicamente as orientações e localizações geográficas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil, lateralidade, espaço geográfico, prática docente.

### INTRODUÇÃO

A construção da lateralidade na criança, está diretamente ligado às noções espaciais que ela adquire ao longo do seu desenvolvimento. Essas noções fazem parte de um processo chamado descentração, que tem a ver com a liberação do espaço egocêntrico da criança (LE BOULCHE, 1992).

Esse processo é indispensável para a construção e a representação do mapa corporal, porque é por meio dele que acontecem as transposições, ou seja, o reconhecimento de outros espaços. Segundo Le Boulche (1992, p.199), antes que a criança se oriente num determinado espaço, ela precisa direcionar, primeiramente seu “próprio corpo”, esse conhecimento é adquirido entre os três primeiros anos de vida.

As intervenções dos educadores, no entanto, são de suma importância para o desenvolvimento dessas habilidades, porque tanto orientam acerca das limitações e ordens, como estimulam com os olhares e sorrisos. De acordo com Castrogiovanni et al (2006), o ambiente tranquilo e socialmente afetivo, também contribuem para esse aprendizado, para a construção das noções de direita, esquerda, frente, costa e dos hemisférios corporais.

Estudos (CASTROGIOVANNI et al, 2006; LE BOULCH, 1992; GORRETI, 2005) demonstram que a maioria das crianças chega à quinta série do Ensino Fundamental sem a “alfabetização espacial”, ou seja, elas não possuem as noções básicas de localização, organização e representação dos espaços. Diante disso, com base nos teóricos, quais aspectos da lateralidade e do espaço geográfico podem ser desenvolvidos na educação infantil?

Assim, esse estudo teve como objetivo identificar, na literatura, os elementos relacionados à lateralidade e ao espaço geográfico que favoreçam a prática docente na educação infantil.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa que se preocupa, portanto, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 22), 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.

Diante disso, foi feito um levantamento com as seguintes palavras-chave: desenvolvimento infantil, lateralidade, espaço geográfico e prática docente. A partir disso, obteve-se cinco pesquisadores (CASTROGIOVANNI, 2006; DE MEUR, STAES 1989; GORRETI, 2005; LE BOULCH, 1992) que desenvolveram estudos sobre a relação entre a lateralidade, o espaço geográfico e a prática docente. Esses serão discutidos a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Entende-se por lateralidade a representação dos hemisférios corporais e a sua consequente projeção. É a construção das noções de direita, esquerda, frente, costa, por meio do deslocamento mental direto e reversível (CASTROGIOVANNI et al, 2006). Para o espaço geográfico, compreende-se como um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem. (idem)

Na escola, os docentes são levados a avaliar os conhecimentos psicomotores das crianças permitindo-lhes que executem atividades ou gestos rotineiros, os quais primeiramente são conduzidos pelo professor e posteriormente desempenhados sozinhos. Por isso, De Meur e Staes (1989, p. 05) afirmam que “a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a prática executada na educação infantil, e contribuir para a construção do processo formador ligados a personalidade e ao aprendizado escolar.

No primeiro capítulo do livro Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano (CASTROGIOVANNI et al, 2006), traz como desafio, lineares propostas pedagógicas que possam auxiliar os professores a organizar atividades de ensino mais envolventes, visando auxiliar a aprendizagem significativa.

Para que as crianças sejam alfabetizadas “especialmente”, elas precisam de professores que as ajudem na aquisição desse conhecimento mas, infelizmente, pesquisas comprovam (CASTROGIOVANNI et al, 2006), que muitos dos professores das séries iniciais não foram alfabetizados em geografia. Constata-se, portanto, que esse é um fator primordial para a defasagem da compreensão da estrutura espacial da criança, e afeta diretamente o desenvolvimento da lateralidade. Para Castrogiovanni (2006, p. 12), essa representação espacial “é fundamental no processo de descentração do aluno”. Dessa forma, o ensino da geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões”.

Concordando com o autor acima, Gorreti (2005) afirma que a lateralidade deve ser entendida como a capacidade de um indivíduo em vivenciar os movimentos utilizando-se, para isso, de ambos os lados de seu corpo (direito e esquerdo).

Le Boulch (1992, p.74) corrobora com a mesma percepção quando afirma que:

A estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas.

Diante do exposto, foi possível compreender que a prática educativa é fundamental para que o aluno tenha consciência do seu corpo, do espaço que ele ocupa, do tempo, dos movimentos e dos gestos motores. O conhecimento da criança sobre o domínio da lateralidade e do espaço geográfico em que ocupa, possibilita a ela uma ascendente relação afetiva consigo e com o outro.



Por isso, o docente, como auxiliador das práticas sociais construtivas do indivíduo, pode mediar as atividades funcionais necessárias para colocá-lo diante de situações que possa aceder seu enfrentamento com o meio, respeitando todas as suas limitações.

## CONCLUSÃO

A temática apresentada, entre os autores supracitados, permitiu um diálogo literário, trazendo uma reflexão acerca da importância do trabalho docente na educação infantil, com o desenvolvimento da lateralidade e o uso do espaço geográfico.

Com base nos autores, os elementos relacionados à lateralidade e ao espaço geográfico que favorecem a prática docente na educação infantil são: a motricidade, a mente e a afetividade.

Diante disso, quando a criança não tem essa estrutura bem definida, as representações dos segmentos espaciais ficam comprometidos e a criança se torna um adulto com dificuldades de situar-se geograficamente. Assim, é necessário que os educadores comprometidos com o aprendizado da geografia, contribuam para a construção e o desenvolvimento de seus alunos das noções básicas de organização e localização dos espaços.

## REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DE MEUR, A; STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. São Paulo: Manoele, 1989.

GORRETI, A.C. **A Psicomotricidade**. Brasília: CEPAGIA, 2005. Disponível em <http://www.cepagia.com.br/> Acesso em 19. ago. 2019.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do Nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

## A RELEVÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DE SUA CONSTRUÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Nara Maria Tavares Câmara Maciel  
naracamar@hotmail.com  
Maria Jayane Correia (FECLESC/UECE)  
[maria.jayane@aluno.uece.br](mailto:maria.jayane@aluno.uece.br)

### RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo central discutir a relevância do Projeto Político Pedagógico e de sua construção no processo educacional do Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas, situado na cidade de Ocara. A sua justificativa surge mediante as discussões desenvolvidas na disciplina de Princípios e Métodos da Gestão Escolar, as quais suscitaram essa temática. No que diz respeito a sua metodologia, o trabalho utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental. Contamos ainda com uma entrevista semiestruturada aplicada com a atual coordenadora pedagógica do lócus da pesquisa da creche já informada. Através desse estudo conclui-se que o Projeto Político Pedagógico apresenta uma grande relevância para a creche por seu caráter norteador, porém a participação da comunidade escolar em geral em sua elaboração não é percebida.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Gestão Democrática. Participação.

### 1. INTRODUÇÃO

A importância do Projeto Político Pedagógico (o PPP) e de sua construção como documento norteador das atividades e ações no processo educacional é uma tese amplamente defendida pelo campo teórico pertencente a área da gestão escolar. Diante do exposto, a temática deste estudo se debruça sobre a problemática de se discutir se no âmbito escolar esses aspectos sustentados pela literatura são empreendidos.

No que concerne a justificativa que movimentou a sua elaboração, a mesma surge diante das leituras e discussões realizadas através do aporte teórico da disciplina Princípios e Métodos da Gestão Escolar, no qual os seus debates promoveram a escolha do objeto de estudo, além de suscitar algumas inquietações quanto ao descaso com que o documento é tratado em alguns espaços educacionais.

Quanto a relevância social levantada por esta pesquisa, a mesma ocorre mediante o olhar reflexivo direcionado ao Projeto Político Pedagógico, documento este que carrega em seu cerne as propostas educacionais desenvolvidas nas escolas.

Como objetivo central esta pesquisa busca discutir a relevância do Projeto Político Pedagógico e de sua construção no processo educacional do Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas.

## 2. METODOLOGIA

No que diz respeito a sua metodologia, o trabalho utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental, caracterizando-se em um estudo de caso, de caráter qualitativo. Para a coleta de dados foram utilizados uma entrevista semiestrutura realizada com a atual Coordenadora Pedagógica do campo de estudo desse trabalho, o C.E.I Pequeno Lucas, situado no município de Ocara, assim como os registros em diário de campo.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciaremos nossa discussão através de um breve levantamento historiográfico explicitando o surgimento da Gestão Democrática. Esse percurso é necessário, tendo em vista que o Projeto Político Pedagógico constitui-se como um dos dispositivos mais expressivo desse modelo de administração dos recursos escolares.

Os debates que explicitam e definem a gestão democrática das instituições educacionais públicas vão tomando forma na década de 1980, momento histórico no qual o país superava um regime militar ditatorial (1964-1985) e reivindicava a existência de relações mais democráticas nos seus diversos setores, principalmente no setor escolar. No âmbito educacional, os movimentos sociais defendiam a autonomia das instituições públicas, a descentralização da administração vertical, assim como também a participação da comunidade escolar no cotidiano das escolas e nas políticas educacionais, fundamentos estes que caracterizam os ideais divulgados pela gestão democrática (MIRANDA e PASQUINI, 2012).

De acordo com os marcos legislativos a gestão democrática é somente instituída como preceito legal com a promulgação da *Constituição Federal (CF) de 1988*, que em seu artigo 206º, inciso VI, define a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Outro aparato legal que a garante é a *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, no qual em seu artigo 3º, inciso VIII, institui a seguinte orientação: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Diante desse novo contexto o Projeto Político Pedagógico vai se revelando cada vez mais como um mecanismo de grande expressividade deste novo modelo administrativo, que

diante da legislação já citada deve conduzir as formas de gerenciamento dos âmbitos escolares.

Ainda dentro dos parâmetros legais, encontramos no artigo 12 da LDB, inciso I, que os estabelecimentos de ensino, perante o respeito das normas instituídas nos sistemas de ensino terão o compromisso de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Diante do exposto, nos é apresentada a autonomia que as escolas possuem de realizar o seu próprio PPP, contudo, não deveria ser diferente, visto que o mesmo deve refletir a identidade da comunidade escolar e as especificidades do panorama educacional da instituição, assim como as suas metas, desafios e dificuldades.

Seguindo o pensamento de Veiga (1995, p. 01) este documento “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. ” A partir mencionado, podemos perceber que o PPP não deve se delimitar a um caráter prescritivo, como ocorre em muitos casos, no qual o mesmo se define em um plano de ação pronto e acabado, que após a sua elaboração é engavetado e não submetido aos procedimentos que engloba as possíveis alterações. Encarado desta forma, este documento não conseguirá abranger a realidade das unidades escolares, e conseqüentemente não contribuirá assim para a superação das dificuldades presentes no cotidiano das escolas. O mesmo deve surgir de uma ação intencional que resguarda os interesses da comunidade escolar em questão.

Outro aspecto bastante importante que merece o nosso olhar é a participação dos diversos seguimentos da escola em sua construção, tendo em vista que o processo educacional não se configura apenas nos professores, alunos e direção. Também é fruto do envolvimento de outros setores.

Depois de realizado um breve estudo bibliográfico e documental, que nos possibilitou um entendimento sobre a gestão democrática e seu aparato legal, partiremos agora para a análise e discussão dos dados coletados na entrevista, a fim de entender como a temática em questão é posta no cotidiano de uma unidade escolar.

Tendo em vista a relevância que o PPP do Centro Infantil Pequeno Lucas tem sobre o seu processo educacional, a entrevistada nos relatou que o mesmo é um documento de muita importância, pois ele caracteriza-se como um marco norteador para o desenvolvimento dos planos, das metas e dos objetivos estabelecidos pela instituição, mas que ele também precisa ser submetido as alterações, tendo em vista que o mesmo orienta o processo de aprendizagem das crianças, o qual sabemos que não é estático, na medida em que os alunos apresentam um perfil heterogêneo. Quanto aos momentos em que é realizado o estudo, análise e reconstrução

do Projeto Político Pedagógico, este se dar no início do período letivo, na ocasião da Semana Pedagógica, contando assim com a participação do núcleo gestor e do corpo docente da creche.

Diante do exposto, verificamos que a garantia da participação dos professores se encontra conforme o previsto na LDB, que em seu artigo 13º, inciso I, delega aos mesmos: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). À vista do exposto, percebemos que o corpo docente é um dos principais agentes do processo de ensino-aprendizagem, não podendo ser negado a eles o direito de envolver-se na construção deste documento.

#### 4. CONCLUSÕES

O objetivo central desta pesquisa atentou para a discussão da relevância do Projeto Político Pedagógico e de sua construção no processo educacional do C.E.I Pequeno Lucas.

Por meio de uma análise do acervo documental direcionado para o objeto de estudo deste trabalho, constatamos que toda instituição escolar é provida de autonomia para construir e executar a sua proposta pedagógica. No entanto, sabemos que na prática cotidiana o que está previsto nos termos legais na grande maioria dos casos não vigora, devido uma administração autoritária, que não condiz com o modelo de gestão democrática estabelecida.

Diante dos dados coletados na entrevista constatamos que o Projeto Político Pedagógico e a sua construção contribui de maneira imensurável para o processo educacional da instituição investigada, tendo em vista que o mesmo norteia a prática pedagógica dos que nela trabalham.

Também verificamos que o Centro de Educação Infantil se encontra dentro dos parâmetros legais, quando o mesmo destina um momento específico para a reelaboração do documento, assim como também proporciona a participação dos docentes, todavia averiguamos que não há o envolvimento da comunidade escolar em geral.

#### 5. REFERÊNCIAS

**Lei de Diretrizes e Base. Lei nº 9.394/96, 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: 14/09/2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/09/2018.

MIRANDA, Paula Roberta; PASQUINI, Adriana. **As bases teóricas e legais da gestão democrática da escola pública no Brasil pós-1990**. IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil. João Pessoa. p. 1418-1435, 2012.

Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.46.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.46.pdf).

Acesso em: 14/09/2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

## A ESCRITA REFLEXIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE

Edlane de Freitas Chaves  
Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGE/UFC)  
[edlane.chaves77@gmail.com](mailto:edlane.chaves77@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

“Mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo.”  
(FREIRE, 2014, p. 54)

Este estudo tem como principal objetivo discutir as contribuições da escrita reflexiva na pós-graduação como parte de um processo de (auto)formação docente, considerando as experiências vivenciadas na disciplina “Teorias e abordagens investigativas sobre formação, didática e trabalho docente”, do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, na qual participei como estudante especial advinda de outro programa de pós-graduação em educação.

As discussões sobre formação docente e reflexividade partem das contribuições das pesquisas e publicações de autores como Therrien (2013; 2014); Nóvoa (1995); Alarcão (2013); Freire (2014) e Cavalcante (2016).

Nóvoa (1995, p. 25) afirma que a formação docente “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”, sendo a formação um investimento pessoal, que envolve a construção de uma identidade profissional.

Nesse processo, a epistemologia da prática docente instiga a dialogar com as questões que envolvem a relação teoria e prática, conforme enfatizado por Therrien (2014):

Em contexto de prática, o hábito reflexivo do professor pesquisador de sua práxis viabiliza a articulação de referenciais teórico-metodológicos que fundamentam os campos da *didática* e do *currículo* junto aos seus saberes experienciais de mediador de aprendizagem através de uma reflexividade crítica e transformadora. (p. 05)

Desse modo, com este estudo pretende-se ilustrar uma experiência vivenciada no âmbito da pós-graduação, tendo a escrita reflexiva como uma estratégia didática durante o percurso da disciplina já referida nesta introdução, o que aponta para um caminho de (auto)formação docente. As informações decorrentes desse estudo foram organizadas os

seguintes tópicos: 1) Introdução; 2) Procedimentos Metodológicos; 3) Resultados e discussão; 4) Conclusões; e 5) Referências.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, o referido estudo trata-se de uma pesquisa de campo (GIL, 2008), que perpassou uma experiência de escrita reflexiva como parte da metodologia de um processo de autoformação docente numa disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre formação, didática e trabalho docente, vivenciada na pós-graduação *stricto sensu*.

Trata-se de um relato de experiências referente a elaboração individual da escrita reflexiva construída a partir das discussões coletivas advindas de estudos teóricos e de reflexão sobre a prática. Para este estudo foi selecionado um trecho advindo de um dos ensaios, escrito durante a disciplina, considerando as reflexões suscitadas a partir do referencial teórico proposto.

O presente estudo elucidou algumas discussões apontadas na escrita reflexiva, ancoradas nas categorias: formação e reflexividade docente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A DISCIPLINA TEORIAS E ABORDAGENS INVESTIGATIVAS SOBRE FORMAÇÃO, DIDÁTICA E TRABALHO DOCENTE**

A disciplina em questão teve como objeto a preocupação voltada para a formação docente, considerando as dimensões políticas, econômicas, históricas e sociais de uma práxis presente no trabalho pedagógico do professor. A centralidade das escritas individuais com foco no objeto de pesquisa de doutorado de cada estudante, articuladas com o referencial teórico da disciplina e com as reflexões coletivas em sala, foram aspectos relevantes potencializados durante o processo de (auto)formação docente.

Para tanto, no percurso dos estudos foram propostas e encaminhadas as estratégias didáticas a seguir: a leitura prévia do referencial teórico indicado; a escrita individual dos ensaios com base nas reflexões advindas das leituras relacionando-as aos objetos de pesquisa; o envio prévio do ensaio escrito para os professores e para a turma; e o debate coletivo em sala acerca do tema proposto.

Cavalcante (2016, p. 09) afirma que esse tipo de estratégia de ensino possibilita desenvolver “a percepção por parte dos alunos, a respeito do que está subjacente à discussão



em uma aula, a partir da trama de relações e interações que se desenvolvem ao longo da sua duração, das motivações e estratégias que lhes dão sustentação”.

## **FORMAÇÃO E REFLEXIVIDADE DOCENTE NAS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA**

Na produção escrita do ensaio para discussão da temática **Integração Ensino e Pesquisa: a reflexividade docente**, os estudos apontaram reflexões a partir das seguintes leituras: O que move a ação educativa? a racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática (SACRISTÁN, 1999); e A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo (TERRIEN; TERRIEN, 2013).

Os autores supracitados defendem que a reflexividade possibilita conhecer melhor a própria prática, atribuindo-lhe significados e, com isso, fortalecem a busca por elementos que potencializem a gestão das ações docentes.

A partir desses estudos e das discussões realizadas para a escrita reflexiva foi possível indagar acerca da formação docente dos professores da Educação Infantil [meu objeto de pesquisa] com destaque para a seguinte preocupação: Como a formação docente pode contribuir para o desenvolvimento de um profissional reflexivo no contexto da Educação Infantil?

No decorrer da narrativa escrita, refletir e registrar acerca desta questão no processo formativo, à luz do referencial teórico proposto, possibilitou-me uma aproximação enquanto pesquisadora com a própria prática como formadora de professores, a partir da realidade que a circunda. Como enfatiza Alarcão (2013, p. 181) é importante a preocupação com uma postura reflexiva dos processos de formação, visto que estes “implicam o sujeito num processo pessoal de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de se mesmo e do real que o circunda”.

De maneira geral, acredita-se que uma postura docente reflexiva possibilita conhecer melhor a própria prática, atribuindo-lhe significados e, com isso, fortalecem a busca por elementos que potencializem a gestão das ações docentes. (TERRIEN; TERRIEN, 2013).

## **CONCLUSÕES**

Participar, investigar e relatar sobre o próprio processo formativo a partir da escrita reflexiva, possibilitou-me distanciamento e também aproximação com as questões que

envolvem a relação teoria e prática que perpassam a formação docente, sobretudo dando visibilidade a esse movimento de autoformação.

Freire (2014, p. 57) afirma que a “escrita, a reflexão, disciplina o pensamento para a construção do conhecimento e do processo de autoria”. Assim, a produção escrita de ensaios reflexivos possibilitou uma melhor interação entre as experiências cotidianas profissionais e acadêmicas, bem como a ampliação dos conhecimentos dos doutorandos no percurso formativo durante a disciplina em questão neste texto.

Os resultados deste estudo ratificam a relevância acadêmica e social da escrita reflexiva como um caminho potente no processo de autoformação docente, visto que possibilita ações de reflexão, de desenvolvimento pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M. D. et al. A dimensão ontológica da didática como campo de conhecimento: uma reflexão acerca do ensino, seu objeto em situação. In: Carvalhêdo, Josania Lima Portela et. al (Orgs.). **Produção de conhecimento na Pós Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. Terezina: Edufpi. 2016. (p.107 a 126).
- FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor**. 4ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.
- NÓVOA, Antonio (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- SACRISTÁN, Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática, In: SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 17-69.
- TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. **A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo**. Revista Educação. Santa Maria. v. 38. n.3 . p. 619-630. set./dez. 2013.
- TERRIEN, Jacques. **Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente – articulando didática e epistemologia da prática**. Anais do XVII ENDIPE. Fortalezas: UECE. 2014.

## O IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEF: UMA ABERTURA CONSERVADORA NA EDUCAÇÃO

Thayná Colares Firmiano<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação  
thaynacolares@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Em 2016, o Brasil sofreu um golpe de Estado. Mas por que falar sobre o impeachment após 3 anos e o que tem a ver com a educação? É que o golpe à democracia brasileira foi o “ponto final” do início de tempos sombrios, de tempos de um conservadorismo exacerbado e descarado em nossa sociedade, impactando diretamente a vida de populações historicamente exploradas e nos gastos sociais, sendo a educação um dos principais afetados.

Assistimos atônitos, à luz do dia, a movimentos rumo ao desmonte do Estado. Proposta de privatização do patrimônio público e desvinculação constitucional dos gastos sociais visam instituir um Estado mínimo no Brasil, com todos os prejuízos que isso traz para as políticas públicas de proteção social (COSTA, 2016. p. 9 § 2).

