

**V SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS,  
MEMÓRIAS E ORALIDADES - V SEPEMO**

**Educação, História e formação de professores  
em tempos de crise**



Organizadoras:  
Lia Machado Fiuza Fialho  
Karla Colares Vasconcelos  
Maria Aparecida Alves da Costa

**ISSN: 2358-9027**



### **Organização Geral**

Lia Machado Fiuza Fialho  
José Gerardo Vasconcelos

### **Comissão Científica**

Dra. Samara Mendes Araújo - UFPR  
Dr. Luiz Távora Furtado Ribeiro - UFC  
Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz - URCA  
Dr. José Rogério Santana- UFC  
Dr. Antônio Roberto Xavier - UNILAB  
Dra. Marta Maria Araújo - UFRN  
Dr. Emanuel Luiz Roque Soares - UFRB  
Dr. Robson Carlos da Silva - UESPI  
Dra. Lourdes Rafaella Santos Florêncio - IFCE  
Dra. Salania Maria Barbosa Melo - UEMA  
Dr. Jean Mac Cole Tavares santos - UERN  
Dr. Charliton José dos Santos Machdo - UFPB  
Dra. Francione Charapa Alves - UFCA  
Dr. José Gerardo Vasconcelos - UFC  
Dra. Lia Machado Fiuza Fialho - UECE  
Dra. Tânia Maria Rodrigues Lopes - UECE  
Dra. Fátima Maria Leitão Araújo - UECE  
Dr. José Albio Moreira de Sales - UECE  
Dr. Paulo Augusto Tamanini - UFERSA  
Dra. Geandra Cláudia Silva Santos - UECE  
Dra. Maria do Socorro Lima Marques França - UECE  
Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araujo - UECE  
Dra. Gildenia Moura de Araújo Almeida - SEDUC  
Dra. Yls Rabelo Câmara - UNILAB  
Dr. Elcimar Simão Martins - UNILAB  
Dra. Maria Lenúcia de Moura - UECE  
Dra. Cecília Rosa Lacerda - UECE  
Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes - UFAL  
Dra. Maria de Lurdes da Silva Neta - IFCE  
Dra. Antônio Luiz Barreto - UECE  
Dra. Keila Andrade Haiashida - UECE  
Dra. Danusa Mendes Almeida - UECE  
Dra. Giovana Maria Belem Falcão - UECE  
Dra. Ana Cristina de Moraes - UECE

### **Comissão Organizadora**

Ana Michele da Silva Lima  
Antoniele Silvana de Melo Souza  
Bruno Araújo da Silva  
Camila Oliveira da Silva  
Cristine Brandenburg  
Francisca Genifer Andrade de Sousa  
Francisca Mayane Benvindo dos Santos  
Francisco Mario Carneiro Silva  
Guadalupe Daniela González Costa  
Hanna Franklin dos Santos  
Homero Henrique de Souza  
Hugo Leite de Oliveira  
Jackeline Alves França  
Karla Colares Vasconcelos  
Márcia Cristiane Ferreira Mendes  
Marcos Miranda Teles  
Maria Aparecida Alves da Costa  
Maria Naiany Gomes Nobre  
Náhiry Maria Clarindo de Sousa  
Priscila Bárbara Rodrigues da Silva  
Rayane Sales Monte  
Roberta Lúcia Santos de Oliveira  
Scarlett O'hara Costa Carvalho  
Vitória Chérída Costa Freire

### **Créditos da Arte**

Bruno Araújo da Silva

V Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

Fortaleza – CE | 18 a 20 de Outubro | 2018

© 2018 Copyright by, Lia Machado Fiuza Fialho,

Karla Colares Vasconcelos e Maria Aparecida Alves da Costa (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** | Maria Aparecida Alves da Costa e Lia Machado Fiuza Fialho.

Ficha Catalográfica

V Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades / Lia Machado Fiuza Fialho, Karla Colares Vasconcelos e Maria Aparecida Alves da Costa (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2018.

Conteúdo: artigos do V Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Fortaleza –CE, out. 2018. Volume I.

ISSN 2358 - 9027

1. Educação. 2. Memórias. 3. História. 4. Oralidades I. Fialho, Lia Machado Fiuza II. Vasconcelos, Karla Colares. III . Costa, Maria Aparecida Alves da.



**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 Fragoso Manfredo Ramos

Francisco Horácio da Silva Frota Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Francisco Josênio Camelo Parente Marcony Silva Cunha

Gisafran Nazareno Mota Jucá Maria do Socorro Ferreira Osterne

José Ferreira Nunes Maria Salette 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 | UFF

# ARTIGOS COMPLETOS

## SUMÁRIO

### **O JOVEM NO ENSINO MÉDIO NA VISÃO SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU|29**

Maria Cibelle Moreira de Araújo  
João Paulo Carvalho dos Santos

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROJovem CAMPO FORTALECENDO A AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA | 37**

Getuliana Sousa Colares  
Wendel Melo de Andrade

### **O ESCLARECIMENTO EM KANT E O CONTEXTO DA DITADURA MILITAR | 45**

Marília Freitas Paixão de Sousa  
Francisca Genifer Andrade de Sousa  
Francisca Risolene Fernandes Queiroz

### **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: IGUAIS CONCORRENTES OU DIFERENTES COMPLEMENTARES? | 53**

Pedro Augusto de Queiroz Ferreira

### **EDUCAÇÃO TRABALHO E CIDADANIA NA CONTEMPORANEIDADE | 63**

Antonia Josilene Pinheiro Rocha  
Zilma Nunes de Melo

### **A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO | 71**

Moacir de Souza Júnior  
Zuleide Fernandes de Queiroz

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO RURAL ACOLHEDORA | 81**

Linda Lorryne de Sousa Carvalho  
Airton Pereira Moura  
Bruno Alves Reinaldo

### **COLETIVO CAMARADAS: NARRATIVAS DA ARTE POLÍTICA NO CARIRI CEARENSE | 89**

Maria Cíntia Gomes  
Luiz Carlos Carvalho Siqueira

### **MOVIMENTOS SOCIAIS EM TORNO DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO | 98**

Marcia Betania de Oliveira

### **MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DO MST NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 107**

Nara Lucia Gomes Lima

**PÓS-POPULARES: EDUCAÇÃO POPULAR NO ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO JUNTO AO ENTORNO SUL DE BRASÍLIA | 116**

Erlando da Silva Reses  
Walace Roza Pinel  
Cícero Batista dos Santos Lima

**OFÍCIO EM MEMÓRIAS NARRADAS: O SABER POPULAR DA REZA NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE | 125**

Thaís de Sousa Florêncio  
Ivo Batista Conde

**MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DE ENSINO DA PROFESSORA NÚBIA NO MEIO RURAL EM SANTANA DO ACARAÚ- CE | 134**

Ana Auricélia de Oliveira  
Ivna de Holanda Pereira

**EDUCAÇÃO POPULAR E MARACATU SOLAR: NA PERSPECTIVA DE UM INTEGRANTE | 144**

Uly Alves Moreira  
Bianca Rodrigues Silva

**“QUANTO MAIS ENSINAVA MAIS APRENDIA”: PRÁTICAS DOCENTES E SUAS MEMÓRIAS | 152**

Simone Vale de Azevedo Simplício  
Francisca Valdineiva Viana de Mesquita  
Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA LEITURA E A ESCRITA | 162**

Zilma Nunes de Melo  
Antonia Josilene Pinheiro Rocha

**PRÁTICAS DOCENTES DA DÉCADA DE XX: REGISTROS DE AULA |170**

Ana Paula Praciano Nogueira Aquino  
Petrônio Cavalcante  
Francione Charapa Alves

**TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: REFLEXÕES SOBRE AS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO | 179**

Maria Marcélia Teles Machado  
Maria Adriana Cunha Castro  
Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

**TRADIÇÃO ORAL DE ARTÍFICES BODOCOENSES NA EDUCAÇÃO DAS AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS | 189**

Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira  
Reginaldo Ferreira Domingos

**AS TRÊS MARIAS E A EDUCAÇÃO FEMININA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX | 197**

Francisca Genifer Andrade de Sousa  
Francisca Risolene Fernandes Queiroz

**DIFICULDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 208**

Airton Pereira Moura  
Linda Lorrayne de Sousa Carvalho

**O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (GEPE-FECLESC) | 216**

Maria Jayane Correia  
Alice Anjos da Silva  
Keila Andrade Haiashida

**CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 223**

Fábio Soares Guerra  
Fabíola Soares Guerra

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL | 233**

Marcela Figueira Ferreira  
Agercicleiton Coelho Guerra

**OS PROJETOS DE LEITURA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | 242**

Ana Paula Matias

**A DINÂMICA DE GRUPO COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA | 252**

Márcia Rodrigues Melo  
Dalila do Nascimento Oliveira  
Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UM CURSO DE PEDAGOGIA SEMIPRESENCIAL | 259**

Giselle Bezerra Mesquita Dutra

**A RELEVÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 268**

Maria Marly Alves  
Mayara Alves de Castro  
José Gerardo Vasconcelos

**OS RECURSOS DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM | 276**

Andréa Sales Braga Moura  
Jacques Therrien  
Tatiana Maria Ribeiro Silva

**O USO DA DINÂMICA DE GRUPO NO ESPAÇO ESCOLAR /  
UNIVERSITÁRIO | 284**

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida  
Bruno Alves Reinaldo

**EDUCAR PARA A PAZ: A PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA DO CONEXÕES  
PERIFÉRICAS | 291**

Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil

**LUDICIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO NO PROCESSO  
ENSINO APRENDIZAGEM | 300**

Francisca Negreiros Carneiro  
Mardilene Ferreira de Sousa  
Antônio Wellington Alves

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL | 308**

Francisca Risolene Fernandes Queiroz  
Marília Freitas Paixão de Sousa

**A EXPERIÊNCIA DE GRUPO DE ESTUDOS EM UM CURSO DE  
LICENCIATURA | 317**

Luciana Rodrigues Leite  
Acassio Paiva Rodrigues  
Matheus Matias Ribeiro

**NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 327**

Juscilene Silva de Oliveira  
Maria Valonia da Silva Xavier  
Iranúzia Cavalcante de Lima

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA  
EXPERIÊNCIA COM RECURSOS TECNOLÓGICOS | 336**

Diana Aguiar Salomão

**COMO NASCE UM PROFESSOR? | 346**

Vaneska dos Santos Lima  
Míria Helen Ferreira de Souza

**APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVO OLHAR  
ANTE A MATEMÁTICA | 355**

Thamires de Sousa Paiva  
Elza Helena da Silva Costa Barbosa



**ALFABETIZAR NO GALPÃO: PRÁTICAS E DESAFIOS DO AMBIENTE ESCOLAR | 365**

Maria Josimara Sousa Matias  
Izabele de Souza Silva  
Pedro Weslei de Oliveira Silva

**DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS E ENSINO: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE HISTÓRIA/FAFIDAM (UECE) | 375**

Ivaneide Barbosa Ulisses  
Elisgardênia de Oliveira Chaves

**OS NÍVEIS SILÁBICOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | 386**

Lavínia Maria Silva Queiroz  
Mayara Viviane Silva de Sousa

**RODAS DE CONVERSA NA FORMAÇÃO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA | 393**

Ana Caroline Machado  
Maria do Socorro Lima Marques França

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: ESTADO DO CONHECIMENTO | 403**

Maria do Socorro Souza  
Paulo Augusto Tamanini

**UMA PRÁTICA EDUCATIVA AUTÔNOMA E CONSCIENTIZADA SEGUNDO PAULO FREIRE | 413**

Ana Caroline Carneiro Mancera

**AS HEURÍSTICAS DE POLYA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA | 420**

Wendel Melo Andrade  
Getuliana Sousa Colares

**EAD: PRÁTICAS EDUCATIVAS O EDUCANDO PROTAGONISTA DA SUA APRENDIZAGEM | 429**

Maria das Graças Tavares da Silva,  
Jesoina da Silva Rego,  
Antonio Gilvam Freitas Pedrosa,

**FATORES FUNDAMENTAIS PARA NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS | 438**

Jesoina da Silva Rêgo  
Francisca Tatiana Gadelha dos Santos  
Tereza Maria de Oliveira Ferreira

**NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE MORADORES DA  
COMUNIDADE DO ROSADO/RN | 447**

Stenio de Brito Fernandes

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes

**O USO DO LABORATÓRIO UM EXPERIMENTO COMO PRÁTICA  
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA | 457**

Antonio Vanúbio da Silva

Maria das Graças Tavares da Silva

Elena Borges Siqueira

**PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE CATEGORIAS E  
INTERDISCIPLINARIDADE | 465**

Roseane Fernandes Feitosa

Joilson Silva de Sousa

**SOCIOCONSTRUTIVISMO, PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL E  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES | 473**

Fabíola Soares Guerra

Fábio Soares Guerra

**CENÁRIO EDUCACIONAL PARA O ANO 2050 | 483**

Vuldembergue Farias

Zuleide Fernandes Queiroz

**PRÁTICAS DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO | 492**

Maria Taiza Naiara da Silva Luz

Mayara Viviane Silva de Sousa

Lavínia Maria Silva Queiroz

**RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – AVANÇOS PARA A  
CRIANÇA? | 501**

Francisca Moreira de Castro

Flávia de Carvalho Ferreira

Claudiane Duarte de Oliveira

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 511**

Débora Raquel Araújo Silva

Maria José de Melo Fernandes

Maria Cleonice Soares

**LOURENÇO FILHO E A ESCOLA NOVA BRASILEIRA | 520**

Scarlett O'hara Costa Carvalho

Antoniele Silvana de Melo Souza

Edgar Nogueira Lima

**A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA-UFC SOBRE OS ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS | 530**

Bianca Rodrigues Silva

**A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA DO FAZER DOCENTE UNIVERSITÁRIO | 539**

Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE ESPECIALIZAÇÃO DA UECE | 546**

Petrônio Cavalcante

Ana Paula Praciano

Andréa da Costa Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES MEDIADA PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 556**

Elaine Cristina Do Nascimento Sousa Sales

**FORMANDO TUTORES E CURSISTAS NO CURSO EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL | 564**

Maria Alda de Sousa Alves

Artur Alves de Vasconcelos

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS-METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RBEP | 572**

Marcia Araújo Ribeiro Lima

**A EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA (FECLESC/UECE): DADOS PRELIMINARES | 583**

Maria Valesca da Silva Barbosa

Danusa Mendes Almeida

Antônia Râmylla Brito Sousa

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PERFIL E RESPONSABILIDADES DO GESTOR | 592**

Maria do Carmo Neri do Nascimento

Lucileide Germano Bezerra Facó

Tânia Noemia Rodrigues Braga

**A LEI Nº 5.692/71 E A FORMAÇÃO DOCENTE: MUDANÇAS DE RUMO | 602**

Maria das Graças de Araújo

**DOCÊNCIA, IDENTIDADE PROFISSIONAL EM GUINÉ-BISSAU E BRASIL | 610**

Nayuca Alberto Bampoky

Raimundo António Dos Santos

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA:  
DIÁLOGOS INICIAIS | 619**

Patrícia Novais dos Santos  
Jeferson Gomes de Souza  
Andréia Martins

**FORMAÇÃO, SABERES, DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS: RELAÇÃO  
NECESSÁRIA PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR | 628**

Rachel Rachelley Matos Monteiro  
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro

**A EVASÃO ESTUDANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA (FECLESC/UECE) | 637**

Antônia Yoná de Oliveira do Ó  
Danusa Mendes Almeida  
Maria Valesca da Silva Barbosa

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE RECURSOS DIGITAIS | 647**

Eliziete Nascimento de Menezes  
Francisco Gonçalves de Sousa Filho

**AUTOBIOGRAFIA, EXPERIÊNCIA E RESSIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO  
DE FORMAÇÃO DOCENTE | 657**

Francisco Gabriel Silveira Ferreira  
Luis Eduardo Torres Bedoya

**FORMAÇÃO DOCENTE EM FLORIANO/PI: VOZ AOS PROFESSORES | 666**

Andréia Martins  
Patrícia Novais dos Santos  
Barbiton Torres

**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: SIGNIFICANDO UMA EXPERIÊNCIA | 675**

Afrânio Vieira Ferreira  
Giovana Maria Belém Falcão  
Artemira Leite Batista

**TRANSIÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE: ESTUDO DE CASO PEDAGOGIA  
URCA | 683**

Ângela Vitória Alves Leal  
Israel Torres Rodrigues Oliveira

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CRP PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE  
2000-2013 | 693**

Selma Bessa Sales  
Eliziete Nascimento de Menezes  
Francisco Gonçalves de Sousa Filho

**AVALIAÇÃO FORMATIVA-REGULADORA COMO FOMENTADORA DA  
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA | 703**

Karla Karoline Vieira Lopes

**CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO E PERFIL  
PROFISSIONAL DO ALUNO | 713**

Mayara Viviane Silva de Sousa  
Thamires de Sousa Paiva

**FORMAÇÃO DOCENTE: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA  
INCLUSÃO DO CURRÍCULO | 722**

Antonio Wellington Alves  
Francisca Negreiros  
Mardilene Ferreira de Sousa

**POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR  
EM LICENCIATURAS DA URCA-CE | 732**

Ana Paula Alves da Silva  
Josefa Clarice Vieira de Lima  
Cicera Sineide Dantas Rodrigues

**ATENDIMENTO EM CRECHE NO MUNICÍPIO DE OCARA: UM ESTUDO  
DE CASO | 742**

Danusa Mendes Almeida  
Maria Jayane Correia  
Joana Adelaide Cabral Moreira

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA  
EVOLUÇÃO HISTÓRICA | 752**

Paula Maria Zanotelli

**FAMÍLIA E CONSELHO TUTELAR: ABORDAGENS, ESTRATÉGIAS E  
DESAFIOS | 762**

Rômulo Holanda de Oliveira Lemos

**FATORES CONTEXTUAIS NA IDADE DOS CABELOS GRISALHOS:  
ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO | 771**

Vânia Maria Henrique Lima

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO | 781**

Maria Aurineide Pires de Araújo Aguiar  
Scarlett O'hara Costa Carvalho

**O REUNI E AS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO | 790**

Agercicleiton Coelho Guerra  
Marcela Figueira Ferreira

**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA  
GUINÉ-BISSAU | 800**

Celeste Silvia Vuap Mmende  
Joana Elisa Röwer

**A PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA NA SOCIALIZAÇÃO DO EDUCANDO  
COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE  
(TDAH) | 809**

Francisca Tatiana Gadelha dos Santos  
Maria das Graças Tavares da Silva  
Jesoina da Silva Rego

**DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: APARATO LEGAL E  
MUDANÇA ATITUDINAL | 817**

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

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM SOBRE  
INCLUSÃO | 827**

Bruno Alves Reinaldo  
Airton Pereira Moura  
Linda Lorryne de Sousa Carvalho

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA: ENTRE  
AVANÇOS E RETROCESSOS | 835**

Ana Larisse do Nascimento Maranhão  
Maria Nerice dos Santos Pinheiro  
Talita Almeida Rodrigues

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNIVERSIDADE: O QUE PENSAM OS  
FUTUROS PEDAGOGOS? | 846**

Laura Thamires R. de Lima

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: AEE E PDI | 854**

Tereza Cristina Lima Barbosa  
Geíza Gadelha Sampaio  
Juliana Silva Santana

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COMO PROTAGONISTAS EM PROJETOS  
LITERÁRIOS | 864**

Maria Solene Santiago  
Sara Emanuelle Santiago da Silva

**COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: AVANÇOS, DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS | 870**

Milena Teixeira Barbosa  
Karla Karoline Vieira Lopes  
Carlos César Osório de Melo

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO | 878**

Elizabete da Silva Oliveira  
Maria da Gloria Alves de Oliveira  
Giovana Maria Belém Falcão



**INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR: OBSERVAÇÕES DE UMA ESCOLA PÚBLICA | 887**

Andressa de Vasconcelos Sousa  
Lorayne Maria Siqueira Fontenele  
Regina Moreira Araújo

**“QUE HORAS ELA VOLTA?” O FILME – UMA REALIDADE SOCIAL | 895**

Flávia de Carvalho Ferreira  
Claudiane Duarte de Oliveira  
Hellenvivan de Alcântara Barros

**A CATEGORIA GÊNERO EM JOAN SCOTT: UMA LEITURA, MÚLTIPLAS QUESTÕES | 904**

Gilmar Pereira Costa

**GÊNERO E SALA DE AULA | 913**

Rafaele Ferreira da Silva

**AS MULHERES CARIRIENSES RESISTEM À VIOLÊNCIA DE GÊNERO | 923**

Francisca Sabrina Moraes Silva  
Zuleide Fernandes de Queiroz

**EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO EM GUINÉ-BISSAU/ÁFRICA CONTEMPORÂNEA | 931**

Antonio Correia Junior  
Renata Maria Franco Ribeiro

**FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES: ESCOLA E CULTURA COMO FORMADORES DE CIDADÃOS | 941**

Esther Costa Mendonça  
Karla Colares Vasconcelos

**ENSINO DE ARTE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA | 949**

Izabele de Souza Silva  
Maria Cíntia Gomes

**NA RODA DE BRINQUEDOS CANTADOS: UMA PRÁTICA LÚDICA E EDUCATIVA | 957**

Tânia Noemia Rodrigues Braga  
Lucileide Germano Bezerra Facó  
Maria do Carmo Neri do Nascimento

**PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE TECLADO ELETRÔNICO | 967**

Benedito Júnior Florêncio Lopes  
Inez Beatriz de Castro Martins Gonçalves

**PROCESSOS E CONTEXTOS DE CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO QUE  
DANÇA | 976**

Juliane Gonçalves Queiroz  
Ana Cristina de Moraes  
Izabel Cristina Soares da Silva Lima

**PROJETO “TIO DIM”: PROMOVENDO A APRENDIZAGEM ATRÁVES DE  
EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS | 987**

Mayara Alves de Castro  
Maria Edilane da Silva Lima  
Maria Marly Alves

**LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ANPED:  
ESTADO DA QUESTÃO | 996**

Joilson Silva de Sousa

**AULAS DE CAMPO EM UMA COMUNIDADE DO SEMIÁRIDO CEARENSE | 1005**

Marcos Paulo Lopes Rodrigues  
Antonia Mirelle Lopes Marques  
Shirliane de Araújo Sousa

**DIVERSIDADE RELIGIOSA: A EDUCAÇÃO NO COMBATE A  
INTOLERÂNCIA | 1014**

Débora Freitas da Silva  
Vitória Chérída Costa Freire

**A AVALIAÇÃO DO SPAECE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
DIFERENCIADA INDÍGENA | 1022**

Artur Alves de Vasconcelos

**A POLÍTICA E AS EXPERIÊNCIAS JUVENIS EM FORTALEZA: QUAIS  
SENTIDOS? | 1032**

Raquel Carine Martins Beserra

**AS SEIS PROMESSAS NÃO CUMPRIDAS PELA DEMOCRACIA  
AO LONGO DO TEMPO | 1042**

Roberta Lúcia Santos de Oliveira

**MOVIMENTOS SOCIAIS, LUTA PELA INDEPENDÊNCIA: UM ESTUDO  
SOBRE A HISTÓRIA POLÍTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE 1960/1975 | 1051**

Jackson Da Graça D'Araújo Lima

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DO NUAFRO (LABORATÓRIO DE ESTUDOS E  
PESQUISAS EM AFROBRASILIDADES, GÊNERO E FAMÍLIA) | 1059**

Davison da Silva Souza  
Maria Aparecida Alves da Costa

**MARIA JOÉLIA DE CARVALHO SILVA: HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA DA EJA | 1067**

Maria Elzilene Moreira Nóbrega e Oliveira  
Keila Andrade Haiashida

**MEMÓRIA, PATRIMÔNIO HISTÓRICO E EDUCAÇÃO | 1077**

Jamilys Monte Castro  
Maria Ravelli Cordeiro Xavier  
José Gerardo Vasconcelos

**MEMÓRIAS DAS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EJA | 1086**

Maria Luiza Ferreira Duques  
Cláudio Eduardo Félix dos Santos

**PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL DA CIDADE DE OCARA | 1096**

Meiriane da Silva Pinheiro  
Maria Rozângela Correia Alves  
Maria Zilma da Siva Teófilo

**DIFICULDADES DE ESCRITA: ALGUMAS REFLEXÕES | 1102**

Geovane Coelho de Andrade  
Maria de Lourdes da Silva Laurentino  
Nágela Glicia dos Santos Ferreira

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E TENSÕES | 1109**

Maria Aparecida do Nascimento

**EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUTO NECESSÁRIO SOBRE AS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA | 1117**

Valquíria Soares Mota Sabóia  
Rozilda Pereira Barbosa

**ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENSINO PELA DEMANDA DE RESULTADOS | 1124**

Mariana Karla de Sousa Pompeu  
Iara Assunção de Sousa  
Ana Celsa Moura Andrade

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE | 1133**

Cecília Maria Lima Silva  
Karina Silva de Andrade  
Maria Socorro Lucena Lima

**A IMPORTÂNCIA DE OUVIR AS CRIANÇAS DURANTE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO | 1143**

Ana Tamires Oliveira Braz

**A PEDAGOGIA COMO MAR DE CULTURA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA | 1151**

Ana Célia Sousa Freitas  
Inambê Sales Fontenele  
Nadja Rinelle Oliveira de Almeida

**A PROFISSIONALIZAÇÃO E O PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA:  
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA | 1161**

Arônio Dias Cipriano  
Josilene Marcelino Ferreira  
Ruth Rodrigues Santos

**ALGORITMOS DE CORRESPONDÊNCIA: OUTRA FORMA DE  
PROGRAMAR | 1169**

Franklin Cá  
Nayuca Alberto Bampoky  
Raimundo Antônio dos Santos

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LEITORA E ESCRITA EM  
AMBIENTES DIGITAIS | 1178**

Sofia Regina Paiva Ribeiro

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO  
PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE | 1188**

Karina Silva de Andrade  
Cecilia Maria Lima Silva  
Elisangela André da Silva Costa

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DA SALA DE AULA | 1196**

Amanda de Araújo Pereira  
Iara Silva de Oliveira

**IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA PARA A FORMAÇÃO DE  
ALUNOS LEITORES | 1203**

Carlos Magno de Sousa Rodrigues  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

**INTERVENÇÕES NEUROAFETIVAS: COMO PROMOVER INTERAÇÕES  
QUE TRANSFORMAM A REALIDADE ESCOLAR | 1213**

Alexandro Lima Viana  
Tania Gorayeb Sucupira  
Elaine Cristina do Nascimento Sousa

**LETRAS SOLIDÁRIAS: PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA E À  
ESCRITA | 1220**

Alverbênia Maria Alves de Lima  
Aliny da Silva Portela

**LIDERANÇA ESTUDANTIL E O APRIMORAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL | 1230**

Tânia Gorayeb Sucupira  
Alexandro Lima Viana  
Cristine Brandenburg

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS ENTRELAÇADAS ENTRE IDOSOS E ADOLESCENTES | 1240**

Maria Rozangela Correia Alves  
Maria Zilma da Silva Teófilo  
Meiriane da Silva Pinheiro

**O DESAFIO DO EDUCADOR FRENTE À UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS | 1248**

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

**SABERES DOCENTES E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL | 1257**

Wanderleny Oliveira Lima  
Tania Maria Rodrigues Lopes

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 1266**

Antonia Gizelle Costa Barbosa

**PEDAGOGIA EMPRESARIAL: EDUCAÇÃO PARA ALEM DA SALA DE AULA | 1275**

Francisco Mário Carneiro da Silva  
Francisca Genifer Andrade de Sousa

**UMA ANÁLISE DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA EVASÃO ESCOLAR | 1282**

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

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS | 1293**

Cynthia Kelsiane Rocha dos Santos

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO INFANTIL III: REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS, RECURSOS E ATIVIDADES | 1302**

Aline Fernandes Nogueira

**ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS PERMANENTES | 1311**

Fabiana dos Santos Lima  
Maria do Socorro Lima Marques França

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICO –  
PRÁTICAS | 1321**

Ana Paula Azevedo Furtado  
Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva

**CONSTRUÇÃO DE VALORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELATOS DA  
METODOLOGIA DO INSTITUTO MYRA ELIANE NUMA ESCOLA PÚBLICA  
EM CAUCAIA- CE | 1330**

Elineia Pereira de Souza Miranda  
Carolina da Silva Nery Cruz

**A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ATRAVÉS DE JOGOS  
TRADICIONAIS: PERSPECTIVA DISCENTE | 1339**

Itamária Amária Silva de Sousa Furtado  
Kaylene de Sousa Lopes  
Alba Patricia Passos de Sousa

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES: ENSINO DE CIÊNCIAS E COMUNICAÇÃO  
VISUAL | 1348**

Francisca Angerline de Lima da Silva  
Assis Anderson Ribeiro da Silva  
Antônio Roberto Xavier

**A DOCÊNCIA DO PEDAGOGO NOS ANOS INICIAIS: BREVES OLHARES | 1356**

Ana Larissa Rodrigues Azevedo  
Maria do Socorro Lima Marques França

**A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS CEGOS MEDIADA PELA TECNOLOGIA –  
PRÁTICA EXITOSA | 1366**

Ana Célia Lopes Cavalcante  
Maria do Socorro Lopes da Silva  
Antônio Roberto Xavier

**A GENTILEZA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: O COMBATE À VIOLÊNCIA  
COM AÇÕES REFLEXIVAS COM ALUNOS DO 5º DOS ANOS INICIAS |1373**

Maria Clesimar Belmino Maia Regis  
Maria Gorete Cardoso da Silva  
Anita Vieira Lustosa Kaczan

**PRÁTICAS EDUCATIVAS: CIRCUITO ESPORTIVO CULTURAL NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 1381**

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite  
João Pereira da Silva  
Antônio José Pereira da Silva



**ANALISANDO A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 1391**

Fábia Geisa Amaral Silva  
Janiele Torres de Matos Amora  
Karine Lima Verde Peixoto

**FAMÍLIA E ESCOLA: ANALISANDO A APRENDIZAGEM ESCOLAR | 1400**

Janiele Torres de Matos Amora  
Fábia Geisa Amaral Silva  
Karine Lima Verde Peixoto

**UMA ANÁLISE A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 1410**

Francisca Mirna Santos Fonseca  
Maria áurea Sousa de Santana  
Michella Rita Santos Foseca

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO COMO UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO | 1420**

Benjamim Machado de Oliveira Neto

**PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FAZ O PSICOPEDAGOGO? | 1429**

Maria Nerice dos Santos Pinheiro  
Ana Larisse do Nascimento Maranhão  
Juliana Lima de Araújo

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFPA: DESEMPENHO ACADÊMICO NO CURSO DE PEDAGOGIA | 1440**

Ana Maria Leite Lobato  
Rita de Cassia Malato Ribeiro Araújo  
Natasha Mendonça Nogueira

**FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 1449**

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva  
Ana Paula Azevedo Furtado

**FORMANDO PROFESSORES PELA EAD: SINAIS DE CRISE NA FORMAÇÃO DOCENTE? | 1457**

Lindalva Gomes da Silva  
Joselma Ferreira Lima e Silva  
Edith Maria Batista Ferreira

**LICENCIATURA CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA DA UNILAB: OLHAR DOS EGRESSOS | 1469**

Elisangela André da Silva Costa  
Domingos Malu Quadé  
Mónica Andreia Tavares

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO  
DOCENTE EM CONTEXTO | 1478**

Ana Claudia Oliveira Moura  
Francisca Mônica Silva da Costa  
Océlvio Fernandes Pereira

**O PAPEL DA MONITORIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR | 1486**

Ilda Machado Fiuza Gonçalves  
Mariana Fiuza Gonçalves  
Beatriz Fiuza Fialho

**O QUE DIZEM OS ESTUDOS NO CAMPO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA? | 1494**

Najla Almeida Marques Pereira  
Maria Márcia Melo de Castro Martins  
Maria Marina Dias Cavalcante

**O TRABALHO DOCENTE NAS PRODUÇÕES DO PORTAL DE PERIÓDICOS  
CAPES | 1503**

Maria Márcia Melo de Castro Martins  
Najla Almeida Marques Pereira  
Mariana Cunha Castro

**OS SABERES DISCIPLINARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA | 1513**

Dayslania Fernandes Ribeiro

**PRÁTICAS AVALIATIVAS NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A  
DISTÂNCIA | 1523**

Alana Dutra do Carmo  
Maria de Lourdes da Silva Neta

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO  
PENSAMENTO DE PAULO FREIRE | 1531**

Edith Maria Batista Ferreira  
Joselma Ferreira Lima e Silva

**REFLEXÕES SOBRE NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES  
DE QUÍMICA | 1541**

Francisco Lennon Barbosa da Silva  
Luana Mateus de Sousa  
Elcimar Simão Martins

**SER OU SE FAZER PROFESSOR? FALANDO DOS CAMINHOS DA  
DOCÊNCIA | 1550**

Mariane de Oliveira Nolasco  
Luana Soares da Silva  
Antonio Anderson Brito do Nascimento

**A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA ÁREA DA SAÚDE  
COMO COADJUVANTE NO ENSINO SUPERIOR | 1559**

Mariana Fiuza Gonçalves  
Beatriz Fiuza Fialho  
Ilda Machado Fiuza Gonçalves

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A APRENDIZAGEM  
DISCENTE NA EJA | 1567**

Renata Gurgel de Amaral Vieira

**A SESTA COMO MELHORIA NO BEM-ESTAR DOS GRADUANDOS EM  
ENGENHARIA CIVIL | 1577**

Beatriz Fiuza Fialho  
Mariana Fiuza Gonçalves  
Ilda Machado Fiuza Gonçalves

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR | 1584**

Anastácia Feitosa de Sousa  
Josué Pereira da Silva  
Janote Pires Marques

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE  
ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 1592**

Mariana Cunha Castro  
José Pedro Guimarães da Silva  
Maria Marina Dias Cavalcante

**CONTRIBUIÇÕES DE UM MINICURSO: ESTRUTURAS ADITIVAS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 1601**

Adriana Nogueira de Oliveira  
Emely Andara Alves Teófilo  
Bruna Pinho da Silva

**DIÁLOGO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 1609**

Mônica Andreia Tavares  
Domingos Malú Quadé  
Elisangela André da Silva Costa

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E CONSTITUIÇÃO DA  
IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE APRENDIZAGENS | 1616**

Gabriela Vieira Felix  
Tania Maria Rodrigues Lopes  
Wanderleny Oliveira Lima

**ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA: DESCOBERTAS  
PARA A PROFISSÃO | 1625**

Maria de Lourdes da Silva Neta  
Raimunda Lindauriane Vieira Pereira

**FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOS PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA DE ITAITINGA | 1635**

Elisângela Venâncio de Sousa

**FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:  
DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE | 1645**

Tatiana Maria Ribeiro Silva

Jacques Therrien

Andréa Sales Braga Moura

**FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: CAMINHOS TRAÇADOS PELO PERFIL  
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS | 1653**

Eliane Costa Santos

Francisca Angerline de Lima da Silva

Assis Anderson Ribeiro da Silva

**FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: CAMINHOS TRAÇADOS PELO PERFIL  
DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA | 1663**

Assis Anderson Ribeiro da Silva

Francisca Angerline de Lima da Silva

Eliane Costa Santos

**A POLIVALÊNCIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA | 1673**

Rafaele Cristine de Sousa Braga Martins

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

**EDUCAÇÃO ESCOLAR EM DISPUTA: PAULO FREIRE E O TÍTULO DE  
PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 1683**

Raquel Araújo Monteiro

Antônia Rozimar Machado e Rocha

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: DETERMINAÇÕES DO PROGRAMA  
DE EDUCAÇÃO PARA TODOS | 1693**

Bruna Pinho da Silva

**INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DO  
PPDT | 1701**

Brena Kesia Costa Pereira

Jean Mac Colle Tavares Santos

**PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO | 1711**

Luana Mateus de Sousa

Francisco Lennon Barbosa da Silvia

Elcimar Simão Martins

**ANALISANDO PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR | 1720**

Alice Anjos da Silva

**DIREITOS HUMANOS EM DISCUSSÃO: BANCADA EVANGÉLICA VERSUS MOVIMENTO LGBT | 1729**

Karine Lima Verde Peixoto  
Fábia Geisa Amaral Silva  
Janiele Torres de Matos Amora

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ESTUDO EM ACARAPE, CEARÁ | 1739**

Maria do Socorro Lopes da Silva  
Antônio Roberto Xavier  
Ana Célia Lopes Cavalcante

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EXPERIÊNCIA DA MEDIAÇÃO ESCOLAR | 1747**

Camila França dos Santos  
Regina Karla da Silva  
Sinara Mota Neves de Almeida

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN | 1756**

Rayane Sales Monte

**INCLUSÃO: CONCEITOS, POLÍTICA EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA | 1765**

Rozilda Pereira Barbosa  
Maria Jozileide Bezerra de Carvalho  
Valquíria Soares Mota Saboia

**PROJETO EQUILÍBRIO DA MENTE: UM ESTUDO QUANTIQUALITATIVO DOS PERFIS DISCENTES | 1775**

Antônia Yoná Oliveira do Ó  
Thalia de Oliveira André  
Keila Andrade Haiashida

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO ESTADO DO CEARÁ | 1784**

Michely Peres de Andrade  
Ana Clara Paiva Amaral  
Myrna Letícia de Carvalho Rifane

**CORDELIRANDO: REVISITANDO A HISTÓRIA DO CORDEL | 1791**

Célia Camelo de Sousa  
Deiziane Cavalcante Lima

**REFLETINDO SOBRE A ARTE-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA  
CRITICIDADE DOS DISCENTES | 1801**

Paulo César Rodrigues Araújo Filho  
Neiva Daiane Cordeiro Gomes  
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

**CULTURA AFRODESCENDENTE COMO ELEMENTO DE COMBATE AO  
RACISMO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A BNCC | 1809**

Antônio Luis Sombra  
Bianca Garios Teixeira Perez Paes Lago  
Janote Pires Marques

**EDUCAÇÃO INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA DA RESERVA PITAGUARY | 1818**

Lia dos Santos Oliveira

**LEI 10.639 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS,  
CONTRIBUIÇÕES E CONHECIMENTO | 1826**

Felipe Fabricio Genuino Sampaio  
Rosália Felipe da Silva  
Reginaldo Ferreira Domingos

**O EMPODERAMENTO FEMININO COMO ARMA DE ENFRENTAMENTO A  
EVASÃO ESCOLAR DE ALUNAS NEGRAS | 1835**

Karoliny Monteiro Viana Lima

**UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO DO MACIÇO DE BATURITÉ | 1843**

Rosalva Maria Girão Pereira Nogueira  
Luís Tomás Domingos

**PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA: UMA CARTOGRAFIA DE PRÁTICAS  
MUSICAIS EM FORTALEZA | 1852**

Fernando Moreira Falcão Neto  
Luiz Botelho Albuquerque

**LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ANPED:  
ESTADO DA QUESTÃO | 1860**

Joilson Silva de Sousa  
Roseane Fernandes Feitosa

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IF CAMPUS CRATEÚS:  
POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES | 1869**

Antonia Karla Bezerra Gomes

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DO AUTISMO | 1879**

Monique de Matos Amorim Rodrigues

**FAZER PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE  
TEMPO INTEGRAL | 1888**

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



## O JOVEM NO ENSINO MÉDIO NA VISÃO SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU

Maria Cibelle Moreira de Araújo  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
[cibellesocial@hotmail.com](mailto:cibellesocial@hotmail.com)  
João Paulo Carvalho dos Santos

### RESUMO

O texto propõe refletir sobre a compreensão do jovem (no caso estudante) como sujeito de aprendizagem no Ensino Médio enquanto modalidade da Educação Básica, para tanto as discussões serão elucidadas no pensamento do francês Pierre Bourdieu a partir de pontos e contrapontos. Dentre as principais contribuições do referido teórico para a sociologia da educação é possível identificar que traz à tona o fato de que é obstante dificultoso pensar que alunos podem competir com condições igualitárias na escola, trazendo bagagem cultural e social diferenciada, visto as desigualdade sociais e econômicas não podem ser superadas apenas pela educação.