É importante salientarmos que o configura o impeachment da primeira mulher eleita presidente do Brasil como golpe, se deu pela articulação antidemocrática da base insatisfeita do governo, sendo esta o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atualmente renomeado Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com a oposição, que também ocupavam as alas mais conservadoras do Planalto Central. Tal articulação destituiu do poder uma presidente democraticamente eleita que não cometeu nenhum crime.

Relembremos os ataques de cunho machistas sofridos por Dilma Roussef durante todo o processo, assim como em votação as falas de deputados e senadores favoráveis ao impeachment não falavam sobre política, mas sim que o voto era em defesa da “família”, “Deus”. Com isso, se faz importante questionar e apontar os acontecimentos que sucederam o golpe, pois o mesmo mexe com estruturas que movem a sociedade como o machismo, LGBTfobia (discriminação motivada por orientação sexual ou identidade de gênero à lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais) e políticas públicas.

Falar em enfraquecimento das políticas públicas é colocar em pauta a educação, pois a mesma, se não a maior, é uma das maiores políticas públicas de Estado, assim como uma das primeiras a ser atacada em tempos de crise. O presente trabalho visa apontar os acontecimentos pós-impeachment que afetaram de forma negativa a educação brasileira, levantando assim o caráter conservador do golpe e seus impactos na sociedade.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo retoma e analisa processos históricos recentes do Estado brasileiro através de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, dessa forma, através do levantamento teórico busca-se compreender e analisar a realidade a partir de levantamento empírico, relacionando teoria, discurso e prática.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

O impeachment ilegítimo da presidenta Dilma Roussef, arquitetado por grupos e partidos conservadores, trouxe para nosso país uma instabilidade política e econômica. Uma das primeiras medidas tomadas pelo governo pós golpe foram cortes em importantes setores públicos, através da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 ou PEC 55, também apelidada de “PEC da morte”, que congela as despesas do Governo Federal por até vinte anos em setores como educação e saúde.

Há muito se fala sobre a necessidade do Brasil realizar maiores investimentos voltados à educação. Movimentos sociais, historicamente, têm como bandeira a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, pontuando por exemplo, os 10% do PIB voltados para educação. Todavia, a PEC é um exemplo de retrocesso no que diz respeito a esta pauta, ao mesmo tempo em que pouco mais da metade do Orçamento Geral da União, divulgado em diário oficial, é direcionado para pagamento de juros da dívida pública voltada para bancos privados e afins. Enquanto o Governo e sua base prioriza o setor privado, a educação brasileira clama por investimentos. As demandas vão desde o Ensino Básico até as Instituições de Ensino Superior (IES).

Em abril de 2017, o jornal A Nova Democracia lançou uma matéria sobre a situação de total sucateamento da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde falam que “este quadro crítico nada mais é do que resultado direto da profunda crise econômica e política em que se encontra o estado, em meio à crise geral do velho Estado brasileiro”. Vale ressaltar que as condições da UERJ se deram pela falta de repasse dos recursos do gerenciamento estadual do governador Luiz Fernando Pezão (PMDB) para o custeio mensal da universidade. O PMDB (atual MDB) juntamente com PSDB, foram os grandes articuladores do golpe, assim como representam a face do conservadorismo e desmonte da educação na atual conjuntura política que se desenhava.

No dia 23 de maio de 2018, em Fortaleza - CE, o chão de um Centro Educacional Infantil (CEI) desabou, levando uma criança de quatro anos à óbito e outras feridas. Em nota

lançada pelo Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC) é relatado que em 2016 moradores do bairro denunciaram a estrutura da referida CEI em reunião que se encontravam presentes o Ministério Público do Estado do Ceará e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Esses são exemplos do descaso e abandono do Estado para com as instituições de ensino público. Apesar de se tratar de uma instituição municipal, é importante ressaltar que cortes na educação a nível federal impactam Estados e Municípios devido a falta de repasse para complementação financeira.

A conjuntura política que abriu o cenário sombrio na política do país também trouxe outra faceta no que se refere à educação, sendo ela, a ideológica. Nas eleições de 2014, o Brasil elegeu o Senado mais conservador desde a Ditadura Militar de 1964, marcada por muita repressão e retirada de direitos da classe trabalhadora. Isso muito nos diz sobre os caminhos a serem traçados por tais “representantes”.

Com o golpe de 2016, a bancada conservadora sentiu-se mais à vontade para colocar em curso seus projetos, trazendo para o centro das discussões, por exemplo, o Projeto Escola Sem Partido. O projeto visa eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento. Mas não seria o projeto uma posição ideológica? O que vemos na verdade é um ataque a pluralidade de ideias, aos Direitos Humanos e ao debate político dentro do ambiente escolar, sendo estes de extrema importância para a construção da criticidade dos sujeitos.

Em matéria, a Carta Capital (2016), diz que o projeto da direita para a educação dissemina concepções e práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes

O movimento [...] foi impulsionado nacionalmente para propagar ideia de que os estudantes são alvo de doutrinação política e de que os valores morais da família são afrontados por uma suposta ideologia de gênero na escola. O projeto “Escola sem Partido”, com seus propósitos de eliminação da política como esfera de debate e formação do pensamento livre, tornou-se um instrumento de disputa para respaldar os retrocessos no campo dos Direitos Humanos que se efetivam com o Golpe de 2016 (DUTRA; MORENO, 2016).

Dessa forma, a Escola Sem Partido, levanta bandeiras como “GÊNERO NÃO” atacando diretamente as pautas dos movimentos feministas e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais), não levando em consideração a importância do debate dentro das escolas para a construção de uma sociedade menos desigual e opressora. O Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking mundial de assassinatos de pessoas LGBTs, assim como tem altos índices de violência contra a mulher.

Em pesquisa feita pelo Datafolha e encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança em 2016, levantou-se o dado de que 503 mulheres brasileiras são vítimas de agressão física a cada hora. Dito isso, se faz necessário a construção de uma educação que discuta nossa realidade, assim como tenha o intuito de transformá-la e não que de forma velada fortaleça as violências já existentes no atual sistema.

A estratégia do movimento chamado “Escola Sem partido” é enfrentar o projeto político educacional de transformação que exigiu rupturas com a concepção de educação fundamentada na visão elitista, conservadora, meritocrática, mercadológica e patriarcal que se revelava discriminatória, segregadora e excludente (DUTRA; MORENO, 2016).

Os apontamentos presentes no referido trabalho, trazem uma dura realidade sobre o Brasil, em especial no tocante a educação. Identificar os retrocessos na política brasileira pós-impeachment se faz importante para traçar estratégias de rompimento com o conservadorismo. É necessário, mais do que nunca discutir sobre os rumos da educação brasileira e o que queremos para nossos jovens e crianças. Objetivamos uma educação ética, humana e crítica? Ou uma educação que se diz “apolítica”, ainda que favoreça grupos privilegiados e oprima outros, conservadora e discriminatória? Em tempos sombrios, inspirar-se e retomar as ideias de Paulo Freire, pautando uma educação que transforme e liberte os indivíduos é central para que assim caminhemos para uma educação sem amarras.

## CONCLUSÕES

Ao identificar os diversos impactos que o golpe de 2016 causou à educação, conseguimos visualizar seu caráter conservador e antidemocrático. Os apontamentos foram desde questões de financiamento à posições ideológicas dos grupos que tomaram o poder. A questão é que ao visualizar o cenário nos é possível perceber os retrocessos, para então traçar estratégias de organização para combatê-las.

A abertura conservadora do golpe deu voz a violência e brilho ao neoliberalismo. O que queremos dizer com isto, é que com os mais diversos discursos de ódios proliferados durante este período, construiu uma ideia de que a violência é um caminho e que minorias não serão toleradas ou respeitadas, inclusive nos espaços educacionais, ao tirar das escolas o debate sobre gênero, podendo assim impactar diretamente no aumento à violência contra mulheres e LGBTs.

No que diz respeito à política neoliberal, é possível perceber que os cortes nos gastos sociais, sendo um deles a educação, para além do discurso, tornou-se a prática tolerável, como

se as mesmas não afetasse diretamente a maior parte da população, ao passo que favorece uma parcela detentora de capital financeiro.

Todos estes passos e construções de discurso, levaram ao Brasil à eleger Jair Bolsonaro como presidente do Brasil nas eleições de 2018. Colocando assim, o país num cenário ainda mais crítico no que diz respeito as políticas públicas, direitos humanos e combate a violência e desigualdade social, desencadeando cada vez mais um cenário sombrio que precisa urgentemente ser combatido com ética, conhecimento e acima de tudo com uma educação crítica, comprometida com a realidade social e a verdade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Beatriz. Sucateamento da UERJ é política de Estado. **A Nova Democracia**, abr. 2017. Disponível em: <<http://anovademocracia.com.br/no-187/6926-sucateamento-da-uerj-e-politica-de-estado>>

COSTA, Graça. O desmonte do Estado. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. Prólogo, p. 9.

DUTRA, Cláudia; MORENO, Camila. Escola Sem Partido: estratégia golpista para calar a educação. **Carta Capital**, 08 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>>

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Secretaria Municipal de Cultura/Brasiliense, 2011.



## O PROINFO POTENCIALIZANDO A IMERSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Roberta Mirnas de Oliveira Gomes  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN  
[robertamirnas@hotmail.com](mailto:robertamirnas@hotmail.com)

Jean Mac Cole Tavares Santos  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN  
[macolle@hotmail.com](mailto:macolle@hotmail.com)

### 1- INTRODUÇÃO

Vivemos hoje em uma sociedade condicionada pelo uso das tecnologias digitais, as quais estão presentes nas mais variadas situações em que vivemos cotidianamente. No cenário educacional, a efervescência do uso das tecnologias da informação e comunicação- Tics tem adentrado no espaço escolar através dos próprios alunos, nomeados por Serres (2013), de Geração Polegarzinha, sujeitos que lidam com intimidade com as novas tecnologias digitais, que não desgrudam dos seus celulares, *tablets* e *notebooks*, praticantes da Cibercultura, cultura contemporânea mediada pelo digital em rede (LEVY, 1999).

Frente a essa realidade, políticas de incentivo ao uso das tics nas instituições escolares passaram a ser pensadas, criadas e implantadas. As propostas de governo começam a ser discutidas, já na década de 1980, através do I Seminário de Informática na Educação, realizado na Universidade de Brasília em 1981, e posteriormente em sua segunda edição na Universidade Federal da Bahia em 1983. Partindo desses eventos, a primeira proposta de política educacional que visa inserir a informática nas escolas é criada, nomeado de Projeto Educação com Computadores- Educom. A partir desse projeto, o governo federal em parceria com o Ministério da Educação-MEC, secretarias de educação dos estados e municípios, bem como empresas de telecomunicação, formulam e implementam diversos programas, como o Programa de Informática Educacional- ProInfo (1997), objeto desse estudo, considerada política principal no que diz respeito a inclusão digital na educação básica.

Situado brevemente o contexto, a nossa pesquisa parte da seguinte questão: como a política do Proinfo propõe a imersão das tecnologias digitais no currículo escolar?

Com base na questão da pesquisa, definimos como objetivo principal, analisar como a política do Proinfo propõe a imersão das tecnologias digitais no currículo da educação básica.

Na tessitura do programa, faz-se necessário pensar em diversos aspectos ligados a sua formulação e implantação, elementos como formação docente, infraestrutura adequada



precisam ser considerados, uma vez que, apenas a distribuição de artefatos tecnológicos pelas políticas educacionais não garante efetiva imersão das tics no âmbito escolar, tendo em vista a necessidade de ultrapassar a prerrogativa de utilização como meros instrumentos ou ferramentas para aulas expositivas e não dialogadas.

## **2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa é qualitativa mediante a análise documental e consultas em publicações científicas que discutem o mesmo assunto, utilizando também como método a pesquisa bibliográfica. As buscas pelos documentos oficiais do programa PROINFO (1997/2007) serão realizadas no site do Ministério da Educação-MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

## **3- RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) criado em 1997 através da Portaria a nº 522/MEC, foi instituído com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal. (BRASIL, 1997). O programa foi implantado com apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). Seu funcionamento se deu de forma descentralizada, em articulação com as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. Em cada unidade da Federação havia uma Coordenação Estadual e os Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE. (SANTOS; HOEPERS, 2014).

Cabe ressaltar que, o programa foi reformulado em 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, passando a denominar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo com seu foco principal de utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na educação básica. A *home page* do MEC- Ministério da Educação, apresenta o Proinfo da seguinte forma: Um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa é destinado para professores e alunos da rede pública de ensino, e leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. (BRASIL, MEC, internet).

Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e

tecnologias. O ProInfo atende escolas em áreas urbanas e rurais. Dentre os critérios para participar do programa estão: Escolas de ensino fundamental (1º ao 9º ano) ativas conforme o CENSO de 2010, com mais de 20 alunos. Possuir energia elétrica e não possuir laboratório de informática.

Segundo o documento de Diretrizes, são objetivos do PROINFO:

Melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem através da igualdade de acesso a instrumentos tecnológicos disponibilizadores e gerenciadores de informação; • os benefícios decorrentes do uso da tecnologia para desenvolvimento de atividades apropriadas de aprendizagem e para aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar construídos em nível local, partindo de cada realidade, de cada contexto.

Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas aproximando a cultura escolar da cultura extra-escolar;

Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico a fim desenvolver a intuição, criatividade, agilidade de raciocínio associada ao manejo da tecnologia e maior conhecimento técnico;

Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, capazes de se comunicar, conviver e dialogar num mundo interativo e interdependente. (BRASIL, 1997, p. 3).

No que diz respeito ao sistema operacional, site do FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação informa que os computadores são operacionalizados pelo sistema Linux Educacional (LE), o software viabiliza uma utilização pedagógica dos computadores que compõem os laboratórios do PROINFO.

Vale ressaltar que, consideramos o programa PROINFO como política educacional, uma vez que, é uma proposta governamental de fomento ao uso pedagógico da tecnologia digital nas instituições escolares. Compreendemos que a política está relacionada com o fazer e o pensar, com os meios em que antecedem a chegada ou a ausência desses artefatos tecnológicos nas escolas, e ainda, com a implicação ou não com o uso e com o contexto digital. Desse modo, “políticas educacionais são produções de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos”. (SANTOS 2016, p. 216), dito isso, o conjunto de ações no qual visa integrar as tecnologias no currículo escolar se configura como política.

#### **4- CONCLUSÕES**

Este trabalho propôs analisar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO, enquanto política que visa a imersão de dispositivos tecnológicos em escolas públicas brasileiras. Para o desenvolvimento desse trabalho tomamos como base a proposta expressa em seus documentos oficiais.

Com base no texto da política do programa podemos constatar uma centralidade na disseminação do uso das tecnologias digitais no currículo escolar sob a perspectiva de utilização pedagógica. O programa contribui com potencialização e ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, a atender as necessidades de sujeitos cada vez mais dependentes do conhecimento e da informação. Nesse sentido, salientamos que esse estudo é parte de uma pesquisa de mestrado, na qual será desenvolvida em duas escolas da educação básica beneficiadas pelo Proinfo. Buscaremos através da pesquisa percebermos questões de sua implantação, a saber: estrutura física e pedagógica e a análise das mudanças e impactos no currículo das escolas frente a proposta do programa.

## 5- REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo\\_diretrizes1.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf)>. Acesso em 13 Mai. 2019.

BRASIL. PROINFO integrado. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13156](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156)>. Acesso em 20 Mai. 2019.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 30 de Mai. 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto escolar. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 261-283, jan./abr. 2016.

SANTOS, A. M. C.; HOEPERS, I.S. O acesso às tecnologias da informação, programas governamentais, comunicação e transmissão de conhecimento. Comboriú. Set. 2014. Disponível em: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/vfice2014/anais/uploads/trab75.pdf>> Acesso em 11 Mai. 2019.

SERRES, M. **Polegarzinha**: uma nova de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro. 2013.

## POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO, ATUAÇÃO E CONTEXTO

Clara Wesllyane Moraes da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
[clarawesllyanee@gmail.com](mailto:clarawesllyanee@gmail.com)  
Fernanda Sheila Medeiros da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
[medeirossheila999@gmail.com](mailto:medeirossheila999@gmail.com)  
Heryson Raisthen Viana Alves  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
[mcharyson@hotmail.com](mailto:mcharyson@hotmail.com)

### Introdução

Esta pesquisa integra parte dos estudos bibliográficos desenvolvidos no projeto de Pesquisa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da CNPQ, intitulado “Políticas para o ensino médio: atuação e contexto nas políticas de currículo”, que tem por finalidade o estudo de acontecimentos na área das políticas de ensino médio. Assim, o presente trabalho tem como objetivo realizar um levantamento das políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC) exclusivamente para o ensino médio e, posteriormente, compreender como essas políticas influenciam e permeiam o ambiente escolar, ganham força e se reconstróem a cada interpretação feita. A partir disso, para melhor compreensão acerca da temática aqui abordada, realizamos leituras como BALL (2009), Bowe (1992) e Mainardes (2007), dentre outros, que discutem a respeito da construção dos olhares políticos, bem como a política se manifesta e acontece no cotidiano da sociedade.

Discutir acerca de políticas é algo comum, que não está distante do dia a dia do ser humano, a todo instante em que se expõe um pensamento, se compra algo, se pensa, o próprio estar vivo é um ato político. Aristóteles já defendia que o homem é um ser que necessitava de coisas e dos outros, sendo, por isso, um ser carente e imperfeito, buscando a comunidade para alcançar a completude, a partir disso, deduzia que o homem seria naturalmente político, algo que não se distancia e que está a todo momento em reconstrução, um campo de vasta compreensão, o que não se torna diferente ou menos importante quando se pensa no âmbito educacional.

A luz de pensamentos de Stephen Ball, principal referencial teórico deste trabalho, que discute a política no campo pós-estruturalista, defende que as políticas não são estáveis, segundo Ball (2009), elas têm uma trajetória e estão em movimento, uma das formas que elas

se movem é dentro do que ele denomina de ciclo de políticas, abertas a sofrerem influências, pensados em contextos macro e micro, respectivamente, o macro diz respeito a influências globais (internacionais e nacionais) e o micro refere-se ao contexto local (escolas e salas de aulas), contextos nos quais se pensam, se produzem e se efetivam as políticas educacionais.

A reflexão de Ball em sua abordagem é de fato útil no contexto brasileiro, uma vez que no campo de pesquisa em políticas educacionais, o Brasil é relativamente novo nesta discussão, ainda não consolidado em termos de referenciais analíticas consistentes e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. O ciclo de políticas em sua segunda reformulação, exprime sua análise em cinco principais contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto de prática, contexto de resultados/efeitos e contexto da estratégia política. Posto que desde a compreensão do ciclo de políticas como uma ferramenta de investigação das políticas, até o entendimento inicial das definições de interpretação e tradução dessas políticas, é possível alcançar a assimilação de que as políticas são pensadas longe da realidade, consentindo que somente após adaptadas são capazes de atender as especificidades do ambiente educacional. Segundo Mainardes (2007, p. 27), embora apresente algumas ideias teóricas, não se trata de uma teoria, pois não descreve o processo das políticas, trata-se de um método, de um instrumento de análise para poder entender a política.

## **Metodologia**

No projeto será construído estudos a partir das políticas curriculares propostas pelo Ministério da Educação para o ensino médio regular nas escolas públicas das cidades de Mossoró (Rio Grande do Norte) e de Fortaleza (Ceará), analisando os modos de apropriação, adaptações, releituras e recriações das políticas de currículo, reinterpretção local das políticas propostas pelo MEC, no período entre 2005 a 2018, através dos discursos docentes objetivamos realizar um mapeamento das políticas educacionais mais relevantes e de maior implementação nacional, sendo específicos: compreender características institucionais que influenciam os processos de reinterpretção local e analisar as finalidades educacionais atingidas.

O campo de atuação será nas cidades de Mossoró – RN e Fortaleza – CE, as escolas onde serão realizadas a pesquisa são: Escola Estadual Aída Ramalho (Mossoró –RN), Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros (Mossoró –RN), Escola UV-8 Conjunto Ceará (Fortaleza – CE), Escola Estadual Adauto O88IOBezerra (Fortaleza – CE), Escola Estadual

Liceu de Messejana (Fortaleza – CE). O processo metodológico se caracteriza como qualitativo, instrumentada em uma entrevista semiestruturada e a partir de estudo bibliográfico, analítico do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Plano de Desenvolvimento (PDE) e do regimento interno da escola, discussão com professores do ensino médio das escolas selecionados, entrevista com os gestores escolares e os técnicos da secretaria de educação dos estados, estudo relacional do material.

### **Resultados e discussão**

Dentre as políticas educacionais identificadas inicialmente, apenas o Ensino Médio Inovador e o Programa Brasil Profissionalizado serão analisados, por estarem diretamente voltados para o ensino médio. Ambas financiados pelo Governo Federal, os programas concediam as escolas contempladas, investimentos que seriam usados para manutenção de sua infraestrutura e qualificação de seus alunos. O primeiro teve início no ano de 2016, durante o governo do presidente Michel Temer, sendo caracterizado por propor às escolas uma integração entre a educação escolar e a formação cidadã, tendo o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura como princípios norteadores, objetivando a diversificação nos currículos escolares. O segundo instaurou-se em 2007, no governo do presidente Lula, tendo como propósito inserir o jovem estudante em atividades econômicas e sociais ampliando a oferta de cursos de educação profissional técnica.

A presente pesquisa ainda está em andamento, com previsão de término até o final do ano de 2019, dividida em três etapas principais de investigação: levantamento de políticas, entrevista com os docentes a respeito do impacto das políticas na escola e por fim reflexão a respeito do material coletado visando analisar o modo como essas escolas reinterpretem as políticas apresentadas e identificar novas possíveis políticas geradas dentro do ambiente escolar. O andamento se encontra no início da segunda etapa, estão em destino a visita as escolas do município de Mossoró – RN, Escola Estadual Aída Ramalho e Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros.