**Palavras chave:** Ensino Médio. Sujeito e Aprendizagem. Educação Bourdiana.

### INTRODUÇÃO

Ao tratar de educação e do ensino médio, a sociedade brasileira apresentou-se historicamente como uma das mais desiguais do mundo fato este que é observado desde o Brasil colônia e fortalecido com o sistema escravista, onde um dos indicadores de tal afirmação, é o acesso e a permanência dos jovens à educação, em especial no ensino médio. Este nível de ensino deve ser visto como um direito universal, ofertado com qualidade e que garanta a aprendizagem e formação intelectual dos educandos, com foco também na preparação para o mercado de trabalho, fato este que nem sempre foi evidenciado quando se trata de ensino médio brasileiro que durante anos se distanciou destas premissas. Torna-se desafiador lidar com os índices que retratam o ensino médio brasileiro, pois

Atualmente, pouco mais de 50% dos jovens têm acesso ao ensino médio na faixa etária adequada. Aproximadamente 30% dos que chegam o acessam o fazem no turno noturno em precaríssimas condições. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões de desigualdade, demonstrando o quanto é necessário avançar. Esta situação não é fruto de uma fatalidade, mas do tipo de sociedade e de desenvolvimento que foi sendo definido ao longo da história que não priorizou o projeto de formação no ensino médio de qualidade e a formação técnico-profissional para preparar os jovens para o trabalho complexo. Aproximar os jovens do sentido que os estudos podem ter em suas vidas, a construção de identidades, seja do ser jovem, ser sujeito, ser cidadão, a projeção de entrar no ensino superior são constantes preocupações que

permeiam o fazer educação na modalidade de ensino médio. Estão questões desafiadoras no sentido de serem estudadas e compreendidas como engrenagens num processo denso que é a compreensão sistema educacional brasileiro, em especial votado para a fase de ensino citada anteriormente. (MEC, 2013, p. 19)

Compreender as problemáticas que estão envoltas ao ensino médio se torna necessário no sentido de pensar processos, rever ações e fortalecer projetos que consolidem um ensino médio inovador, significativo e que possibilite mudança de vida, além de contribuir com o desenrolar de um sistema econômico capitalista que necessita de mão de obra qualificada.

A escola é posta nesse cenário como o espaço de aprendizagem e responsável pelo êxito escolar desses estudantes que compõem a modalidade de ensino estudada. Bourdieu ao tentar responder algumas problemáticas oriundas na década de 60, descreve a escola como um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, por conta da bagagem cultural e social que cada um traz e a classe social pertencente, por mais que trabalhe conteúdos iguais e metodologias semelhantes, o que cada sujeito traz da sua vida familiar e realidade social muitas vezes está distante do que é projetado neste espaço educacional. O sujeito para este autor é um ator socialmente construído em seus mínimos detalhes, tudo que o compõe está emerso no meio social.

Desta forma, pensar o estudante e a escola é indissociável do espaço social e cultural, está em sua dimensão mais ampla. A percepção de sucesso escolar em meio a realidade escolar deve ser concebida também com o trabalho de equidade, fator presente no pensamento sociológico de Bourdieu a pensar a escola como uma instituição que não é neutra, as avaliações, as regras pode ser iguais, mas a chance de aprendizagem são desiguais. Nesta perspectiva o aluno deve ser percebido na sua totalidade, como um ser social, construído no amago da sociedade.

## **O JOVEM ENQUANTO SUJEITO DA APRENDIZAGEM E O PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO COM PIERRE BOURDIEU**

A formação educacional e até mesmo curricular proposta pelo ensino médio vem passando por processos de ressignificação, apesar de possuir elementos técnico, social e mercadológico, traz o 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 destes.

Neste cenário desafiador no qual está inserido a categoria juventudes na escola, surge como proposição interventiva o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que 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, busca construir uma discussão sobre a identidade do ensino médio em território nacional.

O referido pacto tem como proposta de trabalho: elevar o padrão de qualidade do ensino médio no Brasil, por meio de duas ações básicas, a formação continuada de professores do Ensino Médio e a introdução um redesenho curricular. O segundo tendo sido iniciado com a criação coletiva e consultiva de uma Base Nacional Curricular Comum, a BNCC.

A temática aqui apresentada está inserida no contexto sócio econômico em que vem sendo pensado ou mesmo repensado o processo de renovação do ensino médio brasileiro, que se faz necessário por conta dos índices que são mensurados nas avaliações externas como índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, além de dados que retratam uma modalidade de ensino com alto índice de evasão escolar, e um número elevado de jovens fora desta escolaridade.

Trazendo para uma abordagem sociológica da educação, Bourdieu 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.

Um dos mecanismos de influência do distanciamento na aprendizagem e relação

com o ambiente escolar, é colocado na visão do autor citado anteriormente, ao capital cultural que é absorvidos pela família e transmitidos a estes jovens, a herança cultural é um fator de explicação para o êxito escolar, visto que,

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que, com diploma escolar igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja bachelier\*, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural (BOURDIEU, 2003, p. 42).

A escola para Bourdieu não seria um espaço de neutralidade diante das desigualdade sociais, visto que esta acaba reproduzindo gostos, crenças, valores da classe dominante, bem como internamente esta também utiliza métodos de quantificação e classificação dos estudantes. É preciso reconhecer o esforço do autor em evitar tecer análises objetivistas e subjetivistas para a compreensão dos fenômenos sociais.

O teórico em questão destaca a importância da bagagem cultural para a produção do conhecimento científico, passando a ser decisiva na aquisição de saberes. O sucesso escolar não depende apenas de fatores econômicos, mas principalmente culturais. De acordo com Nogueira (2002), Bourdieu passou a ver no ambiente escolar um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades, isso por meio da legitimação dos privilégios sociais, substituindo a atribuição que era cunhada de instancia transformadora e democratizadora, está ensina o que a sociedade considera como necessário a ser trabalhado, reproduzindo uma cultura geral construída historicamente.

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. Entre tais concepção, os teóricos Abramovay, Castro, Waiselfisz, atentam para o fato do ser jovem ser visto como sujeito, com identidades e levando em consideração a sua diversidade, devemos ser superada a 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).

O entendimento da categoria juventude em sua essência deve ser considerado nas suas múltiplas dimensões, entender 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 de encontro com o seu projeto de vida. O que vai de encontro com o sentido que o jovem atribui a sua vida estudantil, fato este que contribui na sua permanência na escola, o que o ensino médio representa para os nossos jovens, até que ponto são sujeitos neste processo, são questões que merecem ser aprofundadas, não somente por que são amplas, mas também necessárias no atual cenário em que se constitui o ensino médio.

Ao analisar a condição humana Arendt (1991), coloca que o homem em si está sempre a procurar meios e estratégias com o intuito de desenvolver sua capacidade, e adentrar-se em um meio social como agente ativo do conhecimento, da mudança e das práticas as quais o ser humano executa em seu contexto.

Frente a tal ótica, esclarece-se que toda vida humana necessita de socialização, interação, dinamismo e convicção de que grupos sócias são necessários, para que atitudes e movimentos consolidem-se na sociedade. Assim, todo ser que está inserido em um campo, interliga-se com os demais, sendo de suma importância a presença da convivência.

Todas estas questões abordadas estão permeadas de mudanças de discursos, entendimentos, concepções, são também desconstruções, quebra de paradigmas em torno de uma modalidade de ensino desafiadora, dinâmica. Para a elevação da qualidade deste ensino, os professores que estão inseridos neste meio, necessitam de formação que leve em consideração a formação integral do aluno, levando em consideração os pressupostos para tal feito,

O Ensino Médio, portanto, está concebido a partir de uma base unitária e apresenta, dentre outros, os seguintes pressupostos e fundamentos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura; dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade socioambiental como meta universal. (MEC, 2013, p.13)

Tais pressupostos perpassam pela discussão curricular, onde este garanta a formação humana, que atenda as exigências de mercado, contribuindo com a profissionalização dos mesmos. Com foco na aprendizagem significativa, capaz de

prepara-los para o mundo do trabalho ou o mundo acadêmico, que atenda aos projetos de vida deste grupo que compõe o ensino médio. Tal fato vem sendo permeado pela construção em território nacional de uma base curricular comum, propiciada pelas formações continuadas de professores ofertadas pelo pacto, pelo estudo, pela consultas de conteúdos significativos, próximos da realidade dos alunos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É relevante, em meio ao cenário educacional contemporâneo, o estudo de um processo de fortalecimento do ensino médio brasileiro que vem sendo permeado por um pacto nacional que visa qualificar e elevar a oferta do ensino médio. O mesmo surge da necessidade de garantir o acesso e a permanência dos jovens nesta modalidade de ensino, obtendo escolaridade e conhecimentos que lhe permita ingressar no mercado de trabalho, nas universidades, ciência e tecnologia, além de buscar construir experiências inovadoras de ensino-aprendizagem.

Embora seja um tema amplo e desafiador por contemplar várias premissas, este representa um instrumento de análise de uma política ampla que é a educação, seus percursos e as várias formas de pensar ações para significar e fortalecer sistemas, programas e projetos que atendem as demandas deste sistema de ensino.

Haja visto que esta temática vem sendo discutida e pensada possibilidade e explicações para se alcançar o sucesso escolar. Bourdieu em seus escritos sobre a educação buscou elucidar aspectos culturais, sociais e econômicos que servem de base para aprendizagem significativa. Apesar de defender a herança cultural e o incentivo das famílias, em especial de classe média, na formação educacional de seus filhos como pilares, a aprendizagem está permeada pelo sentimento de pertença e o protagonismo dos estudantes também, pensar um ensino médio que atenda às necessidades da sociedade, não pode deixar a segundo plano a realidade e as peculiaridades as unidades de ensino.

Garantir o acesso e permanência do aluno na escola não significa garantir o princípio da igualdade de aprendizagem, mais do que isso, a escola contemporânea deve pensar além deste valor, pois é preciso fortalecer o princípio da equidade, dar condições iguais a pessoas com necessidades diferentes talvez não seja a saída para o êxito escolar, é preciso um olhar mais apurado sobre a dimensão política e social do sucesso e fracasso escolar, pois existe uma conjuntura de problemáticas em torno desta categoria

de análise.

## 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.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Cap. II "As esferas públicas e privadas" 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Ministérios da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Conferência Nacional da Educação (CONAE).** Documento Base . Brasília: Ministério da Educação. 2014.

BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 5ª Ed. Papyrus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Escritos de educação. In: **Escritos de educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARRANO, P. **Juventudes:** as identidades são múltiplas. **Revista Movimento,** Faculdade de Educação da UFF, n.I, p. 11-27, 2000.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **O ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB/CNE nº 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1992.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I - Disposições

Gerais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2017.

**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO.** O Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio. Portal SISMÉDIO, Brasília, 2013. Disponível em <[http://www.pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=13&Itemid=117](http://www.pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117)> . acesso em 02 de janeiro de 2017.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROJovem CAMPO FORTALECENDO A AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA

Getuliana Sousa Colares  
getucolares@hotmail.com  
Wendel Melo de Andrade  
[professorwendelmelo@gmail.com](mailto:professorwendelmelo@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo foi elaborado, através de uma pesquisa realizada no Assentamento Nova Conquista localizado na zona rural do município de Canindé, Ceará. O que nos levou a pesquisa foi a seguinte questão: O ProJovem Campo- Saberes da Terra trabalha conteúdos que contribuem para o fortalecimento da agricultura familiar? Este artigo foi orientado pela professora PhD Eliane Dayse Pontes Furtado, professora da FACED-UFC/CE. Temos como objetivo geral: Estudar a proposta do ProJovem Campo e os Como objetivos específicos: identificar se a prática escolar está relacionada com a realidade do campo. A metodologia foi qualitativa descritiva, desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa consistiu na pesquisa bibliográfica, e na segunda etapa foram realizadas entrevistas com 2 (dois) alunos sobre o programa e a agricultura familiar. Temos como referencial teórico Paulo Freire: Pedagogia do oprimido. Na análise dos resultados mostraremos um registro dos achados da pesquisa. Desejou-se através do trabalho entender como o ProJovem Campo contribui para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa.

**Palavras chave:** Agricultura Familiar, ProJovem Campo, Fortalecimento.

### INTRODUÇÃO

Este artigo trás uma pesquisa realizada na Comunidade Nova Conquista localizado no município de Canindé//CE. Dessa forma, percebeu-se a importância de trabalhar conteúdos voltados para a Agricultura Familiar, contemplando a Disciplina das Ciências Agrárias em seu modo de vida, valores e costumes locais. Essa interação entre os saberes populares e os saberes científicos, possibilita melhor compreensão da realidade, fazendo com que os educandos participem do processo, sejam eles próprios os construtores da realidade onde estão inseridos.

A educação voltada para os saberes da terra contribuirá para tornar evidente tanto o movimento do jovem rural quanto as suas condições e existência na Agricultura Familiar. Poderá contribuir com a sua afirmação como sujeito social, do saber, da política e como agente econômico, capaz de desenvolver ideias, lutar por terra, por justiça e democracia como negros, brancos, mulatos, mestiços, mulheres, homens e jovens. Nesse sentido, podemos supor que essa forma de educação será importante para

a continuidade do campo e dos camponeses que lá habitam.

A Agricultura Familiar sendo debatida no ambiente escolar que contribui para a valorização dos fazeres do campo, sendo essa uma prática estimuladora, trará ao homem e à mulher do campo maior envolvimento com os trabalhos desenvolvidos no meio rural, além de ser uma forma de sobrevivência.

## **UM POUCO SOBRE A ORIGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A expressão Educação do Campo passou a ser utilizada a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Luziânia – GO. A partir de então muitos estudos veem sendo realizadas acerca desse tema de importante valor para os sujeitos inseridos no contexto do campo e, de tão pouco interesse para as classes altas da sociedade que vivem na sua grande maioria na zona urbana.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação do Campo lida com as lutas dos povos do campo em busca da continuidade dos valores, culturas e costumes, onde não há espaço para opressor, nem oprimido; é o homem lidando com a natureza de forma harmônica, amistosa, retirando dela seu sustento sem danificá-la, nem destruí-la, sendo diretamente opostos as critérios da Educação Rural. Sobre Educação do Campo e sua forma de trabalho JUNIO e NETTO (2011) enfatizam:

É recorrente no debate educacional, que a educação, no âmbito do estado de direito, constituiu-se em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional nacional (JUNIO E NETTO, 2011).

Educação do campo dialoga entre ciência e conhecimento de mundo; desse modo, teoria e prática convivem em interação contínua, dando aos sujeitos do campo condições reais de preservarem sua história, suas lutas, seus desafios e suas conquistas. A Educação do Campo surge das lutas dos movimentos sociais na busca por seus direitos negados, a busca incessante por romper as barreiras impostas poder.

Dentro dessa proposta diferenciada de educar, a educação do campo se mostra libertadora, fazendo do educando um ser que participa, que constrói, que vive a

liberdade dentro do ambiente escolar. Quando se refere a educação libertadora, Freire (1987) diz:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problemática dos homens em relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38).

O homem não é um depósito onde vão sendo depositados os conhecimentos sem que o mesmo participe do processo de ensino-aprendizagem; na educação do campo, ele está inserido no processo estuda sua própria realidade. Essa educação contextualizada deve estar presente nas escolas do campo, onde cultura, etnia, identidade e as questões de gênero sejam debatidas entre professores e alunos para sedimentar os conteúdos aplicados.

### **PROJOVEM CAMPO- SABERES DA TERRA**

O ProJovem Campo-Saberes da Terra dentro da educação do campo são trabalhados com base na integração dos diferentes saberes, numa perspectiva de conciliar os conhecimentos científicos com os saberes dos sujeitos do campo.

Os saberes a seres integrados portanto, consistem na síntese do diálogo entre saberes populares e científicos, e combinando conteúdos da escolarização e da formação profissional. Contemplam, desse modo, os conhecimentos essenciais a serem enfocados no currículo integrado do programa. (BRASIL, 2008, p. 16).

O programa é uma estratégia que visa contribuir para a estimulação da agricultura familiar, com base no desenvolvimento sustentável, ajudando na construção de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, no âmbito de sua interação com a terra onde reside. Desse modo, o Pro Jovem Campo Saberes da terra é um programa direcionada a construção do conhecimento científico em interação com a formação profissional.

### **AGRICULTURA FAMILIAR**

A agricultura vem sendo desenvolvida desde o início da revolução neolítica, quando o homem começou a construir suas ferramentas de trabalho iniciando assim o domínio do homem sobre a natureza, extraindo dela por meio da agricultura sua alimentação e acumulando o restante de seus produtos. Romero (1998, p.14 ) diz que

“os grupos neolíticos aperfeiçoaram suas técnicas de construção de armas e utensílios”.

Nesse sentido podemos concluir que com instrumentos que permitiam uma melhor e mais rápida exploração da terra para a agricultura, o homem pode desenvolver bem melhor o seu trabalho. Ainda sobre o processo de iniciação da agricultura pelos povos antigos Romero (1998, p.14-15) diz:

Conhecida como revolução neolítica, essas transformações asseguraram a rápida expansão do domínio do homem sobre a natureza. Graças à agricultura e ao pastoreio, as comunidades primitivas ganharam maior controle sobre produção de alimentos, o que lhes permitiu escapar da fome e acumular excedentes, favorecendo o aumento populacional e a fixação permanente ou temporária em locais favoráveis ao plantio. Os bandos nômades transformaram-se em tribos que passaram a viver em aldeias perto de terrenos cultivados, em casas geralmente feitas de madeira ou barro (ROMERO,1998, p.14-15).

Portanto, foi a partir da descoberta da possibilidade de produzir por meio da agricultura que o homem deixou de ser nômade e começou a fixar-se em um lugar por mais tempo, podendo então criar laços maiores com a terra onde habitava.

A agricultura familiar é um tipo de agricultura que se diferencia por suas peculiaridades, mas que tem traços dessa descoberta realizada pelo homem já no tempo em que deixava de ser nômade para se fixar numa terra com sua família. Essa parte dos produtos que é repassada ao mercado ajuda no desenvolvimento do próprio campo. O Pro jovem Campo-Saberes da Terra concebe a Agricultura Familiar como:

Uma forma de organização do trabalho por meio do controle sobre as decisões referidas à produção, à cultura e à criação a serem exploradas, restritas ao grupo familiar. Na Agricultura Familiar, a produção destina-se ao sustento da própria família e o excedente da produção é destinado ao mercado, contribuindo para a criação de uma atividade econômica fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do campo e do país”. (BRASIL, 2010, p. 26).

Dentro dessas características peculiares à agricultura familiar, temos que levar em consideração a sua nítida participação no desenvolvimento da comunidade, dando oportunidade de serviço e lucro para a sobrevivência dos sujeitos inseridos nesse processo de produção.

Esses sujeitos que compõem a agricultura familiar agem de acordo com seus costumes, tradições, os jeitos de fazer que herdaram de seus próprios antepassados, que começaram primeiro os modos de produção nesse tipo de agricultura tão importante para os homens e mulheres que lidam diariamente com a terra em diferentes partes do Brasil e do mundo.

A agricultura familiar possui sua história, seus diferentes contextos, onde

identidade, cultura, gênero e etnia fazem parte dessa construção num diálogo permanente em que os sujeitos se fazem através do trabalho em família. A agricultura familiar apresenta características bem peculiares ao seu modo de ser, de existir, sendo assim, se difere de outros tipos de agricultura.

## **METODOLOGIA**

Nossa pesquisa é qualitativa e documental, bibliográfica a ser e foi realizada no Assentamento Nova Conquista, no município de Canindé-Ceará, localizando-se à doze quilômetros da sede do município. Essa pesquisa será desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa consiste no estudo de pesquisa bibliografia, e a segunda etapa: será foram efetivadas entrevistas com 2 alunos contendo 2 perguntas sobre Agricultura Familiar e Educação do campo. Partindo do pressuposto de que a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica considerando a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, mas amplamente, com formação do campo (MOLINA, 2004, p.18).

Quanto aos livros aqui mencionados e que são base de nossa pesquisa, podemos citar os livros "Pedagogia do Oprimido" do Paulo freire, "Pedagogia da Autonomia", também do grande mestre Paulo Freire, além da coleção de cadernos pedagógicos do MEC, ProJovem Campo - Saberes da Terra para educação de jovens do campo.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A educação do campo propõe a continuidade da construção da realidade dos próprios sujeitos às quais é direcionada, de acordo com Molina (2004) "identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção pedagógica da educação do campo". Para resguardar a identidade dos 2 (dois) alunos participantes das entrevistas usaremos plantas nativas da região: Carnaúba e Juazeiro.

Primeira pergunta. O ProJovem Campo trabalha conteúdos relacionados com a agricultura familiar?

"Sim. Os professores falam muito nesta importância da gente continuar aqui no campo, produzir e permanecer morando aqui"(Carnaúba).

"Com certeza. Os professores sempre diz na sala que o programa veio pra

animar e fortalecer nós jovens e a continuar mantendo a raiz de nossa cultura viva”. (Juazeiro).

Percebe-se que o ProJovem trabalha conteúdos relacionados a agricultura familiar, incentiva na permanência da família no campo. Entendemos a agricultura familiar como uma forma de organização do trabalho onde grande parte dos trabalhos são realizados por membros de uma mesma família. Os meios de produção, ou seja terra, trabalho e capital são de propriedade da mesma. A produção obtida com a lida na terra é destinada prioritariamente à própria família, sendo que o excedente é vendido no mercado.

Segunda pergunta. O ProJovem Campo fortalece a educação do campo?

“Sim. Pois além do programa ensinar conteúdo ensina também a gente plantar, fazendo com que a gente continue as origens da nossa família plantando e colhendo os frutos” (Carnaúba”.

“Positivo. E não sabia ler, não gostava de estudar e nem de cuidar da terra o ProJovem me acordou para a continuidade da vida no campo, criar meus filhos no campo”. (Juazeiro).

Observou-se que o ProJovem fortalece a Educação do campo, este modelo de educação pode ser denominada como uma forma de ensino diferenciada que permite aos sujeitos do campo uma aprendizagem voltada para suas práticas cotidianas, ou seja sua interação com a terra, levando em consideração sua especificidade e as questões relacionadas a cultura, gênero e etnia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o ProJovem contempla conteúdos que fortalecem a agricultura familiar, a escola tem o dever de valorizar todos os conhecimentos que os alunos vêm adquirindo ao longo de sua vida nas relações com o mundo onde estão inseridos. No campo esse processo difere de outras realidades, já que seus saberes estão relacionados a vida do e no campo, em contato com o trabalho na terra, respeitando suas culturas, sua ideologia, etnia e suas diferentes formas de ver e viver a vida.“

Essa educação deve estar alicerçada na esperança, na confiança mútua entre os envolvidos; o educador só consegue êxito se acreditar no seu trabalho, se construir junto com os educandos alicerçados pelo amor, sem egoísmo, convivência sincera, onde os ideais se tornam os mesmos, todos sabendo que muito há para aprender e ensinar.

A educação dos saberes da terra deve ter como objetivo principal a integração dos saberes, onde a história daquele *lôcus* onde se insere a escola seja respeitado e usado como instrumento de aprendizagem. Sempre será necessário respeitar a dignidade e o conhecimento adquirido pelo educando ao longo de seus anos no contato com sua terra e sua gente. Sobre isso Freire (2002) diz que “O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola”. (FREIRE,2002, p.71)

Uma grande quantidade de jovens no Brasil, que moram no campo, fazem parte da real desigualdade expressa nos níveis de escolaridade, que são diferentes do níveis dos jovens da cidade. Além disso, é notável o baixo desempenho educacional e a precária formação dos professores.

O Pro-jovem Campo Saberes da Terra surge nesse contexto histórico de mobilização em prol da garantia dos direitos públicos dos povos do campo e representa um desafio político-pedagógico de escolarização, em nível fundamental, com qualificação social e profissional para agricultores no Brasil. (BRASIL, 2010, p.24).

A agricultura Familiar é reconhecida pelo ProJovem Campo como uma forma de organização do trabalho tendo controle e decisão dentro do núcleo familiar. Essa forma de trabalho no campo que objetiva a produção da alimentação destina-se ao sustento da família e o excedente é destinado ao mercado. O PPP Saberes da Terra defende a educação do campo construída a partir de eixos articuladores, trabalhando a cidadania, interação do homem com a natureza e suas diversas culturas.

Entendemos que as metodologias do ProJovem Campo Saberes da Terra tem como objetivo trabalhar a interação entre os saberes científicos e o conhecimento de mundo existente nos povos do campo, ou seja faz a interação entre tudo aquilo que o educando traz de suas experiências com a lida no e do campo dentro e fora do ambiente escolar. Na alternância das aulas os conhecimentos vão sendo construídos e praticados dentro da realidade dos sujeitos inseridos em todo o processo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico**. Ministério da Educação/SECAD. Coleção Cadernos pedagógicos, Projovem Campo-Saberes da Terra Brasília, DF,2010.

\_\_\_\_\_**Agricultura, Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia**. Ministério da Educação/SECAD. Coleção Cadernos pedagógicos, Projovem Campo-Saberes da Terra

Brasília,, DF,2010

\_\_\_\_\_ **Percurso Formativo.** Ministério da Educação/SECAD. Coleção Cadernos pedagógicos, Projovem Campo-Saberes da Terra Brasília, Brasília, DF,2008.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido,** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 22ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_ **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.1981.

JÚNIOR, Fernandes da Silva; NETTO, Mário Borges Caderno temático: **Cultura e Educação do Campo.** Revista Eletrônica de Culturas e Educação. 2001.p. 45-6.

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de formação social e escolar. São Paulo, 2013.

MOLINA de Jesus, **Por Uma Educação do Campo- 5.** Brasília, DF,2004

ROMERO, Juan Inácio. **Questão Agrária:** Latifúndio ou Agricultura Familiar- 1.ed-SãoPaulo:Moderna,1998.



## O ESCLARECIMENTO EM KANT E O CONTEXTO DA DITADURA MILITAR

Marília Freitas Paixão de Sousa (UECE)  
mariliafreitas1608@hotmail.com  
Francisca Genifer Andrade de Sousa (UECE)  
geniferandrade@yahoo.com.br  
Francisca Risolene Fernandes Queiroz (UECE)  
risolene.fernandes@bol.com.br

### RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo abordar a temática *esclarecimento*, termo abordado na obra *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento*, escrito pelo filósofo Immanuel Kant. Partindo da temática central deste documento, que enfatiza o pensamento a partir da definição sobre o que é o esclarecimento e como ele se insere no meio social, procuramos desencadear reflexões a respeito dos questionamentos e definições apresentadas por Kant ao longo do texto e, com isso, fazer uma relação com os dias atuais e com o Golpe Militar que se iniciou em 1964 e findou em 1985. A problemática que guiou o estudo foi: Por que, em uma geração com tantos meios de informação, e aparentemente, tão evoluída, as pessoas parecem estar regredindo? Partindo desse questionamento, busca-se propiciar reflexões a respeito de algumas particularidades do esclarecimento Kantiano, bem como de aspectos concernentes à ditadura militar. O estudo conclui que o pensamento de Kant, discutido na sua interface com o contexto da Ditadura Militar, pode ser crucial para formar o pensamento crítico daqueles que insistem em continuar na fase da minoridade e não ter acesso ao esclarecimento.

**Palavras-chave:** Esclarecimento. Ditadura Militar. Alienação.

### INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho, buscamos propiciar reflexões sobre o esclarecimento Kantiano e o estado de alienação em que boa parte da população vivia no período da Ditadura Militar brasileira e que, em alguns aspectos, algumas pessoas vivenciam até hoje. Por meio de alguns tópicos, discute-se sobre como Kant apresentava a ideia do esclarecimento que estava ligada a minoridade na qual o homem estava inserido, e partindo disso, discorreremos sobre alguns aspectos da ditadura militar.

A princípio, trata-se sobre as ideias e as questões apresentadas por Kant, sobre a minoridade humana e a falta de coragem que os homens tem em sair desse estado de inferioridade. Será tão difícil assumir um papel crítico a respeito do mundo e de suas

convicções? Parece ser mais fácil aceitar do que tentar interferir, mas... para que interferir se há outra pessoa para fazer isso por mim? São questões a serem discutidas.

Dentro dessa ideia, explana-se a reflexão sobre viver sob a tutela de outra pessoa e a liberdade, a qual Kant trata em seu texto. Compreende-se que a preguiça e o comodismo são grandes empecilhos no caminho dos que sonham com a liberdade e a autonomia. Tal como também defendido por Freire (1983), é mais simples ser cômodo, segundo ao que determina o meio social e a grande massa, do que pensar por si próprio.

No decorrer deste trabalho, então dividido em tópicos, empreende-se uma discussão entre a Ditadura Militar, com ênfase nas suas particularidades acerca do fato de, mesmo informadas a respeito de tudo de negativo que a população viveu no decorrer desse período, como torturas, exílios, opressão, uma parte da população ainda propõe a volta dessa intervenção militar. Nesse rumo, compreende-se ser difícil acreditar que vivemos uma época de esclarecimento, quando se há pessoas com ideias tão obscuras.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, procura-se esclarecer acerca da relação do texto de Kant com a ditadura militar brasileira e apontar alguns pontos principais do discurso desse autor com a intervenção militar, estabelecendo uma relação entre esses dois temas e propondo uma discussão sobre uma temática tão polêmica por meio de um texto que, apesar de ter sido escrito em 1783, traz uma questão fortemente atual, prioritariamente no contexto político vivenciado na atualidade em que, em decorrência da descrença para com os ideais democráticos, temos visto um movimento que defende a volta da Ditadura Militar.

## **METODOLOGIA**

Esse escrito surgiu a partir da disciplina de Filosofia da Educação I do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ministrada no decorrer do semestre 2018.1, no qual um dos requisitos para aprovação na mesma foi a escrita de um texto sobre o livro *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* de Immanuel Kant. Desse modo, para a realização da referida atividade, foi feita a leitura cuidadosa dessa obra, então discutida correlacionada ao contexto da Ditadura Militar brasileira.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO Esclarecimento kantiano

Kant inicia seu ensaio com a própria definição de esclarecimento (*Aufklärung*), que é a saída do homem do estado de minoridade, da qual o próprio é responsável. A minoridade, em Kant, não surge da falta de esclarecimento, mas da incapacidade do homem de sair dessa minoridade. Por isso, acredita-se que as pessoas agem dessa forma por não terem coragem e discernimento suficiente para sair dessa condição de ser inferior.

Minoridade nada mais é do que a incapacidade de agir por si próprio sem que haja a influência de outra pessoa, sem que alguém esteja ditando seus passos e tomando decisões por você. Kant deixa claro que esse sentimento ocorre por que o ser humano é preguiçoso, e além disso não tem coragem de agir por si próprio, talvez até, por não acreditar em si mesmo.

Tornar-se esclarecido está diretamente relacionado com a saída do indivíduo da minoridade, estado de comodismo pelo qual ele é o único responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro, não se permitindo pensar por si só, mas a partir de ideologias alheias, como foi o que aconteceu no decorrer da Ditadura Militar.

É importante ressaltar que, na concepção de Kant, grande parte das pessoas vivem sob a influência de outras porque a maioria delas é preguiçosa e acomodada. Torna-se muito mais simples e cômodo ser menor e continuar a viver em um estado de minoridade. A maioria julga desnecessário lutar pelos seus direitos, por exemplo, e se sentem desanimadas, já que imaginam já haver alguém fazendo isso por elas. Por consequência, tais indivíduos adeptos dessa ideia tornam-se indiferentes frente aos problemas de cunho social, passando a acreditar que é muito melhor observar do que sair da minha zona de conforto.

Ainda nessa perspectiva, Kant deixa evidente em seu texto que essa tal minoridade humana é tão comum que se tornou uma espécie de segunda natureza humana. O homem já está atrelado a ela e realmente é incapaz de se auto servir, de agir por conta própria. Partindo disso, cabe questionar: Será que algumas pessoas, que já

saíram desse estado de minoridade, se aproveitam disso e fazem com que outras pessoas sirvam a eles por causa dessa condição? Podemos, por vezes, pensar que a verdadeira liberdade é quase utópica, porque a impressão é de que sempre estaremos sob a tutela de alguém, por mais libertador que isso pareça.

O ponto mais negativo em todo esse contexto de servir do seu auto entendimento é o fato de que pensar por si próprio é quase que ameaçador para algumas pessoas. Ser crítico, levantar hipóteses e até mesmo se questionar sobre a liberdade é motivo de repressão (FREIRE, 1983). Se hoje em dia, em pleno século XXI, as pessoas que agem dessa forma são vistas, por uma parte da sociedade, com olhares negativos, quem dirá pessoas que se comportavam assim no século XVIII, antes das correntes filosóficas do Iluminismo. Com toda certeza, foi um período de grandes tumultos e mudanças, mas, em contrapartida, foi um momento único para o rompimento de uma sociedade que vivia na “escuridão”.

É importante ressaltar que a sociedade atual vive uma situação semelhante àquela descrita por Kant tantos anos atrás. Com tantos meios de informação, as pessoas tornaram-se mais preguiçosas, e, ao invés de ler um livro, lê-se a resenha dele; não é preciso estar presente para a aula, quando se tem aulas online; pagar contas no banco, visitar um amigo distante, etc. Tudo isso é resolvido em três toques pelos meios eletrônicos ou por outras pessoas. Mesmo com tanta informação, as pessoas parecem estar cada vez menos atualizadas sobre tudo e cada vez mais desinformadas, o que nos permite concluir que passamos por um momento de regressão.

### **A saída da minoridade e os poderes públicos**

Kant, em seu ensaio, cita exemplos e define o uso do poder público e do poder privado. Por mais livre que uma pessoa seja, ela tem que agir de acordo com o que mandam seus cargos. Ele define o uso público como aquele no qual o indivíduo tem total liberdade para agir. Os oficiais ditam e seguem leis, assim como manda seu cargo, mas podem não concordar, em sua opinião pessoal com tudo aquilo que fazem. Já o uso privado é aquele que restringe uma pessoa a agir de acordo com o que ela faz; com o cargo que ela exerce. Um padre prega de acordo com os preceitos da religião que ele segue, mas ele pode discordar do que está sendo pregado.

Kant, ainda, expõe que há uma limitação da liberdade. Somos livres para crer, estudar, trabalhar, desde que não raciocinemos. Ainda nesse contexto, Kant defende que o único senhor no mundo que permite o raciocínio sobre tudo e sobre todos é o rei absoluto, mas, acima de tudo, obedecei. Dentro dessa perspectiva, o mais interessante que se pode notar é que mesmo livres para pensar e fazer o que quisermos, estamos acorrentados, uma vez que vivemos presos às nossas obrigações, às leis, à boa conduta, a fazer o que é certo, e principalmente, vivemos presos a nós mesmos. Não nos permitimos pensar sem que outra pessoa já esteja pensando por nós. Não nos permitimos a conhecer mais, a nos informar, buscar, fazer por nós mesmos. É mais simples ser secundário do que ser protagonista no papel da nossa vida.

A partir dessa reflexão sobre o texto de Kant na sua interface com a minoridade e com o esclarecimento, agora é hora de nos determos às discussões sobre essas em paralelo com o contexto da ditadura militar, sob o intuito de estabelecer uma relação entre esses dois contextos, não avaliando inteiramente e profundamente a ditadura militar, mas como as pessoas encaram, definem e recordam dela hoje em dia.

### **A sociedade atual, intervenção militar e a saída da minoridade**

Antes de estabelecer relação entre os temas que nomeiam esse tópico, cabe aqui chamar atenção para alguns aspectos da ditadura militar. Nesse período obscuro da sociedade brasileira, a população que se opunha ao governo sofria duras repressões: a física e a psicológica. Além disso, era um país onde poucos tinham voz. Enquanto crescia a economia e o país alcançava altos níveis de desenvolvimento, por trás dos panos a desigualdade aumentava, a cultura era amordaçada, a censura driblada e uma falsa democracia era o que existia. Nesse rumo, “a tutela militar acompanhou a ditadura do berço à cova: foram os altos mandatos militares que estiveram à frente do regime e que sustentaram, mediante a coerção, por vinte anos [...]”(PAULO NETO, 2014, p.83).

O que mais nos pesa em lembrar são as torturas, que nem precisam ser citadas com detalhes neste trabalho, dada são as discussões já empreendidas a esse respeito. Foi um tempo sofrido, depressivo e totalmente coberto pela falta de esclarecimento, o que não pode ser julgado totalmente, pois muita coisa era escondida, por meio da censura e

praticamente “a força” da população, e a parte da população que não se interessava em saber disso estava mais interessada no crescimento econômico. Os governantes estavam resolvendo tudo por eles e para eles. Autoritarismo, força armada e coerção podem ser consideradas palavras principais desse momento sombrio (TOLEDO, 2004).

A partir dessa memória da ditadura, gostaria de citar alguns pontos referentes a como a sociedade encara esse passado, que em muitos aspectos não foi positivo ou construtivo para o país, mas que ainda hoje é defendido como algo bom e necessário.

É admirável olhar para trás e lembrar de tudo o que a população sofreu com a ditadura. A opressão, as ameaças, as mortes, torturas, desigualdade social elevada e a censura agindo em disparada em cima de tudo o que mostrasse o mínimo contrário sobre o governo. Porém, o que é ainda mais espantoso é perceber que, ainda hoje, mesmo com tantas informações a respeito disso e de tudo o que aconteceu, ainda existem pessoas que defendem, pedem e até mesmo clamam pela volta da ditadura; pessoas que gritam para todos ouvirem e que batem no peito dizendo “intervenção militar já! ”.

### **Como a ditadura e Kant se relacionam**

Dentro de uma memória marcada por pensamentos e lembranças negativas a respeito da intervenção militar de 1964, deveria ser impossível imaginar uma possível volta dos militares ao governo, porém, infelizmente, há uma parcela da população que defende essa injusta causa.

Tomando como referência o pensamento Kantiano, vemos o quanto falta à população esclarecer-se. Com uma herança marcada pelo período da ditadura, imaginar que há quem defenda esse regime político nos faz pensar como ainda falta muito para que a população se esclareça. Mesmo aparentemente informados, munidos de informações sobre os aspectos negativos (que são maiores que os positivos, certamente) desse período, alguns grupos se mostram favoráveis à retomada dos militares ao poder, quando, na verdade, nesse período as manifestações e os protestos eram proibidos.

Mesmo depois de décadas, o texto de Kant se mostra altamente atual. Kant cita ao final da obra aqui referenciada que a sociedade da sua época ainda não era

esclarecida, mas que era um momento de esclarecimento. Hoje, 225 anos depois, a sociedade continua nesse estado de esclarecimento, o que não é uma coisa negativa, já que a cada tempo que passa há assuntos e aspectos novos para nos fazer refletir e até mesmo nos ajudar a sair da minoridade; mesmo parecendo que a sociedade, em alguns pontos, só regressa.

Mas, é importante citar que a cada pessoa que assume um estado crítico a respeito do mundo e suas concepções, que pensa por si só e sai desse estado de tutela do outro e começa a viver por si só, significa menos uma pessoa na parcela alienada da sociedade.

Por fim, o que também é um ponto interessante e até mesmo engraçado de todo esse questionamento é o fato de que a maioria das pessoas que pedem esse regresso dos militares são jovens, que sequer imaginam, vivenciaram ou são no mínimo informados a respeito de como o país se estruturava nesse momento. A maioria nunca chegou a ler mais do que a superfície sobre esse período (teoria do *Iceberg*), mas defendem e afirmam que é o melhor que pode nos acontecer, fundamentam discursos baseados no ódio, em pouco conhecimento e muita alienação a partir de falas políticas e mentiras disfarçadas (*Fake News*). É uma situação infeliz e lamentável. Onde as pessoas perderam a capacidade de agir por si próprias? Ela precisa urgentemente ser encontrada e redescoberta.

### **Considerações Finais**

O objetivo deste estudo foi estabelecer a relação entre a obra *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* de Kant, a questão do esclarecimento nele levantado e alguns aspectos que consideramos de grande interesse a serem conversados e questionados sobre a intervenção militar no Brasil por meio de algumas reflexões estabelecidas sob o intuito de ligar pontos dentro do presente artigo.

Se considerarmos o que reflete Kant, percebe-se que, na contemporaneidade, temos um grande contingente de pessoas em estado de alienação, e é justamente esse aspecto que deve ser amenizado, prioritariamente na busca de meios para tornar pessoas mais críticas, pois o primeiro passo para a saída da minoridade é adquirir a capacidade

de pensar por si só. Daí, sairão cidadãos que não precisam viver tal qual alguém o manda, como um fantoche, mas viverão de acordo com o que desejam por que conhecem aquilo verdadeiramente, sempre partindo de uma perspectiva de que é preciso sair da superfície e mergulhar profundamente. Sempre há mais a ser descoberto a respeito do que é colocado em nosso meio, seja através da mídia, de uma conversa no ônibus ou dentro de casa com a família, amigos, enfim. Só cabe a nós mesmo sair desse estado de alienação e, assim como cita Kant, fazer parte de uma sociedade que não está em esclarecimento, mas que é verdadeiramente esclarecida.

Nesse rumo, o presente estudo conclui que o pensamento de Kant é de suma valia para despertar a criticidade e proporcionar o esclarecimento necessário à população, que se encontra cada vez mais alienada e acomodada, instigando, por consequência, o sendo crítico, bem arrebatando o indivíduo da fase de minoria, considerada por Kant como estado de alienação. No que remete à Ditadura Militar, conclui-se que a aspiração de alguns grupos que defendem a volta desse regime político deve-se ao fato de não haver esclarecimento e/ou senso crítico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORDEIRO, Tiago. Como era a vida no Brasil da Ditadura? **Superinteressante**. 2014. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/como-era-a-vida-no-brasil-da-ditadura/>>. Acesso em: 24. jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KANT, Immanuel (1724-1804). **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 eds. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005.

PAULO NETTO, José. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Educação Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. 11ª Ed. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.

TOLEDO, Caio Navarro de. O Golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, a. São Paulo, v. 24, nº 47, p.13-28, 2004



## EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: IGUAIS CONCORRENTES OU DIFERENTES COMPLEMENTARES?

Pedro Augusto de Queiroz Ferreira<sup>1</sup>  
[p.f.2008@hotmail.com](mailto:p.f.2008@hotmail.com)

### RESUMO

A educação e seu papel no mundo atual para muitos não passa de uma discussão para professores que lidam com questões sobre a sala de aula. Descrente com a crise atual, a população que não tem domínio teórico e prático sobre a educação repete o mantra “só a educação salva os jovens”. Mas será que dentro da escola, o jovem também não está em perigo? (Pelo menos a formação?). A metodologia utilizada aqui foi a análise fílmica de programa televisivo, utilizando olhar crítico e autores como Edgar Morin, Américo Sommerman, dentre outros textos norteadores. Como resultados, traçamos um pequeno panorama que ainda nos desafia, tais como os conceitos de “liberdade” e “convivência”, bastante amplos no campo da educação. Como conclusão, deixamos alguns pensamentos ao final do texto, que como uma porta aberta, podem abrir outras discussões, mas em suma, deixamos algumas reflexões sobre o que seria a missão da escola atualmente.

**Palavras-chave:** Sociedade. Modelos Educacionais. Transdisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação brasileira sofreu acalorados debates e alguns *déficits* sobre sua qualidade. Com o aumento da discussão sobre a real tarefa da educação e das escolas, ficamos a nos perguntar onde exatamente encontrar a solução que durante muito tempo nos perguntamos se realmente existe. A velha compreensão da educação enquanto “transmissão de conhecimento” beira o repreensível na pior das hipóteses em sala de aula. Para formandos em educação, a palavra pode ser bem mais ampla do que parece, mas uma vez explicada que compreende o complexo (e dialógico) sistema de ensinar e aprender, uma rede de disciplinas, conhecimentos e vivências/experiências, tudo pode ser mais facilmente compreendido.

Essas vivências nos mostram que nem sempre o professor sabe tudo e nem sempre o aluno não sabe nada. Não é incomum no primeiro dia de aula, o professor

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências Sociais (UERN). Especialista em Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola - UNIAFRO (UFERSA). Estudante-Membro do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo – GECOM/UERN. E-mail: p.f.2008@hotmail.com.

dizer, “você devem ter folheado por curiosidade os livros antes das aulas”. Mas quantos ainda se deixam guiar por esta curiosidade? O ensino básico atualmente em vez de incitar ao [auto]conhecimento está puxando para um lado de obrigação sem graça e sem motivos de levar as crianças a pensar em suas aspirações, sem se conhecerem direito, sem quase nunca pararem para pensar no que gostam ou sem incluir suas vivências no fazer pedagógico.

Similar ao olhar ontológico das pesquisas positivistas “científico-cartesianas” em que o ponto de vista não pode ser acrescentado ao que é descrito em palavras, exigindo total neutralidade do sujeito e confiando em pesquisas (realmente) mais confiáveis (MORAES, 2008, p. 16-17), uma educação padronizadora e descrita como fracamente transmissora se faz notar em certos ambientes em que a única preocupação é em preparar os alunos ao mercado de trabalho que está atualmente bastante concorrido deixando muitos sonhos de alunos para trás por não se encaixarem no padrão exigido ou por não se acharem capazes de concorrer a cargos com experiências exigidas, muitas vezes tornando-se frustrados. Mas também os que se tornam profissionais estão sujeitos à padronização, porque o ambiente acadêmico é cheio delas.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho flertou com discussões que se condensam em nosso fazer acadêmico. A análise aqui descrita é a de um episódio de um seriado juvenil da TV americana, chamado “Henry Danger”, em exibição pelo canal Nickelodeon. No episódio, veiculado na segunda temporada do “show”, ponderamos considerações sobre os limites da educação moderna e sobre os afrouxamentos que constantemente se veem no fazer pedagógico. Foram utilizados pensamentos de obras a respeito da “educação transdisciplinar”, de “análise fílmica na educação” e da área da “arte”.

### **1 HENRY, O TREINADOR**

Nosso trabalho se pautou em uma série de televisão americana, que vem nos mostrando exemplos de problemas da pós-modernidade. O programa, à altura da escrita deste trabalho, alcança sua quarta temporada em exibição na televisão fechada, no canal infanto-juvenil Nickelodeon. A série retrata o dia a dia de um garoto de 13 anos (na quarta temporada, 17) que se torna assistente de um super herói que por possuir apenas o poder de ser invulnerável, lança mão de aparatos tecnológicos para combater o crime.

O protagonista, Henry Hart vai em busca de um emprego auxiliar “depois da escola”, comum nos EUA e acaba por ter que conciliar sua vida social com a “secreta”.

Com o tempo, seus dois melhores amigos descobrem o seu segredo, mas aceitam trabalhar para o mesmo chefe em troca de não terem suas memórias apagadas por medida de segurança. Beirando o politicamente incorreto, como é mania por entre os gêneros de telesséries, conhecidas como *sitcom*<sup>2</sup> nos EUA, a série flerta com assuntos sérios e por vezes, chega a ser sutilmente questionadora, claro que com um toque do velho “besteirol americano” para confundir quem não presta atenção ao verdadeiro enredo. O mais impressionante é que o protagonista atravessa duas temporadas sem superpoder nenhum até que finalmente no meio da terceira ele ganha um, Hipermotilidade (ou Hipervelocidade, que chega até ao cúmulo de ser interpretada pela imprensa local como uma doença terminal).

A série trata de alguns temas relevantes como: 1- mídia tendenciosa; 2- crise narcísica; 3- relações sociais; 4- questionamento de valores; 5- comportamento adolescente; e 6- educação. Este último tema chama a atenção porque o protagonista se encontra em idade escolar fundamental e também porque sua principal professora tem traços de frustração com sua profissão. Em um dos episódios, ela chega a aplicar um teste e realiza duas ações impensáveis na educação: 1- incentiva a cola de toda a turma da aluna mais inteligente, porque quanto maiores as notas, maior sua gratificação e; 2- enquanto a cidade é evacuada devido a vazamento de gás tóxico, ela prende os alunos na sala até que terminem a prova.

O episódio analisado aqui pertence à segunda temporada, e é um dos poucos na série em que não se notam os uniformes e nem são precisos atos heroicos. Literalmente, um episódio sobre o cotidiano. Eis uma breve sinopse:

Em uma escola primária de uma cidade fictícia, Swellview, um time de basquete se torna o pior da rede por não receberem incentivos e por não ter quem olhe por sua situação. A co-protagonista, irmã caçula do personagem principal pede a ele que treine sua equipe, porque estão cansados de só perder. Ele então, se vira como pode para levar um time do título de pior equipe ao *status* de “imbatível”, mas o comitê que coordena as atividades extracurriculares julga que sua atitude de recompensas e críticas “educativas” para aquela que mais se esforçou e que exibiu mais talento prejudique os outros,

---

<sup>2</sup> Sitcom: “Situation Comedy”: seriados televisivos com representações de situações cotidianas satirizadas.

julgando que os fará desacreditar de sua própria capacidade.

Sugerem então mudanças drásticas na estrutura dos jogos da escola, como recompensas iguais para todos; descem alguns metros a cesta do time rival para facilitar lances adversários; e eliminam os sentidos de concorrência e de derrota entre as equipes sugerindo uma “padronização” para todas as crianças da liga, chegando ao extremo de mandar os pais não apoiarem os filhos, sejam eles de qualquer time. O resultado disso é que frente a uma queda na autoestima da equipe, e faltando apenas um jogo para encerrar a temporada, o treinador desafia a coordenação e retorna ao seu modelo de treinamento incentivando a participação e a cooperação do time, obtendo a vitória do campeonato.

## 2 EDUCAÇÃO PADRONIZADA

A pergunta que destacamos inicialmente é: “Até que ponto a educação se mostra controladora e até quando o aluno pode ser livre”? Ou seja, onde estão os “limites” da educação? Fazendo essa pergunta nos dias atuais, pode parecer maniqueísmo, mas é uma verdade que não se pode ignorar. Algo que não ganha muito destaque na mídia é uma educação repensada, no dizer de Morin (2012), “reformatar o pensamento” por meio da incerteza. Quantos professores ainda atualmente incentivam a “boa” incerteza em seus alunos? Só lembrando que “dúvida” não necessariamente significa falta de cognição. Às vezes, apenas uma falta de solidez em sua opinião, o que incita à sã curiosidade.

Segundo nos aponta Morin, a nova forma de pensar, o pensamento da complexidade se traduz em um exercício de diálogo mental, uma nova maneira de (re)ligar os saberes. Traduzido não como um método ou conceito, mas como uma maneira de reformatar o pensamento. O “pensamento complexo” pode ser interpretado pura e simplesmente como uma maneira de organização e ao mesmo tempo, sempre com o risco de provocar uma cegueira intelectual entre o que se aprende em uma área específica e o que se *religa* em uma construção de conhecimentos que dialoguem com várias outras áreas com contribuições ao que se trabalha<sup>3</sup>.

Na obra analisada, nos vimos diante de uma situação inusitada, mas real e passivelmente presente na educação básica. A preocupação exagerada para que todos se

---

<sup>3</sup> Mais detalhes, cf. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

sintam vencedores e que a/o sorte/mérito de poucos não seja humilhante para os que não se acham capazes de competir de igual para igual. Só que muitos esquecem que o princípio da igualdade pressupõe o uso da “desigualdade”, sendo bem diferente de “justiça”, e a verdadeira liberdade não significa só ir e vir, mas aceitar certos limites, daí porque se diz que a educação começa em casa, com os limites impostos pelos pais.

O direito de cada um a nascer e se fazer humano se faz diante da obrigatoriedade de se reconhecer a equidade e a igualdade, princípios que para os credos cristãos podem parecer idênticos, mas na realidade do direito, são completamente distintas. A igualdade pressupõe a ausência da distinção entre os seres. A equidade equivale à distribuição de tratamentos desiguais entre os tidos como desiguais (TAVARES, 2014, p. 16).

A expansão da liberdade é vista, por essa abordagem, como o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente.

Pode parecer ironia, mas quando paramos para pensar em problemas escolares como “*bullying*” e “*violência escolar*”, nossa ficha só costuma cair quando a discussão atinge a esfera da psicologia. E isso se dá pelo fato de que nossas crianças por um lado estão mais voltadas à tecnologia, ao virtual, ao técnico-científico, quase deixando de lado a moral. Antes, ao se encarar o *bullying* como uma brincadeira, ou como parte ignorada da jornada estudantil de alunos “desiguais”, insistia-se em “superação”, (ou em termo de Boris Cirulnyk, “resiliência”).

Hoje, as crianças já quase não conhecem vínculos físicos, tais como a sadia concorrência entre seres humanos no mercado, consequência de uma “desigualdade altamente individualista, onde cada um só cuida de seu próprio gozo por conforto e bens pessoais” (BIRMAN, 2006, p. 71), forçando os vizinhos a encararem o sucesso alheio como “meritocracia”. Reação esta compartilhada por muitas nações que brutalmente se deram ao trabalho de confrontos diretos em busca do gozo alheio. O principal fruto disto é a violência social, sempre legitimada pelo conforto sem limites.

Uma das falas do protagonista é: “Às vezes as crianças precisam vivenciar o fracasso para que possam crescer e aprender a [...]”. A fala é bruscamente interrompida pela comissão que apaga as luzes do cenário. Percebamos que é nesta situação que a educação infantil muitas vezes se encaixa nesta cena. A velha frase “as quedas nos

fortalecem” que é inspirada no livro bíblico dos Provérbios<sup>4</sup>, talvez não seja tão “usada ao léu” quanto parece, principalmente no fracasso escolar, quando a culpa quase sempre não recai sobre os alunos, mas sim sobre os profissionais.

Sempre que falamos em fracasso escolar, logo puxamos do inconsciente a responsabilidade do corpo docente da instituição e da direção. Sempre motivados a pensar de maneira estruturada, os alunos que entram no esquema da “educação elitizada” mais comum na educação básica (como bem analisa Bourdieu em suas obras), são sempre “condicionados” a saber mais que alunos das redes públicas que na maioria das vezes reproduzem um padrão desigual, mas no caso da obra analisada, trata-se de ir um pouco além desta noção, forçando os alunos (de várias escolas, lembremos da “liga de times”) em uma determinada área (Educação Física) a trabalharem com comportamento “idêntico” e sistemático.

Outra fala do episódio mostra-nos: “a meta é fazer todas as crianças terem exatamente a mesma experiência. [...] diga só coisas boas e positivas [...] nada mais de gritos (apoio dos pais) e críticas (do técnico)”. Na psicologia, os padrões servem para moldar mentes e mesmo que situações adversas obriguem a mudança, sempre terá que se tratar movimentos e gestos padronizados domésticos e escolares desigualmente.

### 3 UM PEQUENO PARALELO

No filme “Sociedade dos Poetas Mortos” (1989), percebemos quase a mesma situação. De acordo com um estudo da professora Lucilla Pimentel (2011, p. 31-83), há 5 adolescentes que formam um grupo. Cada um deles com uma personalidade diferente, mas unidos por um único laço: o aprender a ser mais humano. Na proposição “Jungiana” (Idem, p. 34, nota de rodapé 5), os jovens do filme são introvertidos que se importam apenas com sua solidão e que precisam de quem os instigue a olhar a realidade de uma outra maneira. No episódio de Henry Danger, vemos alunos que precisam disso, exatamente em sua aprendizagem, não há outro campo melhor para moldar sua personalidade.

A relação do protagonista com sua irmã é bem cotidiana, cheia de arguições e brigas, mas a relação dos protagonistas com os pais, muitas vezes relapsos ao que os dois filhos aprontam em casa e na escola chega a beirar o absurdo. Se em “Sociedade...”

---

<sup>4</sup> Livro dos Provérbios: Capítulo 24, verso 16.

temos pais controladores como o do Neil, em “Henry...” temos pais liberais que são facilmente encurralados pela personalidade geniosa da filha mais nova.

A série foca no filho mais velho, que vive a rotina de aulas altamente sistemáticas, o que nos provoca a pensar que: se uma escola não faz seus alunos pensar a ponto de reproduzir padrões e se conformam com a situação totalitarista, com certeza, a aprendizagem dos alunos dos infantes aos concluintes será pautada pela velha frase: *“as melhores coisas se aprendem na escola, mas não na sala de aula”*, e o pior, no seu mau sentido: escola apenas pelas amizades e diversão, provocando o questionamento de muitos profissionais sobre o que eles realmente fazem em sala e enfim a dúvida sobre a capacidade cognitiva dos alunos, muitas vezes no ambiente da educação básica.

Nisto fica uma pergunta. Os “limites da educação” dos quais começamos a falar são entendidos neste ponto da leitura ainda como o “esgotamento das possibilidades dos profissionais” ou já se parecem com “imposição de limites na liberdade dos alunos”? Eis a questão.

#### 4 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

Na crise, podemos comentar o que nos diz Bauman (2011) sobre o isolamento atual da humanidade, em vez de convivência, o que se torna tolerância.

[...] um pouco de segurança por um pouco de liberdade”. O desaparecimento das comunidades ao estilo antigo contribui para a libertação do indivíduo, mas os indivíduos libertados podem muito bem achar impossível fazer uso de sua liberdade por decreto [...] Aparentemente justa, a troca é vista por muitos de seus supostos beneficiários como algo que os torna mais infelizes e desesperançados, por conseguinte, mais inseguros. (BAUMAN, 2011, p. 119).

A frase acima nos diz exatamente o que queremos explicar. Quanto mais isolados os pais ficam na sociedade em crise, mais começam a duvidar de si mesmos e por fim, dos filhos, cabendo (em sua opinião) à escola dar-lhes noções de liberdade e os limites que a família se revela incapaz de transmitir. Na educação, dá-se o mesmo. Em vez de despertar a sadia curiosidade individual, para daí ressaltar o compartilhamento, se torna mais louvável a transmissão programática e a formação de opiniões altamente individuais acentuadas, sendo que a vida se ensina fora da sala de aula e em conjunto, não individualmente.

O conhecimento disseminado pela diretoria do episódio é a chamada positivista,



aquela técnico-científica que as grades de formação atual exaltam, tanto no ensino básico como no médio e no superior,

[...] deixando de lado o estudo mais aprofundado das questões ontológicas e epistemológicas, preocupando-se mais diretamente com o fenômeno educacional em si, com práticas muitas vezes desprovidas de teorias, sem refletir sobre o que caracteriza o ser humano e sua realidade. [...] **a decisão e a escolha de um método** e suas respectivas estratégias de ação não podem ser feitas de maneira **ingênua** e **linear**, já que ela nunca será neutra. (MORAES, 2008, p. 14).

Para levar o time ao *status* de “imbatível”, o protagonista teve que ir contra a direção da escola para levar aos alunos um pouco de confiança em si mesmos. Muito já se falou sobre professores inovadores, mas paremos para pensar, podemos também pensar que isso é “semear o individualismo”? Talvez. Mas se pararmos para analisar, o ensino básico faz justamente isso, sutilmente promover a concorrência entre os alunos, para que ao chegar ao ensino superior e ao mercado, eles compreendam que cada capacitação conta no currículo. Mas, se pararmos para pensar, não é tão absurdo assim, porque se todas as crianças tiverem exatamente a mesma experiência, (como no caso dos troféus), o que começa como respeito pela qualidade alheia logo se corrompe em inveja, até porque cada um “deve” ter experiências diferentes.

Exatamente para isso, surgiu a “transdisciplinaridade” (FAZENDA, 2006), que respeita o “que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina” (SOMMERMAN, 2008, p. 43). Ainda segundo o autor, “sua finalidade é a de compreender o mundo atual e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento”. (Idem, p. 43). “A ciência tinha se fechado às áreas não-científicas. Foi a partir de três pilares (rigor, abertura e tolerância) que ela se dispôs a diálogos” (Ibidem, p. 52). Se a concorrência não existe, então todos estudam/vivenciam a mesma coisa e não existe diálogo (ou no caso do episódio, não existem histórias a serem compartilhadas, apenas outras presenças que se tornam não *iguais-semelhantes*, mas *iguais-obstáculos*).

A raiz da palavra “diálogo” pressupõe exatamente a diversidade, (do latim *dia*: intermédio e *logos*: palavras) ou seja, um diálogo necessariamente se faz com duas opiniões (pontos de vista ou experiências) diferentes que se encaixam via mediação léxica. Sem pretensão de doutrinação religiosa, o contrário de diálogo, é “diabo” (*dia*: intermédio / *ballein*: atacar falsamente), ou seja, “por intermédio de mentiras”, o que não foge à ideia da trama onde se todos ganham, todos se acham merecedores da mesma



honra e depois, melhores que os outros.

## CONCLUSÃO

Uma conclusão a que chegamos com essa discussão é a de que o episódio, embora seja uma obra de ficção com uma visão quase caricaturesca, nos deixa alguns pensamentos: 1- Na educação, temos que levar em consideração que a diversidade é parte do fazer; 2- Que nem sempre o fracasso é sinônimo de incapacidade; 3- Meritocracia Escolar pode ser uma ideia forçada, mas de vez em quando, parabenizar o mais esforçado pode parecer uma maneira de promover um espelho aos outros e; 4- Incentivar a colaboração de cada um pelo senso de equipe, já que assim como nos jogos, a sala de aula também se faz com colaboração da turma toda e dos profissionais.

Quanto aos limites da educação, cremos que esta discussão está em puro desenvolvimento. Não faltam discussões sobre o que realmente importa na educação moderna. Em leitura rápida de Montessori (1988, p. 124), convém preparar as crianças não para a educação da escola, e sim para a vida que se descortinará diante dela, com uma sadia liberdade da descoberta de seu mundo e não a partir das restrições dela, muito embora sejam necessárias. A educação é importante, mas ela só se tornará salvação quando se ensinarem às crianças primeiro a conviver (com tudo o que a convivência exija, inclusive paciência). Aprender será instantaneamente adicionado a isso. Enfim, a exemplo de trabalhos anteriores, as palavras finais são deixadas abertas para pensamentos posteriores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal estar e da resistência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (Col. Sujeito e História)

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2006. (Col. Questões Fundamentais da Educação, v. 1)

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

MORAES, Maria Cândida. VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** 1. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

(Col. Questões Fundamentais da Educação, v. 8)

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Tradução: Eloá Jaconina. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2008. (Col. Questões Fundamentais da Educação, v. 7)

TAVARES, Everkley Magno Freire. **Condicionantes legais para educação das relações étnico-raciais**: 4º caderno didático da Especialização UNIAFRO. 1 ed. Mossoró, EdUfersa, 2014.

#### **FILMES UTILIZADOS**

**Henry e os Pica-Paus**. Direção de Mike Caron. Estados Unidos da América, Nickelodeon Productions/Schneider's Bakery/Paramount Television, 2014. Seriado "Henry Danger", II Temporada, Episódio n. 4. Digital. 23 min. Color.

## EDUCAÇÃO TRABALHO E CIDADANIA NA CONTEMPORANEIDADE

Antonia Josilene Pinheiro Rocha  
[ajpoclone@gmail.com](mailto:ajpoclone@gmail.com)  
Centro Universitário Christus  
Zilma Nunes de Melo  
[znzilma@yahoo.com.br](mailto:znzilma@yahoo.com.br)  
Escola Luísa Deodoro Vieira

### RESUMO

O presente artigo tem a temática à educação, trabalho e cidadania pretendendo refletir a relação existente na sociedade contemporânea, decorrente do avanço tecnológico, nas diversas dimensões de sua existência. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo geral discutir a relação entre o significado da educação, trabalho e cidadania como mediação concreta da existência real de vida da sociedade brasileira. A pesquisa foi realizada no *Google* acadêmico através de revisões bibliográficas. Os resultados pretendidos nunca são consumados conforme se planejou. Com as etapas da educação básica fragmentadas, o problema tende a persistir ao longo dos estudos, deselicerçando toda a estrutura formativa do indivíduo. Conclui-se que a educação é a única e exclusiva alternativa para a construção da cidadania e qualificação para o trabalho, exigindo a sua ampliação qualitativa através do cumprimento integral das leis que os asseguram.

**Palavras-chave:** Sociedade contemporânea. Educação, trabalho e cidadania. Realidade brasileira.

### INTRODUÇÃO

A educação, como processo pedagógico de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades (FERREIRA, 1993).

Como se sabe, a sociedade capitalista ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para troca, produzia para atender às necessidades de consumo (FRIGOTTO, 1984).

Nesse contexto, o estudo tem como objetivo geral discutir a relação entre o significado da educação, trabalho e cidadania como mediação concreta da existência real de vida da sociedade brasileira. Assim, os objetivos específicos buscam analisar a aplicação do incentivo educacional, na força do trabalho manual e intelectual na representação social da cidadania na ação educativa.

A cidadania integral com suas três dimensões consolidou-se apenas no século XX. Percebe-se através da história que o usufruto desses direitos tem variado de sociedade para sociedade, cada contexto social constrói sua forma de acesso à cidadania (FERNANDES, 2011).

Portanto, a justificativa para o estudo está intrinsecamente ligada à questão sobre aspectos da educação como formação humana, a divisão do trabalho como força de produção e subsistência para vida e a preparação para cidadania.

O presente estudo, que tem como temática a educação, trabalho e cidadania, pretende refletir a relação existente entre os temas supracitado na sociedade contemporânea, pois os seres humanos vivem hoje um momento marcado por grandes transformações, decorrente do avanço tecnológico nas diversas dimensões de sua existência: na produção econômica dos bens naturais; nas relações políticas da vida social e na construção cultural.

Nesse sentido, a problemática que a pesquisa visa responder são: Como a educação pode colaborar para a disseminação do conhecimento do indivíduo? Nos dias atuais existe a divisão do trabalho manual do intelectual? O que é cidadania na concepção do modo de vida social?

O interesse por tal temática deu-se de acordo com uma exigência do curso de especialização em Docência na educação profissional, científica e tecnológica, na terceira disciplina titulada em: Educação, trabalho e cidadania, do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), polo de Itapipoca.

## **TRABALHO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO**

A relação entre o significado da educação, trabalho e cidadania como mediação concreta da existência real da sociedade brasileira, desde o princípio, a educação brasileira deu-se de forma não universal e segregada, na qual se dividia educação para os filhos de empresários (futuros dirigentes) e a educação profissional ou de ofício para pobres e desvalidos, a serviço das demandas do capital. Para Frigotto (1993), a educação passa a ser definida pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do "capital humano", fruto do investimento realizado para a produção econômica. Assim, como na sociedade capitalista, os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua utilidade, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado.

Ao longo de décadas a educação reforça a teoria do capital humano, que segundo Friggotto o define como "o montante de um investimento de uma nação faz ou os indivíduos fazem, nas expectativas de retornos adicionais futuros".

Vale ressaltar que a partir da Constituição Federal de 1988 a educação torna um direito social, na qual essa Lei diz que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Desde então inicia-se as intervenções, através de Políticas Públicas para educação brasileira, na qual passou por vários desfechos com alguns resultados que mudaram o quadro da educação nacional, como a diminuição do analfabetismo, porém esses resultados estão longe do ideal.

Já Carvalho (2000) faz uma abordagem sobre o acesso à educação constituído-se "em um dos fundamentos para a consolidação da democracia, ao fortalecer a capacidade dos indivíduos de participar de modo efetivo da tomada de decisões que os afetam e exercer o seu papel de cidadão ativamente na sociedade. Percebe-se, no entanto de que o cidadão com melhor formação educacional tem maiores condições de conhecer e acessar outros direitos essenciais, de se desenvolver profissionalmente e mudar sua qualidade de vida e as condições culturais e materiais de sua comunidade". É através da cidadania que o homem goza de seus direitos sociais, civis e políticos. A dinamicidade da cidadania no contexto histórico brasileiro mostra-se sempre em risco, devido aos interesses do capitalismo que prevalece ao exercício da cidadania.

O resultado do capitalismo para a sociedade brasileira resultou a concentração de riquezas nas mãos de uma parcela bem inferior ao total de sua população, causando entrave nas relações do homem em seu meio social, gerando analfabetismo e pobreza.

A vida do homem é marcada profundamente pelos aspectos econômicos, pois é deles que retiram seu sustento e dependem para sua sobrevivência. Sobre a conservação e reposição da existência humana pelo trabalho, Severino (2000), aborda "sem dúvida, a existência real dos homens é profundamente marcada pelos aspectos econômicos, até porque esta dimensão econômica, devidamente entendida, constitui mesmo uma referência condicionante para as outras dimensões da vida humana, uma vez que ela se liga à própria sobrevivência da vida material".