### **Conclusão**

Com a primeira etapa da pesquisa concluída e a segunda em andamento, pode se chegar à conclusão de que as políticas para o ensino médio de maior relevância no recorte temporal de 2005 – 2018 foram: Ensino Médio Inovador (2016) e Programa Brasil Profissionalizado (2007), visto que os programas citados se convergem no ponto de pensarem

e proporcionarem aos estudantes o contato com a atuação no mercado de trabalho dentro do ambiente escolar, seja quanto aos conteúdos, Ensino médio inovador ou no campo prático, Programa Brasil Profissionalizado, cada vez mais as políticas pensadas para ensino médio estão voltadas a profissionalização dos estudantes.

A atuação e os desdobramentos destas políticas são o foco da terceira etapa desta pesquisa, objetivando analisar como em prática se geram outras políticas, as maneiras adotadas pelos profissionais para adaptar os modelos de educação pensados pelo MEC e como tudo isso afeta diretamente o estudante.

## Referências

- BALL, S. J. Palestra: Ciclo de Políticas/Análise Política. Rio de Janeiro: Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em: 01 de ago. 2019. \_\_\_\_\_.
- Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, Jeferson (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- CABRAL, João Francisco Pereira. "O conceito de animal político em Aristóteles"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-conceito-animal-politico-aristoteles.htm>. Acesso em 13 de agosto de 2019.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 out. 2012. \_\_\_\_\_.
- Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Vozes, 2007.
- 148 \_\_\_\_\_ . Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Revista Contrapontos*. Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4 – 16, 2009. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em: 17 out 2012.
- MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011.

## **UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ALFA 3 NA ESCOLA MUNICIPAL AUTRAN NUNES**

Débora Gomes Dias Félix - Universidade Estadual do Ceará – UECE  
deboraxilef@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Alfa 3 faz parte do “Aprender Mais” e integra a agenda permanente da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME). O projeto visa melhorar as práticas de alfabetização e letramentos desenvolvidas pelos professores do 3º ano do ensino fundamental no Ceará. Desde a sua implantação, em 2016, o Alfa 3 incluiu na sala de aula um assistente de alfabetização para realizar as atividades de acompanhamento pedagógico dos alunos muito críticos em leitura e escrita e apoiar o professor alfabetizador da turma.

A relevância deste trabalho consiste em analisar a importância do programa dentro da escola e investigar o papel do assistente na sala de aula do 3º ano A, da escola Autran Nunes, buscando compreender de que forma ele colabora com o professor. E descobrir quais as dificuldades que geram barreiras para que o Programa Alfa 3 atinja seu objetivo principal, que é contribuir para que 100% dos alunos sejam plenamente alfabetizados.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para atingirmos nosso objetivo, realizamos uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e exploratória. Para Severino (2000) o estudo exploratório busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. O cenário da pesquisa foi a Escola Municipal Autran Nunes, situada no município de Fortaleza, Ceará.

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir de observações e relatos de uma alfabetizadora do 3º ano, que neste presente trabalho usaremos a sigla M. R. P. para identificá-la, percebeu-se uma carência na assistência contínua, tanto ao professor, como ao assistente de alfabetização, por parte dos coordenadores



do programa. Os executores do projeto precisam muito de apoio em seu fazer pedagógico e no planejamento de atividades embasadas na pedagogia da Alfabetização e Multiletramentos, eficaz para desenvolver o aprendizado dos alunos.

A professora regente da sala, M. R. P., tem 22 anos de magistério e atualmente possui 32 alunos no turno da manhã. A maioria das famílias destes alunos é chefiada por mulheres, cuja principal dificuldade é a falta de alguém para cuidar de seus filhos durante sua ausência e que muitas vezes, por necessidade, ficam em casa sozinhos cuidando dos irmãos mais novos. Todos moram no entorno da escola, que fica localizada no bairro Autran Nunes. Deste contingente de alunos, seis vieram do 2º ano sem saber ler. Por isso, eles são atendidos pelo programa. Grande parte das famílias atingidas pelo Alfa 3 não têm condições de colaborar com o desenvolvimento escolar de seus filhos.

Não há material escolar que auxilie os assistentes de alfabetização nos objetivos do programa. Portanto, faz-se necessário que o assistente conheça o material estruturado do PAIC para o 3º ano que, segundo os autores, contempla dentro de uma mesma atividade todos os níveis de escrita. Conforme relatos da professora alfabetizadora, a gestão escolar deve estar atenta e oferecer aos voluntários do programa orientações pedagógicas e acompanhamento mensal para diagnosticar o nível de leitura e escrita dos alunos. É fundamental que os formadores dos assistentes e alfabetizadores do 3º ano levem para os espaços de formação escritos de Magda Soares (1999), que discorre sobre as hipóteses que a criança constrói para o desenvolvimento da escrita e consciência fonológica. São estes subsídios que devem sustentar a teoria e prática de seus formandos. A autora aponta caminhos para o “alfabetizar letrando”, a melhor alternativa para ensinar a ler e escrever, atendendo cada criança em suas especificidades.

A pesquisa teve dois momentos. Primeiro, a observação e análise do trabalho dos assistentes. Constatamos que eles ficam dentro da sala de aula, atendendo seus alunos, geralmente um de cada vez, auxiliando na realização da tarefa de classe. A dinâmica da aula do professor alfabetizador prossegue normalmente, embora todo barulho interfira naquele momento de intervenção. Dentro desta reflexão, apontamos que o trabalho dos assistentes, dependendo das circunstâncias, poderia ser realizado fora do espaço da sala de aula.

Observamos que de dois assistentes alfabetizadores, um se envolvia mais e o outro assumia uma postura de espectador. O primeiro, usando a mesma tarefa da turma, questionava palavras, letras, sílabas e prosseguia até deixar a tarefa pronta. O segundo limitava-se àquele aluno com mais dificuldade, intervindo apenas para apagar o que estava “errado” na tarefa e

pedir sua correção. Notamos que o alfabetizador da turma não interferia no trabalho dos assistentes, deixando essa responsabilidade para a coordenadora pedagógica da escola. Dentro dos fundamentos do Alfa 3, o regente da sala é quem supervisiona o trabalho dos assistentes, podendo propor alternativas para solucionar dificuldades que observam no dia a dia destes profissionais ou comunicar à coordenação qualquer confirmação ou refutação ao trabalho.

O segundo momento da pesquisa foi a entrevista com a professora M. R. P., que afirma que “alfabetizar é um processo complexo que exige do assistente de alfabetização uma boa formação teórica que o capacite para a compreensão de como se dá a construção do conhecimento pela criança”. Segundo a alfabetizadora, deveria haver atividades específicas e xerocadas pela escola para cada etapa do desenvolvimento da escrita, com o objetivo de conduzir a criança de uma etapa para outra. Ela afirma que não possui disponibilidade de tempo para acompanhar o trabalho de seu assistente, devido a uma turma numerosa e indisciplinada.

A referida professora confronta os objetivos do Projeto com os resultados coletados dos alunos atendidos pelo programa, e constata que não houve avanço significativo devido a necessidade de maior interação com a gestão escolar e com a família dos alunos. Ela sente falta de atividades de intervenção para crianças que saíram do 2º ano ainda na fase silábico alfabética, pois o caderno de atividades do PAIC não contempla este público. Em suma, no entendimento da alfabetizadora, o programa esbarra na falta de material e tempo para acompanhar de perto o trabalho do assistente de alfabetização, e isso responde à pergunta de partida sobre as dificuldades que geram barreiras para que o Programa Alfa 3 atinja seu objetivo principal, que é contribuir para que 100% dos alunos sejam plenamente alfabetizados.

## **CONCLUSÕES**

A SME, ciente destas dificuldades, realizou em 2019 um encontro com os diretores da Rede Municipal de Ensino para esclarecimentos sobre o programa Alfa 3, para que os conceitos e metas do programa fossem reavaliados. Gestores municipais, alfabetizadores e assistentes de alfabetização devem estar atentos para melhorar o acompanhamento pedagógico, sendo agentes de transformação unidos, fornecendo material adequado para fazer as intervenções necessárias para que os alunos avancem de uma etapa para outra. Se

estas forem as barreiras que impedem o pleno sucesso do Alfa 3, nas escolas de Fortaleza, todos os envolvidos podem superá-las.

Apresentamos nesta pesquisa uma análise baseado na entrevista com o professor alfabetizador da turma e as conclusões sobre a observação de aula, da fala do professor e do desconforto da criança com a metodologia do assistente, um atendimento individualizado em meio ao trabalho da professora regente. O ponto de vista do assistente não foi observado, pois suas críticas estão comprometidas com a coordenação do programa. Confrontando o que disse a professora entrevistada sobre material diferenciado para atender os alunos, constatamos que o caderno de Língua Portuguesa do PAIC do 3º ano pode ser usado pelos assistentes de alfabetização, porque contempla todos os níveis de aprendizagem; usado de forma criativa, tornará a aula divertida e prazerosa. Concluimos que cada um dos envolvidos tem sua parcela de contribuição tanto para o sucesso como para o fracasso do Alfa 3 na Escola Municipal Autran Nunes.

## REFERÊNCIAS

EDITAL Nº 27.2019. SME. Fortaleza, 02 de mai. 2019. Disponível em:

<[sme.fortaleza.ce.gov.br/EDITAL\\_27-2019\\_TDS\\_PROGRAMAS\\_02\\_05\\_19.pdf](http://sme.fortaleza.ce.gov.br/EDITAL_27-2019_TDS_PROGRAMAS_02_05_19.pdf)>. Acesso em; 22 de jun. de 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. São Paulo: Autêntica, 2004.

## **INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: DISCUTINDO VIOLÊNCIA ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS**

Silésia Maria Sales Passos – Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)/Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). [silesiapassos@gmail.com](mailto:silesiapassos@gmail.com)

### **1- INTRODUÇÃO**

Tratamos neste texto da violência na escola e o ensino dos direitos humanos no Ensino Médio sob o olhar da interdisciplinaridade. Nosso objetivo é compreender a partir da leitura dos documentos legais do ensino dos direitos humanos possibilidades de enfrentamento dos significantes da violência escolar no contexto da prática.

O fenômeno da violência é visto a partir de uma perspectiva histórica, social e política que segundo Santos e Rodrigues (2015, p.187) “a violência na escola é um fenômeno complexo de múltiplas facetas com várias possibilidades de entendimento” que tem demandado preocupações de toda comunidade escolar.

Dito isso, partimos da seguinte pergunta. Como a interdisciplinaridade pode contribuir no processo de enfrentamento da violência escolar?

Reconhecemos que as abordagens do ‘ciclo de políticas’ em Ball e Bowe (1992) discutidas por Mainardes (2006) adotam uma orientação pós-moderna, destacando a complexidade das políticas educacionais em torno da violência escolar possibilitando compreender no cenário educacional o fenômeno da violência na escola.

Destarte, trazemos o entendimento da interdisciplinaridade na renovação e integração dos saberes, que segundo Thiesen (2007, p.88) a interdisciplinaridade busca responder a necessidade de superação recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes.

### **2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa é de natureza qualitativa de cunho documental e bibliográfico. Partimos de uma abordagem de cunho qualitativa que segundo Richardson (2010) esse tipo de pesquisa busca a compreensão minuciosa dos sentidos e características de cada situação apresentada

pelos sujeitos pesquisados; ultrapassando a primeira impressão sobre os dados “permitindo fazer uma análise teórica dos fenômenos sociais baseada no cotidiano das pessoas” (RICHARDSON, 2010, p.21).

Nesse sentido fizemos uma pesquisa nos documentos oficiais para refletir o ensino dos direitos humanos no Ensino Médio, em detrimento aos significantes de violência na escola, com o objetivo de compreender nos documentos legais como os direitos humanos são abordados no Ensino Médio. Tomamos como referência para os nossos estudos os autores Almeida (2018), Rodrigues (2018), Santos e Pereira (2018) e Santos e Rodrigues (2015). Para esse fim, elencamos alguns dos documentos que tratam do Ensino Médio no Brasil são eles: Documento Orientador do Ensino Médio Inovador - ProEMI; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

Na pesquisa bibliográfica buscamos o entendimento da interdisciplinaridade nos inscritos de Fazenda (2003), Morin (2015) e Thiesen (2007). Recorremos aos autores Ball e Bowe (1992) para discutir o ‘ciclo de política’ citado por Mainaides (2006), isso para compreendermos como as escolas fazem políticas. Buscamos no debate de Lopes e Macedo (2011) a discussão de currículo.

### 3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa apresenta como resultados que é possível debater a temática da violência escolar a partir do ensino dos direitos humanos com atitudes interdisciplinares segundo Fazenda (2003):

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de esperar ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida (FAZENDA, 2003, p.75).

Para essa compreensão de atitude interdisciplinar posto por Fazenda recorremos aos escritos de Morin *et al* (2015) “é necessário aprender a aprender, ou seja, aprender ao mesmo

tempo separando e religando [...] a reforma do pensamento traz em si virtualidades que ultrapassam a própria reforma da educação” (MORIN, 2015, p. 128,136).

É oportuno ressaltar que o pensamento pedagógico de Edgar Morin adapta à educação a possibilidade de trabalhar novos enredos, cujos atores sociais - professores, alunos, pais e mães - possam enxergar no cenário escolar interações e interdependências, sentidos, convergências e a importância de uma construção coletiva do processo educativo.

#### 4- CONCLUSÕES

Diante do exposto, concluímos que a aproximação teórica com autores e pesquisadores que discutem as concepções de violência na escola no cenário da contemporaneidade, como também autores que discutem o sentido de currículo, as políticas educacionais, os direitos humanos e a interdisciplinaridade nos possibilitaram perceber a relevância de um referencial teórico com a capacidade dialógica que nos permitiu refletirmos acerca da violência na escola, compreendendo-a como um fenômeno social complexo, possível de ter uma ressignificação a partir de contextos diversos no espaço educacional.

Portanto, é possível a partir da interdisciplinaridade se ter um currículo instrumento dialógico mediador da violência escolar. Eis, um desafio para as escolas.

#### 5- REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erivelton Nunes de. **Violência escolar: sentidos no contexto da prática.** Dissertação de mestrado, Mossoró, 2018.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v.24, n.2, p.97-115, London, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

LOPES, Alice Casemiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 1ª edição. Apoio: Faperj. 2011.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Tradução de Edgar de Carvalho e Mariza Perassi Bosco, Porto Alegre: Sulina, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. **Violência na escola e a possibilidade de mediação dialógica**. Dissertação de mestrado, Mossoró, 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares, RODRIGUES, Paula Janaina Meneses. **O diálogo como possibilidades de mediação da violência na escola**. Práxis Educativa (Brasil), vol.8, núm.1, enero-junio, 2013, pp.273-294 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná, Brasil.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Suzana Paula de Oliveira. **Ensino em direitos humanos: considerações no contexto da prática**. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí. ISSN 2179-1309. Ano 33. Nº 106. Set./Dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.158-177>.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Maria Kélia Silva- **Violência na escola: sentidos no contexto da prática**. Pesquisa em foco, São Luís, vol.20,n.2,p.187-213.ISSN: 2176-0136.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem**. Percursos, Florianópolis, v.8, n 1.p.87-102, jan/jun/2007.

## **A CRIANÇA E A DISLEXIA: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Alane Danielly Bezerra da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
alanedanielly@hotmail.com  
Amanda Fernandes de Lima Andrade  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
amanda\_fla16@hotmail.com  
Clara Wesllyane Moraes da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
clarawesllyanee@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

A dislexia é um transtorno que afeta diretamente na aprendizagem, gerando dificuldades no reconhecimento e na decodificação das palavras, para Davis; Braun (2004). Esse transtorno prejudica seriamente o desempenho escolar de uma criança, afetando toda a sua vida em aspectos sociais e escolares, possui problemas para decodificar as letras do alfabeto, dificuldade em todas as atividades que estão relacionadas com a leitura, o excesso de concentração também é um fator prejudicial, fazendo com que ele não consiga ter o mesmo desempenho que os demais. Porém, quando é diagnosticada desde cedo, há possibilidades de minimizar essa condição. O educador ciente do diagnóstico médico, mesmo que este não possui o papel de diagnosticar, poderá tomar os devidos cuidados em parceria com a família, orientando o aluno acerca das possibilidades e atividades apropriadas que o ajudará no entendimento das atividades.

A ideia da pesquisa e escrita desse trabalho surge em decorrência da vivência da disciplina “Psicologia da Educação” do segundo período, do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. A partir do filme apresentado em sala “Como estrelas na terra toda criança é especial”, que retrata a vida de uma criança indiana a qual sofre de dislexia, não sendo compreendido por seus professores e familiares. Desta forma, despertamos o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a temática, refletindo sobre como esse transtorno se caracteriza nas crianças e as implicações no processo de aprendizagem.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**



Para atingirmos nossos objetivos desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, realizando uma revisão bibliográfica a partir do livro “O dom da dislexia: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender” de Davis; Braun (2004), com ênfase no capítulo quatro: “A dislexia em ação”.

Para Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, uma de suas principais vantagens está no fato do investigador possuir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que se poderia pesquisar diretamente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Segundo os autores a dislexia refere-se ao transtorno da linguagem causando dificuldades no processo de aprendizagem, na leitura, escrita e fala de forma receptiva, assim o diagnóstico e tratamento de uma criança com dislexia consiste em acompanhamentos através de profissionais como psicólogo, psicopedagogo e/ou até mesmo fonoaudiólogos. Além disso, para que exista uma maior eficácia, o professor é importante neste processo, já que através da alfabetização é possível notar a presença desse distúrbio.

Davis; Braun (2004) afirmam que: “Existem muitas palavras que causam problemas para a maioria dos disléxicos. Apesar de pertencerem a seu vocabulário oral, o disléxico não consegue formar uma imagem mental de seus significados.” As palavras consideradas mais comuns e simples, aquelas usadas com maior frequência no dia a dia, são as que causam maiores confusões na cabeça da criança. Dessa maneira elas não conseguirão formar uma imagem ou relacionar com algum objeto/ação, por não conhecer o significado da palavra.

A medida que cada palavra de uma frase é lida, o disléxico sofre com desorientação, visto que não possuem significado possíveis de relacionar na mente da criança tornando a leitura uma tortura. Quando os disléxicos se concentram em demasia, prejudica ainda mais a compreensão, causando ansiedade e no momento de acontecer a leitura acaba confundindo e invertendo as letras, impedindo a compreensão das frases.

O livro utilizado como referência para abordar o assunto, dando ênfase ao capítulo quatro, deixa claro como ocorre o processo de dificuldade do disléxico. Inicia-se no momento em que ele se depara com a letra que não consegue compreender estendendo-se até o momento de junção das palavras. Como também compreender o que vai se passando em sua mente nesse decorrer de tempo e como essa incompreensão o aflige.

Parte dos indivíduos que possui dislexia, quando incentivada e ajudada, adquire melhorias com o tempo, sendo fundamental conscientizar-se, pois é um processo contínuo, no

qual devemos nos adaptarmos para ajudar esse sujeito a lidar com o transtorno por toda a sua vida. O não reconhecimento dessa condição ocasiona diversos problemas, sendo eles didáticos, estruturais, culturais, dentre outros.

## **CONCLUSÕES**

O objetivo proposto foi fundamental para entender como ocorre as dificuldades para o processo de aprendizagem de uma criança com dislexia, contribuindo com conscientização e informação.

Com este trabalho foi possível entender a importância da discussão e análise da dislexia que ainda é bastante desconhecido no meio educacional, como também, reconhecer que somente a escola não conseguirá resolver esse problema. É um processo que necessita da ajuda de todos que convivem com a criança, como familiares, psicólogos.

Cada criança possui suas particularidades e isso reflete também na aprendizagem. Sendo assim, a leitura e o aprofundamento do assunto desmistificou o entendimento que achávamos saber, quando só tínhamos como base o que ouvíamos falar a respeito da temática. Depois de estudarmos, de buscarmos conhecimento para compreendermos melhor o assunto, nos proporcionou clareza sobre como funciona todo esse processo de aprendizagem de uma criança com dislexia.

A partir desse estudo realizado durante a elaboração deste resumo tivemos o intuito de aprofundar nosso conhecimento sobre a dislexia, e com isso, despertamos o interesse para darmos continuidade a estudos futuros voltado a essa temática.

## **REFERÊNCIAS**

A. C. GIL. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

RENNER DE, Patrícia, FIGUR, Marcio Luciano, SCHEID, Naira Giani. A dislexia no processo ensino aprendizagem. 15 de Junho de 2009.

<<http://dislexianoprocessodeaprendizagem.blogspot.com/2009/06/o-que-e-dislexia.html?m=1>>. Acessado em: 20 ago. 2019

R. D. DAVIS com E. M. BRAUN. O dom da dislexia: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

## **PJMP: ANSEIOS E PERSPECTIVAS DA JUVENTUDE DO MEIO POPULAR**

Marília Freitas Paixão de Sousa (UECE)  
mariliafreitas1608@hotmail.com  
Francisca Genifer Andrade de Sousa (UECE)  
geniferandrade@yahoo.com.br  
Mikaely Mendes Rocha (UECE)  
Mikaely.mendes@aluno.uece.br

### **RESUMO**

A juventude, ao longo do tempo, vem tentando conquistar os espaços que deveriam ser seus por direito. Com o desenrolar da história, observamos o surgimento de uma diversidade de grupos, movimentos e coletivos que emergem do desejo das diversas juventudes que anseiam por mais oportunidade, mais afeto, participação política e social. O presente trabalho tem por objetivo apresentar a Pastoral da Juventude do Meio Popular, que nasce do desejo ardente da juventude periférica por transformação, atenção e participação e discutir sobre a sua atuação como mecanismo de organização juvenil. Passaremos por alguns momentos dessa entidade, seu trabalho com a juventude e como esses jovens se reconhecem e se inserem dentro do contexto e da dinâmica da Pastoral da Juventude do Meio Popular. Conclui-se que a PJMP é um meio de organização juvenil de grande valia na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Juventudes. PJMP. Participação.