Por esses motivos é que a educação, trabalho e cidadania vêm sendo debatida como os três pilares da sociedade e do universo para conservação da existência do

homem e de direito fundamental para sua plenitude, eles se complementam e dependem um do outro.

Atualmente o capitalismo se dá de forma globalizada, a partir do século XX com a chegada da revolução Tecnológica, o qual permitiu a mundialização do capital. Ocorreu a automatização das indústrias, serviços antes que dependia de pessoas para realizá-las foram substituídos por uma composição de aparatos tecnológicos, garantindo mais ainda a concentração de riquezas.

Oliveira (2011) ressalta que na relação capital *versus* trabalho e tecnologia, o contexto de nova globalização econômica, recriam (mascaram) formas de extração de mais-valia absoluta e relativa e também o entendimento de classe social. Destaca-se a questão do sistema de mercado informal, a franquias, a terceirização, quarterização, em certo sentido as micros e pequenas empresas (geralmente familiares) e as múltiplas formas de extração de sobre o trabalho que o capitalismo vem reconstituindo". Num mundo globalizado a maximização dos lucros promove a preponderância da iniciativa privada, tornando cada vez mais distante as intervenções do Estado. Trazendo impactos econômicos, sociais e culturais, principalmente a classe mais pobre.

De acordo com Libâneo e Oliveira (1998) "A importância que adquirem nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica têm levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, sociedade do conhecimento ou sociedade tecnológica. Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado".

A educação tem um grande desafio atualmente, formar com competência técnica com justiça social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no exercício da cidadania. Segundo Barboza, "nesta sociedade marcada pela revolução tecnológico-científica, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação. Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser o ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico". Dependência do conhecimento científico para o desenvolvimento do mundo global, a educação torna-se mais valorizada e centralizada aos interesses da classe dominante.

A educação ao longo da história mostra-se como mediadora do poder na globalização, na construção de uma sociedade, na construção do ser cidadão e na formação para o trabalho.

## **DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO**

Força manual e intelectual para sobrevivência: desde o primórdio o trabalho é visto como um meio para satisfazer suas necessidades materiais que sustentam sua sobrevivência.

A princípio a estrutura social era mais rígida não permitia ao homem mobilidade social, o exercício de uma determinada atividade geralmente era passado de pai para filho e o ofício mantinha-se de forma familiar.

Com a revolução Industrial esse contexto começou a mudar e outras relações a surgiram. A relação antes familiar passa a ser impessoal e dominada pelo mercado, o trabalho passa a ser repetitivo contínuo e mecanizado, os salários eram baixíssimos e o capital tornou-se cada vez mais forte para classe dominante.

Os proprietários da força de trabalho ou trabalhadores para integrar-se ao mercado, assim podem ter acesso à mercadoria dinheiro, passaporte único às demais mercadorias, o que lhes permite a sobrevivência.

O salário, expressão do valor da força de trabalho, não importa os meios pelos quais seja estabelecido, não "deveria" descer a níveis que ameacem a própria sobrevivência e reprodução da classe trabalhadora dada a importância para o capital, para continuar sua trajetória de valorização e acumulação (TEIXEIRA E SOUZA, 1985).

Assim pode-se definir a relação do homem com o trabalho, segundo Severino (2000), "um primeiro ângulo, os homens estabelecem relações com a natureza material, da qual recebem seu organismo físico-biológico e da qual retiram, direta ou indiretamente, todos os elementos e recursos para a manutenção de sua existência material e para sua sobrevivência, tanto como indivíduos quanto como espécie. O conjunto das atividades desenvolvidas no âmbito destas relações constitui o universo do trabalho, a esfera da produção técnica e econômica". No sistema capitalista globalizado exige do trabalhador novas habilidades e conhecimentos específicos traçando um novo perfil do trabalhador modificando a relação do capital/trabalhador, o conhecimento passa a ser valorizado e ao mesmo tempo poder de barganha para os trabalhadores.

A manufatura exige um trabalhador especializado, sabendo que requer tempo para a formação e a especialização, e, por isso, há uma limitação do número disponível desses trabalhadores. Isso lhes dá certo poder de barganha diante do proprietário dos

meios de produção, impondo um "freio" ao processo de redução do valor da força de trabalho, dos salários dos trabalhadores.

Mãos de obras manufaturadas, pois naquela época, não se consegue uma regulação organizada dos salários. Somado-se a essa limitação ao fato de que é o trabalhador quem impõe o ritmo de trabalho dificultando o aumento da produtividade do trabalho mesmo na presença de tais fatores limitantes, consegue-se a extração da mais-valia absoluta, via prolongamento da jornada de trabalho. A extração da mais-valia relativa, porém, não é, até então, possível, dado que o aumento da produtividade está limitado pelas características das relações capital/trabalho então vigentes, sendo ainda regulado pelo próprio trabalhador, na medida em que o ritmo do trabalho é por ele determinado (Teixeira & Souza, 1985).

## **O TRABALHO EM RELAÇÃO À CIDADANIA DO TRABALHADOR NA CONTEMPORANEIDADE**

A Constituição da República de 1988, em seu artigo 205, dispõe que a educação no Brasil visará, entre outras coisas, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania. Do mesmo modo, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em seu artigo 2º, dispõe que a educação tem por finalidade, entre outras coisas, o preparo do educando para o exercício da cidadania. E, seguindo a mesma linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem a cidadania como eixo orientador da educação escolar.

Segundo Saltin (2014) “No Brasil a cidadania é um conceito em construção pela negação aos direitos básicos a maioria da população, vem desde o período colonial com a escravidão, passando pela República velha com as eleições a bico de pena e o voto de cabresto ser cidadão significou ter poder econômico.

Essa herança do coronelismo de norte a sul do Brasil ainda hoje traz reflexos para as condições atuais de democracia fruto do controle político de clãs e na luta por justiça social. Nesse sentido, vale destacar a confluência público-privado dos interesses dominantes pelas relações patrimonialistas e de cordialidade da sociedade brasileira que mantém o “mito da democracia racial” (em que não há preconceito e discriminação explícita enquanto cada um se mantém em seu devido lugar), mas ao mesmo tempo nega-se cotidianamente o acesso à existência digna a todos: ricos, pobres, pretos e



brancos, representada na cidadania de papel distante da realidade social do povo pelo Estado de Direito.” (Uma estrutura social na qual o poder seja mais equitativamente distribuído é condição básica para que os homens se humanizam. É condição mínima para que haja cidadania, neste sentido que se implicam as situações de democracia e de cidadania. Por isso que, no sentido mais restrito, cidadania se reporta ao gozo dos direitos políticos e sociais, embora não se limitando a eles, num sentido mais amplo (SEVERINO, 2000).

A educação para a cidadania pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. Isso exige uma reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de miséria e exclusão em que vive boa parte da população. A formação política, que tem no universo escolar um espaço privilegiado, deve propor caminhos para mudar as situações de opressão. Muito embora outros segmentos participem dessa formação, como a família ou os meios de comunicação, não haverá democracia substancial se inexistir essa responsabilidade propiciada, sobretudo, pelo ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a contemporaneidade se relaciona a tendências políticas neoconservadoras, combatendo posicionamentos que se oponham ao império do capital. Os trabalhadores submetem-se ao mercado para ter acesso ao dinheiro, assim permitir sua sobrevivência. Este modelo põe em risco a educação para a formação do cidadão.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BELLUZO, L.G. "Fim de século". São Paulo em Perspectiva. São Paulo, Fundação Seade, v.12, n.2, abr./jun. 1992, p.21-26.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988. Disponível em: [//www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao\\_federal\\_de\\_1988\\_-\\_da\\_educacao.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf). Acessado em 27 out 2017.

FERNANDES, N.M., A cultura como direito: reflexões acerca da cidadania. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 2, p. 171-182, jul./dez. 2011

FERREIRA, N.T. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_, Maquiavel, a política e o estado moderno. 2a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

IANNI, O. "Globalização e neoliberalismo". São Paulo em Perspectiva. São Paulo, Fundação Seade, v.12, n.2, abr./jun. 1998, p.27-32.

KLIKSBERG, B. Desigualdade na América Latina: o debate adiado. São Paulo, Cortez/Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_, Repensando o Estado para o desenvolvimento social. São Paulo, Cortez, 1998.

OLIVEIRA, J. F. LIBÂNEO, J. C. A educação Escolar: Sociedade contemporânea. In: Revista Fragmentos de Cultura, v.8, n.3. IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, MARCO. A Revolução Tecnológica no Contexto da Globalização. 2011. Disponível em: <http://fapafcientifico.blogspot.com.br/2011/07/artigo-cientifico-revolucao-tecnologica.html>, acessado em 27/10/2017.

SALTINI, MÁRCIA REGINA; A cidadania na contemporaneidade; Ago/2014; Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-cidadania-na-contemporaneidade-brasileira,49521.html>. Acessado em 27 out 2017.

SEVERINO, ANTÔNIO J.; EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico, SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 14(2), 2000

TEIXEIRA, Déa Lúcia Pimentel; SOUZA, Maria Carolina A. F. de .Organização do processo de trabalho na evolução do capitalismo. Rev. adm. empres. vol.25 no.4 São Paulo Oct./Dec. 1985.

## A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Moacir de Souza Júnior  
[moacirjr@hotmail.com](mailto:moacirjr@hotmail.com)  
Zuleide Fernandes de Queiroz  
[zuleidefqueiroz@gmail.com](mailto:zuleidefqueiroz@gmail.com)

### RESUMO

As relações que as pessoas estabelecem entre elas e o meio que a cercam, são de caráter social, político, econômico, cultural entre outros e estão em constante modificação. O mundo do trabalho também passa por essas modificações constantemente, principalmente nos dias de hoje. A escola é um ambiente que historicamente forma as futuras gerações para o trabalho e, na modalidade profissional, reproduz aquilo que o mercado deseja e almeja. Este artigo tem por objetivo verificar de que maneira se dá a relação entre trabalho e educação no processo escolar. A metodologia utilizada tem caráter bibliográfico, exploratória, cujo objetivo foi discorrer sobre a relação entre trabalho e educação enfocando, principalmente, os avanços tecnológicos que permeiam o mundo na atualidade. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de possibilitar ao pesquisador abranger uma gama de fenômenos muito maior do que aquela que seria possível na pesquisa de campo. O estudo permitiu concluir que: o trabalho do homem deu lugar às máquinas, que após a Revolução Industrial e principalmente com o uso de computadores e robôs nos anos 90 do século passado, tornaram-se comuns nas empresas. Com a competição e a dinamização dos mercados livres, a educação obteve um papel de destaque, haja vista que essa mesma educação irá ser a transmissora de ideias neoliberais, onde o lucro incessante é visto como desenvolvimento de cultura. O que vemos é surgir novos campos de trabalho para trabalhadores mais bem qualificados. A exclusão ou mesmo o desaparecimento de postos de trabalho são uma constante.

**Palavras-chave:** Escola. Trabalho. Educação. Neoliberalismo.

### INTRODUÇÃO

As relações que as pessoas estabelecem entre elas e o meio que a cercam, são de caráter social, político, econômico, cultural entre outros e estão em constante modificação. O mundo do trabalho também passa por essas modificações constantemente, principalmente nos dias de hoje.

Vivemos em uma sociedade marcada pelas relações em que o trabalho na atualidade está atrelado a educação, visando não apenas uma relação onde o que prevalece é a função dominadora, mas, também uma relação de consumo exarcebado através do sistema vigente que é o capitalismo.

A escola tem um papel de grande importância no atual cenário econômico, já que ela tem a possibilidade de discutir com toda a sociedade condições de criar um novo olhar sobre a educação que devemos ter ao educar nossos alunos, visando uma população que seja mais crítica, que possa atuar nos mais diversos campos de trabalho, onde as relações sociais estejam atreladas ao tripé “solidariedade, fraternidade e igualdade”, lema da Revolução Francesa e que deve fazer parte do nosso atual momento.

A escola é um ambiente que trabalha e que também forma as futuras gerações para o trabalho, e que reproduz aquilo que o mercado deseja e almeja. Ou seja, não importa ter trabalhadores pensantes, críticos, e sim, que satisfaçam apenas o que o cenário mercadológico necessita. Ela representa os valores que as organizações dominantes acreditam como verdades absolutas. É dentro desse cenário que faz surgir uma educação na qual o educando, juntamente com toda comunidade escolar deve tentar compreender a atual situação e procurar uma maneira de participar de forma efetiva tentando na medida do possível colaborar para que as relações entre trabalho e educação sejam o mais equilibrado possível dentro de um regime onde prevaleça a democracia, bem como a cooperação em todos os níveis.

O que se pretende com este artigo é focalizar a discussão da relação entre trabalho e educação através da escola. Neste aspecto surge a questão da pesquisa: “qual a importância da escola para o trabalho e a educação?”. Diante disso o trabalho traz como objetivo geral, verificar de que maneira se dá a relação entre trabalho e educação no processo escolar.

Como objetivos específicos, procurou-se conceituar e contextualizar o trabalho e a educação; discutir a escola como processo de inclusão para o mundo do trabalho; verificar como o processo de globalização influencia na relação entre trabalho e educação.

O artigo se justifica por sua atualidade, relevância e pela possibilidade de contribuir para a área em questão.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi de caráter bibliográfico, exploratória, cujo objetivo foi discorrer sobre a relação entre trabalho e educação enfocando, principalmente, os avanços tecnológicos que permeiam o mundo na atualidade.

A pesquisa bibliográfica compreende as seguintes fases: escolha do tema, delimitação do objetivo geral, bem como dos objetivos específicos, elaboração do plano de trabalho, identificação e localização das fontes a serem pesquisadas, obtenção e leitura do material identificado, apontamento desse material por meio de fichas, análise, interpretação dos dados e redação final de estudo. Estas fases ocorrem numa sequência e de forma articulada (GIL, 1991).

Para Lakatos e Marconi (1995), a pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia tornada pública, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros, incluindo meios de comunicação oral como o rádio, gravações em fita magnética e audiovisual, filmes e televisão, enfim, tudo o que foi dito, escrito ou filmado, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transmitidos.

Noronha e Ferreira (2000) relatam que trabalhos de revisão analisam a produção bibliográfica já existente, através de um recorte de tempo, no qual visa fornecer uma visão geral da literatura selecionada.

Taylor e Procter (2017) definem revisão bibliográfica como sendo uma parte importante sobre um determinado assunto publicado e que se deseja pesquisar. Figueiredo (1990) afirma que a revisão de literatura, tem dois papéis que se relacionam entre si. São eles: 1 – tem a importância histórica para o desenvolvimento da ciência; e, 2 – fornece a qualquer profissional, informação sobre a corrente da ciência que se busca estudar.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de possibilitar ao pesquisador abranger uma gama de fenômenos muito maior do que aquela que seria possível na pesquisa de campo. Além do mais, a rapidez e a economia favorecem o aprofundamento a partir do conhecimento de pesquisas já realizadas por outros, através de levantamentos bibliográficos.

Existe a possibilidade das fontes secundárias apresentarem dados coletados e/ou processados de forma incorreta, o que acarreta a reprodução e ampliação do erro. Portanto, é fundamental que os pesquisadores se assegurem das condições em que os dados foram obtidos, analisem minuciosamente cada informação, busquem descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizem fontes diversas, comparando-as cuidadosamente.

A análise de proposta baseia nas argumentações de vários teóricos como:

Vesentini (1999), Quaresma (2012), Gentil & Silva (1995), Forrester (1997) entre outros. O texto aborda inicialmente conceitos e características sobre a importância da relação entre trabalho e educação.

## **A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Hoje, o mundo assiste estarecido à extinção de milhares de postos de trabalho todos os dias. O trabalho do homem deu lugar às máquinas, que após a Revolução Industrial e principalmente com o uso de computadores e robôs nos anos 90 do século passado, tornaram-se muito comuns nas empresas.

O planeta convive atualmente com um novo modelo econômico – se bem que, não tão novo assim, - que é a globalização, que nas duas últimas décadas, transformou os diversos países do mundo em blocos econômicos, visando assim uma maior concentração no cenário mundial.

Este “novo modelo econômico” nos leva a duas vertentes bastante distintas: a primeira defende a globalização como fator único para o grande desenvolvimento econômico do mundo atual; a segunda vai de encontro a esta globalização que gera ataques especuladores em todo o planeta, gerando assim uma onda de inquietude e apreensão por parte dos países que não possuem economias estáveis.

A busca desenfreada pelo poderio econômico no mundo por parte dos países, não é de hoje, pode ser traçada historicamente desde os tempos mais remotos da civilização. Segundo Vesentini (1999, p. 8-9)

Na atualidade, não existe nenhum país que não dependa dos demais, seja para o suprimento de parte de suas necessidades materiais, seja pela internacionalização da tecnologia, da arte, dos valores, da cultura afinal. Um acontecimento importante – uma guerra civil, forte geadas com perdas agrícolas, a invenção de um novo tipo de computador, a descoberta de enormes jazidas petrolíferas, etc. – que ocorra numa parte qualquer da superfície terrestre provoca repercussões em todo o conjunto do globo. Muito do que acontece em áreas distantes acaba nos afetando de uma forma ou de outra, mesmo que não tenhamos consciência disso.

É possível afirmar que a globalização é a integração das economias em nível mundial, em que os países se abrem uns para os outros sem, no entanto, entregarem-se a eles. Nesse contexto, tal processo tem um caráter de permuta entre os recursos humanos, tecnologias, capitais e mercadorias.

É interessante perceber que mesmo tendo um caráter de permuta, existem

populações inteiras que são excluídas do processo globalizante. Ou seja, as populações que não podem ser consumidoras em potencial, são descartadas como cartas de um baralho que não mais servem ao jogo.

Seres humanos que outrora eram considerados como exército industrial de reserva – mendigos, desocupados, deficientes e outros -, deixaram de sê-los para tornarem-se a escória da humanidade.

A cada dia que passa, cresce o número de pessoas que são excluídas da sociedade, que vão desde o de não possuírem as habilidades e/ou qualificações necessárias de que o mercado de trabalho necessita; ou por já estarem com idade acima do permitido pelas empresas; ou ainda, por serem portadores de marcas estigmatizantes, como é o caso dos diversos tipos de deficiências existentes.

Hoje, com o mercado de trabalho tornando-se cada vez mais dinâmico, as empresas procuram trabalhadores mais qualificados, que possam tomar decisões, absorver, processar e repassar informações com maior rapidez possível, já que os avanços do mundo em que as informações são rapidamente absorvidas e do mesmo modo descartadas.

É possível perceber que as frentes de trabalho se tornam escassas e cada vez mais um maior número de pessoas são descartadas dessas frentes. Isto é gerado por duas causas: a primeira é o fato da população não responder aos anseios das empresas, e a segunda, a supressão de empregos tornou-se bastante comum em todas elas.

Conforme postula Quaresma (2012, p. 03)

A concepção de formação integral marxiana toma a superação da divisão do trabalho, a união do trabalho manual ao trabalho intelectual e o processo histórico-concreto de construção da sociedade, sob o qual a formação integral se constrói. A perspectiva é de que esta formação integral leve os trabalhadores ao domínio científico e tecnológico do novo processo de produção em curso, e propicie as condições para a construção de uma estrutura social, na qual os trabalhadores se constituam como classe dirigente.

Com o avanço tecnológico, que está em vigor em todo o planeta, é preciso ter trabalhadores que se enquadrem nas condições requisitadas pelas empresas. É nesse contexto que a escola possui um papel de destaque, já que teoricamente representa um papel contra os excessos e as injustiças cometidas pela sociedade.

Gentil & Silva (1995) relatam que a educação possui propósitos empresariais e industriais. A escola é levada a preparar melhor seus alunos para a competitividade do mercado interno e externo. Ao mesmo tempo, é preciso utilizar a

educação como veículo de transmissão de ideias que serão defendidas pelo livre mercado e pela livre iniciativa. Ou seja, a escola passa a ser vista como defensora do sistema vigente seja ele qual for.

Implica afirmar que, existe uma necessidade em alterar o currículo, não apenas como objetivo de adequação ao mercado de trabalho, mas, também, com o objetivo de preparar os estudantes a aceitarem os novos modelos econômicos como verdades absolutas.

A educação possui papel de grande importância no atual sistema econômico, haja vista que a globalização gera uma exclusão social, não só do ponto de vista dos que são expulsos do mercado de trabalho pelas políticas neoliberais atuais, como também dos que tentam (re)entrar no mercado de trabalho e de outros cidadãos que não participam dos bens produzidos, da política, da cultura entre outros.

É preciso repudiar esse vazio social que a globalização traz para o mundo, já que a educação pode ser a única força possível na tentativa de mudar o quadro nefasto que paira sobre uma sociedade de pobres e excluídos que cresce a cada dia que passa. Nesse contexto, as pessoas não vislumbram nenhum futuro, no qual tudo o que é gratuito, de um “luxo inútil” é tirado da população, levando-se apenas em conta, o que pode ser contabilizado economicamente.

O que vemos são pessoas sem nenhuma esperança. A escola pode ser um diferencial na vida dessas pessoas, já que ela pode modificar suas expectativas. Entretanto, não devemos ver a escola como salvadora da pátria. É preciso que vários fatores possam influenciar no processo de educação para o trabalho e a que essa educação se propõe.

Conforme Forrester (1997) a grande diversidade das disciplinas, seus conteúdos não são postos em questão e sim ao contrário. É preciso adotar metas que ofereça a essas gerações marginais, valores que dêem sentido à sua presença no mundo, permitindo-lhes adquirir uma visão global e crítica das possibilidades, que dêem um sentido ao seu dinamismo imanente.

Gomez (1989, p. 43) relata que “é preciso criar pedagogias educacionais e conteúdos questionadores da atual organização do trabalho. De acordo com os autores acima citados, a educação deve ser sempre um processo que leve a aprendizagem contínua e questionadora. Entretanto, para que as relações entre trabalho e educação sejam interativa e fértil é preciso que as empresas apostem na educação, como forma de



continuar a crescer.

Sabe-se, porém, que, a vocação das empresas não é a de serem caridosas com os seus funcionários, e para que possam sobreviver neste mundo globalizado, é de fundamental importância garantir ao funcionário-estudante uma estrutura de ensino permanente.

É preciso saber, a que esta educação se propõe, já que o conhecimento que será transmitido dentro de uma empresa visa a preencher as necessidades de uma empresa em particular. Nesse caso, o objetivo dessa aprendizagem não é apenas o de despejar informações teóricas e sim passar a estimular o desempenho no trabalho e a capacidade de solucionar problemas.

Num mundo onde o que realmente vale é o talento, ideias, pessoas que façam a diferença, a educação é extremamente necessária, haja vista que são cérebros que ajudarão velhos negócios a entrar e atravessar os obstáculos criados pela “Nova Economia. É preciso verificar que os alunos com uma maior qualidade ensino, dificilmente sofrerá com a falta de trabalho; enquanto aqueles que não a têm, vêem suas chances bastante reduzidas, já que o seu ensino/aprendizagem é conseqüentemente menor do que aos das classes mais abastadas.

Com a competição e a dinamização dos mercados livres, a educação obteve um papel de destaque, haja vista que essa mesma educação irá ser a transmissora de ideias neoliberais, onde o lucro incessante é visto como desenvolvimento de cultura.

Para Gentil & Silva (1995, p. 24)

Indústrias e diversas outras áreas da economia pressionam para universidades e escolas adéqüem seus currículos para as necessidades do mercado neoliberal, já que as disciplinas visam à alocação da mão de obra no mercado de trabalho, bem como a aceitação desse modelo econômico.

Com a nova política neoliberal, a educação está mais ligada aos objetivos da produção, esquecendo-se assim a perspectiva humana, levando apenas em conta o lucro.

As relações sociais a muito foram deixadas de lado. O que importa é apenas o lucro e não mais os seres humanos, que são peças que são logo substituídas dentro de uma engrenagem em que diversos momentos da História passa a ser questionada, já que no atual momento vive uma crise que abala a Europa – vide Grécia, Portugal, Itália e Irlanda-, e que traz no seu escopo apenas a sublimação do capitalismo, deixando de fora toda e qualquer interesse no ser humano como um ser social. De acordo com Quaresma

(2012, p. 04)

Nesse sentido, a educação na concepção marxiana ao articular educação intelectual, educação corporal e tecnologia, tomando o trabalho como princípio educativo, busca a união entre trabalho intelectual e trabalho manual e entre ciência e técnica para levar os trabalhadores à compreensão técnico-científica dos processos produtivos e para a construção de uma nova conformação social orientada sob o projeto da classe trabalhadora.

O processo de ensino/aprendizagem não é realizado de um momento para o outro, cabe aos profissionais de ensino elaborar um planejamento visando realmente uma educação de qualidade que seja possível desenvolver a capacidade física, intelectual e moral do ser humano, levando este a uma integração e interação com o meio que o cerca, podendo ao mesmo tempo refletir sobre as mudanças ocorridas em sua volta e dessa reflexão tomar decisões eficientes e eficazes para traçar seu rumo dentro do cenário no qual o mesmo está inserido. Segundo Gentil & Silva (1995, p. 27)

[...] as regulamentações e conquistas sociais agora redefinas como obstáculos ao livre desenvolvimento do capitalismo são o resultado histórico de lutas contra a tendência de mercado a produzir injustiça e desigualdade. O pagamento da memória popular é essencial na estratégia liberal de apresentar restrições democráticas ao seu “livre” funcionamento ótimo e, portanto, supostamente benéfico para todos.

As injustiças e desigualdades sociais que sempre permearam a história, principalmente no final dos anos 90 – século XX -, se acirraram ainda mais. Países periféricos tombam perante o imperialismo capitalista, que tem sob o domínio dos Estados Unidos seu maior representante. Ainda, de acordo com Gentil & Silva (1995, p. 28)

[...] a educação é uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos.

O grande problema da globalização que se dissemina em quase todos os países do mundo, é que ela é extremamente excludente, principalmente para as populações de baixo poder aquisitivo. Isso não quer dizer que todas as pessoas que possuem baixa escolarização estarão fora do mercado de trabalho. Pelo contrário, com o aumento da população e a busca de melhores condições de vida, a população busca um maior grau de escolarização para poder entrar no mercado de trabalho.

O neoliberalismo pretende integrar a educação aos seus propósitos, fazendo com que o mesmo passe a defender seus modelos políticos/econômicos, de forma que a memória histórica da população por suas lutas sociais perca-se no tempo e no espaço. Com isso, as pessoas passam a produzir apenas identidades pessoais e sociais baseadas no interesse das grandes corporações capitalistas.

É preciso que, os trabalhadores que lidam com a questão cultural como escritores, artistas e todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos com a cultura, mais precisamente os profissionais de ensino, não se rendam a essa globalização tão desmedida, que atualmente assola todo o planeta, já que a mesma é de fundamental importância na disputa pela hegemonia desse campo onde os interesses permeiam a relação entre trabalho e educação.

Com o avanço do progresso tecnológico, a exclusão social cresce isso não quer dizer que se deva ser contra esses avanços e sim tentar democratizar os mesmos, visando assim a uma satisfação maior das necessidades humanas.

## CONCLUSÃO

As relações entre trabalho e educação estão presentes no dia a dia das pessoas e são bastante complexas na sua essência.

O trabalho tem como ponto principal modificar a natureza com o intuito de satisfazer os desejos e as necessidades dos homens. O trabalho tem o poder de organizar e ao mesmo tempo transformar as relações vividas dentro do próprio homem e da sociedade na qual o mesmo está inserido.

O que vemos é surgir novos campos de trabalho para trabalhadores mais bem qualificados. A exclusão ou mesmo o desaparecimento de postos de trabalho são uma constante. Nunca em nenhum momento da história da humanidade, vimos às relações de trabalho se transformar de forma tão brusca.

O papel da educação é de suma importância para minimizar o quadro que aí está, já que através dela as instituições escolares – ensino fundamental, médio e superior -, podem mudar o cenário negro que prega terminantemente que o ser humano é algo descartável e o que sobrevive é o lucro.

A escola através da educação deve propor ao mundo do trabalho mudanças e novas formas de organização, já que a questão política pode ser muito bem incorporada dentro desse contexto. Pois, é através da organização social de uma nova

sociedade voltada para os valores morais e éticos que vislumbramos uma nova organização da divisão social do trabalho é que poderemos construir uma sociedade mais organizada do ponto de vista da produção, de modo a garantir todos os direitos sociais conseguidos ao longo da história da humanidade, bem como os direitos de uma sociedade livre e democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIGUEIREDO, N. **Da importância dos artigos de revisão da literatura.** Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. São Paulo, v. 23, n.1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.

FORRESTER, V. **O Horror Econômico.** São Paulo. 4ª ed. Unesp. 1997.

GENTIL, P. A. A. & SILVA, T. T., da (ORGs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões Críticas.** 2ª ed. Petrópolis. Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GOMEZ, C. M. [et al.]. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 2ª ed. São Paulo. Cortes: autores associados, 1989.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico.** Ed. Atlas, São Paulo, 1995.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KRAMER, J. M. (orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG. 2000.

QUARESMA, A. G. **A Pedagogia da Escola do Trabalho e a Formação Integral do Trabalhador.** FT: Trabalho e Educação. n. 09. CEFET/MG. P. 1-13. Apostila do Mestrado. 2012.

TAYLOR, D.; PROCTER, M. **The literature review: a few tips on conducting it.** Disponível em: <http://www.utoronto.ca/writing/litrev.html>. Acesso em 13.set.2017.

VESENTINI, J. W. **Sociedade e Espaço – Geografia Geral e do Brasil.** 30ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1999.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO RURAL ACOLHEDORA

Linda Lorryne de Sousa Carvalho (UVA)

[lindalorryne.s.carvalho@gmail.com](mailto:lindalorryne.s.carvalho@gmail.com)

Airton Pereira Moura (UVA)

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

Bruno Alves Reinaldo (UVA)

[bruno.reinaldo16@hotmail.com](mailto:bruno.reinaldo16@hotmail.com)

### RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar abordagens que contemplam a temática de Educação do Campo e suas diferentes perspectivas de modo a compreender os desafios e possibilidades, sendo uma modalidade de ensino esquecida e pouco citada no ambiente escolar formal. Esta pesquisa é fruto da disciplina de Educação do Campo no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Esse estudo tem como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que se utiliza da fala de alguns estudiosos dessa abordagem para enfatizar o contexto excludente da educação no âmbito rural brasileiro, de modo a analisar as formas de exclusão da educação no campo e, a partir disso, buscar reflexões viáveis que possam valorizar e demonstrar a importância desse meio não somente para os estudantes da área educativa, mas que também englobe a sociedade de modo geral, que muitas vezes desconhece a existência dessa problemática e não contribui para melhorias devido à ausência desse conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Rural. Educação Formal.

### INTRODUÇÃO

A atual situação vigente no âmbito rural brasileiro no que diz respeito a área educativa tem se tornado um tema bastante preocupante. Com alto índice de pessoas analfabetas, crianças fora da escola, grande desigualdade econômica e social, ausência e defasagem de escolas, a abordagem da educação do campo tem sido cada vez mais explorada em busca de analisar o modo como a mesma tem atuado e quais os desafios enfrentados no meio rural, buscando compreender os erros presentes na estrutura educacional do campo que torna a vida das pessoas desprovida de oportunidades e sem perspectivas de futuro no que concerne a situação social, econômica e humana dentro da realidade do campo.

Quando se trata de educação do campo e aborda-se a carência existente no meio rural não se pode listar uma única causa como principal, pois o campo possui

inúmeros fatores que o torna um espaço precário e excludente, tais como: desemprego, ausência e precarização de escolas do campo, falta de profissionais qualificados, infraestrutura precária dos espaços educativos rurais. Com isso, alguns movimentos sociais engajados nessa temática têm buscado trabalhar essa abordagem no espaço rural, apresentando a população camponesa a oportunidade de se reconhecer e ir em busca de seus direitos a educação básica, continuada e de qualidade, o que se torna bastante positivo e promissor, porém, ainda não é suficiente, visto que a educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla da sociedade. (ARROYO, 1999).

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho pretende abordar a educação no campo e como a mesma tem atuado, levando em consideração os desafios que os camponeses têm enfrentado para ter a educação como um elemento presente e vigente em suas vidas, bem como apresentar dificuldades que tornam esse processo de implantação de escolas de forma lenta, elencando também a importância da educação na vida dessas pessoas e algumas perspectivas que os moradores do campo podem ter quando se trata da vigência desses direitos, vendo assim a educação como uma oportunidade de ir além da realidade a qual estão habituados e condicionados.

Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico a partir dos estudos feitos na disciplina de Educação do Campo onde foi possível refletir acerca da educação no contexto rural e como ela vem atuando no cenário brasileiro atual, enfatizando a importância de termos conhecimento sobre ela no processo formativo, tendo em vista que a mesma muitas vezes faz parte da realidade de muitos profissionais egressos da educação e ainda assim não é trabalhada com a devida atenção por falta de conhecimento da sociedade a respeito desse contexto.

Buscamos nesse estudo aplicar a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, tendo em vista que a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos (CERVO; BERVIAN, 1996), ou seja, como incrementamos a bibliografia de autores, a técnica que utilizamos para elaboração do tema em desenvolvimento é a pesquisa qualitativa (TOZONI-REIS, 2009), observando que a mesma é a que detém as características mais favoráveis para a elaboração de um trabalho com o conteúdo referente a essa abordagem.

Neste sentido, caminharemos neste artigo apresentando no primeiro momento o contexto que essa temática está inserida, juntamente com todas as problemáticas que envolvem a mesma. Em seguida enfatizaremos as perspectivas que a Educação do

Campo pode ter levando em consideração a relevância com que essa abordagem vem sendo melhor tratada ao longo dos anos por profissionais da área e integrantes dos movimentos sociais, destacaremos as discussões que envolvem o antigo e atual contexto e por fim apresentaremos algumas soluções viáveis e alternativas que esse tipo de educação pode ter para alcançar um maior reconhecimento e viabilidade social para as pessoas que estão inseridas nesse meio.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E LUTA POR DIREITOS**

A abordagem de educação do campo tem sido bastante frisada corriqueiramente em estudos e pesquisas de profissionais e estudiosos na área de educação. Tal situação se dá por toda a dinâmica que esse tema percorre na vida das pessoas a partir da precariedade, o que tem tornado a vida dos camponeses cada vez mais difícil e as autoridades responsáveis pela administração do ambiente rural têm cada vez menos se preocupado com a qualidade de vida dessas pessoas e, ao invés de oportunizar a melhoria e amplificação dos projetos de educação, optam pelo fechamento das escolas e desfazem-se dos espaços educativos existentes no ambiente rural e isso tem causado bastante aflição aos que vivem no campo e aqueles que são adeptos ao movimento social do campo.

Devido a imensurável falta de oportunidades que os indivíduos do ambiente rural possuem ocasionada por uma desigualdade social, estes mesmos indivíduos acabam por se tornar extremamente limitados quando se trata da busca por direitos. Surge então o movimento social do campo, historicamente, a partir de duas principais frentes: as Ligas Camponesas, entre as décadas de 1940 e 1960, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado na década de 1980, atuando no campo com o intuito de desconstruir essa desigualdade que se tem no campo, apresentando aos camponeses e as autoridades que o espaço rural e tudo que o envolve possui direitos que devem ser cumpridos e isso tem sido o “ponto focal”<sup>5</sup> no movimento diante da situação crítica que o campo tem vivido nos últimos anos.

Neste sentido, é importante refletir sobre essa abordagem no ambiente estudantil/universitário, tendo em vista que ambos os cenários são marcados por

---

<sup>5</sup> Objetivo principal, abordagem realizada com maior ênfase.



constantes lutas e discussões em prol de melhorias e cabe a nós abraçar as causas que envolvam a educação de modo geral, principalmente quando envolvem as classes desfavorecidas, sempre buscando fortalecer o apoio aos movimentos sociais, neste caso, o MST, que já travam essa luta há muitos anos, podendo assim, promover um maior envolvimento da população nesse contexto e ganhar força para ir em busca de vigorar medidas efetivas na garantia de direitos.