### **INTRODUÇÃO**

A juventude sempre passou por momentos de negação de direitos dentro da sociedade e sempre lutou para garantir seus espaços. Nessa perspectiva, é importante resgatar um pouco sobre como a juventude era vista antigamente (SPÓSITO; CARRANO, 2003). A esse respeito, vale ressaltar que a categoria “jovem” não existia, já que os jovens e as crianças eram indivíduos de uma mesma categoria social pois, aos olhos das leis, não tinham diferença. Ao longo dos anos e das lideranças políticas que foram assumindo a ordem do país é que foram surgindo essas políticas de inserção da juventude (FIALHO; SOUSA, 2017).

Nessa perspectiva, antes de apresentar e discutir sobre a Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), que é o objetivo principal do trabalho, importa compreendermos com

maior profundidade a categoria ‘juventudes’, bem como entendermos como esse segmento foi se constituindo no meio social.

## **METODOLOGIA**

O estudo surgiu a partir do envolvimento da pesquisadora com a Pastoral da Juventude do Meio Popular desde o ano 2014 até o presente momento, atuando na região de Fortaleza, no bairro da Barra do Ceará. Com base nas experiências proporcionadas por esse movimento e na compreensão de que o mesmo se constitui em valioso mecanismo de organização juvenil, optou-se por abordar a PJMP como objeto de estudo, o que despertou a necessidade de aprofundar a literatura sobre o que se trata o público jovem na atualidade e em tempos mais remotos.

## **O JOVEM NA SOCIEDADE NUMA PERSPECTIVA GERAL**

Os jovens só conseguiram maior visibilidade através de muitas lutas e manifestações que buscavam, antes de tudo, mostrar que estavam ali e que queriam ter voz e vez (ABAD, 2002)). O primeiro governo que começou a dar visibilidade para o jovem foi o de Fernando Henrique Cardoso tendo em vista que essa atenção não era por motivos de dar ao jovem seu direito ou sua importância, mas como forma de conter a sua essência e seus movimentos. A juventude desta época era vista como desocupada e o jovem era definido como causador de desordem no país (SOUZA, 2004).

Nesse primeiro momento em que o jovem passou a ser foco de políticas públicas, foi a imagem estigmatizada que norteou ações governamentais. Assim, para conter aqueles que viviam perambulando pelas ruas, foi criada a *Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor*" (FEBEM), cujo objetivo era apenas resguardar os jovens e adolescentes considerados infratores, mas sem investimento em ações socioeducativas com vistas à melhor formação e devolução de sujeitos melhores para o meio social (ROCHA, 2014).

Somente a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva é que a juventude se vê protagonista por meio de projetos e programas específicos que foram surgindo e dando visibilidade a estes jovens no Brasil, tais como o Prouni, o Bolsa Família, dentre outros. A partir disso a juventude foi ganhando foco e maior atenção, sendo hoje considerado grupo que demanda de políticas públicas distintas daquelas ofertadas para a população em geral (NOVAES, 2009).

## **O JOVEM E A PASTORAL DA JUVENTUDE POPULAR**

Dentro de várias questões que rondam as juventudes brasileiras surgem os grupos, movimentos e entidades, religiosas ou não, organizadas pela juventude. É durante a retomada das lutas populares na ditadura militar, sobre a influência de Dom Helder Câmara, tendo como base os ventos de esperança soprados pela conferência de Medellín, feita pela igreja católica e a luz da Teologia da Libertação que nasce, e 9 de julho de 1978, na periferia do Recife, no Bairro de Tejipló, o Movimento da Juventude do Meio Popular que rapidamente conquistou as periferias e se espalhou pelo Nordeste e outras regiões do Brasil (ABAD, 2002).

O objetivo da PJMP desde o início é suscitar os jovens do meio popular, envolvendo sua vivência na fé a partir da consciência de sua classe e da condição social. Dentro dessa perspectiva, a Pastoral vem disseminar no jovem uma consciência política e o deixar ciente da realidade em que vive, pois, isso não pode ser separado da vida. Precisamos sempre saber quem somos e de onde viemos.

Desde que houve contato da autora principal com a PJMP, no ano de 2014, houve interesse em estudar mais a fundo essa entidade. Não de uma forma de religiosa e cristã, mas como essa Pastoral faz a diferença na vida de um jovem periférico, principalmente o jovem negro, preto e pobre. Em um país onde a grande massa carcerária é composta por negros e onde mais se matam jovens pretos e periféricos é importante ter consciência de questões acerca do que faz parte de nós, quem vem da periferia, quem corre o perigo constante.

Nessa perspectiva, a Pastoral da Juventude do Meio Popular vai além do espiritual e deposita no jovem a força e a percepção de se reconhecer como agente transformador de sua realidade. Age como mecanismo de defesa e como forma de se proteger das ameaças que a juventude sofre constantemente, é mais uma forma de resistência que surge de dentro do meio popular e sai em busca de uma transformação social, com jovens mais conscientes, informados e que busquem cada vez mais o seu espaço, que, por direito, lhe pertence.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo foi discutir sobre a atuação da Pastoral da Juventude do Meio Popular na sua interface com a constituição do jovem na sociedade brasileira, chamando atenção para as contribuições que esse movimento proporciona aos jovens de comunidades periféricas. Por isso, foi realizado aprofundamento sobre a literatura do significado de ser jovem, bem como sobre a Pastoral da Juventude do Meio Popular.

Percebe-se que a juventude se trata de uma categoria social recente, já que foi há poucos anos que passou a ter visibilidade no âmbito das políticas públicas. Até pouco tempo atrás, mais especificamente até o início do século atual, não havia qualquer entendimento das particularidades desse grupo, portanto, vivia em completa invisibilidade.

Conclui-se que a Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), movimento alicerçado no seio da igreja católica, se consuma em instrumento de formação que estimula a agremiação dos jovens, especialmente aqueles de regiões menos privilegiadas economicamente, por isso mesmo, colabora para a melhor organização dos jovens brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. **Las políticas de juventud desde la perspectiva de larelacion entre convivencia, ciudadanía y nuevacondicion juvenil**. Última Década, Viñadel Mar, CIDPA, no 16, 2002.

FIALHO, L. M. F; SOUSA, F. G. A. Política Pública de Juventudes: percepções dos bolsistas do Prouni. **Jornal de Políticas públicas**. V.11, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53612/34014>>. Acesso em: 20. ago. 2019.

NOVAES, Regina Célia Reyes. Introdução. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

ROCHA, Heber Silveira. **Formação de agenda de políticas públicas de juventude no governo federal de 2002 a 2005**. v. 1, n. 1. 2014. Disponível em: [https://www5.planalto.gov.br/ojs\\_snj/index.php/snj/article/view/HEBER%20ROCHA/Heber%20Silveira%20Rocha](https://www5.planalto.gov.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/HEBER%20ROCHA/Heber%20Silveira%20Rocha). Acesso em: 20. ago. 2019.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. **Juventude e contemporaneidade: Possibilidades e limites**. Última década: Chile, n. 020, 2004.

SPOSITO, M. P. & CARRANO, P. C. R. (2003, setembro/dezembro). Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 24, 16-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>>. Acesso em: 20. Ago, 2019.

## COMBATENDO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA: PERSPECTIVA DOCENTE

Kênia Bruna da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN  
[kenya\\_bruna@hotmail.com](mailto:kenya_bruna@hotmail.com)  
Jean Mac Cole Tavares Santos  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN  
[maccolle@hotmail.com](mailto:maccolle@hotmail.com)

### INTRODUÇÃO

“Estudos em indisciplina e violência na escola” é um projeto de extensão que vem sendo desenvolvido desde 2016 em escolas da rede pública de ensino na cidade de Mossoró e região através do Programa de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX). O projeto visa a aproximação teórica com autores que discutem as diversas concepções sobre violências e indisciplinas na escola e na sociedade contemporânea, como Charlot, Debarbieux, Abramovay, Ruas, Andrade, Bauman e Santos, atentando para as ressignificações e estratégias escolares para a convivência com tal fenômeno. Tem como objetivo entender os aspectos da violência escolar presentes nas escolas públicas do RN, desde sua origem, impactos e consequências.

A abrangência e a diversidade do fenômeno “violência” acompanha as transformações da sociedade perpassando pelas diversas etapas da vida escolar. Nos anos iniciais, a violência se manifesta em torno da escola. O que acontece dentro da escola é compreendido como indisciplina. No Ensino Fundamental, podemos ver com frequência o *bullying*. Mas, é no Ensino Médio, com a juventude, que esse fenômeno explode, sendo incorporada ao redor e dentro da escola, tomando outras proporções maiores.

Para entender melhor a caracterização da violência escolar, Charlot (2002) classifica-a em três diferentes níveis:

1. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
2. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
3. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga os jovens a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 2002, p. 28).

Assim, ousamos em dizer que a violência é uma causa global. Não existindo indivíduos que ainda não praticaram ou foram vítimas da violência. Comprovamos isso ao fazermos uma pesquisa rápida em conversas informais, em família ou no meio profissional.

Pesquisas anteriores, revelam que sociedade e escola andam paralelamente, e conseqüentemente a escola acaba tornando-se reflexo da sociedade e em alguns casos ocasionando algumas escolas mais violenta. A desestrutura familiar, política e social também exerce forte influência no processo de formação do indivíduo na sociedade, e no âmbito escolar.

Diante dessa perspectiva, temos como objetivo, neste trabalho, compreender o que os professores fazem para tentar combater a violência na escola.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para alcançarmos o nosso objetivo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, a pesquisa qualitativa tem aprofundamento nas relações sociais buscando entender as subjetividades dos seres humanos expressos em determinado contexto.

Como instrumento da coleta de dados aplicamos um questionário com três professores de uma escola de ensino médio da rede pública de ensino da cidade de Mossoró, afim de compreender como os docentes lidam com essa violência. Para assegurar o anonimato dos professores e salvaguardar suas identidades, na análise dos dados coletados, substituímos os nomes dos sujeitos da pesquisa por códigos. Assim, os professores estão denominados P1, P2, P3.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O que mais causa a violência dentro da escola é o contexto em que vivem nossos estudantes fora da escola. Eles acabam sendo reflexo da desestrutura familiar, de injustiças sociais, preconceitos, misoginia, sofrendo ou sendo influenciados a praticá-las. Com isso a escola acaba sendo atingida por todos os fatores externos (P1, 2019).

A violência é um fenômeno presente no nosso dia a dia e tem se manifestado com grande proporção dentro das escolas. Existe quase que um consenso entre os atores da escola



que a violência dentro da escola é reflexo do cotidiano do aluno, sendo o papel do estudante na sociedade determinante no seu comportamento dentro da escola.

Ao questionarmos como os professores agem na tentativa de combater a violência na escola o professor P1 se expressou da seguinte maneira: “combater a violência é um papel árduo que exige paciência, empatia e estratégia. Mostrar que existe várias formas de lidar com os problemas, como por exemplo, discutindo abertamente e convivendo com as diferenças” (P1, 2019).

O combate à violência dentro da escola é um trabalho complexo e deve estar fundamentado “em conscientização e informação para o aluno, mas também conhecer a realidade dele, e não é fácil conhecer a realidade de cada um” (P2, 2019).

A despeito disso, Andrade (2011) argumenta que “tanto situações de indisciplina quanto de violência na escola demandam um saber manejar conflitos quanto um saber ensinar a geri-los pacificamente”.

O professor P3 explanando seus pensamentos sobre as maneiras de combater a violência nas escolas disse o seguinte:

é necessária muita orientação sobre a problemática, a escola precisa trabalhar muito, mas se isso não for trabalhado com a família, a escola sozinha não consegue. Dialogar mais, convidar a família para a escola, promover debates sobre a ideia de não praticar a violência, a intolerância. Essa é a melhor maneira de tentarmos combater a violência dentro da escola (P3, 2019).

É perceptível na fala do professor que a parceria família e escola é necessária para que se possa pensar estratégias de combate a violência na escola. Conforme defendido pelo professor P3, a família é essencial na tentativa de combater a violência, ainda em primeiro estágio, evitando assim que o problema se torne maior.

## CONCLUSÃO

Segundo os professores, o primeiro passo para combater a violência é o diálogo. Orientar os alunos sobre a problemática, debates e palestras a respeito da temática, e fornecer outros meios de escape que não seja a violência e a intolerância. Destacam ainda que, a escola sozinha não será capaz de mudar de forma significativa o problema, é necessário a participação de toda a comunidade e que é indispensável a família fazer-se presente, assim como órgãos públicos. O pensamento dos professores vai de acordo com Colombier, apud Marcelino, et al. (2017, p. 17) quando diz que devemos ter em “mente que a violência está

estritamente vinculada a fatores culturais, econômicos e sociais, para então estarmos conscientes do dever de toda a sociedade em envolver-se para ao menos minimizar os atos agressivos com ações preventivas”.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. Competência docente para gestão de conflitos na escola: inspirações freireanas. In: **Paulo Freire: teorias e práticas em Educação Popular-escola pública, inclusão, humanização.** Org. Jean Mac Cole Tavares Santos. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola:** como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p.432-443.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio da pesquisa social.** In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Org. Suely Ferreira Deslandes. 28 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009. [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9443/9443\\_4.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9443/9443_4.PDF)

MARCELINO, Beatriz; GALVÃO, Rafaela; MARTINS, Thayna. **Conceito de violência escolar.** In: Conceito de violência no âmbito escolar: visão de alunos e professores. (2017, p. 16-19). <http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61029.pdf>

## DESAFIOS PARA INCLUIR E ASSEGURAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Kewlly de Sena Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
[kewlly.santos@aluno.uece.br](mailto:kewlly.santos@aluno.uece.br)  
Hannah Franklin dos Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
hannah.franklin@hotmail.com

### 1- Introdução

Segundo Mantoan (2003) “Inclusão trata-se de um acontecimento prazeroso de convivência com o diferente”, ou seja, o processo de inclusão trata-se de uma integração em meio as adversidades, é um processo que acontece gradualmente e requer o exercício de práticas humanas, entre elas, a capacidade de entender e respeitar que todos os indivíduos são diferentes e possuem suas singularidades.

Podemos inicialmente fazer uma ligação de deficiência com limitação, mas o conceito está claramente citado no artigo 1º da referida Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A partir disso e levando em consideração que o “[...] direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade” (MAZZOTTA, 1996, p. 15), o presente trabalho tem como objetivo discorrer acerca dos desafios enfrentados no âmbito escolar, para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam de fato incluídos e tenham os seus direitos assegurados. Tendo em vista que muitas vezes a inclusão e os demais direitos desses alunos têm sido ignorados. Assim, sabendo quais os desafios existentes, é possível criarmos estratégias para a superação da exclusão dessas pessoas, tendo em vista a importância desse assunto para a nossa sociedade.

### 2- Procedimentos Metodológicos

A metodologia escolhida para esse trabalho foi a pesquisa qualitativa, sendo escolhido como instrumento de coleta de dados um questionário aberto para dez alunos do curso de Pedagogia da UECE, que já tivessem cursado ou que estivessem cursando as

disciplinas “Educação Inclusiva e Diversidade” e “Fundamentos da Educação Especial”. Nesse questionário foi perguntado se os estudantes tinham cursados as disciplinas mencionadas anteriormente e também, o mais importante, foi perguntado quais eram os desafios que eles(as) enxergavam para que a inclusão ocorresse na escola e quais os direitos, dos alunos com necessidades educativas especiais, eles(as) viam que precisam ser assegurados pelo ambiente escolar.

### **3- Resultados e Discussão**

No resultado da pesquisa pude perceber temas falados por quase todos os entrevistados. Por exemplo, oito pessoas responderam dizendo que o principal desafio da inclusão na escola regular seria a falta de profissionais capacitados, essa resposta como podemos perceber foi predominante no questionário. O segundo maior desafio para incluir foi visto pelos entrevistados como sendo a infraestrutura da escola. Em sequência, os demais problemas apontados foram materiais, acessibilidade, necessidade de formação continuada, falta de uma abordagem conscientizadora, entre outros.

Essas respostas foram as mais variadas, tendo cada uma delas a sua importância para o assunto aqui tratado, tendo primeiramente como destaque a precária formação de alguns professores. Formação essa que, é precária tanto em conhecer as particularidades e diversidade do variado público de alunos especiais, como também no sentido de ser um profissional que reflete em como a sua prática pedagógica pode ajudar os seus alunos. Segundo Vitaliano (2010, p.37) o professor com esse perfil tem que entender que faz parte do problema do seu aluno e que precisa refletir diariamente.

Em segundo lugar, vale a pena mencionar o problema da estrutura física de algumas escolas, que não possibilitam a acessibilidade, salas adaptadas, recursos e materiais. Isso ocorre muito pela falta de investimento, principalmente nos casos em que a escola é pública.

Outro ponto abordado no questionário foi sobre os direitos que os educandos precisam que a escola os forneça. Nessa questão tive as mais diversas respostas, tendo como repetitiva a própria inclusão como um direito. Outros direitos apontados pelos alunos da graduação de Pedagogia foram: ambiente favorável ao desenvolvimento, acompanhamento profissional, profissionais capacitados e o “pleno direito a permanência” como uma das entrevistadas comentou, que vem sido muitas vezes impedido de várias maneiras.

Ainda sobre os direitos, o que não era esperado nessa pesquisa foi a quantidade de pessoas que lembraram do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que

foram apenas duas entre as dez entrevistadas. Assunto esse que é tão abordado nas disciplinas “Educação Inclusiva e Diversidade” (cursada por todos) e “Fundamentos da Educação Especial” (cursada por oito). Devido a isso o esperado era que todos ou maioria lembrasse.

#### 4- Conclusão

De acordo com os resultados da pesquisa foi possível ver as tantas dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiências dentro do âmbito da escola de ensino comum, pois, esse era o principal objetivo. Com isso, foi possível refletir sobre os direitos que não são assegurados muitas vezes, mas que devem ser. A educação deve ser para todos e deve cumprir o seu papel de incluir a diversidade existente no nosso país, seja ela qual for. Há necessidade de rever currículos e formas avaliativas, pois há uma diversidade no ambiente escolar, então o currículo e as práticas não podem se manter engessados.

Consideramos que essa pesquisa nos permitiu ampliar uma compreensão humana e profissional sobre a inclusão e nos faz promover reflexões acerca das dificuldades encontradas por alunos de inclusão em seu cotidiano. Porém, a pesquisa teve sua limitação encontrada no público entrevistado, pois foram poucas pessoas que participaram. Por fim, convém frisar a importância da questão da inclusão ser tratada em pesquisas futuras.

#### 5- Referências

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- VITALIANO, Célia. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 1.ed. Londrina: EDUEL, 2010.

## HISTÓRIA DE VIDA DE DOCENTES: EXPERIÊNCIAS E VISIBILIDADES

Luana Belo Silva- URCA

[Luanabelo.sl@gmail.com](mailto:Luanabelo.sl@gmail.com)

Thaís Gonçalves Silva-URCA

[thasilva.gon20@gmail.com](mailto:thasilva.gon20@gmail.com)

Zuleide Fernandes de Queiroz-URCA

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

### RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudos e levantamentos de documentos realizados pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Desenvolvimento (NETED). Nesse sentido, busca-se resgatar e descrever as trajetórias e contribuições de professores que foram figuras importantes para a história da Educação no Ceará e na região do Cariri. A metodologia tem como caráter qualitativo a partir de uma abordagem exploratória sobre as histórias e experiências de vida dos profissionais da educação e como esses relatos possibilitam contribuir para a formação e prática de futuros educadores. Os referenciais teóricos utilizados foram: Chizzotti (2006); Queiroz (2009); entre outros. Diante disso, o trabalho encontra-se em andamento, recorrendo a estudos e análises das trajetórias dos profissionais, possibilitando construções e recriações de ideias e ações sobre o que é educação e sobre o que é ser professor.

**Palavras-chave:** História. Docentes. Visibilidade.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu através de pesquisas e levantamento de documentos que contam, por meio de escritos as trajetórias de mulheres professoras que mudaram histórias pelo ato de ensinar, pela sua prática que tinham o intuito de socialização e respeito de todos os discentes. Nesse sentido, o estudo tem por finalidade resgatar as trajetórias dessas educadoras que teve uma parcela significativa para a Educação no Ceará e na sua cidade.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como intuito responder o seguinte questionamento: como as histórias de vida dessas educadoras contribuem para a formação de futuros docentes? Assim, para que esse objetivo seja alcançado, pretende-se descrever as trajetórias de vidas das docentes; identificar as contribuições que essas tiveram na caminhada desses discentes.

Neste artigo apresentamos as narrativas de duas professoras, destacando momentos únicos durante a caminhada profissional, sendo possível conhecer o passado para entender o agora e projetar o futuro.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao discutir o papel que essas educadoras desempenharam e o legado que deixaram, é necessário exemplificar o que é história de vida segundo alguns autores. Conforme, Chizzotti (2008, p. 105) é: “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”.

Isto é, detalhes de vivências contados, sejam de forma oral ou escrita, através de textos ou biografias, entre outros. Pois são experiências riquíssimas e que contribui para a história do fazer e refazer pedagógico.

Outro autor nos seus escritos vem conceituar o que é história de vida, Denzin (1989) que ressalta “Uma história de vida ou história pessoal é um registro da vida de uma pessoa com base em conversas e entrevistas. Nesse sentido, a história de vida pode pertencer à vida coletiva de um grupo, organização ou comunidade.” Nesse viés, é através do diálogo que conseguimos colher informações de histórias de pessoas importantes para a nossa cultura, política, ou seja, para a nossa sociedade.

Assim, Brito (2015, p. 2) ressalta que “Desde os anos de 1990, as pesquisas sobre formação docente, incluindo saberes e memoriais autobiográficos<sup>1</sup>, vêm progressivamente ganhando destaque no cenário brasileiro.” E não seriam diferentes pesquisas voltadas para professoras que atuavam nas escolas do estado do Ceará, especificamente da região Caririense.