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO: “VÁRIAS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO”.**

Quando se trata de desafios existentes no processo educativo do campo não se pode fazer uma referência direta, apontando os problemas existentes no espaço rural e os desafios existente nesse âmbito. A pesquisadora Eliene Novaes Rocha em suas ponderações alega que na escola do campo, não se nega apenas uma escola de qualidade, são negados muitos outros direitos. Não dá para olhar a escola do campo e enxergar um único problema. Por isso, os movimentos sociais têm defendido uma política nacional de educação do campo. (ROCHA, 2010).

Com isso, pode-se perceber que ao se trabalhar com a questão da educação do campo na busca pelos direitos não se pode afirmar que a educação é a única variável em questão, tendo em vista o complexo sistema que representa o campo e suas variações. Em seus estudos, Rocha (2010) lista algumas causas que fazem o campo carente de recursos e tornam a educação distante da realidade da população presente no campo tais como: trabalho infantil, ocasionado pelo alto índice de desemprego e as crianças atuarem como geração de parte da renda do núcleo familiar, precarização do ambiente escolar que não favorece o aprendizado e desestimula os camponeses a irem em busca de um futuro melhor dentro da realidade em que vivem, falta de conhecimento sobre os caminhos que a educação pode proporcionar a vida dos mesmos.

Apesar da existência de algumas escolas no ambiente rural, as mesmas são extremamente despreparadas em oferecer educação de qualidade e continuada, tornando a população limitada no âmbito educativo e no mundo do trabalho, ocasionando diversos fenômenos sociais no campo como êxodo rural<sup>6</sup>, analfabetismo em série. É importante refletir que embora o Brasil possua um *slogan* de “Pátria educadora” sabe-se que o mesmo ainda está bem longe de suprir todas as deficiências presentes no ambiente educacional,

---

<sup>6</sup> Migração do campo para a cidade.



principalmente no meio rural.

### **MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO: ESPERANÇA ATRAVÉS DA LUTA**

O movimento social do campo representa um dos maiores símbolos de força e resistência do ambiente rural. Essa abordagem se insere nos mais variados cunhos sociais que se pode descrever, visto que a mesma aborda questões culturais, educativas, sociais, o que auxilia bastante e exprime os ideais de luta no campo que os mesmos pretendem abordar ao realizar esse movimento.

Para fundamentar e expandir as ideias do movimento se faz extremamente necessário demonstrar perante a sociedade aquilo que se pretende trabalhar e o movimento social do campo realiza isso de maneira concreta. Para observar isso Arroyo (1999) contribui com suas ponderações durante uma palestra alegando que qualquer ação educativa só acontece se enxergada em uma nova dinâmica social. Para ele, a educação rural está em questão porque o campo está em questão. Por isso, o movimento social tem buscado cada vez mais amplificar o acesso das pessoas do campo ao conhecimento educativo, mostrando-os a importância da educação, assim como da luta pelos direitos sociais como educação, saúde, geração de renda, terras, que deveriam ser assegurados e, no entanto, lhes são privados.

Nesta perspectiva, o movimento social do campo tem buscado cada vez mais auxiliar as pessoas que vivem no meio rural na luta por uma educação básica de qualidade, pois os mesmos em seus objetivos lutam pelo direito à terra, reforma agrária e por uma sociedade mais justa e fraterna, que é sem dúvida o que está principalmente em falta quando se trata de educação do campo.

Apesar dessa esperança, o meio rural ainda carece de muitos recursos, o que dificulta imensuravelmente o crescimento dessa população nos mais variados aspectos sociais. No campo, diferentemente da cidade, não oportuniza a chance de crescimento da população, não dispõe de universidades públicas e geração de emprego e renda, o que por muitas vezes limita e condiciona o camponês em se manter de forma precária no campo, tendo em vista que muitos não possuem o conhecimento escolar para ocupar os cargos que a sociedade exige, fazendo com que os indivíduos tenham somente o campo como forma de subsistência, sendo este apresentado de forma bastante precária.

## **POR UMA ESCOLA DO CAMPO NO CAMPO**

Quando se trata da abordagem de escola do campo, muitos que desconhecem o assunto acreditam que o tema se refere somente a questão da localização e as pessoas que ali habitam. No entanto, esquecem que o real objetivo de uma escola é assegurar aos seres humanos o direito a educação, cultura, tecnologia, política. No meio rural, esses direitos acabam por se tornarem inexistentes e as pessoas que são moradoras do campo acabam sendo privadas de terem um espaço que possa lhes assegurar direitos e anunciar os seus anseios para as autoridades vigentes. Com isso, esses indivíduos acabam por não se reconhecerem importantes na sociedade e acreditam que a educação seja desnecessária em suas vidas, já que o condicionamento no qual estão mantidos não lhes proporciona outro caminho a não ser os que o campo oferece, que muitas vezes acaba sendo desumano e precário.

Apesar dessa enorme barreira existente no meio rural, vale ressaltar que o campo em si produz diversas riquezas para o meio urbano e muitos dos camponeses não têm a oportunidade de conhecer nem usufruir do que o campo proporciona pela falta de conhecimento sobre essa produção e as engrenagens que estão girando nela, produzidas pelo capital.

Pensar a educação do campo é compreender as vertentes as quais a mesma está enquadrada. Como atribui Caldart (1999) estamos afirmando uma mudança essencial na própria concepção de educação, pelo menos em duas de suas vertentes mais conhecidas: aquela que defende uma independência da educação em relação ao seu contexto, e aquela que quer colar a educação as ações sociais, o que se mostrou bastante presente na abordagem de educação do campo e de extrema importância reconhecer para então lutar, tendo em vista que a escola camponesa possui atribuições diferentes da escola pensada para a cidade por conta do contexto que de certa forma, desfavorece a população camponesa pela falta de estrutura e de oportunidades no âmbito rural.

Para os moradores do campo, é necessária uma escola que supra os seus anseios, que trabalhe com as suas vivências adquiridas ao longo de seu processo vital e lhes deem chances de crescer socialmente e não os privem de nenhum tipo de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os argumentos supracitados, pôde-se concluir que o campo se apresenta bastante carente e a exclusão ocasionada pelas autoridades tem sido um dos principais motivos para tal situação se manter vigente, uma vez que os sujeitos moradores do campo são menos favorecidos de recursos, ou seja, privados não somente de conteúdos vistos em sala de aula como também das dinâmicas ocorridas na sociedade, o que impede de reconhecer a importância da cultura do campo e quão rica ela é quando diz respeito a sua identidade.

Para nós foi de extrema importância estudar a respeito dessa categoria, pois a mesma pôde nos esclarecer as problemáticas que a via campesina enfrenta e como a falta de oportunidades os afeta não somente no contexto econômico, mas como os priva de direitos sociais que lhes deveriam ser garantidos por lei.

Vale ressaltar também que foi relevante observar e entender o engajamento dos movimentos sociais que buscam e lutam pelos direitos sociais dessa população, compreendendo que a lei deve atuar para todos e que o rural não deve ser excluído no processo de formação humana dos brasileiros, observando que a Constituição Federal do país engloba todos brasileiros, independente de raça, de lugar. Diante disso, é preciso que as pessoas que estão no campo se reconheçam como sujeitos de direitos ao irem em busca deles através dos movimentos que estão presentes no meio rural, pois eles podem auxiliá-los a terem um comando de voz e de resistência diante das autoridades e da apropriação e reconhecimento desses direitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. Categoria: palestra, 1999.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4.ed, São Paulo: Makron Books, 1996.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Movimentos Sociais do Campo**. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/movimentos-sociais-campo.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2.ed, Curitiba: IESDE BRASIL, 2009.

VIEIRA, Ana Luiza. **Quais os desafios da educação do campo?** Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/quais-os-desafios-da-educacao-do-campo-a-professora-eliene-novaes-rocha-da-unb-detalha-as-dificuldades-e-perspectivas-da-area-rural/>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

**COLETIVO CAMARADAS: NARRATIVAS DA ARTE POLÍTICA NO CARIRI  
CEARENSE**

Maria Cíntia Gomes  
Universidade Regional do Cariri – URCA  
cintiiagomes482@gmail.com  
Luiz Carlos Carvalho Siqueira  
Universidade Regional do Cariri – URCA  
luiz.siqueira@urca.br

**RESUMO**

Este trabalho aborda a arte política realizada pelo Coletivo Camaradas, em Crato, Ceará. Buscamos entender a dimensão educativa das práticas realizadas pelo referido movimento social. Gohn (1994, 2011, 2013); Boni e Quaresma(2005); Lage (2013), Silva, Raitz, Ferreira (2009), Vilas Boas (2015) subsidiam as nossas reflexões. A pesquisa exploratória, qualitativa, foi realizada no componente curricular “Educação Popular e dos Movimentos Sociais” do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, por meio de observações participativas das ações desenvolvidas, bem como, através de entrevista semiestruturada com o educador fundador do Coletivo. Percebeu-se, com isso, que a arte política realizada por este movimento social é um processo educativo sociopolítico diferenciado de (re)elaboração de conhecimento, autoestima e autonomia, em especial, de crianças em contextos de pobreza e vulnerabilidades sociais.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais. Coletivo Camaradas. Arte Política.

**INTRODUÇÃO**

Os movimentos sociais são importantes agentes de luta e reivindicações. As mobilizações sociais são fundamentais para a conquista e garantia de muitos direitos. A classificação dos movimentos sociais pode ser feita a partir dos objetivos e metas traçadas e pelo segmento social que cada movimento representa. Desta forma, entender os movimentos sociais implica em conhecer o encadeamento de relações que conduz o processo de luta específico de cada movimento ou organização social, embora algumas pautas assumam caráter universal.

Este trabalho se propõe a discutir as contribuições do Coletivo Camaradas, enquanto movimento social, para o processo de valorização e ressignificação da comunidade do Gesso localizada no município de Crato-CE, destacando as dimensões política e artística desta organização. Estas dimensões são desenvolvidas a partir das ações, intervenções e discussões construídas pelo Coletivo, ressaltando a produção de poesias.

O desenvolvimento deste estudo contou com a realização de uma pesquisa de

campo realizada entre os meses de março e abril, em que foi possível observar a realidade em contato direto com a organização. Nos apoiamos também no uso de entrevistas para obtenção de dados mais precisos.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa utilizamos os estudos da Gonh (1994; 2011; 2013) que nos aponta o sentido e significado dos movimentos sociais em diferentes épocas e contextos, além de potencializar as discussões em torno do caráter educativo que os movimentos sociais assumem em parceria com as instituições de ensino e nas próprias práticas no interior dos movimentos.

Como resultados, podemos constatar a participação do Coletivo Camaradas na comunidade do Gesso em parceria com as escolas municipais públicas e privadas e também com as Universidades da Região do Cariri cearense, o que nos indica que esta organização, enquanto movimento social, tem um caráter educativo. No entanto este caráter não se esgota no diálogo com as instituições de ensino mais está presente também nas ações desenvolvidas junto a classe trabalhadora com sentido de politização e conscientização.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa Exploratória foi realizada no componente curricular “Educação Popular e dos Movimentos Sociais” do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, o estudo foi desenvolvido no Coletivo Camaradas, organização social que começa a ser articulada no ano de 2007 em uma região de conflito conhecida por Gesso, situada entre os bairros Centro, Pinto Madeira, Santa Luzia e São Miguel localizados no município de Crato-CE.

Partindo do objetivo desta pesquisa optamos por desenvolver um estudo de abordagem qualitativa tendo em vista a necessidade de aproximação com os valores e significados da organização social pesquisada.

De acordo com a complexidade das dimensões política e artística destacadas neste estudo optamos pela Pesquisa de Campo realizada nos meses de março e abril “conduzida na perspectiva de construir com os sujeitos do campo, novas contribuições teóricas com base na realidade vivida, expressada e consentida pelos grupos” (LAGE, 2013, p. 56).

A abordagem técnica estabelecida para a obtenção de dados consistiu na observação participante que, segundo Lage (2013, p. 59) possibilita o “contato com a

realidade, que está à mão numa imensa variedade de possibilidades de interações, articulações e também contradições” o que otimiza a pesquisa em relação à complexidade das dimensões analisadas.

A utilização de entrevistas foi outro recurso técnico utilizado para obter dados. O delineamento da pesquisa em relação aos objetivos indicou o uso da entrevista aberta que “é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 74) e a entrevista projetiva “centrada em técnicas visuais, isto é, a utilização de recursos visuais onde o entrevistador pode mostrar: cartões, fotos, filmes, etc. ao informante” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72). Para a realização da entrevista projetiva utilizamos fotos de alguns objetos e ações do Coletivo Camaradas e de alguns elementos da comunidade do Gesso.

### **TOCANDO OS PÉS NO GESSO: CONHECENDO O ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E DIALOGANDO COM OS CAMARADAS**

Os movimentos sociais atuam como instrumento de luta e reivindicações, por meio dos quais a sociedade civil se organiza, articula novas formas de relações sociais e desenvolve “atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais” (GOHN, 2013, p. 14). Como inovações socioculturais, podemos ressaltar a Arte Política produzida pelos agentes sociais que formam o Coletivo Camaradas, trata-se de um recurso utilizado para potencializar as reflexões acerca da conjuntura social e dos problemas específicos da Comunidade do Gesso.

A agenda dos movimentos sociais distribuída em atividades de caráter educativo contribui para a construção de um novo projeto de sociedade que se assenta na consciência crítica desenvolvida através de mecanismos que visam à formação humana emancipatória.

A reflexão sobre o caráter educativo dos movimentos sociais nos leva a concepção de que a construção de uma consciência crítica coletiva não se constrói apenas no âmbito da educação formal oficializada nos espaços escolares por meio da socialização dos conteúdos historicamente construídos, neste sentido GOHN (1994, p. 17) salienta que

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não

se restringe ao aprendizado de conteúdos transmitidos através de técnicas e instrumentos de processos pedagógicos.

Para tanto a dimensão da educação presente nos movimentos sociais enfatiza os aspectos de formação e emancipação humana, autonomia e protagonismo, buscando formar agentes sociais que reivindiquem interesses coletivos respaldados no conceito de cidadania. A ideia de que o caráter educativo das lutas sociais se dá no campo da educação não formal não exclui a importância da educação escolar como constituinte desse processo de idealização de um novo projeto de sociedade. Desta forma

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações (GOHN, 2011, p. 334).

Estas duas formas de conceber o caráter educativo decorrente da organização civil são perceptíveis nas ações que o Coletivo Camaradas desenvolve em parceria com algumas escolas municipais, algumas instituições de ensino privadas e com as universidades da região do Cariri cearense, bem como nas próprias atividades desenvolvidas na comunidade como a Roda de Poesias<sup>7</sup>, os Pontos de Leitura<sup>8</sup> e a Higinoteca<sup>9</sup>. As três ações citadas foram pensadas a partir da necessidade de ampliar as formas de acesso à leitura, tendo em vista que o domínio do sistema de escrita se torna instrumento de poder, daí a importância de munir as classes populares deste mecanismo.

Ter o entendimento de que a educação reflete o projeto de sociedade vigente é fundamental para compreendermos a importância do diálogo entre as instituições de ensino e os movimentos sociais, pois, a luta travada pelos movimentos é fruto de uma realidade concreta que muitas vezes a escola se distancia. Neste sentido a educação relacionada às atualizações da sociedade “têm tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, portanto, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade” (GADOTTI, 2000, p. 7). Desse modo o diálogo entre

---

<sup>7</sup> Roda de poesias é um encontro que ocorre uma vez por mês na Comunidade do Gesso onde é feita a Leitura de poesias, geralmente produzidas pelas crianças;

<sup>8</sup> Os Pontos de Leitura é uma iniciativa da sociedade civil e faz parte do Programa Cultura Viva. São locais dentro da comunidade onde estão fixadas caixas com livros acessíveis a todas as idades;

<sup>9</sup> A Higinoteca foi o nome dado à biblioteca do Coletivo em homenagem ao Sr. Higinio que residiu na comunidade e desenvolveu ações para a democratização da leitura;



os movimentos sociais e as instituições de ensino possibilita que a tarefa educativa parta do contexto social e seja mais significativa e conscientizadora.

Segundo Gonh (2013) não há uma homogeneidade em relação à identidade política dos movimentos sociais, o contexto histórico é um elemento que garante uma variação identitária derivada dos aspectos contextuais de cada conjuntura. A partir da identificação da realidade “os sujeitos participantes dos movimentos sociais têm aprendido a fazer leituras de mundo” (GONH, 2013, p. 173) e constroem coletivamente propostas e ações conscientizadoras que servem para desvelar a estrutura de dominação social existente que segrega e marginaliza populações.

Os dados obtidos nas entrevistas puderam expressar com mais precisão os aspectos históricos e estruturais referentes à configuração de sociedade que estimulou o surgimento do Coletivo que se faz necessária para entender a identidade política deste movimento. A história desta organização é pensada a partir do contexto de estigmatização social que marcou a Comunidade do Gesso como zona de prostituição por aproximadamente quarenta anos, as casas de prostituição e a forte presença do tráfico nesta comunidade são os elementos principais para o delineamento da identidade política do Coletivo Camaradas.

Em 2007 alguns artistas da comunidade e de seu entorno começam a se organizar para articular um movimento que possibilitasse o combate a estigmatização social. A consciência coletiva gerada na comunidade em decorrência dos problemas sociais e do descaso do poder público possibilitou o surgimento do Coletivo Camaradas. Esta organização tem por objetivo contribuir para o processo de organização política da comunidade e de desinvisibilização territorial através de um potencial criativo que se dá a partir da Arte Política, caracterizada como um instrumento de luta de caráter emancipatório e humanizador produzido para e pelas camadas populares.

Este mecanismo colabora com a construção de novas narrativas acerca da Comunidade do Gesso que não mais consiste apenas na reprodução dos estigmas sociais. Nos dizeres Gohn (2011, p. 336), os movimentos sociais “ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo” este novo discurso fortalece o combate à baixa autoestima dos moradores e favorece o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, inclusão e valorização da comunidade.

A Arte Política tem sido amplamente discutida nos últimos anos em decorrência do processo de politização da arte expressando a estreita relação entre arte e mudança social. Vilas Boas (2015, p. 48) ao discorrer sobre esta relação conclui que “o engajamento com uma causa que tenha em sua gênese uma divergência com os sistemas de controle se torna, sob este entendimento, algo já político. Nasce política”. Os artistas comprometidos com a luta por mudanças significativas na estrutura social que pensaram o Coletivo Camaradas, encontraram a unidade essencial para os desdobramentos de ações. Neste sentido a perspectiva do Coletivo

É pensar como é que é possível incluir as pessoas nesse processo e fazer com que essas pessoas possam produzir uma arte que tenha esse caráter emancipatório, humanizador, que sirva como instrumento de luta, como instrumento de descoberta do mundo. Então a perspectiva que nós temos de arte é que ela sirva a esse universo do processo de humanização, de descoberta, como instrumento de resistência (informação verbal).<sup>10</sup>

Dentro desta abordagem da Arte Política destacamos a produção de poesias, o Coletivo tem desenvolvido na Comunidade o Encontro da Poesia no Gesso<sup>11</sup>, que consiste em um evento que ocorre no Terreiro<sup>12</sup> do coletivo onde as crianças podem ler e recitar as poesias produzidas por elas, o Poste Poesia<sup>13</sup> e a Roda de Poesias, esta última ação reúne pessoas das mais variadas idades para ler e expressar poesias através da circularidade. Nota-se então a forte presença da Poesia como elemento artístico, ferramenta de deleite e, sobretudo de conscientização, como podemos observar em uma das produções intitulada “O Brasil” feita pelo poeta Marcos Vinícius que com nove anos de idade já manifesta sua consciência política construída ao longo de cinco anos de participação no Coletivo Camaradas

#### O BRASIL

O país onde o racista é mito  
E o herói é lixo  
Tá na cadeia por um crime que não cometeu

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida por SILVA, Alexandre Lucas. **Coletivo Camaradas**. [abr. 2018]. Entrevistadora: GOMES, Maria Cíntia. Crato: URCA, 2018. 1 arquivo M4A (1:42:08).

<sup>11</sup> Evento realizado na Comunidade com a finalidade de desenvolver uma cultura leitora, reunindo poetas de diversas regiões do país

<sup>12</sup> Espaço construído dentro da comunidade para a realização das ações promovidas não só pelo Coletivo Camaradas mais também por outros projetos sociais

<sup>13</sup> Ação de democratização da leitura em que as poesias produzidas no Coletivo Camaradas são fixadas nos postes da cidade de Crato

Quem apoiou o machista e o racista se fodeu  
Não tô aqui por acaso  
Vim fazer um desabafo  
Sou preto  
Mais sou o preto que vai fazer o futuro do Brasil  
Sou o preto que nunca vai se esconder  
Vai desabafar, vai ser pra valer  
E essa língua da minha boca  
Nunca vai para de se mexer  
Caí, levantei  
Se machuquei sarei  
Tive medo criei coragem  
Travei, destravei e farei  
Não tô pra pagar de político  
Tô aqui pelo meu direito de cidadão  
Temos corrupção, políticos corruptos  
E mais corrupção  
Tá com eles  
O que era pra estar  
Nas nossas mãos.

A pesquisa de campo e a realização das entrevistas foram fundamentais para perceber o funcionamento do Coletivo enquanto organização social, política e artística. Alguns elementos da realidade foram destacados durante as observações, percebemos que os agentes sociais que compõem o Coletivo fundamentam-se em teorias marxistas principalmente no que diz respeito à relação teoria e prática ou práxis, entendendo que as discussões teóricas trazidas nos momentos de reuniões são sempre demonstradas na ação da qual se teoriza. Exemplo disso é a Pipocada<sup>14</sup>, um dos temas discutidos em um dos momentos de observação foi Democracia, as crianças trouxeram seu entendimento sobre o tema e ao final da atividade escolheram de forma democrática quem faria as pipocas no final do encontro, diante disso percebemos a importância que este movimento concebe a práxis.

Durante a pesquisa identificamos, além dos aspectos já citados, a efetiva participação das crianças nos espaços de reivindicações, o que indica que as crianças são compreendidas dentro deste processo como sujeitos ativos e produtores de cultura. Essa compreensão entende que “as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento permanente que configuram e contribuem para transformar a sociedade” (SILVA *et al* 2009, p. 77). Assim as crianças que

---

<sup>14</sup>Ação realizada com e pelas crianças onde se discute um tema social geralmente relacionado a valores e visões de mundo e no final as crianças fazem pipoca utilizando a pipoqueira.

participam do Coletivo Camaradas são protagonistas de muitas ações coletivas realizadas na comunidade, neste sentido o objetivo de construir uma consciência crítica através da arte é um fenômeno intergeracional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de desenvolver um novo projeto de sociedade por meio da arte o Coletivo Camaradas busca desenvolver a consciência de coletividade procurando romper com a visão assistencialista e potencializar a capacidade e autonomia de organização, de valorização e de ressignificação social.

O desenvolvimento de um potencial criativo no interior da comunidade tem ampliado a visão de mundo dos moradores que passam a atuar de maneira mais efetiva na cobrança por assistência social, educação de qualidade, saneamento básico, esporte e lazer.

É necessário atuar no sentido de democratização do conhecimento construindo espaços de luta voltados para a conscientização política para que haja a redução das desigualdades sociais, o que a organização pesquisada contempla em suas ações utilizando elementos artísticos aliados a política para intervir na sociedade e conquistar espaços de fala e resistência dentro do sistema de opressão que segrega e marginaliza populações.

O diálogo estabelecido entre o Coletivo Camaradas e outras organizações nacionais vai delineando um processo de ampliação das possibilidades de atuação do Coletivo na Região do Cariri Cearense, atuando principalmente no campo das intervenções urbanas e performances. A amplitude destas ações tem construído no imaginário dos moradores uma nova visão a respeito da Comunidade do Gesso que não mais consiste no tráfico ou na prostituição, não que estes aspectos tenham deixado de existir na comunidade, mais produção artística desenvolvida pela comunidade tem ganhado mais ênfase nos eventos da região e pela mídia local.

Percebeu-se, com isso, que arte política realizada por este movimento social é um processo educativo sociopolítico diferenciado que tem em sua essência o comprometimento com a mudança social. Este processo viabiliza a (re)elaboração de conhecimento, autoestima e autonomia, em especial, de crianças em contextos de pobreza e vulnerabilidades sociais.

## REFERÊNCIAS

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema Leone. **Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Florianópolis - SC, v. 2, p. 68-80, 2005.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v.14, n. 2, p. 03-11, jun. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 25 jul. 2018.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2011, vol.16, n 47, p.333-361. ISSN 1413-2478

\_\_\_\_\_, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI: Antigos e novos atores sociais**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAGE, Allene Carvalho. Orientações epistemológicas para a pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. **Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente**. Itajaí, n 21, mar. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/09.pdf>> Acessado em: 26 jul. 2018.

SILVA, Marcos Vinícius. **O Brasil**. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0JC7p9ondb8>> Acessado em 17 jul 2018.

VILAS BOAS, Alexandre Gomes. **A(r)tivismo: Arte - Política - Ativismo - Sistemas Híbridos em ação**. São Paulo: UNESP, 2015.

## MOVIMENTOS SOCIAIS EM TORNO DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Marcia Betania de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
[marciabetaniauern@gmail.com](mailto:marciabetaniauern@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho aborda movimentos sociais a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Discute movimentos em torno do Projeto Escola sem partido, com ocupações de escolas no ano de 2016. Apresenta resultados de pesquisa realizada em manchetes midiáticas, as quais deram visibilidade a alguns desses movimentos. Compreende estudantes ali envolvidos como sujeitos na/da constituição política, os quais vão se constituindo em processos articulatórios de negociação, de identificação, marcados pela contingência, tentando fixar determinados sentidos como sendo em/de defesa da educação, não definidos *a priori*. Considera que apesar de projetos como o “Escola sem partido” se apresentar com pretensas garantias da “liberdade de consciência do estudante”, do “princípio da neutralidade política e ideológica do Estado” e do “regime democrático”, movimentos outros continuam sendo construídos questionando seus pretensos ideais dessas garantias.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais. Escola sem partido. Teoria do discurso.

### INTRODUÇÃO

Em tempos obscuros de ataques constantes aos direitos humanos e sociais no Brasil, em especial nas duas últimas décadas, “a democracia permanece sendo um tema importante” (LOPES, 2015, p. 22), e necessário. Os movimentos sociais têm se apresentado, cada vez mais, como espaços considerados de construção/demonstração dessa democracia. Mendonça (2015, p.86) destaca que, democracia, “nas mais diversas formulações teóricas e filosóficas já construídas [...] sempre remete-se ao seu elemento primordial, o povo”. O povo, e os movimentos desencadeados a partir de suas organizações/mobilizações acabam por se constituir como alternativas e/ou perspectivas para conquista e (ou pretensa) garantia de direitos diversos.

Para Gohn (2011, p. 336), “os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas” e “ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede”. Essa autora (GOHN, 2011, p.334) afirma que “a

relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais”, sendo que o estudo dessa relação é relativamente recente no meio acadêmico, “especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existente”. Destaca (idem, p. 340) ainda que, no Brasil, os movimentos sociais têm se caracterizado com a retomada do movimento estudantil e as ocupações de universidades (às quais têm se somado as ocupações de escolas básicas) “em luta pela melhoria da qualidade do ensino, contra reformas da educação, atos de corrupção e desvio de verbas públicas” (GOHN, 2011, p.340).

Em tentativas de caracterizar/classificar os sujeitos que constituem e/ou que estão envolvidos nos movimentos sociais, costumeiramente, os atores sociais ali partícipes são tidos/classificados como de algum partido de esquerda. Em entrevista dada a Lopes e Mendonça (2015), Laclau destaca que a esquerda “[...] não pode mais ser considerada em termos de uma alternativa essencialista como quando se pensava que a classe operária e o socialismo eram os que criavam a linha fundamental de divisão na sociedade.” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p.151). Em sua teoria do discurso, esse teórico defende a elaboração de uma política social e econômica alternativa a partir de uma proliferação de atores sociais em distintos pontos, os quais “não são óbvios desde o início e podem ser articulados de maneira diferente em relação a diferentes problemas” (idem).

Apesar de registros teóricos como o pós-estruturalismo serem considerados como despolitizantes, por vezes tidos como desmobilizadores das ações de transformação mais profundas das relações de poder (LOPES; VANDEMBERGHE; ARAÚJO, 2015, p.22), concordo com a lógica laclauiana que “a forma como a TD incorpora o pós-estruturalismo e questiona o pós-modernismo abre possibilidades mais significativas de politização”, situação em que “a política assume o viés de uma disputa pela (no interior da) significação. O caráter discursivo da verdade amplia as possibilidades políticas” (idem).

Laclau (LOPES; MENDONÇA, 2015) acredita que sem um esforço de articulação política entre as várias lutas é impossível conseguir um efeito de longo prazo, pois se requer não somente a autonomização das lutas individuais, mas também a construção de uma hegemonia de um novo tipo. Se não se pensa em dar às mobilizações políticas, como no caso das ocupações das escolas em defesa da escola pública, um objetivo de transformação do Estado, “[...] estas mobilizações cedo ou tarde se



desagregação (idem, p.23).”

Neste trabalho<sup>15</sup> apresento, portanto, movimentos em torno do Projeto Escola sem partido, com ocupações de escolas no ano de 2016. As informações trazidas como forma de registro de falas aqui destacadas foram buscadas em manchetes midiáticas, de circulação nacional, apresentadas como “MOVIMENTO” (2016), “APÓS” (2016), os quais, dentre outros, deram visibilidade aos referidos movimentos. Tais registros me possibilitam interpretar a não obviedade pré-definida de participações dos jovens nos referidos movimentos de ocupações nas escolas.

Discuto a Teoria do Discurso de Laclau e Moufe (2015), pelas leituras de Mendonça (2012, 2015) e de Burity (2014); quanto às políticas curriculares, o faço a partir de leituras de Lopes (2011, 2012, 2013, 2014, 2015), Lopes e Macedo (2011), na compreensão de currículo como “luta política por sua própria significação, [...] pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Entendo a participação/mobilização dos estudantes envolvidos nas manifestações e/ou nas ocupações das escolas como um processo de constituição política desencadeado por demandas curriculares do movimento nacional. Compreendo que tais demandas geraram/geram reivindicações diversas, situações que envolvem sujeitos com processos identitários diversos. Entendo os atores envolvidos nos movimentos sociais em pauta como não óbvios na constituição política, por vezes apartidários, os quais vão se constituindo em processos articulatórios de negociação, de identificação, marcados pela contingência, tentando fixar determinados sentidos como sendo em/de defesa da educação, desejada de qualidade, não definidos *a priori*.

Entendo, ainda, tais construções, seja dos processos articulatórios seja dos sentidos de qualidade da educação, como discursivas e contingentes; construções políticas que dependem de contextos específicos (por vezes considerados) de emergência, demandando situações e espaços diversos de reivindicações. Sujeitos e demandas constituem-se e articulam-se mutuamente (LACLAU, 2013), em processos nos quais “o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

---

<sup>15</sup> Este texto, revisado e reduzido, teve discussão apresentada no II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores, realizado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 2017, sob o título “Ocupações de escolas: movimentos sociais em defesa da educação pública”.



## O projeto Escola sem Partido

Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Assim se define o “Programa Escola sem Partido” (<https://www.programaescolasempartido.org/>): como uma proposta de lei (PL 867/2015) que visa a combater a considerada doutrinação política e ideológica, tornando obrigatória afixação de cartazes em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio com conteúdo definindo o que o professor NÃO PODERÁ (dentre outras ações): fazer propaganda político-partidária, incitar alunos à participação de manifestos, atos públicos e passeatas, promover seus próprios interesses ou preferências (religiosas, morais, políticas e partidárias).

O referido site destaca, ainda que o “*único* objetivo do Programa Escola sem Partido é informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres”; isso é proposto, na perspectiva de que os próprios alunos “possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles.” (<https://www.programaescolasempartido.org/>).

Frigotto (2017, p.35) entende “o Escola sem Partido como um discurso que vem sendo compartilhado desde 2004, quando o movimento foi criado e que se apresenta, desde então, como uma chave de leitura para entender o fenômeno educacional”. Contribuindo com essa discussão, Penna (2017, p.37) argumenta que essa chave de leitura do fenômeno educacional tem quatro características principais: reduz educação à escolarização; desqualifica o professor; se apresenta como estratégias discursivas fascistas; e, por último, defende o poder total dos pais sobre os seus filhos.

Esse movimento tem como contraponto o surgimento da Proposta Escola sem Mordada<sup>16</sup>. Vale lembrar que o Projeto Escola sem Partido culminou com outras medidas autoritárias e restritivas de direitos tomadas pelo governo Michel Temer, em especial, contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 55, ex-PEC 241) e contra a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio (MP 746/16), a qual foi aprovada como Lei nº 13.415, instituindo a mais nova Reforma do Ensino médio.

De acordo com publicação midiática (MOVIMENTO..., 2016), é possível perceber, entre alunos de uma escola de São Paulo, movimentos contra e a favor do Escola sem Partido. Três estudantes secundaristas defendem as ocupações de escolas e a luta do movimento estudantil por melhorias na Educação e contra retrocessos. Para eles,

---

<sup>16</sup> Ver informações em <http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2016/11/escola-sem-partido-x-escola-sem-mordaca/>

“a precarização da educação não é novidade, nossa realidade é escola com estruturas precárias, falta de professores [...] entre outras coisas” (idem); destacam que “O fenômeno das ocupações de escolas mostrou um novo método de movimento estudantil (idem). Alguns deles afirmam que, com a ocupação se sentem “parte da escola, é um espaço democrático em que todos têm voz, diferente do que costuma ser a própria escola. A ocupação nos garante um espaço sem opressão e que seja emancipador” (MOVIMENTO..., 2016).

Na mesma escola, foi registrado (MOVIMENTO..., 2016) protesto a favor do Escola Sem Partido, organizado por estudantes de uma escola de São Paulo. De acordo com a referida manchete, um grupo de alunos “foi [...] panfletar a favor do Escola Sem Partido”, em reação à opinião do diretor do colégio, crítico ao projeto de lei, que manifestou sua opinião contrária.

A fala de uma aluna de 16 anos, contrária ao projeto de lei, destaca: "Achamos problemática a determinação que eles propõem do que é doutrinação, o que é fato, o que é certo, o que é errado". Sem a ideia de uma total ocupação da escola, mas na tentativa de dar visibilidade aos argumentos contra o Projeto Escola sem Partido, essa aluna afirma que (MOVIMENTO..., 2016), juntamente com alguns colegas, reuniram cerca de cem pessoas, e que foram para a porta do colégio durante os 40 minutos de intervalo, carregando cartazes com escritos como "Escola Sem pensamento crítico não é escola" e "A verdade é dura, Escola Sem Partido é censura". A aluna destaca que não houve qualquer resistência ou protestos de outros alunos ou de quem passava pelo local. "A gente percebeu que as pessoas não conheciam muito o projeto de lei e foram se informar" (idem).

Em outubro de 2016, estudantes secundaristas e universitários ocuparam escolas no Rio Grande do Norte. A manchete (APÓS..., 2016) destaca que “enquanto a pauta dos universitários se limita(va) à PEC 241, os estudantes secundaristas reivindicam uma pauta mais extensa, “[...] dividida em três eixos: a resistência a PEC 241 e o congelamento dos investimentos em educação pelos próximos 20 anos, a supressão da Medida Provisória 246, que propõe mudanças no ensino médio e a contrariedade a PL 121/2016, chamada pelos estudantes de 'Lei da mordaza', mas também conhecida como 'Escola sem partido’”.