Diante disso, Closs e Oliveira (2015, p. 529) afirmam que: “[...], a história de vida é entendida como uma estratégia de pesquisa que integra a abordagem biográfica (DENZIN, 1989). Trata-se de um registro escrito, com base em narrativas pessoais, coletado por meio de entrevistas (ATKINSON, 2002)”.

## 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, de análises descritivos de documentários que relatam experiências de professoras da região do cariri. A pesquisa obteve dados das professoras citadas que chamaremos como professora 1 e professora 2.

Ainda tivemos como referências os autores Chizzotti (2006), Queiroz (2009) e Denzin (1989). E trabalhamos com entrevistas, pois consideramos que através da mesma

conseguimos adentrar a vida de pessoas importantes, relatando através de textos as informações e as vivências da sua trajetória.

A professora 1 reside em Nova Olinda- CE, em que no ano 1943 se torna a primeira professora formada de seu município. A professora 2, nasceu no ano 1960 no distrito de Ponta da Serra, Crato-CE. Atua na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A pesquisa foi realizada por documentários que estão alocados no NETED ( Núcleo de Estudos Trabalhos, Educação e Desenvolvimento) da Universidade Regional do Cariri-URCA.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em decorrência a pesquisa obteve exemplos da professora 1 que mesmo diante de muitas dificuldades, estudou longe de sua cidade já que onde morava não tinha escolas, concluiu seus estudos e se torna a primeira professora formada de seu município.

Chegou a ser também secretária de educação do seu município e ainda criadora da bandeira do município. Tendo assim grande influência para a história da educação em Nova Olinda.

A professora 2 estudou até o terceiro pedagógico, por motivos de condições financeiras não concluiu os estudos, mas atuou como professora na educação infantil no Ginásio Professor José Bezerra de Brito, utilizava-se apenas livros didáticos oferecidos pela escola, e para reforçar o aprendizado trabalhava através de dinâmicas.

A professora 2 também foi diretora da creche São José, no ano 1997 em que permaneceu por três anos. Porém, trabalhava na EJA, pois não possuía formação superior, participando de capacitações pela secretaria de educação.

Ela ainda resume trabalho docente como sendo: “tudo na vida e quando se trabalha com crianças é bem mais prazeroso.” Desse modo, torna-se evidente como as memórias dessas professoras contribuem para formação de futuras professoras, tanto no seus municípios como também para estudantes na área da docência em toda região do cariri. Em que foram mulheres guerreiras que mesmo diante de muitas dificuldades de sua época, alcançaram seus objetivos e atuaram como professoras.

Assim, as histórias dessas professoras contribuem como inspiração de trabalho docente para futuras professoras e também como revolucionárias para a história da educação da região do Cariri e do Ceará.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo podemos perceber que as trajetórias dessas professoras influenciaram positivamente as discentes que estudaram e tiveram o interesse de recontarem suas histórias e profissões, acreditando no potencial e na importância do ato de ser professor.

Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi alcançado, pois possibilitou relatar e descrever as narrativas de educadoras como também as contribuições que ficaram para futuros profissionais da educação com sua história de formação.

Diante disso, é necessário e essencial estudos acerca de histórias e caminhadas de professoras na educação. Pois possibilitará reflexões e construções de novas histórias refeitas por educandos que acreditam que ser professor é um ato nobre, que contribui para a formação de várias pessoas.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2008.

Educação & Realidade, Porto Alegre, *Ahead of print*, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623644772>

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense.**/ Zuleide Fernandes de Queiroz. – Fortaleza: Edições UFC, 2008.

## **A ESCOLA SÃO JOÃO DO TAUAPE**

JUSCELINO CHAVES SALES  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
[juscelinochaves@hotmail.com](mailto:juscelinochaves@hotmail.com)

### **1.INTRODUÇÃO**

A Igreja Católica sempre se preocupou com a educação e abriu varias intituições de ensino ao longo de sua historia.

A Igreja Católica no Brasil vem passando uma crise de vocações e vem afetando a direção dos colégios administrados pela Igreja acarretando o fechamento de algumas escolas catolicas (SALES, 2008,; SALES, 2009). No Vale do rio Cai no estao doRio Grande do Sul o fechamento das escolas catolicas começou a aprtir de 1970 (CAMPEÃO, 2005).

No presente trablho analisamos um pouco da histrória da antiga Escola São João do Tauape.

### **2.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho foi realizado primeiramente fazendo uma pesquisa bibliográfica e depois foram feitas visitas in loco a escola e contato com uma ex-professora da Escola e um padre da parquia.

### **3.A ESCOLA SÃO JOÃO DO TAUAPE- RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Escola São João do Tauape foi fundada em 1952 no bairro São João do Tauape pelo padre Domingos. Primeiramente funcionava como seminário porem o seminário foi mudado para a cidade de São Luís e o espaço deu lugar ao colégio. A Escola São João do Tauape que era católica deu lugar a uma Escola do Governo do Estado do Ceará. Os padres da parquia decidiram alugar o colégio para o Governo do Estado do Ceará no ano de 1967. A Escola deixou de ser uma escola confessional católica para se tornar uma escola pública não confessional funcionando até hoje. O último diretor da escola foi o padre Mario que como o padre Domingos eram italianos que vieram morar no Brasil. O Padre Mario tinha problema de saúde pois era asmático. Quando a escola começou a ser dirigida pelo Padre Mario só tinha alunos até a quinta serie primaria como era chamado antigamente, e pouco tem depois passou a ser também uma escola técnica.

Eles fizeram o edifício com a intenção de abrigar o seminário para formar padres porem como já foi comentado o seminário foi aberto em São Luís no Maranhão.

A professora Ana Alice que era professora de matemática começou a trabalhar na escola no ano de 1977 e a escola já era do Governo do Estado do Ceará e trabalhou 22 anos na escola até se aposentar. Existe uma clausura no contrato de aluguel entre a Paroquia São João do Tauape e o Governo do Estado do Ceará que a paroquia pode usar o espaço do colégio aos sábados e domingos para eventos relacionados á paroquia como a catequese, e outra eventos relacionados pela paroquia. O nome a escola hoje administrada pelo Estado do Ceará é escola de Ensino Fundamental e Médio Noel Hugnen de Oliveira Paiva onde podemos perceber a entrada da escola (Figura 1).

Figura 1. Escola de Ensino Fundamental e Médio Noel Hugnen de Oliveira Paiva.



Fonte: Própria, 2018.

Antes de fechar na Escola São João do Tauape funcionou uma escola técnica profissionalizante. A Figura 2 mostra o patio interno da escola com as quadras e do lado da escola podemos perceber a torre a parte de traz da Igreja do São João do Tauape. Hoje trabalhando na paroquia só existem três sacerdotes, que é uma quantidade muito pouca para os trabalhos da paroquia faltando padres para dirigirem a antiga escola.

Figura 2 . Patio da escola atrás da Igreja do São João do Tauape.



Fonte: Própria, 2019.

#### 4- CONCLUSÃO

A falta de sacerdotes acarretou a mudança da direção da escola deixando de ser uma escola particular confessional católica para se tornar uma escola pública, valendo ressaltar que a edificação ainda pertence a Paroquia São João do Tauape.

#### 5- REFERÊNCIAS

SALES, Juscelino Chaves FERREIRA, Alisson da Conceição; SOMBRA, Antonio Sergio Bezerra. A história do colégio Marista de Fortaleza. *In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO*, 2008, Aracaju, **Anais...** Aracaju: V CBHE, 2008.

SALES, Juscelino Chaves; FERREIRA, Alisson da Conceição; SOMBRA, Antonio Sergio Bezerra. O colégio das Dorotéias. *In: VIII ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO*, 2009, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: V CBHE, 2009.

CAMPEÃO, Mara Regina de Ávila. **Crise e fechamento das escolas confessionais no Vale do rio Caí (1970-1996)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2005.

## **PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM SALA MISTA DE SURDOS E OUVINTES**

Jeannie Fontes Teixeira – Seduc/CE  
jeanniefontes@gmail.com  
Ana Célia Clementino Moura – UFC  
acmoura27@gmail.com

### 1 Introdução

O presente trabalho objetiva descrever e discutir uma estratégia didática baseada nos preceitos da Aprendizagem Cooperativa para o ensino de Informática Básica, a qual foi aplicada em uma turma mista de surdos e ouvintes de uma escola de educação profissional do Estado do Ceará. Cumpre saber que o curso de Libras conta com Intérpretes em tempo integral, todavia isto não significa que as especificidades da surdez sejam respeitadas e adaptadas às atividades de ensino-aprendizagem, especialmente porque a grande maioria dos professores é composta por ouvintes e não possui capacitação formal para lidar com as particularidades deste público (LACERDA, 2000).

Camara Silva( 2018) trata essa problemática no âmbito na Base Nova Comum Curricular, BNCC. A autora argumenta que as particularidades de aprendizagem do indivíduo surdo somente serão compreendidas e respeitadas quando a Libras for adotada como componente curricular obrigatório para todos os âmbitos educacionais, pois o atual plano de ensino e o esboço daquele será implementado nos próximos anos, cunhado nas premissas da BNCC, não favorecem a aprendizagem e a implantação de estratégias específica para o surdo, ou seja, as mudanças propostas pouco acrescentam e não livram esse tipo de aluno do fracasso escolar.

Para Almeida e Vitalino (2012, apud TAVARES e CARVALHO, 2010, p. 3):

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominados Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los.

Do ponto de vista do sucesso escolar, o desempenho dos surdos na escola básica não é satisfatório, fato corroborado pelos resultados deste público nas avaliações externas. Se os métodos tradicionais de ensino, baseados no ouvir e no falar, já não são plenamente eficientes na era digital em que vivemos, ponderamos a dificuldade do surdo que acessa a informação das aulas por meio da Libras, traduzida pelo intérprete, vivenciando uma metodologia passiva. Segundo Savegnago (2015, p.15), “Quando estudantes são ensinados por métodos tradicionais passivos de ensino, existe pobre transferência de informação, entendimento e retenção de conhecimento”, assim detectamos uma grande lacuna em metodologias alternativas para o surdo, o qual não progride adequadamente na escola.

O psiquiatra americano William Glasser (1925-2013) defende em sua pesquisa que as metodologias mais exitosas, para quaisquer alunos, são aquelas nas quais os discentes são o centro do processo, ou seja, quando este realiza atividades práticas que requeiram uma socialização dentro de uma prática social de linguagem como por exemplo, realizar um seminário, fazer uma exposição ou dar uma aula. Segundo este estudioso, as metodologias ativas mencionadas elevam a aprendizagem para um percentual de 90%, frente aos 30% das metodologias passivas que privilegiam o ato de **Observar** – caso prototípico dos surdos –, como podemos observar pela pirâmide elaborada por este autor.

Figura 1



Fonte: <http://www.ceesd.org.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser/>, acesso em 25/07/2019

Consideramos a Aprendizagem Cooperativa um exemplo de metodologia ativa uma vez que sua prerrogativa é que se trabalhe em equipe, discutindo, debatendo, definindo tarefas e, sobretudo, explicando e definindo os conteúdos propostos em prol da resolução de uma atividade ou elaboração de um produto. Assim, pretendemos descrever uma estratégia exitosa de ensino na qual propusemos a produção de conteúdo digital nas aulas de Informática básica, bem como discutir os resultados e contribuir com futuras estratégias didáticas para o ensino de salas mistas e, ainda, fomentar a inclusão nas escolas de educação básica.

## 2 Procedimentos Metodológicos

Nossa pesquisa foi realizada numa escola de educação profissional no Estado do Ceará a qual possui o curso Técnico de Libras integrado ao ensino médio regular. O curso tem a duração de três anos e funciona em tempo integral, isto é, os alunos assistem à nove aulas diárias. Uma das particularidades deste curso, além da integração de alunos surdos e ouvintes, é a ministração de dois cursos (Técnico de Tradução de Libras e Técnico de Instrução de Libras, o primeiro, preferencial para ouvintes e o segundo, para surdos) em uma mesma sala de aula, o que por si só, situação por si só desafiadora aos docentes, que podem ministrar conteúdos com objetivos educacionais distintos.

A estrutura do curso permite que a turma trabalhe ora em grupos mistos (ouvinte-surdo), ora em grupos específicos (surdo-surdo; ouvinte-ouvinte), sendo que este último é formado, na maioria das vezes, para atender as especificidades de cada curso. No primeiro ano, pode haver dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos surdos, haja vista a maioria das disciplinas ser ministrada por professores ouvintes, cujas estratégias didáticas socializadas e adotadas massivamente são as apresentações digitais, popularmente, *slides*.

A turma estudada é caracterizada por 32 alunos, sendo 17 ouvintes e 15 surdos, os quais cerca de 40% destes possuem distorção idade-série.

## 5 Referências

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

SILVA, Renata de A. C. <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20CAMARA%20SILVA.pdf>

SAVEGNAGO, Cristiane Comparin. Avaliação do Homem Virtual em Hanseníase na aprendizagem baseada em equipes (Team-Based Learning) na Graduação Médica. 2015. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/2642>. Acesso em: 25 jul. 2019. SILBERMAN, M. Active learning: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Allynand Bacon, 1996.



## **AFETIVIDADE COMO UM INSTRUMENTO TRANSFORMADOR NAS VISÕES DE ADORNO E ESPINOSA**

Antônia Bruna Balbino Melo <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup>Universidade Estadual Vale do Acaraú; [bruna.m.69@gmail.com](mailto:bruna.m.69@gmail.com)

### **Introdução**

O conceito de afetividade parece ter se perdido durante algum tempo e voltou de modo avassalador como forma de uma atitude politicamente correta, mesmo que muitas vezes a sociedade não pregue o real sentido da palavra, ou como na psicologia que o designa como a capacidade individual de experimentar os conjuntos afetivos, emoções, paixões, sentimentos, entre outros.

Percebe-se que a afetividade, vista de um olhar em que a mesma é tida como moda entre os indivíduos, têm proporcionado a sociedade o aparecimento de uma geração que vive de aparências e que esta busca a todo instante mostrar-se ao outro, porém este desejo de ser notado vai além da verdade, pois muitos, pela ânsia de notoriedade, fazem coisas que vão além de suas realidades, e de certa forma, acabam por omitir ou esconder o que viria a ser sua verdadeira vida.

Há também a forma de usar a afetividade como estratégia pedagógica, quando há o afeto entre as duas partes na prática de ensino, pode ocorrer uma chance maior de sucesso, já que o docente e o discente estão com uma verdadeira conexão, conseguem se entender. A estratégia pedagógica é eficaz também no sentido de poder ajudar as pessoas a se relacionarem como indivíduos humanos, ou seja, como seres capazes de ser empáticos com os outros, que se ajudem e que humanize o próximo.

### **Metodologia**

Esta pesquisa é de cunho qualitativa. Tem como referência os livros Afetividade e Transformação Social, do Professor Doutor e Psicólogo Israel Brandão, e Educação e Emancipação, de Theodor Wiesengrund Adorno. A elaboração deste trabalho se deu por meio de estudos sobre as obras e discussões em sala de aula acerca do tema afetividade, com aprofundamento em teses e teorias dos autores citados nas obras, como Espinosa e Adorno, grandes estudiosos em relação ao assunto.

## **EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE EM ADORNO**

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em 1930, na cidade de Frankfurt, e vivenciou os grandes períodos conturbados da história da humanidade: as duas primeiras guerras mundiais. Sendo assim, o filósofo alemão defende com propriedade o processo de desbarbarização e como este se dá através da educação na sociedade moderna.

A barbárie é uma espécie de agressividade primitiva e, por isso, que está implantada, mesmo que de forma sutil, no corpo social. Um exemplo da barbárie humana está no contexto da Segunda Guerra, onde os indivíduos, manipulados por Hitler, tiveram seu senso bárbaro, de violência, aguçados e isto os levou a cometer atrocidades contra os judeus, uma das principais classes sociais vítimas do genocídio.

Em seus estudos, Adorno aponta como fundamental a formação educacional tida na infância, para que os impulsos destrutivos sejam eliminados do comportamento do homem. Nesse contexto, os pais precisam erradicar do filho o modo agressivo, ou a disposição que este tenha para a barbárie, a fim de evitar que tal problema torne-se algo mais evidente no futuro.

Com isso, percebe-se que a educação unida a afetividade pode vir a ser uma das soluções para acabar com o senso bárbaro das pessoas, pois ela oferece ao indivíduo um processo de humanização, onde o mesmo será capaz de distinguir os processos alienadores e autodestrutivos impostos e conservados pela sociedade.

Esta educação permitirá ao homem a capacidade de ser empático de maneira plena, porém, como falamos em educação vale destacar a importância da escola como meio formador de caráter do ser humano, e para isso ocorrer, a estrutura escolar vigente deve ser desfeita, pois, segundo Adorno, estas instituições apenas incentivam a competitividade (1969), contribuindo assim, para a manutenção da barbárie.

Deste modo, a educação proposta por Adorno consiste em formar pessoas em seres autônomos, logo, a educação deverá colaborar para a emancipação dos indivíduos e deve mostrá-los que são capazes de mudar a realidade. A estrutura familiar precisa trabalhar junto a escola para melhorar a qualidade de educação que as pessoas recebem, e para, também, ajudar no processo de desbarbarização do indivíduo, na qual deve ser feito através da simbiose entre educação e afetividade, isto é, priorizar uma prática pedagógica humanizada.

## **A EDUCAÇÃO AFETIVA EM ESPINOSA**

Espinosa nos traz conceitos importantes, pois nos revela a ideia de *conatus* e potência, onde estes termos nos remete a questões relacionadas à vida, comportamento humano e a forma como estes indivíduos reagem às informações, ou até mesmo aos estímulos de relação que recebem de outras pessoas, os podem vir a ser positivos ou negativos.

Um dos primeiros assuntos comentados por Espinosa são as reflexões feitas a respeito da palavra *conatus*, a qual significa, em latim, esforço, e, para o estudioso, a significação da palavra é esta mesmo. Porém o *conatus* possui duas divisões, a qual são denominadas conservação e expansão, onde a primeira é toda força que faz com que o indivíduo queira manter-se vivo. Vale ressaltar que o *conatus* é algo infinito, pois o mesmo equivale, também, aos sonhos de uma pessoa.

Outro pensamento de Espinosa é a potência, que caracteriza-se pela capacidade que o indivíduo tem de realizar o *conatus*, ou seja, é aquilo que o estimula.

Com isso, é preciso mencionar que os afetos e as paixões são representadas por Espinosa pelos aspectos e formas de se relacionar dos indivíduos. Então, para se entender estas duas palavras e suas significações com base em Espinosa, devem se ter em mente o entendimento de que todo afeto age sobre as paixões, onde estas dividem-se em boas ou ruins.

As paixões são reações dos afetos, que são construídos a partir das relações que os indivíduos constroem com outras pessoas. Assim, as paixões alegres, reforçando, fortalecem o *conatus* e as tristes o enfraquecem. Porém, o amor, que é uma paixão alegre, pode vir a desgastar-se com um tempo, fazendo com que os indivíduos envolvidos acabem por se distanciar e até mesmo romper as relações. Já a paixão triste mais se caracteriza pelo sentimento de ódio, medo e opressão.

Deste modo, é preciso abordar aqui que está afetividade e os sentimentos que impulsionam o ser humano ao bom tem sido usado para manipular os indivíduos, onde os mesmos, movidos pelo medo, acabam por se fincar em um mundo de servidão. Este processo de escravização da população por meio dos afetos tem sido usada principalmente por pessoas superiores ou representantes, os quais se utilizam dos afetos para conseguir das pessoas o que desejam.

Tendo em vista tudo o que foi relatado nos parágrafos acima, a saída para que as pessoas não se tornem indivíduos manipuláveis é a educação combinada a afetividade, onde a mesma libertará a massa social de um contexto opressor. Porém quando a educação funciona como sendo algo emancipatório, a sociedade deixa seu estado de conformação e passa a ser mais ativa e, conseqüentemente, mais feliz.

## **Conclusão**

O desenvolvimento do presente estudo proporcionou um aprofundamento crítico em diversos pontos do afeto e como este se tornou um objeto de pesquisa para grandes pensadores que puderam também dar um parecer sobre as relações atuais com base em suas pesquisas e posteriormente suas reflexões.

A pesquisa focou em um aspecto mais simples de expandir os conhecimentos adquiridos durante a disciplina “Educação e Afetividade” (60h) do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, ministrada pelo professor Israel Rocha Brandão. Durante todo o processo de aprendizado foi essencial entender como esses autores aqui expostos, que foram destaque na disciplina, pensavam e como observavam o convívio da sociedade em que viviam, muitos destes basearam suas reflexões nas suas próprias experiências, obviamente trazendo um lado mais humanizado.

Nesse sentido, ao concluir este trabalho está explícito o quanto a afetividade cresceu a ponto de virar um referencial para pesquisas e estudos, tendo historicamente um lugar de destaque para muitos filósofos que trabalharam através desta sua gigantesca importância.

## **Referência bibliográfica**

BRANDÃO, Israel Rocha. **Afetividade e transformação social**. Sobral, CE: Edições Universitárias, 2012.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**, trad. W. Leo Maar. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1995.

## O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA MARCHA INDÍGENA TREMEMBÉ DE ALMOFALA

Renata Lopes de Oliveira (UECE/ UFC/ CAPES)  
[renatalopesh@gmail.com/](mailto:renatalopesh@gmail.com/)

### INTRODUÇÃO

A população indígena Tremembé, da região de Almofoala no litoral norte do Ceará, emergiu no cenário regional reivindicando a identidade indígena na década de 1980, em um contexto nacional de ascensão de novos atores sociais, mobilizações para a redemocratização do país e luta pela garantia dos direitos sociais.

Nesse cenário, os indígenas mobilizaram os elementos culturais que conseguiram preservar, num contexto local de intensas relações interétnicas, para explicitar sua indianidade e reivindicar a posse das terras que tradicionalmente ocupavam. Inicialmente a dança do Torém foi o grande singularizador dessa indianidade, atualmente a escola diferenciada indígena Tremembé (EDIT) tem se configurado como o estandarte da luta, primordial ao fortalecimento da cultura e autonomia do povo Tremembé.

Na atual conjuntura de mobilização política que perpassa a EDIT voltamos nossa atenção para a marcha do 7 de setembro, realizada pela etnia não para comemorar a independência do Brasil, mas para visibilizar suas lutas, explicitar seu vínculo com a terra ocupada e reafirma sua existência e resistência. Assim, a cada ano, é escolhida junto à comunidade uma temática de luta que será trabalhada pelas escolas e terá como culminância a marcha, realizada pela comunidade em parceria com a escola e os colaboradores externos. Sendo está uma das manifestações política e pedagógica mais significativa mobilizada pela EDIT.

Considerando os elementos acima essa pesquisa objetiva compreender o papel formativo da marcha Tremembé, para isso buscaremos identificando as narrativas suscitadas por ela e destacar as problemáticas explicitadas pelas marchas realizadas entre os anos de 2013 e 2018.

Creemos que esta pesquisa se justifica por problematizar e visibilizar a dimensão política formativa da EDIT, permitindo refletir caminhos para uma educação contextualizada (FIGUEIREDO, 2012; FREIRE, 1996; 2018), comprometida com a denúncia das situações

limites (FREIRE, 2018) e a assunção da identidade cultura (FREIRE, 1996) mobilizadora das transformações sociais e da desconstrução de subalternidades.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

Este trabalho nasceu de minha inserção na comunidade Tremembé de Almofala, no período de 2011 a 2015 como estudante e pesquisadora interessada nas singularidades e potencialidades da EDIT. Nesse contexto tive a oportunidade de participar de algumas dessas marchas. Fui, inclusive, convidada a me pronunciar como colaboradora por ocasião da marcha, sinal de confiança, reconhecimento e convocação para a luta Tremembé.

Considerando os elementos acima a elaboração desse trabalho se fundamenta na pesquisa-participante (SILVA, 1991), a qual se caracteriza pela identificação com as pessoas da pesquisa, pela opção política clara a serviço das camadas sociais, pelo protagonismo dos informantes como autores do processo, pela busca de captar o cotidiano através da inserção nele, e no caso dessa pesquisa à compreensão de que a educação é um ato político em relação direta com a sociedade.

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES:**

A marcha Tremembé é um evento da comunidade organizado pela escola. A cada ano é escolhido coletivamente o tema da marcha Tremembé a partir de uma análise da conjuntura do grupo, o que demonstra o caráter coletivo, contextualizado e crítico dessa manifestação. O tema escolhido é mobilizador das atividades escolares no bimestre que a antecede, gerando pesquisa dos estudantes no interior da comunidade com as lideranças locais.

Analisando as problemáticas explicitadas pelas temáticas da marcha de 2013 a 2018, observamos na marcha de 2013 a denúncia da degradação ambiental e a luta contra a implantação de parques eólicos nas terras do aldeamento. Em 2014 e 2015 temos o reconhecimento da trajetória de luta e resistência dos troncos velhos Tremembé, bem como da força e resistência dos encantados, reafirmando a presença dos que partiram numa explicitação da espiritualidade Tremembé. Nos anos de 2016 e 2017 os temas das marchas se relacionam a educação diferenciada com destaque para os saberes da cultura e a valorização do professor indígena. Já em 2018 a marcha homenageia a Missão Tremembé potencializadora da articulação política do grupo e da construção da educação diferenciada.

Numa breve análise das temáticas, vislumbramos o grau de inserção política da EDIT como lócus de problematização da realidade concreta, denúncia das situações de opressão e anúncio de um projeto coletivo de construção da autonomia Tremembé, que perpassa o reconhecimento de sua ancestralidade, a educação diferenciada e os saberes da cultura.

De maneira geral, a marcha é realizada anualmente na escola indígena Maria Venância na localidade da praia. O evento inicia por volta das 8h da manhã com a chegada das escolas, comunidade e colaboradores. Em seguida são realizados jogos e brincadeiras tradicionais da cultura Tremembé, apresentações artístico-culturais das escolas destacando a problemática escolhida e o desfile da miss Tremembé, vestida com adornos da cultura. Por volta das 16h ocorre a concentração e saída da marcha que percorre as ruas de Almofala.

Analisando o percurso e a ritualística da marcha, identificamos a elaboração de uma narrativa de luta e resistência do povo Tremembé. Assim a caminhada parte da EDIT Maria Venância, escola pioneira na experiência de educação diferenciada da etnia, lugar de articulação política do grupo e potencializadora da autonomia e cultura Tremembé a partir de um currículo diferenciado e intercultural.

O cortejo segue até o Cemitério onde estão enterrados os antepassados Tremembé, reforçando o discurso de sua pertença aquele território e explicitando a espiritualidade Tremembé com destaque para a presença dos encantados (ancestrais desencanados). Após essa primeira pausa para pedir benção e proteção na frente do cemitério, a marcha segue em direção à igreja de Nossa Senhora da Conceição de Almofala, centro do aldeamento Tremembé, na região, até meados do século XIX. Destacamos que a igreja é incorporada às narrativas Tremembé não como símbolo de colonização e catequese, mas como marco físico referente ao mito de origem que legitima sua luta pela terra (NASCIMENTO, 2011).

Chegando a Igreja os colaboradores (pessoas externas a comunidade, pesquisadores, integrantes de outros movimentos sociais) são convidados a lerem as faixas e se pronunciarem em torno da temática e luta Tremembé. Este é um momento de explicitação da legitimidade da luta, de afirmação de parceria, de evidenciar a articulação com a universidade e outras instituições presentes. Demonstrando a força da parceria e da ação colaborativa, de modo a demonstrar que não estão sozinhos em sua empreitada.

Em seguida é realizada uma grande roda de dança do Torém, sinal diacrítico por excelência da cultura Tremembé, primeiro elemento mobilizado na luta pelo reconhecimento da etnia e demarcação da terra (OLIVEIRA JUNIOR, 1998). Nessa ocasião o Torém é

composto de três círculos: o central e menor onde ficam as lideranças Tremembé puxadores da dança; o segundo onde no geral ficam professores, alunos e convidados que se sintam confortáveis em estar ali; e o terceiro do qual participam todos os interessados. Por fim retornam todos a escola, na qual o evento da continuidade com a noite cultural.

## CONCLUSÕES:

Acreditamos que a marcha Tremembé se configura como mobilizados da articulação entre escola e comunidade, favorecendo uma educação crítica e contextualizada, ao promover a identificação e problematização das situações limites enfrentadas pela etnia, e anunciar elementos potencializadores da desconstrução de subalternidades, como a valorização dos saberes da cultura e da educação diferenciada.

Identificamos, ainda, o percurso da marcha como narrativa formadora que resgata a trajetória de luta e resistência do povo Tremembé, explicitando seu vínculo com a terra do aldeamento e a igreja da santa, os encantados como elementos da espiritualidade Tremembé, o Torém como sinal diacrítico e a escola diferenciada com atual bandeira de luta por autonomia e pelo fortalecimento da cultura. Em suma cremos que a marcha revela um papel político e pedagógico fundamental no processo de fortalecimento da identidade cultural e na luta pela demarcação da terra.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

FIGUEIREDO, J. B. A.. Saberes Curriculares Ecorrelacionados para uma Educação Contextualizada no Semiárido. In: FALCÃO SOBRINHO, José; CAMPANI, Adriana; FONSECA, Adauto Neto Duque; SILVA, Rejane Maria Gomes. (Org.). **A Educação no Ambiente Semiárido**. 1ed. Fortaleza: Edições Universitárias, 2012, v. 1, p. 93-122.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 66ed. Rio de Janeiro/ São Paulo. Paz e Terra, 2018.

NASCIMENTO, E.S. **Memória coletiva e identidade étnica dos Tremembé de Almofala**: Os índios da terra da santa de ouro. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

OLIVEIRA JUNIOR, G.A. **Torém**: Brincadeira dos índios velhos. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretariada cultura e desportos, 1998.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo. Cortez, 1991.



# RESUMOS SIMPLES

## O USO DE FANTOCHES E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS

Marcela Aparecida Moreira Araujo – PUC Campinas

[mamoreyra@hotmail.com](mailto:mamoreyra@hotmail.com)

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha – PUC Campinas

[silrocha@uol.com.br](mailto:silrocha@uol.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar se e como o uso de fantoches interfere na construção de narrativas de crianças da Educação Infantil e se podem ser considerados um recurso mediador para a memória e para a imaginação. Para cada encontro escolhia-se um livro e era contada sua história, com o apoio dos fantoches. Posteriormente à leitura, as crianças eram divididas em grupos e solicitava-se que elas recontassem oralmente a história. As análises permitiram-nos identificar que esses instrumentos mediadores, além de aumentarem a motivação das crianças para recontarem as histórias, afetaram, positivamente, a estrutura das narrativas: as crianças usam-nos para sustentar os enredos; criam e incluem mais personagens; experimentam diferentes vozes; constroem diálogos entre personagens. Esperamos que estes resultados contribuam para uma permanente reflexão sobre as práticas pedagógicas com a literatura e, em especial, as que podem/devem ser construídas na Educação Infantil.

**Palavras-chaves:** Narrativa. Literatura Infantil. Práticas pedagógicas.

## **BNCC NA TEORIA E NA PRÁTICA: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Gisélia Oliveira de Sá Neves  
EMEF João José de Almeida Filho  
[eguges@gmail.com](mailto:eguges@gmail.com)

### **RESUMO**

As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular vêm chamando atenção dos professores. Por natureza de seu trabalho, eles põem em prática as propostas desse documento. Os encontros de formação acontecem numa rede municipal e os docentes participam de momentos de estudos de textos teóricos baseados nas propostas da BNCC e de reflexões sobre prática pedagógica a partir de recortes de aulas dadas, por eles mesmos, após os encontros formativos. Com a autorização dos participantes desse grupo de formação, algumas aulas, dadas por eles, são gravadas, cada um com sua turma, para posteriores estudos e discussões partindo do que foi registrado nas imagens e nos diálogos entre o docente e seus alunos em ação. Com o objetivo de fomentar reflexões dos professores a partir de suas próprias práticas, organizam-se narrativas de formação com o intuito de fazer um levantamento de quais procedimentos didáticos os levaram aos objetivos buscados ou os distanciaram de aonde queriam chegar. Os textos produzidos auxiliam compreender o elo entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Narrativas. Formação de Professores. BNCC.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI Nº 16.025/16

Thatiane Fernandes de Sousa  
Seduc-CE/SME-Fortaleza  
[thatianefs@gmail.com](mailto:thatianefs@gmail.com)

### RESUMO

A Lei nº 16.025/16 instituiu o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE) que teve como referência o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), ambos com vigência de dez anos. O objetivo em questão é conhecer as metas e estratégias do Plano Estadual de Educação do Ceará no que tange a formação de professores, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Após o estudo do texto de lei, identificou-se que das 21 metas, 2 duas abordam a formação de professores, são as metas 15 (Apoiar a criação da política nacional de formação dos profissionais da educação, a ser criada em 1 ano de aprovação da Lei 13.005/2015) e 16 (Implementar política de formação continuada específica para os profissionais do magistério). Constatou-se que, pelo menos na temática analisada, o PEE: praticamente reproduz o que estabelece o Plano Nacional de Educação; não aprofunda as estratégias necessárias; não trata das especificidades estaduais. No entanto, o marco legal em pauta é uma baliza para as ações de políticas públicas voltadas para a formação dos professores.

**Palavras-chave:** Formação. Professores. Legislação.

## MATEMÁTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

Anete Otília Cardoso de Santana Cruz  
IFBA – Campus Salvador  
anetecruz@ifba.edu.br  
Délis Ferreira dos Santos  
IFBA – Campus Salvador  
delis.santos@ifba.edu.br  
Vanessa Santana de Jesus  
IFBA – Campus Salvador  
vanessa.jesus@ifba.edu.br

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo evidenciar a importância das discussões étnico-raciais nas aulas de matemática. Após a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que coloca a escola como colaboradora ativa para tratar do ensino da história e cultura afro-brasileira, foi-se necessário pensar em um currículo escolar que trabalhasse a cultura, as diferenças sociais e étnicas. A partir desse novo modelo de educação, a Etnomatemática, proposta por D'Ambrosio, (na década de 70), coaduna com um ensino de matemática, que seja um campo fértil, capaz de aproximar o espaço escolar do contexto social. Assim, acredita-se que, ao trazer, por exemplo, o jogo da mancala (originalmente do continente africano), serão estimulados, além do raciocínio lógico, também questões contextualizadas, com base nas diferentes realidades socioeconômicas e étnico-raciais do estudante. Espera-se, dessa maneira, que jogos com esse viés, possam ser o caminho para ressaltar as diversidades culturais e étnico-raciais, com o propósito de ampliar o apreender matemática, para além do conhecimento específico do saber posto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações étnico-raciais. Etnomatemática. Jogos

## **A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM PESQUISAS SOBRE LITERATURA INFANTIL**

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha – PUC Campinas  
silrocha@uol.com.br

Marcela Aparecida Moreira Araujo – PUC Campinas  
mamoreyra\_@hotmail.com

### **RESUMO**

Trata-se de pesquisa bibliográfica feita no portal de periódicos da CAPES, com objetivo de analisar a participação de crianças em pesquisas sobre a literatura infantil. Com o descritor “literatura infantil”, filtrando artigos científicos revisados por pares, publicados entre 2009 e 2018, em português, encontramos 242 trabalhos, com pequena variação de publicações anuais entre 2009 e 2014, grande crescimento em 2015/2016 e brusca redução em 2017/2018 voltando à média dos anos iniciais. Análises permitiram-nos identificar que 25 artigos são pesquisas empíricas e, dentre eles, somente 19 envolveram ativamente as crianças, analisando suas práticas de leitura e dando-lhes oportunidade de comentar, questionar, contar histórias a partir de imagens etc. Esperamos que os resultados estimulem reflexões sobre a importância de pesquisas com protagonismo das crianças quando se trata de produção cultural tão importante como a literatura infantil e que permitam produção de conhecimentos que fundamentem práticas educativas que enriqueçam seu desenvolvimento.

**Palavras-chaves:** Literatura infantil. Pesquisa com crianças. Pesquisa bibliográfica.

## APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DISRUPTIVAS NO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO.

Daiane de Queiroz  
Universidade de Fortaleza - UNIFOR  
daianequeiroz25304@gmail.com  
Terezinha A. de Albuquerque Gomes  
Universidade de Fortaleza- UNIFOR  
terezinhagomes@gmail.com

### RESUMO

A presente pesquisa busca apresentar a aplicabilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação- TIC's, no ensino do direito, principalmente, as conhecidas pelo corpo discente de um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma a universidade particular, em Fortaleza, no Ceará. O objetivo principal do trabalho, portanto, é analisar como elas vêm sendo utilizadas pelos professores do Programa de Pós- Graduação em Direito - PPGD, quais sejam, mestrado e de doutorado da universidade. Em relação à metodologia, além de um estudo descritivo analítico, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, procedeu-se também a uma investigação exploratória quanto aos objetivos. Ainda, durante o semestre de 2018.2, aplicou-se aos mesmos discentes um formulário mediante o google forms, no qual eles, os participantes das disciplinas de didática do ensino jurídico, hermenêutica constitucional e metodologia da pesquisa em direito, receberam um *link*, via *whatsapp*. Os resultados apresentados demonstram que os discentes participantes conhecem superficialmente as ferramentas das TIC's, embora haja incentivo a utilização, dentro do PPGD, das ferramentas disponíveis com instrumental necessário. Até porque o corpo docente utiliza de forma pouco visível referidos instrumentos tecnológicos postos à disposição para melhor desenvolvimento das disciplinas. No entanto, verificou-se que não é disponibilizado capacitação pela própria instituição de ensino para os alunos do PPGD, mesmo que haja interesse por parte deles, em desenvolver essas metodologias em sala de aula nas suas futuras disciplinas.

**Palavras Chaves:** Ensino Jurídico. Metodologias Ativas. TIC's.

## **AS APROPRIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: OLHARES DOS PROFESSORES**

Antonia Maryane Alves Cavalcante  
FECLESC-UECE  
maryane.cavalcante@aluno.uece.br  
Isaíde Bandeira da Silva  
FECLESC-UECE  
isaide.bandeira@uece.br

### **RESUMO**

Nesse artigo temos como objeto de pesquisa o Livro Didático de História utilizado em escolas de ensino médio de cidades do sertão central cearense. Visamos analisar como é explorado, trabalhado e vivido o Ensino de História no Ensino Médio através do Livro Didático de História e seus respectivos manuais do professor. Tendo como campo de investigação três municípios que estão sob a gerência da CREDE 12: Ibicuitinga, Quixadá e Quixeramobim. Partimos das seguintes indagações: Como foi o processo de escolha dos Livros Didáticos adotados no Ensino Médio? Quais são as apropriações pedagógicas que os professores fazem dos Livros Didáticos, bem como dos manuais dos professores? De que forma esses Livros Didáticos são explorados em sala de aula? Dialogamos com SILVA (2014), CHOPPIN (2004), CAIMI (2010) e BITTENCOURT (2011), dentre outros autores que compreendem o Livro Didático como um objeto cultural complexo e pensam seus usos em sala de aula. Nessa pesquisa podemos evidenciar a heterogeneidade nas escolhas e nos usos dos Livros Didáticos em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático. Ensino Médio. Professores



## CARNAÚBA: A ÁRVORE DA VIDA COMO TEMÁTICA DE ESTÁGIO

Raimundo Nonato da Costa  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
raimundoncosta@live.com  
Claudiane Pessoa Sampaio Freire  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
claudianepessoa2008@hotmail.com

### RESUMO

Durante as observações na sala do Infantil V percebemos que no estudo da cultura local a temática da carnaúba – como árvore símbolo do Ceará – é pouco explorada. Portanto, esta pesquisa relata uma experiência vivenciada onde aplicamos um projeto interdisciplinar, no estágio supervisionado em educação infantil, no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na escola pública José Peregrino de Souza, localizado no distrito de Tuína – em Massapê – Ce. O objetivo da pesquisa foi conhecer a carnaúba e suas utilidades e valorização da cultura local. O estudo refere-se a um relato de experiência descritivo exploratório, que foi desenvolvido a partir de rodas de conversas, contação de história e aula de campo. Na aula de campo, observamos de perto a árvore e suas partes. Percebemos o valor dela para nossa cultura, seus produtos, etc. As crianças descobriram que o chapéu de palha produzidos por suas mães têm como matéria-prima a folha da carnaúba. Houve oportunidade de transformação da nossa prática docente.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Interdisciplinaridade. Educação Infantil.

## **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO, SALVADOR/BA**

Thelma L.C. Ramos  
Instituto Federal da Bahia  
tlcramos.ifba@gmail.com  
Monique Teixeira Souza  
Instituto Federal da Bahia  
monique.souza@ifba.edu.br  
Van Danne Oliveira Pires  
Instituto Federal da Bahia  
van.pires@ifba.edu.br

### **RESUMO**

Esta pesquisa tem por objetivo mostrar as dificuldades dos estudantes de Ensino Médio na disciplina de matemática e suas possíveis causas. Resultados divulgados pelo MEC apontam que menos de 9% dos alunos do ensino médio dominam os conteúdos de exatas e com isso, abrem-se as discussões sobre a forma de ensino dessa disciplina. A investigação é baseada na pesquisa bibliográfica, levantando algumas hipóteses, como: ausência de metodologia diversificada dos professores, causando a falta de motivação nos alunos. Costoldi e Polinarski (2009) afirmam que é fundamental o uso de recursos didáticos no desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que desenvolve a capacidade de observação, facilitando a fixação do conteúdo e a aprendizagem. Assim, conclui-se que, a maior parte da dificuldade dos alunos é gerada pela falta de metodologia diversificada de alguns professores, já que não motivam no estudante a capacidade de questionar e tratam a matemática como uma disciplina extensa e com cálculos descontextualizados da vivência do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Metodologia diversificada. Matemática

## EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO: BIOGRAFIAS- HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÕES E (RE) CONSTRUÇÕES

Maruza Araujo Monteiro<sup>43</sup>

### RESUMO

Pensar a educação na contemporaneidade é um desafio para professores e educadores do século XXI, sobretudo, quando falamos em educação no sistema penitenciário, uma vez que o processo de ressocialização é um desafio diante da conjuntura histórica, social e cultural a qual vivemos. **Metodologia:** O artigo será apresentado a partir de aulas ministradas na penitenciária do município de Acaraú- CE mostraremos o projeto (auto) biografia: histórias de vida, formações e (re) construções. Para tal, nos utilizaremos de autores como Paulo Freire (1996), Michel Foucault (1987), Edgar Morin (2011). **Resultados:** Explanaremos o projeto supracitado a partir das realidades dos discentes na penitenciária de Acaraú – CE, percebendo que as transgressões ocorridas no meio social é também reflexo de uma sociedade que privilegia valores neoliberais, na qual vem se intensificando pelo sistema capitalista em voga. Para tanto, analisaremos que o projeto fez com que os discentes se percebessem como sujeitos históricos, que são possuidores de identidade(s) a partir de seus relatos de vida na construção da autobiografia. **Conclusão:** Portanto, discutir sobre educação no sistema penitenciário é um desafio, haja vista que o estigma da violência, a vulnerabilidade social, o preconceito e a discriminação se fazem presentes dentro dessa conjuntura.