### **Algumas considerações sobre ocupações de escolas: demandas e sujeitos na constituição de políticas curriculares**

Na lógica laclauniana, demandas constituem o sujeito, as quais, são para Laclau (2013), resultado de uma articulação de demandas que se encontra em situação peculiar com a ordem estabelecida, apresentando-lhe reivindicações. Por essa lógica, é possível perceber que nesse processo de articulação de demandas educacionais em pauta, na luta pelo discurso hegemônico, os sujeitos envolvidos (estudantes de escolas ocupadas e/ou manifestantes) vão se constituindo em processos articulatórios de negociação, de identificação, marcados pela contingência, tentando fixar determinados sentidos, não definidos *a priori*. Sujeitos e demandas constituem-se e articulam-se mutuamente (LACLAU, 2013), em processos nos quais “o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

É possível perceber a ideia de descentramento do sujeito na lógica laclauniana, quando de sua abordagem sobre os novos movimentos sociais e a pluralidade do social (LACLAU, 1986), leitura em que questiona debates (então considerados) contemporâneos os quais, em seu entendimento, buscam uma determinação das dimensões e formas radicalmente assumidas pelo conflito social no final do século XX.

Interpretando os movimentos sociais aqui destacados em torno de ocupações de escolas a partir da Teoria do Discurso laclauniana, é possível considerar que uma série de demandas, antes isoladas, passaram a ter ali espaços considerados de emergência. Assim, ao mesmo tempo em que se reivindica pela não aprovação do “Escola sem partido”, era/foi possível demandar também pela sua aprovação; ao mesmo tempo, demandar pela não aprovação de projetos outros como o da Reforma da previdência, dentre outras pautas. Demandas que já existiam/existem no âmbito da educação pública passaram, no contexto das ocupações das escolas, a também serem enunciadas. Tais demandas, isoladas, não tinham/têm força suficiente para obrigar o atendimento das reivindicações diversas do contexto educacional público.

Nessa perspectiva, é possível afirmar, pela teoria do discurso, que tais demandas eram/são elementos que tornaram-se momentos equivalentes, tendo em vista um inimigo comum (as formas verticalizadas de imposição de propostas curriculares). O projeto Escola sem partido, considerado de reformulação possivelmente curricular assumiu/vem assumindo, nesse sentido, a função de representar uma totalidade que o

transcendeu/transcende em termos de sentidos, ou seja, função hegemônica. Significante vazio, nome que leva consigo complexos processos de significação (MENDONÇA, 2015).

Ao se apresentar como mudanças curriculares com pretensas garantias da “liberdade de consciência do estudante”, do “princípio da neutralidade política e ideológica do Estado” e do “regime democrático” (<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>), movimentos outros continuam sendo construídos questionando seus pretensos ideais dessas garantias.

Para Laclau (1986, s/p), as mobilizações populares se baseiam “numa pluralidade de exigências concretas, conduzindo a uma proliferação de espaços políticos”, para além de um “modelo de sociedade total ou na cristalização, em termos de equivalência de um único conflito que divida a totalidade do social em dois campos”. Das situações apresentadas/descritas a partir de algumas falas de sujeitos participantes das ocupações de escolas até aqui destacadas, é possível perceber que em meio aqueles sujeitos estão alguns que possivelmente nunca tenham participado de outras manifestações anteriores, ou que não façam parte do movimento estudantil.

Projetos como o “Escola sem partido”, tendem a regular os sujeitos, definindo-lhes um lugar no mundo simbólico, “desconsiderando a pluralidade de suas identidades, renunciando a outras possibilidades de ser dos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 230). Destaco afirmação de Lopes e Macedo (2011) quanto ao necessário reconhecimento do Outro (identificação) na constituição de projetos educacionais, sem, no entanto, sufocar a sua singularidade, o que equivaleria a objetivá-lo e eliminaria a própria possibilidade de educar. Parece ser a busca por esse reconhecimento que tem mobilizado (não somente) estudantes nas/para as manifestações e/ou ocupações aqui destacadas, na perspectiva de negociações frente às políticas curriculares que foram/vão se apresentando.

## REFERÊNCIAS

BURITY, Joanildo Albuquerque. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau**. In: (pp.35-59). MENÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. 2 ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista

Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso: 07 Jul. 2017.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral:  
Alice Casimiro e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **A razão populista**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. – São  
Paulo: Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social**. Revista  
Brasileira de Ciências Sociais, n. 2, vol. 1, out., 1986. Disponível em:  
[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_02/rbcs02\\_04.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_02/rbcs02_04.htm). Acesso em:  
28. Ago. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo:  
Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?**. In: Marcus  
Taborda; Luciano Faria Filho; Fabiana Viana; Nelma Fonseca; Rita Lages. (Org.). A  
qualidade da escola pública. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 15-29.

\_\_\_\_\_. **Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo**. Dossiê Temático: Configurações  
da Investigação Educacional no Brasil. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013,  
(pp. 7-23). Disponível em  
<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em 20. Nov. 14.

LOPES, Alice Casimiro. **No habrá paz en la política**. Debates y Combates, v. 4, p. 1-  
25, 2014 (versão em português).

\_\_\_\_\_. **Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento  
radical**. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). A Teoria do Discurso  
de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1,  
p. 117-147.

\_\_\_\_\_. MENDONÇA, Daniel de. **Reflexões discursivas sobre a esquerda, o  
deslocamento e a democracia**. In: \_\_\_\_\_. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau:  
ensaios críticos e entrevistas. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 149-162.

\_\_\_\_\_. VANDENBERGUE, Frédéric. ARAÚJO, Kathya. **Entre a equivalência e a  
diferença. Notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau**. In: LOPES,  
Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau:  
ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 15-34.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos S. F.; TELLO, César. **Análise de  
políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In BALL,  
Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas.  
São Paulo, 2011.

MENDONÇA, Daniel de. **Antagonismo como identificação política.** Revista Brasileira de Ciência Política, n. 9. Brasília, setembro - dezembro de 2012, pp. 205-228.

\_\_\_\_\_. **Pensando (com Laclau) os limites da democracia.** In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. 1ed.São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 73-92.

PENNA, Fernando de Araújo. **O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

#### SITES CONSULTADOS

APÓS aprovação da PEC 241, estudantes mantêm ocupações no RN. Disponível em <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2016/10/apos-aprovacao-da-pec-241-estudantes-mantem-ocupacoes-no-rn.html>. Acesso em: 08. Jul. 2017.

MOVIMENTO de ocupações: em cada escola luta, união e rebeldia. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/263907/movimento-de-ocupa%C3%A7%C3%B5es-em-cada-escola-luta-uni%C3%A3o-e-rebeldia.htm>. Acesso em: 26. Mai. 2017.

POR UMA LEI CONTRA O ABUSO DA LIBERDADE DE ENSINAR. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>. Acesso em: 26. Mai. 2017.

## MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DO MST NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nara Lucia Gomes Lima  
FECLESC/UECE  
nara13gomes@hotmail.com

### RESUMO

Desde a década de 1980 o MST reivindica o direito de crianças, jovens e adultos de estudarem no lugar onde vivem, buscando através da educação proporcionar aos filhos dos trabalhadores rurais sem terra, conhecimentos teórico-práticos da luta por direitos e por igualdade social. Assim, tivemos como objetivo geral verificar a oferta de escolarização no campo e a prática docente desenvolvida na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, tendo como unidade de pesquisa a Escola de E.F. do assentamento rural 25 de Maio, Madalena, Ceará. A escola atende crianças de cinco comunidades do assentamento, oferta educação infantil e ensino fundamental. Contudo, os professores que atuam com as crianças não possuem graduação em Pedagogia. Concluímos que o MST evidencia a necessidade de organizar a infância no campo, mas ainda há um longo caminho a percorrer, tendo em vista, o pouco investimento nas escolas rurais.

**Palavras – chave:** Educação Infantil. MST. Educação do Campo.

### Introdução

A partir da década de 1980 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com outros movimentos sociais e sociedade civil organizada, passou a reivindicar o direito de crianças, jovens e adultos a estudarem no lugar onde vivem, a desmistificar a ideia de atraso que se tinha do campo, a considerar o campo como lugar de desenvolvimento, de produção de conhecimento.

Respaldado na Constituição Federal de 1988, o MST passa a reivindicar a construção de escolas nas comunidades rurais. A educação torna-se direito de todos e dever do Estado.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB 9394/96, passa a tratar a Educação Infantil como modalidade de ensino, sendo a primeira etapa da educação básica, destinada ao atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos de idade em espaços de creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Essa LDB reconhece que as creches e pré-escolas desempenham um papel importante no desenvolvimento da educação das crianças, promovendo condições que configurem as



especificidades de vivência da infância.

Apesar da LDB 9394/96 reconhecer o direito à educação, ela não atenta para as particularidades do campo, tratando-o como ensino urbanocêntrico e desvinculado dos saberes locais.

As Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) questionam o ensino urbanocêntrico, descontextualizado, propõem uma educação libertadora com uma proposta político-pedagógica, baseada na pedagogia crítico-reflexiva. Uma proposta educacional histórico-crítica, que respeite os saberes locais, vinculando: ensino – pesquisa; trabalho – educação; teoria – prática; saber científico – saber popular.

Desse modo, o trabalho apresentado teve como objetivo geral verificar a oferta de escolarização e a prática docente desenvolvida na educação infantil; se o ensino ofertado valoriza a infância, as experiências, o modo de vida, a cultura e a história dos trabalhadores rurais.

Para alcançarmos tal objetivo, foi necessário: analisar a oferta de educação infantil nas escolas do campo; observar como está sendo a aprendizagem das crianças; compreender quais os desafios enfrentados pelos professores que atuam na educação infantil; investigar se a educação que está sendo ofertada respeita a cultura e os saberes locais do campo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso, tendo como unidade de pesquisa a Escola de Ensino Fundamental da Vila do Quietos, assentamento rural 25 de Maio, localizado na cidade de Madalena, Ceará. Os instrumentos utilizados para a coleta de material em campo foram: entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da escola do campo; observação da prática pedagógica e docente; questionário com professores, gestores e pais de alunos. A revisão de literatura foi embasada nos trabalhos de Arroyo, Caldart, Molina, Da Mata, Leite, Medeiros, Freire, Brandão, Fernandes, entre outros.

## **2 Educação Infantil nas Escolas do Campo**

As crianças que vivem no campo são sujeitos com direitos e peculiaridades que devem ser compreendidas e respeitadas. Sua história, seus saberes locais devem ser disseminados culturalmente para que o campo seja conhecido como espaço sociocultural de produção de conhecimento científico e popular. Mas, nem sempre a



escola, como instituição promotora do conhecimento, esteve presente nas comunidades rurais.

As primeiras escolas rurais surgiram no Brasil por volta de 1930 no formato multisseriado, ofertando apenas as quatro séries iniciais do ensino fundamental I, com o intuito apenas de alfabetizar e proporcionar escolarização básica.

Esse modelo educacional, também conhecido como “escolinha rural das primeiras letras”, durante muito tempo foi questionado por proporcionar um ensino desvinculado das questões sociais pertinentes ao campo, por reproduzir um currículo escolar urbano, por não ter professores graduados, e nem infraestrutura adequada.

Nos anos de 1990, um novo paradigma educacional para a educação básica nas escolas do campo, proposto pelos movimentos sociais em especial o MST, rompe com o antigo modelo de escolinha rural, passando a propor uma educação contextualizada e contínua. Que garanta escolarização em áreas rurais em todos os níveis escolares, começando pela educação infantil (primeira etapa da educação básica), seguida do ensino fundamental, médio e cursos técnicos profissionalizantes.

A LDB 9394/96 foi o marco legal de maior relevância em termos educacionais. Contudo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) foi o documento legal que apresentou uma proposta política-pedagógica coerente com a vida no campo e com o desenvolvimento rural, uma proposta elaborada pelos movimentos sociais do campo em parceria com as universidades e secretarias de educação (estaduais e municipais).

Os sem terrinhas são crianças filhas de trabalhadores rurais sem terra, agricultores ou desempregados, as quais vivenciaram ou vivenciam a luta de seus familiares pelo direito à moradia, trabalho e educação no campo, crianças que residem em acampamentos ou assentamentos rurais, que presenciaram ou presenciam conflitos por terra.

O termo “Sem Terrinhas” foi criado pelo MST com intuito de inserirem as crianças assentadas na luta do movimento. A organização dos Sem Terrinhas acontece no interior do próprio assentamento por meio da intervenção de adultos (professores, pais ou membros do movimento). Na ocasião são elaboradas atividades lúdicas com temas geradores que retratam as questões sociais vivenciadas pelas crianças ou pelo movimento, tais como: direito ao trabalho, terra, moradia, saúde, educação e lazer.

O Encontro Nacional dos Sem Terrinhas é realizado pelo MST desde 1994,

geralmente no mês de outubro, relacionado à Semana da Criança. Esta é a forma de organização das crianças dos acampamentos e assentamentos do MST. A duração é de três a quatro dias. O número de crianças participantes do Encontro Federal dos Sem Terrinhas varia de 150 a 700 crianças. Elas participam da luta pela terra junto com seus pais, e assim passam a ter ideais, projetos para o futuro, perspectivas de vida, tendo como referência a coletividade.

Da Mata (2015) salienta que:

A organização dos Sem Terrinha e suas famílias tanto nos acampamentos e assentamentos é feita em núcleos de famílias e elegem-se representantes, sendo, preferencialmente, um homem e uma mulher para cada dez famílias. Destes núcleos de famílias são eleitos coordenadores e coordenadoras dos acampamentos e assentamentos, a mesma estrutura acontece em nível regional, estadual e nacional. (DA MATA. 2015)

Para que essa educação não se perdesse do ideal da luta pela terra, ela foi associada à ideia de construir nas crianças sem terras uma consciência revolucionária. A organização do movimento dos Sem Terrinhas é realizada por meio de atividades lúdicas que proporcionem às crianças momentos de lazer, interação, brincadeiras e também aprendizado. “[...] essas vivências e os espaços pedagógicos que o Encontro Sem Terrinha propicia às crianças aguça o gosto pelo lúdico, assim como influencia a construção da sua identidade de crianças sem terra e camponesas” (FILHO, 2006, p.133 Apud DA MATA).

Assim, a educação infantil nas escolas do campo numa perspectiva transformadora tem buscado proporcionar aos filhos dos trabalhadores rurais sem terra, os sem terrinha, conhecimentos teórico-práticos da luta por direitos e por igualdade social, reconhecendo que o brincar para as crianças constitui uma singularidade formativa e qualitativa no desenvolvimento e permite sua relação com o mundo. Ao brincar, a criança cria situações imaginárias que contribuem para a aprendizagem. Ao agir de maneira diferente das realizadas no dia a dia, ela rompe com limites impostos pela sociedade e forma seu próprio modo de ver o mundo.

### **3 Educação Infantil no Assentamento 25 de Maio II**

Em nossa pesquisa, optamos por estudar a Escola de Ensino Fundamental 25 de Maio II, localizada no interior do assentamento rural 25 de Maio, Vila do Quietos, na cidade de Madalena, Ceará. A escolha da unidade de pesquisa deu-se em decorrência do número de informações disponíveis referentes ao assunto abordado e a relevância

social e científica dos dados disponíveis.

Durante a pesquisa foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas. Uma com a professora<sup>17</sup> da educação infantil, com formação acadêmica em Letras português, 15 anos de experiência na docência (Educação Infantil), e outra com um coordenador pedagógico licenciado em Matemática, com dois anos de experiência à frente da coordenação da escola.

Também observamos os espaços, comportamentos (alunos, pais, professores e funcionários da escola) e interação social dos sujeitos envolvidos.

Diante do contexto, somos impulsionados a refletir sobre as escolas dos assentamentos, as escolas itinerantes e a Ciranda Infantil, conquistas das próprias crianças que fizeram suas vozes valerem. A luta pelo direito à terra vem junto com a luta pelos direitos básicos, incluindo a luta pelo direito à educação (CALDART, 2012).

As crianças da escola são todos filhos de moradores assentados, crescem observando seus pais na luta pela terra, daí a importância de formar neles desde cedo a consciência da importância das lutas dos movimentos sociais.

As crianças ocupam o seu lugar no movimento. Isso torna a escola importante desde a educação infantil: formar sujeitos em movimento que conheçam a cultura da qual fazem parte, da qual também são produtoras, reproduzindo assim os interesses das crianças Sem Terrinha.

Como a escola se organiza pensando nas crianças do campo e na sua infância, C1 e P1 responderam, respectivamente:

Nosso modelo de educação é voltado para o campo, desde a produção de matérias para trabalhar escrita e leitura até as músicas. Buscamos sempre adequar o material para ter sentido para eles como crianças do campo. Por exemplo, os textos que a professora vai trabalhar em sala, o uso de palavras que fazem sentido na cabeça deles. Trabalhar com animais que eles criam em casa, que veem no caminho da escola... E músicas cujas letras passem para eles sentido de luta e resistência. Organizamos o trabalho para fazer sentido na realidade deles. Quando trabalhamos compras, não falamos de supermercados e sim da venda da “fulana”, da bodega do seu Zé. Eles não devem, obrigatoriamente, permanecer no campo, porém organizamos o trabalho pedagógico para que isso aconteça. É preciso valorizar nossa cultura local para que nossas crianças valorizem nossas raízes.

Pensar as atividades a partir dos temas geradores viabiliza a relação entre a educação e as práticas culturais cotidianas das crianças. O coordenador deixa claro o seu

---

<sup>17</sup> O nome dos sujeitos pesquisados foram mantidos em sigilo como orienta o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Assim, codificamos o nome titular da professora entrevistada com a sigla P1. O coordenador pedagógico será tratado pela sigla C1.

compromisso com o processo de educação das crianças e mostra preocupação para valorização da cultura local, procurando vincular a experiência das crianças às suas relações cotidianas, com as culturas compartilhadas localmente no assentamento.

P1 relata:

Realizamos planejamento coletivo de educadores e dele tiramos as práticas em sala de aula. É traçado o plano mensal e os temas a serem trabalhados no bimestre. Faço meu plano de aula todo com base no que planejamos no coletivo de educadores. Buscamos sempre valorizar a cultura local, o que eles trazem de conhecimentos. Os materiais que serão utilizados ficam preparados em sala para evitar contratemplos. Produzimos muitos dos materiais em sala, o que torna a aprendizagem mais significativa. Também acontecem os imprevistos no que foi planejado, pela própria dinâmica da atividade e, principalmente, pelas crianças na relação entre si. Algum acontecimento no meio da atividade, algum tema polêmico, uma briga, uma nova brincadeira, um novo lugar para conhecer, até mesmo uma pequena formiga, já foram motivos para modificar o planejado.

É o coletivo de educadoras e educadores que se compromete com a educação das crianças, como método e movimento de educar sem perder de vista a criança, sua realidade, a prática social e educativa, o contexto e os fins previstos. Percebemos que a educadora aponta como uma dificuldade a produção de material pedagógico para trabalhar em sala, porém torna-se flexível em relação ao que foi planejado, observamos que ela dá lugar às ideias dos alunos e traz para aula temas que eles mesmos acabaram de dar ênfase. A educadora valoriza o inesperado e torna o momento educativo.

Sobre o apoio dado pela secretaria de educação do município, P1 ressalta:

As únicas formações que temos por parte da secretaria são as do PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), que não abordam nada sobre educação no campo, sobre educação voltada para o campo, nem tocam nesse assunto. No momento, o que tenho de formação que traz esse tema é o curso de história que estou fazendo, que aborda bastante as questões agrárias. Tem sido um embasamento teórico muito bom porque discutimos as questões de educação no campo.

A professora demonstrou insatisfação com a falta de apoio da secretaria municipal, que não traz nenhuma formação voltada para a cultura infantil do campo. As únicas preparações oferecidas são projetos do governo estadual, voltados para a alfabetização e letramento.

C1 relata:

As formações por parte do município voltadas para nossa realidade são mínimas, na verdade não existem. Estamos construindo propostas juntamente com o apoio e participação dos movimentos sociais, mas nada fechado ainda. Estamos construindo e adaptando, o que dá certo vamos aprimorando. Na

verdade, estamos em constante construção. O nosso PPP está em construção, começamos e paramos por falta de textos base. Em relação à educação infantil, está no geral, nada específico ainda.

Observamos que a educadora busca adaptações do planejamento para sua realidade, buscando aspectos pedagógicos que contemplem a vida cotidiana dos educandos com a organização educativa, planejamento pedagógico, estratégia de trabalho, organização dos conteúdos, atividades pedagógicas e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Caldart (2012) comenta sobre tempo em sala:

Nem todos os tempos precisam acontecer diariamente e seu planejamento é feito de comum acordo entre educadores e educandos, respeitando-se os objetivos formativos e de ensino e o trabalho com as diferentes matrizes pedagógicas. E pode-se pensar em tempos educativos realizados fora do espaço da escola, ainda que mediados pela sua intencionalidade pedagógica. (CALDART, 2012, p. 51)

O primeiro convívio da criança ocorre na família, às primeiras experiências, os primeiros ensinamentos. Portanto, é significativo que a família do campo participe ativamente da educação das crianças e apoie desde cedo seus filhos a irem à luta por seus direitos como sujeitos atuantes no campo.

A educação infantil no campo adquire dimensões particulares, dado que ainda precisa avançar muito na relação de educação no campo. Os movimentos sociais tentam dar visibilidade às crianças, orientadas pela igualdade de oportunidades em busca de uma educação com modelo do campo.

É certo que temos muitas limitações de recursos, de ordem política e cultural. No entanto, as instituições educacionais do campo buscam o papel de mudança social orientada por uma prática democrática e igualitária, tratando a criança como um ator social sujeito de direitos, que luta por práticas de valorização dos saberes próprios do tempo de vida, a infância.

Ressaltando, as cirandas infantis trazem a possibilidade de oferecer elementos que permitem contribuir para as discussões entre as relações educação e infância, especificamente a educação infantil para o campo. E isso, antes de tudo, implica um compromisso em compreender as crianças, o que dizem e sentem, e pode revelar contradições que provoquem outra maneira de ver a realidade.

Nessa perspectiva, consideramos que a Educação Infantil proposta e praticada na escola insere-se na trajetória histórica da Educação do Campo, como proposta educativa associada à luta de um movimento social da classe trabalhadora do

campo, inserida na luta dos movimentos sociais do campo, com vistas à mudança da sociedade, apontando os educandos como sujeitos da história a partir das suas leituras de mundo, dos seus interesses e questionamentos, do seu cotidiano e de suas relações com a vida no assentamento.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa abordou uma nova concepção de ensino para a educação infantil nas escolas do campo, uma educação emancipatória direcionada aos filhos dos trabalhadores rurais sem terra, com uma proposta metodológica, político-pedagógica diferenciada da tradicional educação rural, orientada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

Compreendemos que falar de educação no campo é complexo, no entanto é necessária uma reflexão desta temática, uma vez que a Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais do campo, que lutaram por uma educação voltada para a realidade do campo, buscando aproximar os conhecimentos pedagógicos à realidade de vida do camponês, para assim construir uma educação do campo para o campo.

Por meio da pesquisa concluímos que a educação do campo é uma grande conquista para a população que reside em áreas rurais, sempre buscando zelar pelos valores sociais e culturais dos atores do campo e, ao mesmo tempo, preparando as crianças para as mais diversas realidades da vida nos assentamentos.

Os achados em campo revelam que no assentamento há oferta da educação infantil. A escola pesquisada recebe alunos a partir de três anos, porém a taxa de matrícula ainda é pouca para formar turmas de cada etapa da educação infantil (creche e pré-escola). Um dos desafios da escola é trabalhar educação infantil na perspectiva da Educação do Campo, como, por exemplo, seguindo o modelo da Ciranda Infantil proposta pelo MST. Para trabalhar a realidade do campo, a escola monta seu próprio modelo de ensino com base em materiais voltados para a cultura do campo, já que o município não disponibiliza para as escolas dos assentamentos formação específica para a temática do campo.

Embora o MST evidencie a necessidade de organizar a infância no campo e questione como vivem nos assentamentos, como estudam e como a comunidade participa do processo de formação das crianças sem terra, ainda há um longo caminho a

percorrer.

Em conclusão, ficou explícito que são necessários mais estudos que enfoquem esse tema, explicitando que a infância é um tempo de vida que deve ser priorizado para termos maior qualidade no aprendizado das crianças. É importante que esta pesquisa possa gerar inquietações em outros pesquisadores, desafiando-os a novos estudos sobre infância e a educação infantil no campo.

### Referências

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário de educação no campo** /Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Petropolis: Vozes, 2000.

DA MATA, LieneKeite de Lira. **Os sem terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)**. 2015. 91 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124135>>.

D'AGOSTINI, A. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. In: VENDRAMINI, C.R. AUED, B.W. (org). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. P. 73

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo. Atlas,



## PÓS-POPULARES: EDUCAÇÃO POPULAR NO ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO JUNTO AO ENTORNO SUL DE BRASÍLIA

Erlando da Silva Reses  
Professor Adjunto da FE/UnB  
erlando@unb.br  
Walace Roza Pinel  
Doutorando em Educação FE/UnB  
walaceroza@gmail.com  
Cícero Batista dos Santos Lima  
Mestrando em Educação IFG/Morrinhos  
cícero.ifg@gmail.com

### RESUMO

O Programa Pós-Populares é fruto de inquietações que permeiam o discurso de profissionais da área de educação e de atores envolvidos em Movimentos Sociais e Populares, um espaço formativo de ensino-pesquisa-extensão com o objetivo de democratizar o acesso à Universidade Pública. Os indicadores apresentam que menos de 1% da população do Entorno do Distrito Federal tem acesso a este nível de formação. Tal situação aponta para a necessidade de ações efetivas e de qualidade, no intuito de melhorar o acesso, a continuidade e principalmente a conclusão dos vários ciclos estudantis da Educação Básica até o ingresso em uma Universidade Pública que as conecte ao mundo em uma perspectiva participativa e protagonista.

**PALAVRAS CHAVES:** Inclusão. Educação popular. Pós- graduação. Periferias urbanas. Intervenção social.

### INTRODUÇÃO

O Programa de Extensão e Ação Contínua (PEAC) da Universidade de Brasília (UnB), intitulado *Pós-Populares Democratização do Acesso à Universidade Pública pelo Chão da Pesquisa*, se constitui enquanto uma práxis formativa que procura dialogar a partir da proposta de aprendizagem-ensino-pesquisa-extensão, como resultado coletivo das inquietações que permeiam o discurso de profissionais da área de educação e atores envolvidos nos Movimentos Sociais e na Educação Popular, que visa integrar seus participantes ao redor de projetos de pesquisa que proponham um diálogo a partir de uma interferência para a transformação da realidade local.

Trata-se de um espaço formativo com o objetivo da democratização ao acesso à Universidade Pública, em especial na UnB, para professores, estudantes e agentes da comunidade por meio da formulação de pré-projetos de pesquisa individuais e com



perspectiva de intervenção social voltada às necessidades de formação da classe trabalhadoras especialmente, mas, não unicamente, ao público ligado aos Movimentos Sociais populares.

A metodologia aplicada ocorre inicialmente por meio da apresentação das intenções ou pré-projetos de pesquisa para discussão em grupo e posterior acompanhamento-tutoria de mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e professores da UnB aos participantes do Programa de modo ao desenvolvimento da pesquisa, de acordo com a área de interesse e as inquietações dos pesquisadores envolvidos. Nos encontros o diálogo é livre, horizontal procurando a perspectiva de uma visão dialético-freireana.

O programa Pós-Populares ganha relevância por acreditar que políticas públicas devem atender especialmente as camadas sociais economicamente menos favorecidas reconhecendo atuando junto à necessidade de avanços na área social, tendo sua preocupação com a formação acadêmica desta população, sob a perspectiva de epistemologias e valores vinculados à Educação Popular.

Outro projeto, o qual merece a devida alusão, é o Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA)<sup>18</sup>. Criado em 1989, em parceria com a Universidade de Brasília, teve como objetivo imprescindível o resgate histórico da luta pela Educação Popular e a democratização em Brasília – DF. O grupo foi desenvolvido com a participação intensiva do Prof. Renato Hilário dos Reis e da Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza Pinho Pereira, ambos<sup>19</sup> da Faculdade de Educação da UnB. De acordo com Rêses *et al* (2012, p. 541) o projeto se constitui como:

[...] espaço político organizado, em rede, da sociedade civil, para o exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos e associações representativas, sindicatos empresas, e entidades interessadas na erradicação do analfabetismo no Distrito Federal e Entorno.

Sustentado nas ideias de Marx, Engels e Gramsci, propomos a discussão entre as relações pedagógicas e sociais a partir de uma visão crítica ao capitalismo, e sua consequente divisão de classes, pautada pela acumulação do capital. Entendemos como categoria central de análise o *trabalho*, esse entendido como um modo de relação do

---

<sup>18</sup> Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/>>. Acesso em: 10 mar. 2017

<sup>19</sup> Professores aposentados da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

homem e da mulher com a natureza, transformando o mundo natural e sua realidade no mundo social.

### **O papel dos movimentos sociais na garantia de direitos ao acesso à educação superior**

Diante deste cenário a Educação Superior no Brasil sofre nos dias atuais profundas transformações sociais e econômicas, profundamente contraditórias, pois, por um lado, vem de forma cada vez mais ostensiva a função social de formação de profissionais e, por outro, vem se tornando objeto da comercialização, com a venda dos serviços por instituições privadas e mercantis, que fazem as instituições, desse nível de ensino, se adequar às demandas do capital financeiro internacional, sob a lógica de uma política privatista e de desmonte do Estado Social (CHAVES, 2010, p. 495).

A forma com que o Brasil vem se ajustando aos interesses mundiais em torno da educação, sobretudo via decretos presidenciais, apontam que as modificações ocorridas nesse setor são formas de mudar os rumos da educação brasileira para atender as orientações internacionais. Pasquino (1996) desenvolve o conceito de movimentos sociais no *Dicionário de Política*, partindo do conceito de comportamento coletivo, justificando duas correntes na definição: de um lado, os autores que veem os Movimentos Sociais nos comportamentos coletivos de uma multidão como uma manifestação da irracionalidade, um rompimento perigoso; de outro, os autores que veem nos movimentos coletivos um modo peculiar de ação social. Entre as duas definições, o autor retira, como elemento comum na análise do Comportamento Coletivo e Movimentos Sociais,

O acento sobre a existência de tensões na sociedade, a identificação de uma mudança, a comprovação da passagem de um estado de integração a outro através de transformações de algum modo induzidas pelo comportamento coletivo. Mas é diversa a importância por eles atribuída aos componentes psicológicos em relação aos sociológicos, aos aspectos microssociais em relação aos macrossociais, e enfim, ao papel dos agentes em relação à dinâmica do sistema (PASQUINO, 1986, p.787).

A luta dos Movimentos Sociais reflete a busca pelos direitos sociais, e veio crescendo, se tornando motivo de pauta nos Conselhos de Educação, em âmbito nacional, estadual e municipal, no que se refere à autorização das escolas itinerantes.

Um avanço bastante significativo e que aponta a participação efetiva da

sociedade pela luta por seus direitos é, a nosso ver, a modificação no acesso ao ensino superior, que tem permitido a entrada dos denominados “grupos minoritários”, a exemplo do acesso de negros, índios e das populações do campo na Universidade Pública, travado por lutas dos movimentos sociais e associações, que, nesse caso, conseguiram acesso através das políticas de ação afirmativa que estão sendo utilizadas para corrigir as desigualdades de acesso à educação superior no Brasil.

### **Contexto de acesso aos programas de pós-graduação no Brasil e sua relação no distrito federal e Luziânia**

Em relação à presença e permanência do Programa Pós Populares em Luziânia (GO), esclarecemos que ocupamos o espaço disponibilizado pelo Instituto Federal de Goiás. No ano de 2006, a educação profissional e tecnológica passou por um novo processo de reestruturação, apontando para necessidade neste contexto, de uma reorganização dos cursos superiores de tecnologia, por poucos eixos tecnológicos e mais compactos, diante da organização por áreas profissionais, reforçando a importância da flexibilidade como sendo uma necessidade a ser conseguida a partir da interdisciplinaridade (AZEVEDO; COAN, 2013). Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a denominação passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A mudança concedeu maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica, equiparando a instituição às universidades federais, para que possa contribuir ainda mais com a sociedade, capacitando profissionalmente os cidadãos e oferecendo ensino de qualidade à população.

Neste sentido a rede federal então, vivencia a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. A partir desta expansão houve a interiorização da rede federal, é neste cenário que o IFG chega em 21 de julho de 2010 a Luziânia, cidade situada a cerca de 200 km da capital do Estado, Goiânia e a 60 km da capital do país, Brasília. Parte considerável dos habitantes da cidade reside nela em razão do processo de criação das cidades satélites e de novas áreas urbanas para absorver fluxos migratórios e erradicar invasões no centro de Brasília (Plano Piloto).

Mesmo estando próxima a capital federal, Luziânia vivencia a escassez de

acesso ao ensino superior, a cidade conta apenas com duas instituições públicas e uma instituição privada, que ofertam ensino superior, a Universidade Estadual de Goiás, IFG Campus Luziânia e o Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste – UNIDESC. No entanto em nenhuma destas instituições há a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Mesmo sendo uma referência, Brasília constitui uma realidade de difícil acesso para maioria dos trabalhadores que vivem no entorno, ainda que muitos se desloquem para capital para fins de trabalho ou de estudo. A insuficiência de oportunidades de acesso ao ensino superior, na cidade, contribui significativamente para que a população que concluiu o ensino superior não busque uma pós-graduação *stricto sensu*, interrompendo seu processo de formação. Neste cenário o Pós Populares programa de extensão da Universidade de Brasília chega a Luziânia no ano de 2018, buscando “minimizar” a distância que há entre a universidade e a população do entorno.

Sua proposta de auxiliar na orientação das pessoas que desejam continuar seu processo formativo foi acolhida pelo IFG Campus Luziânia que enxergou neste programa a oportunidade de firma uma parceria e ajudar a população para além do ensino técnico profissionalizante, ampliando assim as oportunidades, para que os trabalhadores possam ter acesso a pós-graduação. Em uma sociedade, como a brasileira, que vivencia os princípios hegemônicos do capital, em que o estado participa de forma direta ou indireta, criando políticas educacionais que atendem a necessidade do mercado capitalista, é necessária a rede colaborativa, de forma a romper com a lógica mercadológica do processo educativo ainda neste sentido, nos ilustra o pensamento de Castells

Vivemos numa sociedade de redes e de movimentos. As redes são “estruturas abertas” onde novos nós, se agregam desde que “compartilhem os mesmos códigos” (Idem), o que significa: os mesmos princípios, valores, ideais. A lógica colaborativa das redes requer o diálogo, articulação de ações e gestão compartilhada (CASTELLS, 2000, p. 498)

Entendemos que a Educação Popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo, que não é fria e imposta, pois se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo, buscando a transformação social da realidade local, por meio do saber da comunidade como matéria prima para o ensino, vem buscando e reforçando as parcerias em rede

colaborativas, com vistas a cumprir com o seu princípio fundante de ofertar uma educação pública e de qualidade, educação vista como ato de conhecimento e transformação social da realidade local.

Nesse contexto, ganham força reflexões acerca das palavras de Paulo Freire quando ressalta a necessidade de unir crescimento econômico e elevação da escolarização de um povo (FREIRE, 1987). Dessa maneira, para tratar do assunto “democratização do ensino superior”, em sua amplitude, devemos pontuar aspectos sociais referentes à formação de um povo, principalmente em categorias fundamentais como etnia, raça, gênero e territorialidade. De acordo com Gomes (2004), esse tipo de análise é fundamental e não nos permite deixar de lado questões que perpassem pelos temas ‘cotas’ e ‘ações afirmativas’.

O avanço no PNE refere-se, não apenas a ajustes na redação, em relação à edição anterior, mas a uma maior aplicabilidade da lei, visando responsabilizar gestores públicos que descumprirem ou deixarem de realizar as metas. Essas medidas sinalizam uma mudança positiva, mas, ainda assim, surgem alguns questionamentos referentes ao ensino universitário, tornando necessárias ações futuras que visem solucionar situações-problema como, por exemplo: acesso, permanência e continuidade para além da graduação de populações oriundas das camadas populares.

### **O Exercício Da Coletividade Como Práxis No Programa Pós-Populares**

Como processo mediador dessa formação para as relações que fazem parte da aprendizagem dos homens e mulheres entendemos que o diálogo a partir da perspectiva freireana é uma possibilidade pedagógica de grande potencialidade, uma vez que “o diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas” (FREIRE, p. 109)

Assim, destacamos o diálogo na perspectiva freireana como possibilidade pedagógica na medida em que este é um exercício de ação-reflexão das ações do sujeito no mundo (consciência), não restrito a uma relação de eu-tu ou de escuta passiva, mas, de alteridade, de compreensão do que desumaniza o homem e a mulher e, sobretudo de tomada de decisão, de transformação de sujeito inconclusos. Muito mais do que receita o diálogo é um princípio pedagógico que precisa pautar o debate das relações de

assimetria e desigualdade entre alunos e alunas da Educação Popular.