**Palavras-chaves:** Educação. Penitenciária. Ressocialização.

---

<sup>43</sup> Graduada pela universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Professora de História na rede estadual. Pesquisa temas voltados para a história da educação, bem como os desafios da docência na contemporaneidade. E-mail: [maruza\\_araujo22@hotmail.com](mailto:maruza_araujo22@hotmail.com)

## **ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DE FORMA INTERDISCIPLINAR**

Claudiane Pessoa Sampaio Freire  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
claudianepessoa2008@hotmail.com  
Raimundo Nonato da Costa  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
raimundoncosta@live.com

### **RESUMO**

Observamos que os alunos costumam se alimentar com produtos industrializados. Portanto, este relato de experiência vivenciado no estágio da Educação Infantil por meio de um projeto interdisciplinar foi aplicado na escola municipal E.E.I.F Maria Raulino Alcântara de Carvalho, Alcântaras– Ce, com o objetivo de trabalhar a conscientização das crianças pequenas para a alimentação saudável. Durante as vinte horas de intervenção, desenvolvemos várias atividades, tais como, rodas de conversas, contação de história, jogos, vídeos, dinâmicas, desenhos de frutas. Durante os vários anos da nossa prática docente, nunca tivemos a oportunidade de criar um projeto interdisciplinar. Atualmente, como acadêmicos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR - realizamos através do estágio em Educação Infantil. Isto causou uma transformação em nossa maneira de observar a realidade, planejar e atuar, ou seja, uma abordagem mais dinâmica, interativa com visão de totalidade e não fragmentada.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Prática Docente. Educação Infantil.

## ESTUDO DE CASO: ESTRATÉGIA DE ENSINO

Ângela Helena Peretti | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. | angelahperetti2001@gmail.com

Angélica Tommasini | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. | angelicatommassini1@gmail.com

Ana Sara Castaman | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. | ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

### RESUMO

O presente trabalho versa acerca do estudo de caso como uma estratégia de ensino, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. O estudo de caso consiste em um estudo objetivo de determinada circunstância que precisa ser examinada (ANASTASIOU; ALVES, 2004). O docente pode escolher os conteúdos e/ou assuntos a serem discutidos. Sugere-se que sejam considerados aqueles que se referem ao contexto de vivência do estudante para que a prática educativa tenha um bom andamento e aderência. O estudo de caso é importante instrumento de ensino, já que fortalece a argumentação crítica dos estudantes e faz com que apresentem o seu ponto de vista sobre a temática estudada. Ainda, enfatiza-se que o estudo de caso é um forte mediador para a construção da aprendizagem por parte do estudante.

**Palavras-chave:** Estudo de caso. Estratégias de ensino. Aprendizagem.

## O TRÂNSITO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERDISCIPLINARIDADE

Raimundo Nonato da Costa  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
raimundoncosta@live.com  
Claudiane Pessoa Sampaio Freire  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
claudianepessoa2008@hotmail.com

### RESUMO

Esta pesquisa que relata uma experiência vivenciada no estágio da Educação Infantil por meio de um projeto interdisciplinar que foi aplicado na escola pública Pró-infância Rita Maria da Silva, em Graça – Ce. A escola fica próxima a uma avenida e com pouca sinalização. Por isso, aconteceram vários acidentes, inclusive, um fatal com um aluno da escola. O objetivo foi trabalhar o trânsito para a conscientização das leis e formar cidadãos mais responsáveis. O estudo foi desenvolvido a partir de rodas de conversas, contação de história, confecção de jogos e materiais sobre o trânsito, inclusive o semáforo e as placas. A orientação da professora da disciplina, no curso Programa Nacional de Formação de professores na Educação Básica - PARFOR que rompeu com nossas práticas de ensino tornando o ensino dinâmico, sendo baseado na fragmentação dos conhecimentos.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Interdisciplinaridade. Educação Infantil.

## **PAINEL INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Angélica Tommasini |Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*. | angelicatommasini1@gmail.com  
Ângela Helena Peretti |Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*. | angelahperetti2001@gmail.com  
Ana Sara Castaman |Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*. | ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

### **RESUMO**

A presente pesquisa versa acerca do uso do painel integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, este estudo está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Ressalta-se que o uso de estratégias de ensino na EPT tem sido cada vez mais estudado. No entanto, trabalhos sobre painel integrado, de forma específica, ainda são escassos. O painel integrado consiste em uma estratégia de ensino de fácil emprego e que colabora na construção da aprendizagem dos estudantes, de forma dinâmica e atrativa. Além disso, permite que esta construção ocorra por meio dos participantes dos grupos, de modo colaborativo. Conclui-se que o painel integrado é um relevante instrumento para o desenvolvimento do educando e construção das aprendizagens na EPT.

**Palavras-chave:** Painel Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Aprendizagem.

## REFLEXÕES NO ESTÁGIO CURRICULAR

Rozilda Pereira Barbosa  
Faculdade de Educação De Crateús – FAEC/UECE  
rozibarbosa@yahoo.com.br/ rozilda.barbosa@uece.br

### RESUMO

Reflexões no estágio curricular objetiva apresentar de forma sintética as principais aprendizagens da etapa de síntese da disciplina de Estágio em Anos Iniciais do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús. A metodologia compreende reflexão das leituras e discussões tecidas no semestre 2018.2. Em conformidade com Aroeira (2014) a reflexão partilhada ou socialização de saberes possibilita problematização, construção de conhecimento, postura investigativa para superar o senso comum e pensar as raízes das questões relativas ao ensino a partir do rigor metodológico. Na etapa referente, muito chamou atenção o relato de uma estagiária que afirmou ser sua primeira aprendizagem em campo, o perceber o professor sem o olhar de julgamento e aprender a colocar-se também no lugar dele, muitos estagiários/as destacaram sentir dificuldade no quesito gestão de sala, os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e ainda em encontrar abertura para realizar planejamento com o supervisor. A postura docente ética e competente foi destacada como geradora de saberes.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular. Reflexões. Aprendizagens.



## COLÉGIO NOSSA SENHORA DE FÁTIMA DE BARBALHA, HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO

Francisca Mayane Benvindo dos Santos (UECE)  
mayanebenvindo@gmail.com

### RESUMO

Esta pesquisa é um recorte de um projeto maior desenvolvido no grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO) da Universidade Estadual do Ceará-UECE. O estudo objetiva investigar as práticas educativas desenvolvidas no Colégio Nossa Senhora de Fátima de Barbalha, no Ceará. Nesta perspectiva, torna-se relevante a preservação da memória e história da educação no século XX. O trabalho utiliza-se da abordagem qualitativa, através de pesquisa documental e entrevistas em História Oral temática com ex-alunas internas do curso normal colegial, na delimitação temporal de 1965 a 1967. As práticas educativas e o modelo de educação feminina eram pautadas pela educação de vertente tradicional, autoritária, regrada. Sob o comando das irmãs beneditinas, o espaço físico era planejado para vigília e pureza das moças, tendo seus corpos disciplinados pelo ideário mariano. Conclui-se que a História e Memória da instituição está vinculada com o desenvolvimento cultural, social, religioso e econômico da cidade de Barbalha.

**Palavras-chave:** Educação Feminina. História. Memória.

**PÁTRIA, MEMÓRIA E PODER: O DESFILE CÍVICO DA ESCOLA MUNICIPAL  
FRANCISCO PEREIRA DE ANDRADE EM ITACIMA – GUAÍUBA**

Alan Philipe Moreira Silveira<sup>44</sup>

**RESUMO**

O presente trabalho aborda o desfile cívico da EEBM Francisco Pereira de Andrade no distrito de Itacima, Guaiúba-Ceará. De natureza exploratória, consiste em proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, aliando levantamento documental e bibliográfico sobre o problema abordado (GIL, 2008). Para compor o referencial teórico, destacamos os estudos de DAMATTA (1986) sobre a identidade nacional; as reflexões de CARVALHO (1990) sobre o imaginário da República; BITTENCOURT (1988), BENCOSTA (2006) e CÂNDIDO (2007) sobre festas cívicas escolares; TURNER (2006) sobre símbolos e rituais e, por fim; a ideia de Lugar de Memória de Pierre Nora (1993). Também são apresentadas imagetivamente as características particulares do desfile cívico abordado, apontando sua constituição e desenvolvimento frente a educação e a identidade local. O pronunciado evento, para além de festa da ordem, evidencia-se ao destacar feitos e sujeitos, como manifestação que expressa e representa a trajetória histórica da escola em sua relação com a comunidade.

**Palavras-chave:** Desfile Cívico. Representação Escolar. Memória.

---

<sup>44</sup> Bacharel Interdisciplinar em Ciências Humanas e graduando em Licenciatura em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: alanphilipe90@gmail.com

## A INCLUSÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA POR MEIO DA EMPATIA

Matheus Soares Barros | IFBA – Campus Salvador | matheus.barros@ifba.edu.br  
Juliene Couto Mota | IFBA – Campus Salvador | juliene.mota@ifba.edu.br  
Anete Otília Cardoso de Santana Cruz | IFBA – Campus Salvador | anetecruz@ifba.edu.br

### RESUMO

Esse relato tem como objetivo despertar nos ingressantes do Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia (IFBA) - Salvador, a inclusão por meio da empatia e ganhos em relações interpessoais nas aulas de Matemática. Notou-se uma invisibilidade dos estudantes videntes e ouvintes, com os estudantes cegos e surdos nas aulas de Matemática realizadas no curso Introdutório ao IFBA (CIIF). Para sensibilizar a turma foi proposta, pelos monitores de Matemática, uma oficina, onde distribuiu-se vendas e protetores auriculares, para simular tais deficiências. A caminhada pela instituição durou quinze minutos, seguida de discussão sobre o assunto. Assim, foi sugerida utilização de jogos inclusivos matemáticos, incentivo à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, dentre outras. A vivência foi importante tanto para os monitores, quanto para os estudantes do Ensino Médio, pois mostrou uma Matemática mais colaborativa, sensível e que valoriza a diversidade.

**Palavras-Chave:** Educação. Matemática Inclusiva. Surdo-Cego.

## **A OFENSIVA CONTRA A CLASSE TRABALHADORA: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE CRISE DO TRABALHO**

Cícero Batista dos Santos Lima

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano) campus Morrinhos cicero.lima@ifg.edu.br;

Reinaldo de Araújo Gregoldo

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano) campus Morrinhos reinaldo.gregoldo@gmail.com;

Marco Antonio de Carvalho

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano) campus Morrinhos : marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

### **RESUMO**

O trabalho apresenta resultados de pesquisa desenvolvida nas Coordenações Regionais de Ensino de Santa Maria e do Paranoá, no Distrito Federal, a partir dos registros realizados nos anos letivos de 2018 e 2019, nos quais se levantou o perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de duas escolas das referidas regionais, investigando-se dados de matrícula e evasão, motivos da permanência, abandono e retorno nesta modalidade de ensino. A pesquisa, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizou referencial bibliográfico, análise documental e questionário. Os dados revelaram que a maioria dos estudantes vêm de trajetórias escolares interrompidas muitas vezes marcadas por reprovações. Há a predominância de mulheres nas séries e os homens, em sua maioria, são de idade superior a 15 anos, com renda familiar baixa e com predominância dos estudantes de cor parda. Neste texto serão apresentados os dados relativos às matrículas e à evasão na modalidade em questão, os quais indicam que ela requer políticas públicas que busquem minimizar os desafios enfrentados por docentes e discentes da rede de ensino pública do Distrito Federal. Ao longo do texto, buscar-se-á fazer uma referência à possibilidade de atrelar a EJA à educação profissional, científica e tecnológica, de modo a garantir uma verdadeira emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras que buscam essa modalidade de ensino. Inferimos que os estudantes abandonam e retornam à EJA pelos mesmos motivos que são sempre relacionados ao trabalho, à família ou de ordem pessoal. No entanto, o retorno reiteradamente indica que estes estudantes têm vontade de concluir os estudos.

**Palavras-Chave:** EJA. Abandono e retenção. Ensino e matrícula.

## **ADAPTAÇÃO DE MATERIAL CONCRETO DA GEOMETRIA PLANA: ENSINO PARA ALUNOS AUTISTAS**

Camila Beatriz Costa Rodrigues-IFMA  
camillabeatriz152@gmail.com

### **RESUMO**

Ao deparar com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), busca-se meios de capacitação de professores e outros profissionais, bem como adequação de espaços, estratégias, recursos para melhor atendê-los, embora a realidade ainda não tem uma perspectiva de desenvolvimento significativo. O ensino da Matemática para alunos com TEA é um desafio enfrentados por muitos professores na escola alicerçada na inclusão. Nesse sentido, esse artigo busca contribuir para o processo de ensino em relação à educação inclusiva de alunos com TEA na disciplina de Matemática. Objetiva analisar o significado dado ao uso de um material concreto utilizado em sala de aula voltado para um aluno com TEA. A abordagem investigativa foi a qualitativa e o método em uso foi o estudo de caso, contanto com a observação com técnica de coleta de dados. Com essa pesquisa percebe-se que a inclusão é inevitável e aponta para uma educação que oferece a todos o uso de materiais concretos facilitam e auxiliam no aprendizagem da Matemática para o aluno com TEA, desde que esse recurso seja escolhido com propósito de aprimorar conteúdos ministrado pelo professor.

**Palavras -chaves:** Educação inclusiva. Autismo. Material concreto.

## ESCRITA COM O CONTO “CHAPEUZINHO VERMELHO” NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Urandy Alves de Melo  
Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, urandyuepb@yahoo.com.br

### RESUMO

Na educação inclusiva, a escrita bilíngue é guiada pelos sinais das mãos, enquanto que na cultura ouvinte a escrita é guiada pela língua oral. Essa é uma das temáticas muito relevantes para a visão de mundo e adequação pedagógica dos professores. Levando-se em consideração essa temática, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a escrita com o conto “Chapeuzinho Vermelho” no contexto da educação inclusiva. Para atingir esse objetivo, o trabalho discutirá sobre as dificuldades de produção textual na língua oral, bem como refletirá sobre as facilidades das práticas de escrita ministrada pelos professores aos alunos surdos na Língua Brasileira de Sinais. Trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico, tendo no referencial teórico as discussões relevantes de Pereira (2002), Bellugi; Mogford (1993), Almeida (2000), Pereira; Karnopp (2003), Emmorey (1993), entre outros teóricos. Os Resultados desse trabalho constatarem que a proposta de escrita com o conto “Chapeuzinho Vermelho” na língua oral, fomenta dificuldades de ensino-aprendizagem aos alunos surdos, proporcionando erros condizentes à gramática padronizada. Concluímos que a escrita com o conto “Chapeuzinho Vermelho” na língua oral em relação com a Língua Brasileira de Sinais contribui, de maneira crítica para a formação leitora dos alunos surdos no contexto do trabalho pedagógico ministrado pelos professores dentro de sala de aula.

**Palavras-chave:** Chapeuzinho vermelho. Escrita. Educação inclusiva.

## AS MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DOS /AS UNIVERSITÁRIOS/AS DA PEDAGOGIA SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA

Fabiola Alcântara Jorge  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
fabiolaalcantara.ep@gmail.com  
Pedro Ivo Rodrigues da Silva  
Universidade Estadual Vale do Acaraú  
pedro.ivo.rodrigues.silva@gmail.com

### RESUMO

Esta pesquisa relata nossa experiência como alunos e monitores na disciplina História Social da Infância, no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú. O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar o processo de modificação das concepções dos/as universitários/as sobre criança e infâncias. Abordagem qualitativa. Fundamentada nos estudos de Ariés (1981); Kuhlmann Júnior (2001), entre outros. A professora iniciou a primeira aula questionando a turma sobre a concepção de criança e de infância. Na pergunta sobre o que é ser criança, houve vários tipos de respostas, tais como: “a criança é um ser puro, inocente, sensível, alegre, curioso, sonhador”. Sobre infância a turma teve um pouco de dificuldade, pois a maioria não conseguia fazer distinção entre os dois conceitos. Com os estudos teóricos e reflexão sobre as concepções, os acadêmicos/as tiveram a real visão sobre as dicotomias e a relação dialética entre o que é viver a infância e o que é ser criança, em vários contextos.

**Palavras-chave:** Infâncias. Crianças. Universidade.

## INFÂNCIA INTERGERACIONAL: MÃE E FILHA

Francisca Micaely do Nascimento Ferreira  
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA  
micaelyferreie@gmail.com

### RESUMO

Esta pesquisa teve origem durante a monitoria na disciplina História Social da Infância, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. O objetivo foi descrever e analisar a importância do relato de experiência intergeracional entre mim e minha mãe. Abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos foram realizados em fases: a) a professora solicitou uma narrativa escrita dos/as alunos/as sobre nossas infâncias; b) coletamos as narrativas escritas dos nossos pais; c) algumas mães e pais vieram à sala de aula para narrar oralmente suas vivências de infância. Minha mãe foi uma das que compareceu e narrou sua infância para a turma. Após, comparei as memórias de infância de minha mãe com as minhas, e assim fiz uma análise de como nossas experiências apesar de distintas são primordial para que possamos perceber como as vivências de infância mudam ao longo do tempo, pois, como afirma Ariès (1981): “[...] a infância é uma construção sócio-histórica e cultural”, portanto, varia de contexto para contexto, além de ser uma concepção plural.

**Palavras-chave:** Infâncias. Memórias. Universidade.



## MEMÓRIA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Marta Coutinho Caetano<sup>1</sup>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia-IFPA

Marta.Caetano@ifpa.edu.br

Andrey Luiz Souza De Brito<sup>2</sup>

Graduando Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia-IFPA

britoandrey1@gmail.com

Adriana Da Costa Mafra<sup>3</sup>

Graduanda Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia-IFPA

adrianamafra064@gmail.com

### RESUMO

É parte do projeto de pesquisa aprovado no edital PIBICT ano 2019, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA, tem por objetivo registrar as práticas educativas docentes do ensino de ciências e entender a formação reflexiva interdisciplinar em relação a este ensino, para o educando da educação básica. Com aporte teóricos em Le goff, Thompson, Krasilchik e Base Nacional da Educação (BNCC). Foi realizada uma pesquisa qualitativa em 2 escolas da rede pública de ensino municipal e estadual de Belém com 6 docentes de ciências, utilizou-se um questionário semiestruturado com os professores para registro da memória do ensino de ciências na educação infantil e ensino fundamental I. Conclui-se nesta fase da pesquisa, que o ensino da disciplina ciências é desafiador, pode ser na maioria das vezes, descontextualizada da formação científica, há experimentos científicos, dinâmicas, recortes, colagens, e aula expositiva com apoio do livro didático e que apenas um docente, citou sua prática aliada as orientações da BNCC ou PCNs.

**Palavras-Chaves:** Memória. Formação e BNCC.

## **A APLICAÇÃO DE MINICURSOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL**

Gustavo Alves dos Santos (IFCE)  
gustavoalvesbv@hotmail.com

### **RESUMO**

Este trabalho tem o intuito de intensificar as práticas de aplicações de minicursos ministrados por discentes da licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *campus* Boa Viagem, para estudantes de escolas de ensino básico, para que os discentes possam adquirir experiências voltadas para o ensino. O objetivo deste trabalho é relatar as experiências da atividade provida pelos discentes, que são graduandos na licenciatura. A metodologia utilizada aconteceu por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre os temas que seriam abordados e houve a apresentação do tema por meio de slides e dinâmicas sobre a apresentação. Os minicursos foram aplicados em salas com cerca de 20 alunos. Os temas aplicados foram conteúdos voltados para o ensino médio para que os alunos possam adquirir uma base do que será estudado futuramente. Podemos concluir que a prática serviu para obter uma primeira experiência em sala de aula, onde os mesmos estão à frente da sala ministrando as aulas do minicurso, contribuindo assim, para a sua formação docente.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Hugo Leite de Oliveira – Universidade Estadual do Ceará  
hug.oliveira@outlook.com

Maria Ozana Damiano Santos – Universidade Estadual do Ceará  
mariaozana06@gmail.com

### RESUMO

Por meio do uso do ensino crítico, a tecnologia agrega para uma educação autônoma dos alunos e com isto melhor domínio do conteúdo, e a ideia o uso da tecnologia no ensino crítico, gerou a questão norteadora: como a tecnologia pode auxiliar e amplificar o aprendizado dos alunos nos conteúdos da Geografia? O objetivo da pesquisa é identificar quanto o uso da tecnologia pode contribuir no ensino da Geografia nas turmas do Ensino Fundamental I, tendo como metodologia utilizada a observação a prática de oficinas em sala de aula, durante a aula da disciplina História e Geografia I Educação Infantil e Anos Iniciais. Os resultados apontam que o uso de algumas ferramentas tecnológicas, como o Google Maps, pode auxiliar na identificação e uso das ‘Rosas dos Ventos’, além dela, influencia no reconhecimento do local que o aluno esteja sendo utilizada na oficina de ‘Quem é o Vizinho?’, e outra contribuição é a Noção Espacial, que é saber se localizar através do mapa ou posição geográfica.

## **AUTISMO, CONHECIMENTO E INCLUSÃO**

Kelvia de Assis Cavalcante Silva (UECE)  
kelvia.assis@aluno.uece.br  
Jessica Fernandes de Lima (UECE)  
fernandes.lima@aluno.uece.br

### **RESUMO**

A pesquisa apresenta reflexões acerca da importância do conhecimento sobre o autismo, por parte de alunos e professores, e sua inclusão como prática educativa no contexto escolar. Tem como objetivo principal apresentar a importância desse assunto em sala de aula visando o aprendizado da criança em relação ao respeito às diferenças e às especificidades de cada pessoa. Através de nossa observação e prática como bolsistas do PIBID (Curso de Pedagogia/UECE), foram realizadas atividades como dramatizações, musicalizações, leituras e rodas de conversa para conscientização da temática. Diante disso, ressaltamos que para alcançar a aprendizagem sobre o autismo é de suma importância a participação da família para que haja uma melhor interação da criança no ambiente escolar e para reforçar ainda mais esse aprendizado em seu desenvolvimento. Concluímos que as crianças compreenderam o objetivo das atividades, agindo com ponderação diante do assunto, tendo um olhar mais sensível com o próximo, ajudando da melhor maneira possível o colega de sala e a professora.

**Palavras-chave:** Autismo. Inclusão. Diferenças.

**BULLYING, TRABALHO DOCENTE E VIOLÊNCIA ESCOLAR APRESENTADA  
NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO**

Letícia Lima de Sousa  
(Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará-UECE,  
leticia.sousa@aluno.uece.br).  
Vitória Chérída Costa Freire  
(Pós-graduanda em Educação, Universidade Estadual do Ceará-UECE,  
vitoriacherida91@gmail.com).

**RESUMO**

O *bullying* é um ato de violência física ou psicológica, acontecendo repetidamente com a mesma criança ou adolescente, lhe causando danos, principalmente, psicológicos, para o resto da vida. Essa pesquisa tem como objetivo analisar a relação professor-aluno a respeito do *bullying*, onde o objeto refere-se ao trabalho docente a partir das situações de violência escolar que são apresentadas nos meios de comunicação (TV, internet, redes sociais). Inquietamo-nos em descobrir se os professores trabalham em sala de aula, com os alunos, as situações de *bullying* apresentadas na mídia e se as notícias, ou campanhas, contribuem de alguma forma para a prevenção de violências. É imprescindível salientar que a presente pesquisa ainda encontra-se em fase inicial, tendo em vista nossa participação no Programa de Educação Tutorial – PET, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde atuamos numa escola municipal no nível de Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** *Bullying*. Atuação docente. Mídia.

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO

Ana Caroline Gonçalves Guimarães (Instituto Superior CECAP)  
pqnakrol@hotmail.com

### RESUMO

Neste estudo baseamo-nos nas obras de André Lapierre para aprimorar as reflexões acerca da Psicomotricidade Relacional, tendo como objetivo refletir sobre suas contribuições na construção do vínculo afetivo na relação criança-adulto e criança-criança, a partir da observação de uma criança dentro do *setting* de Psicomotricidade Relacional. Para isso, analisamos filmagens, relatórios de sessão e guias de acompanhamentos de uma criança produzidos durante o Estágio Supervisionado, bem como relatos e depoimentos da professora. Como resultado, observou-se que a Psicomotricidade Relacional auxiliou a criança utilizando intervenções que lhe proporcionassem confiança em si mesmo e nas outras pessoas. Concluímos que a Psicomotricidade Relacional mostrou-se uma estratégia importante para a construção do vínculo afetivo entre a criança e o adulto e; a criança e as outras crianças.

**Palavras-chave:** Vínculo. Afetividade. Psicomotricidade

## **ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO**

Izadora Ribeiro de Medeiros  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN  
izadora-ribeiro@hotmail.com

### **RESUMO**

O artigo tem como objetivo analisar as concepções e práticas dos professores de História a partir do uso do cinema como recurso didático. O estudo foi conduzido por meio de discussões teóricas de autores sobre a temática de ensino de História no Brasil, como Bittencourt (1998, 2011), autores que relacionam o cinema e o ensino de História como Silva (1998). Quanto à formação docente e currículo, recorre-se aos estudos de Lopes; Macedo (2011) e Mainardes (2006). A pesquisa tem natureza qualitativa por meio de um questionário fechado aplicado aos professores de História, sendo levantadas informações sobre suas práticas. O interesse em abordar essa temática, surge devido à experiência como professora de História que ajudou a refletir sobre a importância dos recursos didáticos, entre eles o cinema. Considera-se que o estudo pretende contribuir com reflexões que possibilitem uma análise das metodologias utilizadas na prática docente, buscando um novo olhar e novos fundamentos teóricos metodológicos no currículo de História.

**Palavras- chave:** Ensino de História. Cinema. Recurso didático.

## **MEDALHA DE BOAS PRÁTICAS E O DESENVOLVIMENTO INTERDIMENSIONAL DOS ESTUDANTES**

Alexandro Lima Viana  
ETI José Carvalho; alexandro.viana@hotmail.com  
Jariza Augusto Rodrigues dos Santos  
ETI José Carvalho; jarizadossantos@gmail.com

### **RESUMO**

Esta prática, por meio da Pesquisa-Ação, demonstra descobertas da neurociência (HOZEL, 2013; ROBBINS, 1993) aplicadas no cotidiano escolar. O objetivo é, por meio da cerimônia trimestral de entrega da Medalha de Boas Práticas, contemplar alunos que apresentam mudança positiva de postura e realizam ações de protagonismo estudantil. Estudantes que se destacaram em seu desenvolvimento interdimensional e transformaram positivamente suas práticas são certificados e premiados com a “medalha de boas práticas” em cerimônia, acompanhados de familiares e/ou responsáveis. Edições anteriores desta premiação atestam que essa ação resulta na crescente evolução nos níveis de inteligência emocional da comunidade escolar, repercutindo em maior autonomia e ocupação dos espaços e tempos da escola de forma produtiva: alunos como coautores na solução dos problemas e corresponsáveis pelos bons resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Neurociência. Interdimensionalidade. Protagonismo.



## O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Karollyne Pessoa Lopes  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
karollyne.lopes@aluno.uece.br

### RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar o projeto desenvolvido pela Escola Professor Francisco Mauricio de Mattos Dourados, na turma do infantil V. Assim, através de relato de experiência, recordam-se as observações e práticas empreendidas nos meses de maio e junho de 2019. Os responsáveis em explicar e desenvolver as atividades foram os alunos do PIBID (Curso de Pedagogia/UECE), do qual sou integrante. Com a finalidade de orientar as crianças a obterem uma alimentação saudável, foram utilizadas as seguintes ações: rodas de conversa apresentando nomes e cores das frutas, estudos dos sentidos (olfato, tato, paladar, audição e visão) e, a partir das frutas estudadas, inserimos o gênero textual receita (receita da salada de fruta). O trabalho contribuiu para que as crianças pudessem repensar seus hábitos alimentares, além de, compreenderem a importância de uma alimentação saudável para seu próprio desenvolvimento cognitivo, físico e corporal. A experiência enquanto bolsista do PIBID orientou o conhecimento didático-pedagógico a respeito do trabalho de base que necessita ser realizados com nossos alunos diariamente.

**Palavras-chaves:** Alimentação saudável. Conscientização. Alunos.

## O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janete Barros Saraiva - UECE  
janete.barros@aluno.uece.br  
Márcia Cristiane Ferreira Mendes - UEPB  
marciacfmendes@gmail.com

### RESUMO

O ensino da geografia nas escolas é de suma importância, pois orienta a relação de espaço e da realidade vivenciada pelo aluno. Dessa forma o objetivo do estudo é compreender o processo do ensino da geografia na Educação Básica. Como metodologia recorremos a uma pesquisa qualitativa, embasada em pesquisa bibliográfica. O ensino da geografia tem contribuído para o desenvolvimento do aluno e proporcionando que o aluno se posicione de forma crítica na sociedade. Concluímos que o estudo, além do aprendizado, flui na capacidade de produzir o próprio conhecimento. Juntamente com o planejamento, relaciona questões, realça o dinamismo das práticas educativas e lúdicas, vivenciadas em sala de aula. Ligadas em conjunto com práticas pedagógicas nas aulas de campo. Com isso vem contribuir significativamente para o desenvolvimento mental, intelectual e corporal do aluno, porque somam no seu repertório individual e coletivo.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino de Geografia.

## O PROBLEMA DA CULTURA: INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA COMO ENGAJAMENTO POLÍTICO

Carlos Miguel da Silva Souza (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN)  
miguelmaggotbone@gmail.com

### RESUMO

Nesta pesquisa buscamos interpretar a prática docente em filosofia em Mossoró-RN como prática política. O engajamento político como prática docente em filosofia é compreendido como alternativa para o problema da cultura, sendo concebido por este a aporia entre formação integral do ser humano ou ensino instrumental. Para tanto, partindo de uma perspectiva pós-estrutural, esboçamos um panorama histórico da educação nos aproximando dos conceitos de formação e cultura da *Paideia* na primeira parte, prosseguindo com o acompanhamento da educação jesuíta no Brasil na segunda, desembocando nos dois últimos pontos: ‘a filosofia e seu ensino em Mossoró-RN’, com análise das reflexões de depoentes do quadro de professores do estado e ‘o ensino de filosofia como engajamento político’, onde discutimos a docência em filosofia como prática política.

**Palavras-chave:** Ensino. Filosofia. Engajamento.

## UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO

Elvis Lopes Vasconcelos (UVA)  
elviszacky@hotmail.com

### RESUMO

Como fazer uma contação de história diferente e significativa? O presente trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições da utilização de recursos audiovisuais na contação de história, uma metodologia que atingiu um grande número de pessoas por meio de redes sociais. Durante a Disciplina de Literatura Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), ministrada pela orientadora do presente trabalho, com o objetivo de criar e realizar uma contação de história foi-se criada uma narrativa que discute a diferença por meio das cores: A Cidade da Cor-Primária. Após a criação e a apresentação da história, foi feito um vídeo com a utilização de recursos audiovisuais na contação da história, posteriormente publicada em redes sociais, recebendo vários acessos e elogios por outros educadores. Desde a criação até a apresentação, houve destaque, pois transformava a prática pedagógica, em um novo meio para que outros profissionais pudessem utilizar esta ferramenta para contar suas próprias histórias na sua sala de aula, ressignificando sua própria prática.

**Palavras-chave:** Recursos Audiovisuais. Contação de História. Prática Pedagógica.

## O ALUNO COM DEFICIÊNCIA COMO SUJEITO DE INTERAÇÕES SOCIAIS

Tarcileide Maria Costa Bezerra  
Universidade Estadual do Ceará  
tarcileide.bezerra@uece.br

### RESUMO

Este estudo teve por objetivo geral investigar as relações estabelecidas entre os alunos com deficiência e os demais alunos da escola no sistema regular de ensino. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido em três escolas do Município de Fortaleza/CE, tendo como sujeitos três alunos com deficiência intelectual e um com deficiência física. A metodologia utilizada foi: observações nas escolas, entrevistas semiestruturadas com os alunos sujeitos da pesquisa, seus pais e suas professoras. Os registros foram feitos no diário de campo, em gravações e por meio de fotografias. Os resultados indicaram que os alunos com deficiência estabelecem relações de amizade e de interação social com os alunos sem deficiência através do lúdico e das atividades escolares, e que a afetividade contribui significativamente para que esses se sintam acolhidos, mantenham boas relações pessoais na escola regular e queiram nela permanecer. Conclui-se, a partir dessa investigação, que os alunos com deficiência se constituem sujeitos de relações e de interações sociais no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Interações sociais. Acolhimento.

## MULHERES NA CIÊNCIA: A HISTÓRIA DE MULHERES NA FILOSOFIA

Clara da Conceição Herculino Pinheiro/UECE  
clara.pinheiro@aluno.uece.br  
Ana Michele da Silva Lima/UECE  
anamichelesl@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho fora fomentado pela observação, leituras e estudos sobre as teorias e as práticas filosóficas, que nos instigou críticas a respeito da ausência de mulheres nos estudos desta área e nos seus espaços de atuação ao longo do tempo. Na história da filosofia raramente estudamos filósofas, e isso se realça ainda mais quando falamos da antiguidade. Cabe questionarmos os porquês do silêncio e omissão de mulheres que contribuíram para a construção do conhecimento, porém tiverem suas teorias e trabalhos ocultados dos livros e manuais ao longo da história. Esta comunicação tem como objetivo evidenciar a participação de mulheres na história da filosofia, mostrando a realidade e embates sofridos por algumas teóricas para poderem participar deste processo da produção do conhecimento, resgatar essa memória para ressaltar o legado de mulheres como Hipátia de Alexandria, Simone de Beauvoir, Angela Davis, Judith Butler, entre outras, como também publicitar que a identificação e o destaque das mulheres na ciência são ainda rupturas necessárias.

**Palavras-chave:** História das Mulheres. Filosofia. Memória

## REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Willame Anderson Simões Rebouças  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
willameanderson@gmail.com  
Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
yatamurirafaelly@gmail.com

### RESUMO

Na contemporaneidade, a diversidade sexual tem sido alvo de intensos estudos e discussões. Todavia no que concerne ao ambiente escolar, tal assunto ainda não se apresenta com ênfase suficiente, principalmente ao tratar a homossexualidade ou outras diversidades relacionadas. Portanto, a presente comunicação tem por objetivo refletir sobre situações que decorram de aspectos discriminatórios, respaldando a importância das discussões sobre a diversidade sexual na escola. Assim, para um maior aprofundamento acerca da temática realizamos um estudo bibliográfico através de artigos e textos que tratam da diversidade sexual no meio escolar, bem como as dificuldades que o assunto encontra para ser abordado dentro desse ambiente e os conflitos nele existentes. Desse modo, acreditamos que este estudo contribuirá para uma melhor compreensão quanto a necessidade de conhecer e discutir a diversidade sexual no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Diversidade sexual. Experiências LGBTQ+. Ambiente escolar.

## A CONSTRUÇÃO DA CULTURA NORDESTINA NA ESCOLA PÚBLICA

Pamela Jessica Clarindo do Nascimento

(Universidade Estadual do Ceará–UECE; Email: pamela.clarindo@aluno.uece.br)

Luana Nara Mendes De Oliveira

(Universidade Estadual do Ceará–UECE; Email:luana.nara@aluno.uece.br)

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a construção da cultura nordestina numa escola pública municipal de Fortaleza, mediante nossa experiência como bolsistas do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID), do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ao entrarmos na escola pudemos conhecer a vida de cada aluno e a sua realidade, percebendo que a comunidade local se educava para a sobrevivência, logo temas relacionados à cultura eram colocados em segundo plano. A partir disso, observamos as dificuldades para realizarmos uma simples celebração, que envolvesse a comunidade, para retratar a cultura nordestina, como o São João. Concluímos que as maiores dificuldades encontradas referem-se à falta de recursos e de medidas pedagógicas que incentivem atividades que envolvam a temática. É de grande importância a construção da cultura nordestina nas escolas públicas para uma educação que possibilite o reconhecimento da identidade regional.

**Palavras-chave:** Cultura Nordestina. Dificuldades. Escola pública



## INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO CRIADORA: EDUCAÇÃO E ARTE NO INFANTIL V

Francisco Gonçalves de Sousa Filho  
Universidade Federal do Ceará  
franciscogsfilho1@gmail.com  
Eliziete Nascimento de Menezes  
Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza  
eliziete30@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho surgiu a partir das atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica (RP) do subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará – UFC em uma escola pública municipal de Fortaleza (CE). O objetivo foi refletir sobre o papel do ensino de artes para o desenvolvimento da imaginação criadora da criança. Os procedimentos metodológicos consistiram em uma observação participante tendo como locus uma turma do infantil V. Os sujeitos foram 14 crianças com idades entre 5 e 6 anos. Dentre as atividades realizadas com as crianças, destacamos a construção do autorretrato a partir da leitura das obras de Tarsila do Amaral (1886-1973), Frida Kahlo (1907-1954) dentre outros. Os resultados apontam que as crianças compreenderam o conceito de autorretrato ao reproduzirem no desenho suas características físicas e expressões faciais muito próximas do real. Concluimos, portanto, que o ensino de artes possibilita uma (imagin)ação (cria)ativa da criança na transformação de materiais para a reprodução da realidade.

**Palavras-chave:** Arte. Educação. Autorretrato.

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE (TDAH):  
PRÁTICA ESCOLAR INCLUSIVA**

Fabiana Mendes Nogueira  
Universidade Estadual do Ceará  
tiafabimendes@gmail.com  
Tarcileide Maria Costa Bezerra  
Universidade Estadual do Ceará  
tarcileide.bezerra@uece.br

**RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo geral investigar a prática docente junto a alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como sujeitos uma professora do ensino regular, um aluno do 2º ano do ensino fundamental e uma coordenadora pedagógica, todos de uma escola do município de Fortaleza/CE. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas semiestruturadas e observação dos sujeitos da pesquisa. Como formas de registros foram utilizados diários de campo e gravações em áudio. A pesquisa aponta como resultados a falta de conhecimento de alguns educadores sobre o TDAH, bem como a ausência de metodologia de ensino adequada para o aluno com TDAH. Conclui-se que a ausência de conhecimento sobre o aluno com TDAH implica em uma prática docente inadequada, pois não promove de maneira satisfatória a inclusão escolar do aluno com TDAH.

**Palavras-chave:** TDAH. Docência. Inclusão escolar.

## **A CRIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PRESIDENTE KENNEDY E A INFLUÊNCIA HISTÓRICA NA CRIAÇÃO DA COMUNIDADE INDÍGENA DO CAJU DE RORAIMA**

Denize Pereira da Silva – Universidade Federal de Roraima – Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDUCARR  
denizepereiradasilva@gmail.com

Karla Colares Vasconcelos – Universidade Federal de Roraima – Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDUCARR  
karla.colares@ufr.br

### **RESUMO**

A comunidade indígena do Caju tem sua história atrelada à história da Escola Estadual Indígena Presidente Kennedy. Isso se dá por que a escola foi criada primeiro que a comunidade, antes da Homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no período dos primeiros garimpos em Roraima. O objetivo da pesquisa é Conhecer a história da Escola Estadual Indígena Presidente Kennedy e qual a sua influência na criação da Comunidade do Caju. O povo Macuxi tem origem Pemon, do tronco linguístico Karibe e há muito tempo habita a região da Raposa Serra do Sol em Roraima, especificamente ao longo das fronteiras entre Brasil, Venezuela e Guiana. A cultura é importante para identificar cada povo, por isso os Macuxi procuram preservar os rituais e comemorações ao longo do tempo e sem dúvida a escola foi responsável por este registro histórico ao longo das décadas. A metodologia usada é pesquisa qualitativa com uso da técnica da história oral e entrevistas semi-estruturada com os membros da comunidade do Caju, investigando a relação do surgimento da Escola Estadual indígena Presidente Kennedy com a comunidade indígena do Caju. Essa pesquisa se encontra em fase inicial.

**Palavras-chaves:** Educação Indígena, História Oral, Comunidade indígena do Caju.

## O ENSINO DA ARTE E A BNCC: IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

Francisca Lenilda da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN  
Lenilda40@gmail.com

### RESUMO

Este artigo pretende discutir o ensino da arte e as implicações que Base Nacional Comum Curricular - BNCC suscita, a partir da análise discursiva do tema, estabelecendo diálogos com debates realizados pelos professores e alunos durante as aulas de tópicos especiais da disciplina BNCC, ofertada pelo POSENSINO. Levando em consideração a revisão e análises de leituras, serão levantados neste artigo, questões relativas a compreensão de ensino da arte proposto pela BNCC, o posicionamento dos educadores de ensino da arte, bem como, qual o papel da BNCC no currículo da educação básica e dos Parâmetros Curriculares, da políticas de ensino propostas pelo documento. As discussões sobre a BNCC nos apontam diversos horizontes e dessa maneira, não vemos como políticas somente as ações que são visíveis como afirmou Ferrazo (2017) e assim vai se propagando a Base como norma preponderante para o sistema educacional Nacional.

**Palavras Chave:** Arte. Ensino. BNCC

## HEROÍNAS NEGRAS NA ESCOLA PROFESSOR JÚLIO HOLANDA

Renata Maria Franco Ribeiro  
Escola Professor Júlio Holanda  
[renatafrancounilab@gmail.com](mailto:renatafrancounilab@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho aborda a literatura das Heroínas Negras no currículo escolar na Escola Professor Júlio Holanda no município de Guaramiranga/Ceará. As práticas formativas afropensadas foram realizadas nas turmas da educação básica do 4º ao 8º ano, nas aulas de história, geografia e formação humana. Desse modo as atividades de pesquisa e vivências pedagógicas como: vivência literária, seminários, roda de leituras, círculo de cultura, cine debate, e outros momentos criados para conhecer as trajetórias das Heroínas Negras, foi oportunizado como perspectiva de repensar as histórias cristalizadas aprendidas ao longo da educação formal sobre o legado da população negra na formação histórica, política, cultural e outras formas de pensar as relações raciais no Brasil. De tal forma, o objetivo dessa comunicação é relatar as práticas formativas a partir do estudo da obra em 15 cordéis As Heroínas Negras, da escritora Jarid Arraes. Com a vigência da Lei 10.639/2003, sancionada pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva que alterou a Lei de Diretrizes e bases (LDB) 9394/96, a obrigatoriedade do ensino da história, e cultura da população afro-brasileira e história e cultura da população africana, nos estabelecimentos da rede públicas e privadas, na educação básica mulheres abolicionistas, quilombolas, ativistas, escritoras, mulheres protagonistas de caminhos diversos, de tal forma a obra destaca a trajetória das heroínas negras brasileiras como Tia Simoa, Tereza de Benguella, mulheres subalternizadas pelo sistema escravagista, no entanto criaram estratégias de enfrentamento ao sistema vigente da colonização. Para tanto, a obra narra a resistências dessas mulheres negras, que por sua vez foram preteridas pela história oficial eurocentrada.

**Palavras-chave:** Heroínas Negras. Escola. Resistências.

## **A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM PESQUISAS SOBRE LITERATURA INFANTIL**

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha – PUC Campinas  
silrocha@uol.com.br

Marcela Aparecida Moreira Araujo – PUC Campinas  
mamoreyra @hotmail.com

### **RESUMO**

Trata-se de pesquisa bibliográfica feita no portal de periódicos da CAPES, com objetivo de analisar a participação de crianças em pesquisas sobre a literatura infantil. Com o descritor “literatura infantil”, filtrando artigos científicos revisados por pares, publicados entre 2009 e 2018, em português, encontramos 242 trabalhos, com pequena variação de publicações anuais entre 2009 e 2014, grande crescimento em 2015/2016 e brusca redução em 2017/2018 voltando à média dos anos iniciais. Análises permitiram-nos identificar que 25 artigos são pesquisas empíricas e, dentre eles, somente 19 envolveram ativamente as crianças, analisando suas práticas de leitura e dando-lhes oportunidade de comentar, questionar, contar histórias a partir de imagens etc. Esperamos que os resultados estimulem reflexões sobre a importância de pesquisas com protagonismo das crianças quando se trata de produção cultural tão importante como a literatura infantil e que permitam produção de conhecimentos que fundamentem práticas educativas que enriqueçam seu desenvolvimento.

**Palavras-chaves:** Literatura infantil. Pesquisa com crianças. Pesquisa bibliográfica.