A relevância maior do programa Pós-Populares está em aproximar a universidade do seu papel social e efetivamente possibilitar o diálogo e a formação conjunta entre estudantes e professores de pós-graduação. O projeto visa apontar alternativas de democratização do ensino superior à Universidade Pública, considerando que as mesmas foram pensadas e geridas dentro para a formação intelectual da elite brasileira (CARVALHO, 1981).

Tendo como perspectiva epistemológica e política a tentativa do ajuste das assimetrias históricas brasileiras, que dizem respeito ao acesso de sujeitos, especialmente àqueles ligados às graduações e licenciaturas que dialogam com o campo da Educação é necessária à construção de propostas que busquem a permanente inclusão de pessoas aos cursos de formação de pesquisadores de mestrado e doutorado.

Foi e continua sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação que tem como foco o compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político realizado através de um trabalho cultural estendido a sujeitos de classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas de um processo” (BRANDÃO, 2002, p. 142).

Com inspiração nas ideias de Paulo Freire, especialmente aquelas ligadas aos Movimentos de Cultura Popular da década de 60, do século passado, busca-se a conscientização de pessoas que mesmo possuindo curso universitário completo e atuando nas escolas e comunidades locais, são excluídas no acesso à formação de pesquisadores sendo alijadas do processo ainda na seleção, quando sem experiência em projetos de pesquisa lhes é apresentada a obrigatoriedade da apresentação de um pré-projeto científico pautado na lógica positivista-idealista, afastando-se das questões locais e do cotidiano das classes excluídas.

Segundo Rêses, Santos e Rodrigues (2016), Brasília apresenta uma elevada oferta de vagas nas Universidades Públicas e Privadas, porém não isso não se reflete, necessariamente, em um ingresso de estudantes egressos das classes populares. Tendo em vista que claramente este cenário é ainda mais dramático no acesso à pós-graduação das populações periféricas – geográfica e culturalmente -é necessária uma práxis que procure romper paradigmas temporalmente construídos e constituídos em nossa sociedade.

Apesar de iniciativas no caminho da democratização do ensino superior, como as Políticas de Ações afirmativas, registramos a existência de um sistema de ensino elitista, sobretudo na pós-graduação. Assim, é possível avaliar que no decorrer deste período o Programa Pós-Populares cumpre o seu papel como possibilidade de acesso à Universidade Pública, especialmente nos cursos de pós-graduação dialogando conhecimentos e construindo possibilidades de pesquisa acadêmica de relevante interesse e intervenção social.

### **CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS**

De acordo com Brandão (2012), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação Popular busca dialogar com pessoas, grupos, unidades sociais, movimentos e classes populares, tomando-os como criadores, autores e atores de formas e sistemas de práticas, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades diversas e culturalmente diferentes daqueles até então considerados como: “civilizados”, “acadêmicos”, “eruditos” “legítimos”, nesse sentido o Distrito Federal e seu entorno, apresentam uma elevada oferta de vagas universitárias, concentradas especialmente no Plano Plano, porém isso não se reflete no ingresso dos estudantes das classes trabalhadoras às oportunidades de estudo reservadas às classes e epistemologias dominantes, este cenário é ainda mais evidente no acesso à pós-graduação dos sujeitos vinculados às perspectivas das epistemologias populares.

Busca-se, não apenas a ampliação física do espaço universitário levando a Universidade Pública às periferias, mas principalmente a inclusão o diálogo e a emancipação dos sujeitos que nascem e vivem nas margens urbanas o protagonismo na sua própria produção científica que as conecta ao mundo em uma perspectiva participativa, coletiva e emancipatória.

Experiências como o Programa Pós-Populares demonstram que a relação entre a periferia e a Universidade Pública tem sido ao longo da história constituído de forma contraditória e dialética, com avanços e retrocessos. Reconhecemos a necessidade de ampliação dos meios e espaços visando à inclusão de sujeitos e epistemologias populares na produção científico-acadêmica contribuindo no ingresso e permanência dos sujeitos e pesquisas vinculadas às lutas presentes nas periferias urbanas, nos movimentos populares e na Educação Pública. Acreditamos assim que ao abrirmos esses espaços de debates e diálogos, estaremos dando voz a esses sujeitos



historicamente excluídos, e que de alguma forma trará para o espaço acadêmico a realidade política, social e cultural das periferias muitas vezes silenciadas e invisibilizadas.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. A.; COAN, M. O ensino profissional no Brasil: Atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes – uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. Trabalho Necessário, Niterói/RJ, ano 11, n. 16, 2013. Disponível em: Acesso: 08 agosto; 2018.

BRANDÃO, C.R. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BRASIL, Plano Nacional de Educação 2014-2024 . Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede–volume I. Trad. Roneide Venâncio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt, v. 9, 2000.

CARVALHO, J. M. Unificação da elite: uma ilha de letrados. In: A construção da ordem. Brasília: UnB, 1981.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A Formação dos Oligopólios. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010 481. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 02 de março de 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

RÊSES, Erlando da Silva (Org.). Universidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

VIEIRA, Maria Clarisse; REIS, Renato Hilário dos. Presença e Pegadas de Paulo Freire de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. Revista Linhas Críticas, Brasília, n. 37 p. 529-550, 2012

VIEIRA, M. C. Memórias-Testemunhos de Educadores: Contribuições da Educação Popular a Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PASQUINO, Gianfranco. In Dicionário de Política, Org. por Norberto Bobbio, Nicolla Mateucci e Gianfranco Pasquino. Tradução de João Ferreira, Carmem C. Varrialle e outros. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986



## OFÍCIO EM MEMÓRIAS NARRADAS: O SABER POPULAR DA REZA NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Thaís de Sousa Florêncio  
Universidade Estadual do Ceará  
[thaissousaf@hotmail.com](mailto:thaissousaf@hotmail.com)  
Ivo Batista Conde  
Universidade Estadual do Ceará  
[ivoconde@gmail.com](mailto:ivoconde@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre o saber e o poder popular da reza e a integralidade do cuidado na atenção primária, realizada de março a outubro de 2012 no bairro Terrenos Novos em Sobral (CE), com a finalidade de compreender através das narrativas orais como a reza como prática popular é vista pelo próprio rezador e como ele a percebe afetivamente, identificando se o ofício das rezadeiras possui vínculo ou não com as redes, mais especificamente. A investigação em questão trata-se de uma pesquisa qualitativa, com orientação descritiva, e para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e Grupo Focal, este último foi realizado com o objetivo de realizarmos um diálogo com as rezadeiras sobre o papel da escola na disseminação do saber popular, especificamente o saber relacionado ao cuidado. Os sujeitos da investigação foram as rezadeiras e agentes comunitários de saúde do bairro Terrenos Novos. Autores como Freire (1987), Arroyo (1987), Luz (1996), Oliveira (1985), Corrêa (2011), Brandão (1984) contribuíram de forma significativa para a compreensão da importância do saber popular e práticas populares. Nesse sentido, com essa pesquisa foi percebido que a articulação de saberes e práticas promovem o protagonismo popular conferindo aos sujeitos coletivos a voz e espaço para ação, a valorização de saberes, potencializam também a articulação em rede, construindo assim, diálogos entre os saberes diversos a partir de experiências. Concluiu-se que a reza para essas mulheres, é uma prática de cuidado que é realizada por puro prazer, observou-se também, que segundo as rezadeiras há uma parceria entre a Unidade Saúde e a Educação e elas, porém muito fragilizada e acionada somente algumas vezes ao ano, mostrando que essa é uma situação limite da integração de práticas populares de cuidado na rede. Nesta perspectiva, a saúde precisa ser olhada dentro desse conjunto de intenções como um direito inalienável, direito que reconheça formas diversas de parcerias.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Popular. Memórias. Saberes. Reza e Integralidade

### 1. INTRODUÇÃO

Esta reflexão é parte das muitas descobertas obtidas na pesquisa realizada junto as Rezadeiras e Agentes Comunitárias e Saúde do Bairro Terrenos Novos em Sobral, no

período de março a outubro de 2012, sobre o saber e o poder popular nas práticas integrativas de cuidado. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa na região compreendida pelo bairro Terrenos Novos nas proximidades do Centro de Saúde da Família Dr. Everton Francisco Mendes Mont'Alverne, por meio da realização de grupo focal com rezadores e entrevistas com rezadores e agentes comunitários de saúde.

O interesse por práticas integrativas de cuidado surgiu quando, em imersão por 15 dias, participei das Vivências de Estágio na Realidade do SUS (VER SUS) na cidade de Fortaleza. A vivência no VER SUS me fez pensar na dimensão da alegria e da amorosidade nos processos educativos na saúde. Diz Freire (1999, p.160): “a alegria não está apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Nesse sentido, propus-me, a de volta a minha cidade, deixar meu afeto me potencializar para compreender como as práticas populares do cuidado acontecem, buscando fazer o movimento dialético de desvelar o mundo, com base na ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987)

A vivência no SUS levou a questionar-me: como o saber popular é vinculado à saúde e a educação básica, o que está sendo feito para que preservemos esse saber? Há parcerias entre o saber popular e erudito? Em vista de questionamento como estes acima citados, é que o objetivo deste trabalho, ao mergulhar nos saberes e práticas em educação popular e saúde na rede (educação e saúde), é compreender como a reza como prática popular é vista pelo próprio rezador e como ele a percebe afetivamente, destacando se esta prática possui vínculo ou não com a Unidade de Saúde e escolas do bairro.

Deste modo, pretendeu-se compreender como os saberes populares contribuem na atenção primária e promoção de saúde, de modo a identificar como a educação popular já vinculada a atenção básica, caminha para que os saberes populares adentrem na escola. Compreendendo assim, como as práticas populares potencializam a participação social, e as repercussões das práticas integrativas do cuidado na atenção primária e promoção de saúde. O desenvolvimento deste estudo é oportuno e relevante, visto que explicita a dimensão espiritual (popular) nas práticas de saúde e educação, mostrando como ela contribui na valorização desses saberes.

## **2.2 NARRATIVAS E ORALIDADES: REZA COMO PRÁTICA POPULAR E**

## INTEGRATIVA DE CUIDADO

As rezadeiras, aqui tomadas para objeto do presente estudo, diferenciam-se de outras formas religiosas, uma vez que são utilizadas comumente como instrumentos e agentes a serviço da “cura”, através de orações e preces. A maioria delas é católica, porém fazem parte do catolicismo popular, que é completamente tomado de símbolos e comportamentos criados e adaptados a partir das crenças e experiências de vida das classes menos favorecidas. Conforme definição de alguns estudiosos dessa temática, a exemplo de Oliveira (1985), As rezadeiras não se apresentam com qualidades mediúnicas e não possuem conhecimentos esotéricos.

Em lugares como o bairro Terrenos Novos, em que a cultura popular encontra-se já no nome do próprio bairro (dado pelos primeiros moradores), que oficialmente chama-se bairro José Euclides, não há como não perceber conhecendo a história deste, o quanto ele é rico em saberes populares, e o quanto alguns valores e tradições ainda passam de geração para geração. Porém, o que se sabe é que, com o passar do tempo, as rezadeiras têm sido menos procuradas e, também, já não se encontram tantas rezadeiras por aí, talvez pelo fato de as unidades de saúde atualmente serem mais presentes, facilitando o acesso, ou até mesmo pelo fato de muitas já terem falecido.

Segundo Linhares (2003), as rezadeiras “erguem sua fala como testemunha de sua experiência”, e rezam para os males, além da espinhela caída, os males mais comuns curados pelas rezadeiras são o mal olhado, o vento virado (caído), cobreiro, íngua, quebranto, torção muscular (destroncado), erisipela (vermelhão na perna, resultante de uma infecção causada pela bactéria estreptococos) e mal de simioto. Na religiosidade popular, qualquer cura é obra de Deus. Dizem: “Deus cura e o médico manda a conta”. As rezadeiras dizem: “É Deus que cura, não podemos cobrar”.

Revela-se dessa forma, a importância de caminhar no sentido da democratização paralela dos conhecimentos a partir do resgate de nossas identidades culturais incluindo as rezadeiras com seu saber, na atenção primária contribuindo com os poderes do saber científico, vinculando a saúde ao saber popular e garantindo a valorização de práticas como a reza.

### 1.3 EDUCAÇÃO POPULAR E REDE: SABER POPULAR E CUIDADO

O saber popular relacionado às práticas do cuidado, chamadas práticas populares e integrativas do cuidado, principal foco de estudo desta pesquisa, é segundo Suely Corrêa (2011), saberes disseminados por todo o país, que são levados à frente por pessoas que entenderam que estes podem contribuir para instaurar outros novos relacionados ao cuidado. No entanto, o que se sabe é que para uma sociedade que possui ações que “respiram” o consumismo, as práticas do cuidado acabam se contrapondo a ações como a compra de mais e mais medicamentos, e crenças de que com isto, poderá se conquistar uma vida mais saudável.

O que se denomina por práticas do cuidado são as ações desenvolvidas por pessoas que persistiram à margem do sistema oficial atuando junto aos problemas de saúde, práticas essas que segundo Dantas, Florêncio, Silva e Silva (2010):

As práticas populares de cuidado estão centradas na saúde e não na doença, o que possibilita maior interação e compreensão das situações de crise vivenciadas pelas pessoas e apoio para as mudanças e aprendizados advindos dessa experiência do adoecimento, contribuindo para a “desmedicalização”. Sua potência está no fato de trazerem experiência e contribuições das culturas locais, em sua riqueza e diversidade, chamando a dimensão da integralidade tão realçada pela experiência popular que vê os sujeitos em sua riqueza. (DANTAS et al., 2010)

Portanto, atuando junto aos problemas de saúde, entendidos aqui como o bem estar do corpo e da alma, tais práticas vão desde um benzimento a reparos físicos com imposição de plantas medicinais. As práticas do cuidado, segundo afirma Leite (2010), são relacionadas ao saber local, que vem de um conhecimento passado de geração a geração, por meio da oralidade, e lança mãos dos recursos que o ambiente circundante oferece para auxiliar nas atividades de cura. Saber este que no livro a Questão Política da Educação Popular, de Carlos Rodrigues Brandão (1984, p.8 ), mostra-se na fala de Ciço exemplificando como acontece este “passar” de saberes e como a educação acontece para ele:

Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome “professor”. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido. Quem que vai chamar isso aí de

uma educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? [...] Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino baixa a cabeça, daí ele escuta; aprendeu, às vezes não esquece mais nunca.

(Antônio Cícero de Sousa. Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas)

É nesse processo, que a educação popular constituiu-se base teórica para o desenvolvimento de novas relações, “através da ênfase ao diálogo, a valorização do saber popular e a busca de inserção na dinâmica local” (VASCONCELOS, 2001) tendo a identidade cultural como base do processo educativo.

Seria um grande desperdício desta rica experiência, acumulada por milênios, a não consideração dos saberes populares relacionados aos cuidados com a saúde. Estes saberes que segundo Leite (2010), em um passado recente, pareciam estar condenados ao epistemicídio (morte dos saberes), mas que hoje, felizmente, em certos setores passaram a ter algum reconhecimento.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

Utilizou-se a pesquisa com abordagem qualitativa, visto que esta oferece maior apoio metodológico e que possibilita ao pesquisador compreender e analisar de forma consistente, os sujeitos nas relações estabelecidas dentro do contexto social, teve como fonte de coleta de dados o ambiente natural, não utilizando os métodos ou técnicas estatísticas.

Matos e Vieira (2001 *apud* BEZERRA, 2009, p. 10) ressaltam que:

A pesquisa qualitativa é expressa por caracterizar investigações em que, além da análise bibliográfica e por vezes documental, os pesquisadores coletam dados com pessoas, fazendo uso de diversas técnicas.

A pesquisa utilizada foi a descritiva uma vez que, segundo Gil (1991), este tipo de investigação é adequado para se descrever as características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis.

Como instrumento de coletas de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, observação direta e Grupo Focal. Os informantes foram as

rezadeiras/rezadores (6) do referido bairro. Além disso, buscaram-se como sujeitos também os Agentes comunitários de Saúde (4).

A entrevista semi-estruturada proporciona ao pesquisador a possibilidade de formular outras questões no decorrer da entrevista. De acordo com Brandão (2009), a entrevista semiestruturada é um dos principais recursos que o investigador pode utilizar como técnica de coleta de informação.

Nesta pesquisa também tivemos como instrumento de coleta de dados o Grupo Focal que consiste, segundo Iervolino e Pelicione (2001, p.116 ) “na interação entre os participantes e o pesquisador e a coleta de dados, a partir da discussão com foco, em tópicos específicos ou diretivos”. O grupo Focal foi realizado com o objetivo de realizarmos um diálogo com as rezadeiras sobre o papel da escola na disseminação do saber popular, especificamente o saber relacionado ao cuidado (a reza).

Quanto ao ambiente de realização, foi uma pesquisa de campo, visto que neste tipo de investigação o pesquisador põe-se em contato direto com o fenômeno a estudado.

Com efeito, afirma Bastos (2005, p.33):

A pesquisa de campo não se limita ao uso de instrumentos de coletas de dados para o atingimento dos objetivos de trabalho. A pesquisa de campo possibilita a reformulação de caminhos traçados, através das descobertas de novas pistas. Além disso, permite construir um conhecimento a partir da realidade.

Por último, convém salientar que esta pesquisa respeitou a Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde que trata dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, segundo a qual o pesquisador deve observar alguns critérios como: obedecer a metodologia adequada, contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa, garantir o bem-estar do sujeito da pesquisa dispondo de recursos humanos e materiais necessários, assegurar a privacidade e a confidencialidade, protegendo a imagem do sujeito, respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

#### **4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA**

##### **4.1 MEMÓRIAS DA APRENDIZAGEM E DESCENDÊNCIA DO OFÍCIO.**

*“você hoje já ganhou oração nesse instante, por que o terço da misericórdia é pro*

*mundo inteiro. ”*

A partir das entrevistas realizadas com as rezadeiras/rezadores pôde-se constatar que maioria deles aprenderam a rezar sozinhos, como eles mesmo afirmam “ de cabeça mesmo”, como o exemplo de uma das rezadeiras que aprendeu a rezar, sozinha e reza há quase 20 anos.

Eu não aprendi com ninguém, eu num fiz curso com ninguém. Foi assim:[...]a minha menina teve a menina, e essa menina todo dia chorava a noite e eu não sabia rezar não, né a menina chorava todo dia de noite, a novinha, aí eu disse: minha fia nós vamo ter é fé em Deus, eu vou ali nos matos buscar ali umas folhinha e vamos rezar nela , por que eu não tenho outro apelo, eu não conheço aqui rezadeira nenhuma aí eu rezava na minha neta rezava pra dor aí rezava nela eu sei que ela dormia a noite todinha, eu sei que todo dia eu rezava nela de tarde, por que eu não sabia quem era que rezava né, aí o pessoal *cumeçava* a trazer menino pra eu rezar, eu rezava. Eu sei que os meninos que vem aqui que as mães *traiz* ela diz assim: Dona Maria eu sei que você não é santa mais a sua reza é abençoada. (Rezadeira 4)

Porém, há uma parte de rezadores que dizem ter aprendido a rezar com seus avós, como nos disse uma das rezadeiras:

Com a minha vó, ela rezava o terço mais nós pequeno, menino, aí ela rezava a reza, aí um dia eu fui experimentar pra ver se essa reza serve aí rezei no Zé aí passou a dor na cabeça dele. (Rezadeira 6)

Deste modo, é percebido como afirma Brandão (1983) que “de geração em geração constroem e preservam sistemas complexos de crenças e cultos da religião e da filosofia popular”, e esse saber que os rezadores possuem é sem dúvidas o próprio saber popular, de caráter humanístico, que promove a valorização da oralidade, um saber adquirido ainda na infância através do conhecimento que foi transmitido por seus ancestrais, e que faz parte da cultura de um povo.

Brandão em seu *Ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular* (1983), quando ele afirma “do ponto de vista da classe, eles são conhecimentos verdadeiros. São coletivamente acreditados como reais e a tradição costumeira de segui-los, mudando-os ao longo dos anos em tão pouca coisa, é a melhor prova disto”, esta afirmação ganha força nas palavras ditas pelos rezadores:

Pra mim é uma grande importância, isso tudo é um dom que Deus dá, eu não rezo com preguiça, nem tem hora pra rezar já teve gente com dor de dente , dor de barriga , num sei o quê, não tem hora pra mim rezar pela pessoa. (Rezadeira 2)

É um dom de Deus né, por que eu *mermo* uma pecadora ponho uma pessoa boa, através de Deus (Rezadeira 6)



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa foi possível compreender as percepções das rezadeiras sobre o ofício da reza, e com isso concluir que a reza para essas mulheres, em idade de 76 a 87 anos, é uma prática de cuidado que é realizada por puro prazer, prática essa que na maioria das vezes é aprendida na infância, estreitamente ligada aos afetos mais íntimos, e é sem dúvidas, como afirma Carlos Rodrigues Brandão (1983) o próprio saber popular, humanístico, que faz parte da cultura de um povo.

Observou-se também, que segundo as rezadeiras há uma parceria entre a Unidade Saúde e as rezadeiras, porém muito fragilizada e acionada somente algumas vezes ao ano, mostrando que essa é uma situação limite da integração de práticas populares de cuidado na atenção primária. Isso no faz perceber que há uma situação emergencial de se desenvolver uma discussão ampla sobre a inclusão dessas práticas no serviço público. Pôde-se perceber ainda que, as rezadeiras são mais acionadas durante o período de quadra invernos, reafirmando o que foi dito por elas sobre a fragilidade da parceria. Nesta perspectiva, a saúde precisa ser olhada dentro desse conjunto de intenções como um direito inalienável, direito que reconheça formas diversas de parcerias.

Nesse sentido, com essa pesquisa foi percebido que a articulação de saberes e práticas promovem o protagonismo popular conferindo aos sujeitos coletivos a voz e espaço para ação, a valorização de saberes, potencializam também a articulação em rede, construindo assim, diálogos entre os saberes diversos a partir de experiências.

### 4. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel gonçalez. In: **A medicina e o pobre**. São Paulo: Paulinas, 1987.
- BASTOS, Núbia M. Garcia. **Introdução à metodologia acadêmica**. 3 ed. Fortaleza: Nacional, 2005.
- BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papirus, 1983.



FREIRE, P. **SABER** – erudito/saber popular/saber de experiência. Dicionário Paulo Freire, Nilton Bueno Fischer e Vinícius Lima Lousada. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LINHARES, Â. M. B. **Itinerários para uma reflexão sobre saúde no contexto da educação popular**. Fortaleza, 2007. 14 p. Mimeo

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a dimensão estética: esse lugar de passeio das danças do signo**. In: OLINDA, E. M. B. (Org.). **Formação humana: liberdade e historicidade**. Fortaleza: UFC, 2003, p. 53-69.

LUZ MT. **Racionalidades médicas e terapêuticas alternativas**. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 1996. (Série Estudos em Saúde Coletiva, p.62).

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O que é Benzeção**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PRESTES. Lauro José de Albuquerque. **O Espaço Convencionado do Bairro: Habitar, Morar a cidade Dr. José Euclides I e II em Sobral – CE**. Sobral: UVA, 2005.

THEOTONIO, Andrea Carla Rodrigues. **Entre ramos de poder: rezadeiras e práticas mágicas na zona rural de Areia**. Campina Grande, 2010.

**MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DE ENSINO DA PROFESSORA NÚBIA NO MEIO  
RURAL EM SANTANA DO ACARAÚ- CE.**

Ana Auricélia de Oliveira  
aurycelia.ok@gmail.com  
Ivna de Holanda Pereira  
ivnapereira@gmail.com  
Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA

**RESUMO**

O artigo é fruto da pesquisa de caráter sóciohistórico, realizada em 2017-2018, integra o projeto “Vidas, Histórias e Memórias de Educadores”, do Grupo de História e Memória Social da Educação e Cultura, do Curso de Pedagogia, da UVA, em Sobral, Ceará. Realizou-se no distrito de Chora, em Santana do Acaraú, com referência a década de 1960, com o objetivo de registrar memórias, experiências/vivências da professora Núbia, com destaque para os esforços para levar escola aos filhos de trabalhadores rurais, e, posteriormente, a construção de prédios escolares, num tempo difícil em que valorização profissional e formação, não se apresentavam como relevantes. Nos estudos bibliográficos destacam-se: Amorim (2015), Cambi (1999, Le Goff (1993,1994), Lüdke (1986); Pereira (2010,2011,2015); Veiga (2003), além de Planos de Educação do Município. Os relatos da professora, nos instigou/instiga à continuar na busca de educadores que espalhados por esse sertão nordestino, desprenderam esforços para levar escolaridade às pessoas e que, infelizmente, ainda não possuem registro na história da educação.

**Palavras-Chave:** História da Educação. Memória. Práticas Pedagógicas.

**1 INTRODUÇÃO**

O artigo é fruto da pesquisa realizado através do projeto “Vidas, Histórias e Memórias de Educadores”, realizado em 2017-2018, vinculado ao Grupo de História e Memória Social da Educação e Cultura-MEDUC/UVA e na disciplina “ Pesquisa Sóciohistórica em Educação”, da Pedagogia, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivna de Holanda Pereira, da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Sobral, Ceará, objetivando refletir principalmente sobre trajetórias de educadores em diferentes lugares que ainda permanecem ocultas na história da educação brasileira.

No percurso metodológico discutimos sobre a importância de pesquisar a História da Educação, bem como a necessidade de sairmos da zona de conforto em busca de variadas fontes, informações, fatos históricos que nos permitam compreender melhor a educação do lugar de origem, a realidade vivida por pessoas, estimulando a

memória daqueles que hoje se encontram afastadas do meio educacional, mas que trazem consigo uma significativa contribuição social para o lugar.

Desse modo, o objetivo foi investigar um pouco a história da educação do distrito de Chora, em Santana do Acaraú, sob o olhar da professora Nubia e, ao mesmo tempo, nesse processo de descobertas, o desvelamento de histórias familiares também vinculadas ao exercício de educar na comunidade, a exemplo da bisavó, Maria da Conceição da Rocha, de alcunha Dona Sinhá. Esse fato despertou o desejo em conhecer e dialogar com essas raízes e, ao mesmo tempo, nos fez sentir um certo orgulho em contribuir com o registro dessa trajetória de educadoras que já existiu na família e no lugar, em tempos de outrora.

Portanto, será apresentado neste artigo, um esboço da trajetória da educadora Núbia que nas nossas várias conversas no terreiro de sua casa, ia buscando na memória fragmentos desse percurso, que ao serem lembrados com entusiasmo, também a fazia sentir-se reconhecida pelo empenho que desprendeu tanto pela criação da denominada “escola isolada” como pela manutenção e melhorias conquistadas para a educação do lugar.

A metodologia utilizada foi a história oral, que embora tenha suas limitações, mesmo assim, oferece possibilidades de registrar trajetórias de educadores, de instituições e outros acontecimentos que ainda permanecem obscuros na “história oficial”. De posse de um roteiro flexível estabelecemos diálogos sobre o processo de ensino, a dinâmica da sala de aula, a metodologia de trabalho, formação de professores, valorização respeito e confiança depositado no professor, por parte dos alunos e pais. Assim, tomamos como referência alguns aspectos, destacando-se: as dificuldades de acesso à escola, formação e exercício da docência, práticas pedagógicas e autonomia no sentido de pedagógico com fins à aprendizagem dos estudantes

Para esse trabalho recorreremos aos estudos de Amorim (2015), Cambi (1999), Le Goff (1993,1994), Lüdke (1986); Pereira (2010,2011,2015); Thompson (1992); Veiga (2003), além de documentos referencias da Educação a exemplo dos Planos Municipais de Educação de 1991 e 2015.

O artigo se compõe de: *Apontamentos sobre a educação de Santana do Acaraú*, observado o contido nos Planos Municipais de Educação e, também, na memória da Professora Núbia; em seguida, *A trajetória de vida e trabalho de uma educadora*, enfocando suas estratégias pedagógicas desenvolvidas no tempo de sala de aula,

esforços para conquistar melhores condições de trabalho, formação, enfim; e, finalmente, *considerações sobre memórias de um tempo em descoberta*, enfocando aprendizados diversos, sobre a história da educação do Município, nos permitindo compreender a riqueza de um processo histórico cultural, educacional do lugar e possibilidades de investigações diversas.

## 2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTANA DO ACARAÚ- CE

O distrito de Chora, está situado ao norte do município de Santana do Acaraú, distante aproximadamente 19 km da sede seguindo pela rodovia Ce-178 adentrando logo a direita numa estrada de areia por mais 5 km aproximados.

A partir do envolvimento ativo da comunidade santanense sobre a criação de uma política municipal voltada para a educação, é que foi elaborado o primeiro Plano Municipal de Educação, em 1991. Nesse plano a população, além de definir as diretrizes para educação do município, registra também um panorama das estruturas da educação à época. Através dessa análise e da busca das histórias que fizemos ao remexer as lembranças e memórias da Professora pesquisada, interessou para fins desse trabalho as escolas que funcionavam nas casas de professores que passaram de escolas particulares a escolas isoladas.

Na conversa com a professora Nubia percebemos que antecedendo a criação das escolas isoladas tinha as escolas particulares, que funcionavam nas casas de fazendeiros ricos, à exemplo da escola particular da fazenda do tio da professora, Sr. Francisco Teles de Menezes”, na qual a professora inicia como educadora. A professora Nubia lembra que as professoras contratadas vinham morar nas casas da fazenda, davam aula na residência do fazendeiro, e muitas vezes ajudavam em outros afazeres, mas a função principal era ensinar as crianças e jovens da localidade.

O professor tinha que ter habilidades em ensinar principalmente o aluno a ler e escrever, as operações matemáticas, embora também “aprender boas maneiras, normas e regras ditadas pelos pais, pois o professor contratado, tinha a função de educar seus filhos de acordo com sua moral e princípios”.

Com o passar do tempo, a Escola da fazenda do Sr. Francisco Teles de Menezes ganhou apoio da prefeitura e passou a atender o público de crianças e jovens da região, independente da condição social e financeira, passando a compor o quadro de

escolas isoladas do município. O Plano Municipal de Educação de 1991 de Santana do Acaraú, registra: 37 unidades escolares patrimoniais e 96 escolas isoladas, na casa do professor, a maioria no meio rural. (p. 06).

Em se tratando da escolaridade, os professores das escolas isoladas, como em muitas realidades de outros municípios especialmente da região nordeste, a maioria tinha o que hoje é reconhecido na LBD 9394/96, como fundamental I. Segundo o que está registrado no Plano Municipal de Educação (1991), “é grande o número de professores que não possuem sequer o 1º. Grau completo. Dos 219 professores da rede municipal, 143 ainda hoje assumem a denominação de ‘professores leigos’ (p. 03). Mas segundo a professora, isso não impedia o exercício de ensinar pois “tinham o domínio do conhecimento para iniciar os alunos na aquisição das habilidades da leitura; do raciocínio lógico; proporcionar a interação com o ambiente e engajamento social. Era dever do professor ter habilidade e imaginação para o desenvolvimento de sua tarefa de educar”. Ficamos imaginando se seria justo esse “ajuste classificatório de professor leigo” e no impacto que teve em desvalorizar práticas pedagógicas, metodologias, lutas por educação e tantos outros aspectos importantes para a história da educação principalmente do lugar.

### **3. VIDA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA EDUCADORA NÚBIA**

Maria Dalva Lourenço da Rocha conhecida na comunidade como Dona Núbia, continua morando no Chora, se encontra aposentada do ofício de professora, desde 1992. Filha de pais separados, conta que passou a infância migrando pela casa de parentes próximos que moravam nas cidades e distritos vizinhos de Santana do Acaraú.

Ao ouvirmos os relatos de vida da professora, percebemos a importância da história oral para reascender lembranças, fatos mesmo que em fragmentos, porém importantes para aquelas sensíveis à história da educação em especial. Lembramos THOMPSON (1992, p.44) quando diz que:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga o seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem amigos de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história para dentro da comunidade.

A Professora Núbia antes de se tornar educadora também passou por um

processo de alfabetização e escolarização que, segundo ela, não foi tão fácil: “para estudar, trabalhava fazendo chapéu, vendia e comprava folhas de papel sem pauta ou mesmo folhas de embrulho. Para fazer caderninho, cortava, levava para sala de aula para escrever meus deveres”.

Com a variedade de escolas que frequentou foi adquirindo conhecimentos e ganhando prestígio na comunidade, por isso seu tio Francisco Teles de Menezes, se interessou em chamá-la para educar os filhos num nível mais elevado.

Pelos idos de 1961, a professora iniciou sua trajetória educacional, o objetivo era alfabetizar as crianças sem a preocupação ou exigência com idade e formação de professores.

Na época não exigia formatura e nem idade ideal para aprender, apenas eles queriam alfabetizar as crianças. Na época que eu cheguei eu era formada, todo mundo me tinha como uma professora formada, a professora sabe muito...a professora estudou em Fortaleza. (Professora Núbia)

Por se sentir acolhida pela comunidade do Chora e grata pela valorização de seu trabalho, a professora Núbia despertou o desejo de expandir a sala de aula, principalmente para jovens e crianças analfabetos desprovidos de recursos financeiros. A professora cita que ensinou ‘sem ninguém me pagar nada... Aí eu mesma fiz a lista de alunos que eu ia ensinar mesmo grátis”.

### **A Idealização e Criação da Escola Isolada na Localidade do Chora**

A professora lembra que saiu nas casas das famílias carentes da comunidade e encontrou muitos jovens completamente analfabetos e por ter vontade de ajudar e repassar o que havia aprendido, montou uma lista para consultar seu tio Francisco Teles de Menezes consultar se ele aceitaria que esses alunos frequentem às aulas em sua fazenda. Assim como a professora, ele se sensibilizou e sendo detentor de poder aquisitivo e influente no Município, apresentou a Professora Núbia e o levantamento de analfabetos ao dirigente municipal, conseguindo então uma “cadeira de professora” que serviria para retirar dos pais a responsabilidade pelo salário da professora e, ao mesmo tempo, melhorar a escolaridade dentro do Chora. A professora menciona que:

O que eu sabia eu tinha interesse em passar para alguém que não sabia. Aí quando eu fiz essa lista que ele viu a lista grande, ele teve a ideia de pedir uma cadeira de escola na prefeitura para mim. (...) conseguiu com o Cireneu Cândido e o D. Chagas Vasconcelos...conversaram comigo, viram minha sala de aula, viram meu interesse. Era numa sala dentro da casa do tio Chico. Era quinze a vinte alunos, era pouquinho, mas começou com cinco, depois

aumentou, teve uns quinze a vinte. Aí melhorou mais, por que aí já não era mais preciso os pais pagarem, a prefeitura pagava, mas eles exigiram por que eu tinha só o segundo ano, eles exigiram que eu fosse estudar mais para poder crescer mais o aprendizado, tanto meu como dos meus alunos, das pessoas que estudavam comigo.

Ao conquistar a tão esperada “cadeira”, Núbia é convidada pelos políticos do Município a fazer o “Tempo de Avançar”, já que não tinha condições de fazer seus estudos na escola normal, foi para o supletivo no município de Morrinhos. Mesmo com a oportunidade de terminar os estudos, não conseguiu concluir o segundo grau, mas diz que avançou, lhe permitiu ficar como professora em salas de aula até o quarto ano primário.

De acordo com o exposto no Plano Municipal de Educação de Santana do Acaraú-CE, de 1991, a educação passava por dificuldades e sua qualidade era baixa, as salas de aula de muitas escolas isoladas eram precárias, o que é externado pela fala da professora quando nos descreve a infraestrutura de sua sala de aula:

Aqui tinha uma forquilha e outra mais aqui...pra deixar o espaço para eu ficar no quadro. Era só a sala, tudo limpo, aí botava o banco para se sentarem, botava o banquinho, o pessoal sentado aqui e ali, do mesmo jeito na outra parede, fazia também até aqui, por que aqui tinha a porta. Esse espaço aqui não tinha banco porque era aqui que eu usava meu quadro de giz. Um quadro de giz pequeno, aqueles antigos, pequenininho, aqui eu ficava ensinando, dando a aula.

O número de alunos crescia consideravelmente com o passar dos anos e com espaço insuficiente para comportar todos os alunos na sala de sua casa, a professora sentiu a necessidade de um espaço maior, mas como não existia recursos, sua atitude foi levar os alunos para baixo de alguns cajueiros ao redor de casa. Foi nesse desafio de ensinar que um certo dia, do ano de 1988, que a professora recebeu a visita de algumas autoridades da política do Município e, ao se sentirem satisfeitos com o trabalho realizado pela professora na comunidade, desenvolveram um projeto para a construção de um prédio ao lado de sua casa, denominado de “Creche Criança Feliz”.

Com a criação e extensão dessa creche adentrando também um dos cômodos da casa da professora Núbia, a educação no Chora atinge novos patamares: os alunos ao concluírem o quarto ano primário, passam a ter a comodidade de prosseguir os estudos até a oitava série na comunidade, não precisando se deslocarem para a sede do município. A professora ainda fez uso de sua casa de farinha para construir novas salas de aula, pois a quantidade de alunos só crescia.



Tempos depois, reconhecida pelo trabalho na comunidade, foi convidada a atuar como diretora na Escola Francisco Marcos da Rocha, que funcionava dentro do Chora. A partir daí a Creche Criança Feliz passa a ser anexo dessa escola, funcionando de 1988 até 2017, quando foi fechada pela secretaria de educação municipal, com a justificativa de ser afastada da escola, portanto, dificultoso o trabalho de acompanhamento do núcleo gestor. A professora menciona que não aceitou de bom grado essa decisão, tentou argumentar a favor da permanência do anexo, “nem que seja pelo valor histórico que representa”, mas de nada adiantou, a Creche fechou suas portas no ano passado.

Nesse reviver de memórias fomos conversando também sobre o material de apoio pedagógico.

### **Metodologias e práticas de ensino: o saber pedagógico de uma professora que se constrói cotidianamente.**

Para compreendermos um pouco sobre o processo metodológico e práticas de ensino desenvolvidas pela professora, é importante registrarmos a existência nessa época de um considerável número de escolas com salas multisseriadas. Segundo o contido no Plano Municipal de Educação (1991. p. 05): “os depoimentos de vários professores do Município, que apontam a existência de classes multisseriadas (...) dificultando um acompanhamento mais intenso e constante por parte do professor e prejudicando uma aprendizagem mais efetiva por parte do aluno”. Ausência de acompanhamento externo, formação docente inexistente, falta de materiais didáticos, alunos com idades avançadas e sem nenhuma aprendizagem. Esses foram os desafios e dificuldades que a professora enfrentou em sua trajetória:

As escolas antigamente, não só na minha sala, mas a maioria era tudo multisseriadas. Era de primeiro ano até o quarto ano. O primeiro passo que eu dava em sala de aula era ensinar a coordenação motora, pois os meninos já chegavam aqui com uma idade avançada e ainda não sabiam pegar no lápis e escrever. Eu ensinava para ver se tinha aprendido, por que ensinar primeiro ano, segundo, terceiro e quarto, dentro de uma mesma sala é muito difícil. Eu separava os grupos: grupinho do primeiro ano, do segundo e assim sucessivamente. Eu contava em minutos, eu vou tirar vinte minutos para dar aula a estes. Enquanto eu estou dando aula a estes, os outros só observam, não falam e nesse tempo aluno atendia a professora, ficavam todos caladinhos, ouvindo. E aí eu explicava a eles: vocês vão ouvir por que vai que vocês esqueceram alguma coisa, agora é o momento de vocês recordarem. Aí eu dava aula para o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano.



A Professora afirmou que o principal motivo pelo qual permaneceu em sala de aula após a criação da escola municipal se deu pela “presença da experiência”. O saber pedagógico segundo ela, é adquirido com o decorrer do tempo e, vai sendo construído e aperfeiçoado no chão da sala de aula, com as vivências.

No que se refere aos métodos de ensino podemos acrescentar outro fazer pedagógico próprio da professora Núbia:

Meu principal material usado em sala de aula era a conscientização, prepará-lo para identificar o que ele quer naquele espaço, quais os objetivos desejam alcançar que seria aprender a ler, contar, escrever, respeitar e não o que eu quero para eles, mas sim o que eles querem para si. Na minha sala de aula meus alunos tinham como lição principal o respeito, ensinava eles a sentar em um restaurante, a andar na cidade grande, a comer usando talheres, a identificar os sinais de trânsito e muito mais. Eles eram preparados para a vida, pois os filhos são criados para o mundo.

Segundo a professora Núbia, a prática pedagógica exercida na sala de aula era própria, sem supervisão da Secretaria Municipal de Educação, mas isso não significou um problema para a professora, ela conseguiu manter a escola sem um salário decente e planejamentos sistemáticos e orientados. Plano Municipal de Educação de 1991, expressa: “descompromisso político, pelo abandono da escola pública, pela má qualidade do ensino, pela má capacidade do corpo docente, pelo baixo salário dos professores, pela ausência de pesquisa, dentre outros”. (p. 02- 03).

O professor ao se perceber profissional, se torna capaz e comprometido com o crescimento e transformação de seu meio, então o seu saber pedagógico é posto em prática, a partir daí acontece uma conversação entre o saber e o fazer no cotidiano escolar.

Para Núbia, o esforço e força de vontade renderam bons frutos tanto para os alunos da quanto para ela mesma. Seus alunos ao se transferirem para escolas da sede do Município, eram elogiados, se destacavam daqueles que moravam na sede do Município.

O mais importante que eu quero lhe dizer a respeito de todo esse sofrimento, de tudo isso, é que dentro do Colégio João Cordeiro a irmã Sebastiana me disse, que na época era diretora, que os alunos do Chora, estavam botando todos pra trás, lá em Santana, por que estavam tirando notas boas. Isso para mim, minha filha, eu quase morro, foi um pranto de choro dentro desse colégio, de alegria com isso, em saber que alunos de multisseriadas, que passaram por muitas dificuldades, sem ter o que merendar, pois eu mesma às vezes não tinha dinheiro para dar a merenda deles e comprava para poder pagar quando eu recebesse meu salário, estivessem se destacando em uma escola na sede do Município.

**A palmatória: para além do castigo um método disciplinar em função da aprendizagem.**

A “Palmatória” era um método bem conhecido à época, no meio educacional e no distrito de Chora o primeiro educador a fazer uso desse método foi Mestre Cajueiro, que agia como um carrasco.

A Professora Núbia fazia uso desse método com o intuito de conter a indisciplina dos alunos e o respeito e seriedade do professor dentro da sala de aula. Nas nossas conversas a professora lembra como usava a palmatória em sala de aula:

A hora da lição era da seguinte forma: eu saía de um a um ensinando a lição da cartilha, aí eu ensinava aquela leitura que era chamada de lição a todos, eles ficavam todos sentados estudando. Quando eu dava um tempo, uma meia hora, uma hora (,,) Ai depois eu chamava um aluno para a mesa para ler pra mim. Nessa hora não tinha bolo, só tinha no argumento, que era usada a palmatória na minha sala de aula, iam ler para mim, se tivesse errado, ele voltava, se sentava e eu chamava outro e ia esse aluno ia estudar mais para ler certo. Mas eu tornava a ensinar, quando eles erravam eu tornava a ensinar.

**4 CONSIDERAÇÕES SOBRE MEMÓRIAS DE UM TEMPO EM DESCOBERTA.**

O objetivo da pesquisa foi registrar memórias, experiências/vivências da professora Núbia, no seu exercício de educadora no meio rural de Santana do Acaraú. As memórias revividas pela professora, resultam em fragmentos do percurso da história da educação do distrito de Chora-Santana do Acaraú, a partir da década de 1960.

Assim, nos oportunizou compreender um pouco mais sobre desafios que permeiam a educação até os dias atuais, a exemplo de lutas para possibilitar o acesso à escolaridade, especialmente às classes populares, dificuldades de formação docente, deficiência por parte dos municípios no acompanhamento escolar, inexistência de materiais de apoio pedagógico, salas de aula com infraestrutura inadequadas, junção de diferentes séries em uma mesma sala, entre outros aspectos.

No exercício da história oral em que veio à tona as mais remotas memórias da professora Núbia, tivemos a oportunidade de registrar e perceber a importância o trabalho, do esforço de uma educadora no desenvolvimento educacional de Santana do Acaraú. A professora Núbia, assim como muitos que ainda permanecem invisíveis nesse denso caleidoscópio da história educacional, é sem sombra de dúvida uma personagem

importantíssima na história da comunidade e que por sua vez, merece o devido destaque nos registros da história educacional do município.

Nessa conversa histórica tivemos acesso a histórias que para muitos era desconhecida e que continua para tantos outros. Descobri durante essa carona na memória da professora Núbia, nossa descendência de uma educadora, minha Bisavó, que se chamava Maria da Conceição da Rocha, cuja alcunha Dona Sinhá.

Assim como a Professora Núbia em ene distritos, nas mais longevas localidades, certamente existirá muitos outros educadores que se não tivermos essa sensibilidade de ir em busca de novas investigações, novas pesquisas, terão suas memórias fragilizadas e esquecidas.

Ao dialogar durante esse tempo com a professora Núbia, percebemos que outras pesquisas poderão surgir, a exemplo do necessário aprofundamento sobre o papel das “escolas isoladas” com suas salas multisseriadas e metodologias aplicadas, esforços desprendidos por educadores enfim, sem o arbítrio de certo ou errado no agir pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMORIM, Daiana Aparecida Marques do. **Educação rural e as salas multisseriadas**: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt14-4207.pdf>>. Acesso em 10 de nov de 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LE GOFF, Jaques. **A história nova**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins, 1993.

\_\_\_\_\_. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

LÜDKE, Menga. **Abordagens qualitativas de pesquisa**: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Ivna Holanda. **Fontes para a história da educação: em que condições se encontram? Que tratamento e lugar ocupam na Região Norte do Ceará?** In: VASCONCELOS e outros (Organizadores). Tempo, espaço e memória da educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 284-293

\_\_\_\_\_. **A história da educação: escutas, sentimentos, e (re) descobertas nos espaços da UVA**. Em: CAVALCANTE e outros (organizadores). História da Educação Comparada: discursos, ritos, e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

Plano Municipal de Educação do Município de Santana do Acaraú, mimeo.1991.

THOMPSON, E. Paul. **A voz do passado** – História oral. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

## **EDUCAÇÃO POPULAR E MARACATU SOLAR: NA PERSPECTIVA DE UM INTEGRANTE**

Uly Alves Moreira - FACED - UFC-  
ulyalves\_@hotmail.com

Bianca Rodrigues Silva - FACED - UFC –  
rodribia@gmail.com

### **RESUMO**

O presente trabalho versa sobre os desdobramentos da Cultura e da Educação Popular em nossos tempos, tomando como base para análise: o maracatu. Objetivamos, portanto, refletir a respeito das relações de aprendizagem, significações e experiências que podem ocorrer em um cenário rico e diverso como o maracatu. A metodologia utilizada, se baseia na análise e reflexão de dados construídos a partir de uma entrevista semiestruturada feita com o Pingo de Fortaleza; escolhemos este personagem, por sua importância histórica para o próprio Maracatu SOLAR. Os resultados apontam para o fato de que, o Maracatu SOLAR, embora visto também como cultura popular, ao conscientizar os integrantes acerca de suas histórias e trajetórias, se configura também como educação popular. Concluindo, assim, que fornece a esses indivíduos a possibilidade de transformarem a sua realidade e tornarem-se mais ativos na sociedade, a partir dos conhecimentos construídos nas atividades desenvolvidas na associação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular. Experiências. Identidade.

### **INTRODUÇÃO**

O maracatu atualmente é uma das manifestações culturais mais significativas na cidade de Fortaleza - CE. Os cortejos característicos dessa expressão costumam sair às ruas da cidade durante o carnaval, convidando todos os fortalezenses a também participarem da brincadeira. Porém, a atividade desenvolvida no maracatu vai além do entretenimento, trabalhando questões sobre o “universo da ancestralidade, da formação étnica e da identificação cultural brasileira” (FORTALEZA, 2012, p. 12)

Um dos grupos mais influentes nesse cenário hoje, é o Maracatu SOLAR, integrado ao corpo de atividades da Associação Cultural Solidariedade e Arte - SOLAR, sediado na cidade de Fortaleza, que teve como um dos organizadores o pesquisador Pingo de Fortaleza. O projeto é desenvolvido há 11 anos e atualmente conta com mais de 350 participantes.

O maracatu é uma expressão viva da cultura popular cearense. Brandão (1984,

p. 12 ), define a cultura como sendo o saber aplicado ao cotidiano, ou seja, visto na realidade, manifestando “o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui. ” Uma dessas faces é a educação. Tendo em vista que o maracatu é um lugar de atravessamentos culturais, ligados à nossa realidade sócia histórica, acreditamos que o mesmo implica diretamente na formação da nossa identidade, portanto, compreendemos o maracatu como sendo um exemplo vivo e contemporâneo de Educação Popular.

A partir das experiências que vivenciamos em apresentações e visitas à sede do Maracatu SOLAR, vimos a necessidade de compreender como são trabalhadas as questões da cultura popular cearense, enfatizando as raízes afro-brasileiras desenvolvidas durante a organização e as apresentações desse grupo. Partimos da percepção do próprio presidente da Associação SOLAR e também participante ativo do Maracatu, o Pingo de Fortaleza. Desta forma, buscamos perceber as inter-relações e os conhecimentos compartilhados que ocorrem no interior dessa coletividade.

Partindo dessa ideia, buscamos refletir sobre a pedagogia vivenciada em uma expressão típica de nossa cultura, o maracatu. O nosso intento é observar as possíveis relações de aprendizagem, significações e experiências que podem ocorrer em um cenário rico e diversos como o maracatu, levando em conta o objetivo político de se trabalhar as questões relativas à formação da identidade cultural do fortalezense.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo. Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento base para a construção dos dados. Partimos de questões norteadoras, dando total liberdade para que o indivíduo pudesse se expressar, o que fez com que novas perguntas surgissem no momento da entrevista.

A construção dos dados se dará por meio da análise do seu discurso, confrontadas com teóricos da área, como Paulo Freire, Carlos Brandão, Osmar Fávero e o próprio Pingo de Fortaleza.

Essa pesquisa visa promover o debate acerca das formas atuais de expressão da cultura popular e, por consequência, da própria Educação Popular, entendendo que uma está conceitualmente dentro da outra.

## **2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR**

A Educação Popular surge em um contexto de luta das diversas classes trabalhadoras em prol de uma educação pública e de qualidade. Na década de 60,

quando os movimentos começaram a ser sistematizados, a influência dos movimentos e revoluções ocorridas na França é fortemente notada. Porém, seria errôneo pensar que só começa a se falar de uma cultura popular brasileira durante esse período. No contexto das reformas educacionais ocorridas nas décadas de 20 e 30, os adeptos da democracia buscaram levar em conta um ensino que no mínimo facilitasse a permanência dos jovens provenientes das classes populares na escola (FÁVERO, 1983).

Desde então, questões referentes à Educação e à Cultura Popular, vem sendo abordadas e desenvolvidas. A Educação Popular pode assumir diversos sentidos. Dois deles são: o de ser o “processo geral de reprodução do saber necessário anterior à divisão social do saber, como comunidade; segundo, como o trabalho político de luta pela democratização do ensino escolar através da escola laica e pública.” (BRANDÃO, 1984, p.45). Porém, em ambos os sentidos possíveis, a Educação Popular continua intimamente ligada à cultura.

Podem existir concomitantemente diversas “formas livres, familiares, vicinais, comunitárias de trocas de conhecimentos imersas em outras práticas sociais, como as que vão do trabalho na lavoura aos ofícios de fé do catolicismo popular. Artifícios múltiplos de educação do povo.” (BRANDÃO, 1984, p. 45). Assim como o maracatu.

Por isso que, para este trabalho, buscamos esse sentido mais relacional: a cultura construída dia-a-dia, nas pequenas experiências e micro relações dos sujeitos com o seu meio. Concordamos com Fávero quando este afirma que a “cultura popular pode se concretizar de mil formas diferentes. Todas, entretanto, servem sempre ao mesmo propósito último, que é a educação revolucionária das massas. (FÁVERO, 1983, p. 40). Podemos encontrar o objetivo destacado por Fávero, nas canções escritas e encenadas pelo Maracatu Solar, indo desde o momento de formação interna do Maracatu, até a saída do cortejo na rua, na semana de carnaval, pois buscam conscientizar ética e politicamente os sujeitos afetados por essas expressões.

### 3 MARACATU

Temos de frisar que a cultura afro-brasileira é parte constituinte da memória da história brasileira. A partir da metade do século XVI, os africanos chegaram ao Brasil para trabalhar como escravos com eles, vieram os costumes, as religiões, as tradições, uma cultura forte e diferente das que já estavam aqui, vindas dos europeus e dos índios. A união e a mistura de todos esses elementos deram origem à identidade brasileira.

A influência afro-brasileira está latente em expressões como Samba, Jongo, Carimbó, Maxixe, Maculelê e Maracatu. O maracatu sendo uma manifestação cultural pela representação da coroação de uma rainha negra teve em Fortaleza seu destaque e reconhecimento em 1936 com a fundação do Maracatu Az de Ouro por Raimundo Alves Feitosa, que por sua vez teria seu primeiro registro carnavalesco no ano seguinte, e em 1943 teve sua primeira manifestação sonora no Ceará.

Logo foram surgindo outros grupos que faziam parte da programação de carnaval nas ruas de Fortaleza, nesse período foi decidido então que todos os grupos teriam uma música única ao desfilar. O maracatu cearense teve influência em outros estados como Rio de Janeiro, com tradição de concursos de fantasia. Podemos assim afirmar que diante dos fatos, o maracatu e suas raízes de influência africanas contribui para história de um povo cearense rico em uma cultura carnavalesca.

O maracatu é mesmo uma festa. Um encontro de pessoas fantasiadas, com o rosto pintado de preto (maioria dos grupos) dançando, cantando e tocando instrumentos. São figuras encarnando personagens de um único enredo: Um cortejo de coroação de uma rainha negra, realizando um momento mágico de louvação [...] No Ceará o maracatu se consolida através da existência de mais de uma dezena (atualmente 14) de agremiações vivas e pulsantes, principalmente presentes no carnaval de rua de Fortaleza (MILITÃO, 2007, p.21-22).

### 3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, utilizamos de uma abordagem qualitativa tanto para o levantamento de dados, quanto para a análise dos mesmos. Já que a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros (GERHARDT, 2009). Quanto aos procedimentos, iniciamos uma revisão aprofundada das leituras bibliográficas, a fim de conhecer as diferentes contribuições científicas sobre o assunto que se pretende estudar. É o primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa (GONÇALVES, 2005).

A partir dos apontamentos de Fávero (1983) e Brandão (1984), levantamos conceitos e questões próprias da Educação Popular, exemplificando com os relatos vivenciados dentro do Maracatu SOLAR, pelo entrevistado desta pesquisa.

O método de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, que tem muitas vantagens, por isso optamos por este método. A entrevista semiestruturada é mais espontânea do que a entrevista estruturada. Desta forma, o entrevistador tem um conjunto de questões predefinidas, mas mantém liberdade para colocar outras, caso



interesse surja no decorrer da entrevista.

Desta maneira, buscamos entrevistar um dos idealizadores do Programa de Formação Cultural Maracatu SOLAR, chamado João Wanderley Roberto Militão (conhecido como Pingo de Fortaleza).

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Apresentaremos a seguir os resultados obtidos acerca da mobilização que o Pingo de Fortaleza impulsionou ao organizar o grupo de Maracatu Solar, enfatizando a sua abordagem à cultura popular cearense. Esta análise aponta para a trajetória de Pingo de Fortaleza até ingressar no grupo do Maracatu SOLAR e sua percepção quanto integrante do grupo, enfatizando como ele compartilha os seus conhecimentos e práticas na formação continuada cultural que é oferecida pelo Maracatu SOLAR.

Dessa forma, para o melhor entendimento do leitor dividiremos a análise em dois tópicos: 1 Trajetória do Pingo de Fortaleza e 2 A percepção de Pingo quanto integrante do grupo de Maracatu SOLAR.

##### **4.1 Trajetória do Pingo de Fortaleza**

A Trajetória de Pingo de Fortaleza se inicia vinculada a associação estudantil e alguns movimentos culturais da história de Fortaleza. Seu envolvimento com a música lhe trouxe espontaneamente a musicalidade identificada com o maracatu do Ceará. Lançou várias músicas, discos e passou também a incluir em seus trabalhos fonográficos canções de maracatu. Segundo o entrevistado, ele passou a conviver em seus espetáculos com parceiros e grupos vinculados ao maracatu. Envolvido com o Maracatu de Fortaleza, ele criou parceria com alguns amigos da Associação Cultural Solidariedade e Arte - SOLAR, que viria a desenvolver programas culturais nas áreas de formação, difusão, produção e assessoramento em Maracatu. Aí se inicia sua jornada neste grupo como fundador e participante ativo em todas as atividades.

Segundo o entrevistado, “para a efetivação das características estéticas do Maracatu SOLAR se somaram um conjunto de fatores, aspirações individuais e coletivas”. Desta forma, nos utilizamos das ideias de Brandão para inferir que as pessoas aprendem, e esse processo é inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo. Precisa-se naturalmente de uns dos outros e uns entre os outros para que ocorra de forma efetiva a consciência do saber. Este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e educação popular (BRANDÃO, 1984).



Com isso, relaciona-se aqui o Pingo, como um indivíduo que participa ativamente da reafirmação da cultura afro-cearense e se relaciona diretamente com os demais envolvidos do grupo, promovendo diálogos e trocas de saberes.

Como o próprio entrevistado afirmou, ele queria adotar a liberdade estética e musical como uma característica principal do Maracatu SOLAR, e priorizou a multiplicidade rítmica em suas canções, sempre trabalhando ritmos vinculados ao universo da cultura do Maracatu. Uma característica que podemos inferir desta entrevista, é a concepção estilística do grupo que é representada por roupas com base das fantasias chita e renda, cordas e cetim. Outra mudança proposta pelo Pingo foi a adoção da não obrigatoriedade da pintura na face de seus brincantes, denominada negrume. Desta forma, ele buscou estimular a utilização de múltiplas máscaras de diversas cores, ou não, na estética desses grupos. A partir dessas características particulares adotadas por esse grupo, por incentivo de um membro e fundador, é que o grupo se consolida e cria sua própria identidade no universo do maracatu. Além de permitir que cada indivíduo traga sua bagagem cultural para enriquecer ainda mais os encontros.

Portanto, para concluir este momento, expomos a visão do entrevistado em relação a sua trajetória pessoal até ingressar no grupo, segundo ele, com a postura ancorada na história dos maracatus da cidade de Fortaleza e na possibilidade de recriar a todo momento as identidades culturais dos grupos e sociedades o maracatu solar, ele contribui de forma significativa para a consolidação da prática da polirritmia por parte dos grupos de maracatu presentes no carnaval de rua de Fortaleza.

#### 4.2 A percepção de Pingo quanto integrante do grupo de Maracatu SOLAR

Continuando a entrevista, obtivemos informações importantes em relação aos ensaios realizados para que aconteça o desfile do Maracatu durante o carnaval. Desde o ano de 2007, estes ensaios são realizados na sede da associação, no espaço denominado Quintal de Batuque Griô Descartes Gadelha. Ocorrem aos sábados, e são abertos à comunidade. O entrevistado enfatizou que todos são bem-vindos o ano todo.

Notamos neste momento, como o Pingo vê a importância da motivação dos indivíduos em querer participar do grupo no momento em que se sentem mais à vontade. Além de apoiar a individualidade e as particularidades de cada um, para isso se dá uma valorização a história daquele indivíduo, seus costumes e suas crenças. Fazendo com que o grupo do Maracatu SOLAR, seja rico em suas trocas de saberes, já que se

considera a bagagem cultural de cada um, preservando a diversidade e valorizando as transformações sociais que ocorrem neste meio.

Durante a preparação para o desfile de carnaval, o grupo se reúne para estudar os possíveis temas que serão abordados em suas cantigas e danças. Eles escolhem o tema através da indicação dos próprios membros do grupo. Durante os primeiros encontros ocorrem oficinas e palestras sobre o tema escolhido, ministradas por convidados e pelo próprio Pingo de Fortaleza e Descartes Gadelha. Procuram abordar o tema contemplando várias aspectos e visões.

Como ele procurou exemplificar para nós, disse que o tema para o carnaval do próximo ano (2019) será Iemanjá, que é um orixá africano. No Brasil, rainha das águas e mares. Ele nos explicou também que em algumas religiões de origem africanas, como ubanda e candomblé, a Iemanjá é uma divindade e por isso, em algumas palestras Pingo convida pessoas que estudam e acreditam nestas religiões para ministrar as palestras e falar mais sobre o tema em questão. Ele comentou também que normalmente todos os membros do grupo participam e depois desses momentos, eles se reúnem para a criação e composição de suas Loas com o tema de Iemanjá.

Para a canção é criada uma coreografia, que a partir dela se iniciam os ensaios da coreografia. Existem paralelamente às oficinas para a criação dos figurinos e dos instrumentos (tambores), que são utilizados pelos próprios dançantes do maracatu em suas apresentações. A partir dessas interações e trocas de saberes que se concretizam os valores e a apropriação da cultura afro-cearense, enfatizando o saber que é passado entre os membros do grupo e os convidados que participam do Maracatu SOLAR.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir de toda a construção bibliográfica que tivemos acesso, podemos, enfim, entender que num contexto mais amplo, existem diversas formas de educação e, certamente, a Educação Popular é uma delas. O seu desconhecimento por parte de muitos setores da sociedade se dá devido ao enfraquecimento dessas formas diferentes de educação em consequência da educação bancária e competitiva que ainda resiste e permanece na sociedade atualmente com base no sistema capitalista de produção. Ou seja, a forma como estamos acostumados a sermos educados não nos estimula a conhecermos outras alternativas de construção de saberes. Nesse contexto, a educação popular, como já exposto no início do presente artigo, surge como forma de demanda da

população e, assim, passa a articular saberes científicos e conhecimentos populares que são apontados a partir das próprias demandas e realidades presentes no cotidiano dessa comunidade.

Isto posto, voltando o olhar para a nossa pesquisa - o Maracatu SOLAR, e para o seu papel na sociedade, podemos perceber que se trata, além de uma expressão artística e cultural da cidade de Fortaleza, também de uma educação popular, pois internamente, durante as reuniões, organização e ensaios para as apresentações, são trabalhados temas como a colonização, a história afro-brasileira e a miscigenação musical e cultural dos indígenas e africanos, além de outros povos. Percebemos ainda que, embora carregados de muitas celebrações e festividades, não é retirada dessas apresentações a carga histórica que tem e, junto a isso, toda uma trajetória de denúncias às injustiças sociais sofridas pelos colonizados. Dessa forma, o Maracatu SOLAR trabalha esses temas com toda a sua comunidade como forma de conscientização e fortificação da identidade cultural e, a partir disso, aplica toda essa história, atrelada às crenças religiosas dos colonizados na época, nas danças, batuques e vestimentas.

Assim, as apresentações são formas de expressão cultural e exposição da história desses povos que, ao chegarem ao conhecimento da comunidade através das discussões internas e apresentações, os torna em certa medida, cada vez mais conscientes da história de seus ascendentes e, assim, cada vez mais conscientes também da sua própria história, fazendo-os sujeitos mais ativos e atentos à realidade social vivida hoje.

#### **REFERÊNCIAS**

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1984.
- MEJIA JIMENEZ, Marco Raul. **Educação Popular: Pedagogia e Dialética**. Tradução Beno Fernandes. Ijuí: Unijuí ed., 1989.
- FÁVERO, Osmar [org.]. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FORTALEZA, Pingo de. **A história e a diversidade rítmica do maracatu**. Fortaleza: Edições SOLAR, 2012.
- MILITÃO, João Wanderley Roberto. **Maracatu Az de Ouro - 70 anos de Memórias, Loas e Batuques**, Fortaleza: OMNI/SOLAR, 2007.

## “QUANTO MAIS ENSINAVA MAIS APRENDIA”: PRÁTICAS DOCENTES E SUAS MEMÓRIAS

Simone Vale de Azevedo Simplício  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
[simonesimplicio2009@hotmail.com](mailto:simonesimplicio2009@hotmail.com)

Francisca Valdineiva Viana de Mesquita  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
[valdineivaviana@gmail.com](mailto:valdineivaviana@gmail.com)

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
[nadjarinelle\\_234@hotmail.com](mailto:nadjarinelle_234@hotmail.com)

### RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar recortes da história de vida de uma professora da cidade de Pires Ferreira, no Ceará, abordando, através de suas memórias, a construção da sua identidade como docente. A opção metodológica desse trabalho consiste em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para fundamentação teórica, recorreremos aos seguintes autores: Saviani (1996), Nóvoa (1992), Bosi (2009), Pimenta (1999), Gauthier (1998), Freire (2000), dentre outros. Acerca dos resultados foi possível entender que a formação do professor está sempre em desenvolvimento e isso nos permite repensar nas práticas e abordagens no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o constante pensar e repensar da práxis docente proporcionará a construção e reconstrução da identidade do professor. Acreditamos ainda que fazer uma reflexão a partir das memórias docentes e de suas trajetórias possibilita analisar a formação do professor como sujeitos que estão em constante formação.

**Palavras-chave:** Memórias. Docência. Práticas educativas.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido a partir de uma disciplina ofertada no curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) onde nos convidou a refletir sobre a construção da identidade docente focando o nosso olhar sobre as histórias contadas por uma professora do distrito de Donato, no município de Pires Ferreira no Ceará. Através das memórias de D. Rita Matias Farias, foi possível nos lançar no passado para refletirmos sobre a atuação docente no presente, nos fazendo perceber como a identidade do professor vai ganhando seus contornos a partir dos momentos históricos que atravessa.

Discorrer sobre a prática docente de um professor é nos depararmos com o

repertório de experiências que ele vai tecendo em seu percurso. Vivências essas que são inerentes a um cenário familiar, econômico, social, político e cultural. O ser e fazer-se professor se traduz nas concepções de vida que ele carrega, nos sonhos que ele planta, nos desejos de mudança que ele tenta construir em sala de aula, nos atos políticos que ele tece, nas interpretações e transformações que ele faz em si e no mundo. Na sua teimosia, o professor faz da sua prática profissional um ato de ousadia e criatividade quando tenta atribuir sentido a sua prática e a tudo que condiz com o processo de aprendizagem dos alunos, mediante os inúmeros desafios que perpassam a educação, principalmente a pública brasileira.

Foi no percurso experiencial desta educadora, que nos mantemos com uma escuta atenta para conhecer as suas trajetórias de vida a partir dos seus longos anos de docência. Nos deparamos com as precariedades que essa professora enfrentou no seu “ser docente”. Só que também saboreamos nesse percurso uma escuta prazerosa quando ela nos afirmava que mesmo diante de tantas dificuldades não desistiu do sonho em alfabetizar seus alunos.

Para a realização dos mergulhos na história de vida desta educadora nos apropriamos da pesquisa qualitativa. Na concepção de Chizzotti (2003), enveredar por esse tipo de pesquisa implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção e uma escuta mais sensível.

Como instrumento para a coleta de dados nos apropriamos da entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987) este tipo de instrumento tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Ela favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

No desenvolvimento do artigo traremos a princípio as reflexões sobre as memórias do ser professor focando o olhar na trajetória desta professora. No segundo momento discorreremos sobre as peregrinações desta professora em suas atuações como docente e por fim focaremos nossa atenção sobre os saberes docentes e os elementos identitários que correspondem a história de vida dessa professora e quais reflexões que podemos lançar a partir de seu percurso.

## 2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ERA DE QUALQUER JEITO! REFLEXÕES SOBRE AS MEMÓRIAS DO “SER PROFESSORA” EM PIRES FERREIRA, NO CEARÁ.

Para explanarmos e refletirmos acerca da formação de professores, nos debruçamos nas memórias de D. Rita, ex-professora no município de Pires Ferreira, 83 anos, atuou por 30 anos. A partir de suas experiências vivenciadas na docência, fomos desvelando seus processos formativos para estar em sala de aula. Segundo esta professora, sua formação não ocorreu de forma sistematizada, ou seja, ela não construiu seus saberes de forma disciplinar. Saberes esses reconhecidos por Saviani (1996) como “saberes específicos”. No entanto, segundo ela, isso não desmotivou o seu aprendizado e tampouco o desejo de repassar o conhecimento adquirido no decorrer de suas leituras e aprendizados para atuar em sala de aula.

Em seu discurso ela diz que “quanto mais ensinava mais aprendia”. Segundo Freire (2000) não existe ensinar sem aprender e com isto ele nos diz que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Para ele, *não existe ensinar sem aprender*. Neste sentido, resgatar da memória aspectos que possibilite melhor compreensão para os desafios educacionais de outrora é de suma importância para o estudo da história da vida de professores, atuação e fazer docente numa perspectiva de contrastar o passado e o presente.

Bosi (2009) salienta para o zelo ao se trabalhar com a memória, e compreende que ela precisa ser vista não como produto final daquilo que se examina, e sim previamente uma relação com o passado. Para a autora,

[...]. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora em nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. [...] (BOSI, 2009, p.55).

Para Halbwachs (1990), a memória não deve ser focada propriamente nela, mas nos arranjos sociais aos quais ela se configura e se constrói, ou seja, a lembrança se trata de uma imagem tecida pelo conjunto de representações que se entrelaçam com a conjuntura atual. Com isso, ao revisitar o passado podemos inclusive, ter um novo olhar sobre o fato que está sendo percorrido a partir das histórias guardadas nos baús da memória.

No caso do professor, é possível que se abra um novo horizonte para compreender, a partir dos relatos de memórias, qual a relação entre a maneira que cada professor ensina e a maneira como ele se constitui enquanto sujeito, seus encontros e desencontros na profissão. (RAMOS, 2014).

As narrativas de D. Rita se constituem de memória social produzidas de relações subjetivas que contribuem para um estudo sobre a formação e a práxis docente. Em outro momento D. Rita enfatiza que “aprendia, porque eu lia”, ressaltando a necessidade do estudo e de uma fundamentação específica para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Em consonância a esse fato, Gauthier (1998) expressa que ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina.

Entretanto, é relevante destacar que não são somente os saberes pedagógicos que possibilitam um melhor ensino e aprendizagem. Eles fazem parte do conjunto de saberes docentes que norteiam o trabalho do professor. Pimenta (1999) categoriza esses saberes em *saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência*. Ela reconhece que esses são responsáveis pelo preparo de concepções e decisões na atividade docente.

Nos *saberes da experiência* vivenciados por D. Rita, ela travou alguns desafios devido à precariedade de suporte disponível para a sua atuação, pois eram muitos os dilemas encontrados diariamente e que precisavam de ações imediatas para dar continuidade a sua proposta como educadora. Rememorando D. Rita, esta ressalta as dificuldades que vivenciava ao ensinar “nas casas de família”, e por isso “não tinha assento”. Segundo ela “uns morava mais perto aí levava os assentinhos, aí muitos deles sentavam no chão porque não tinha nada”.

Isso nos faz refletir sobre as condições sócio históricas e os avanços alcançados nos dias atuais no cenário das políticas educacionais, embora ainda tenhamos realidades precárias, principalmente no nordeste brasileiro. Outro ponto significativo mencionado pela entrevistada foi acerca do serviço prestado as crianças. Para ela, exercia a docência “não por precisão de ganhar o dinheiro, porque o dinheiro não valia nada, eu tinha era pena das crianças”.

Essa memória, revisitada e costurada aos poucos, com esforço e dor, é uma memória coletiva, entendida por Halbwachs (1990), como “redes de solidariedade”. Para ele, a memória individual existe, mas está enraizada em diferentes contextos que a



simultaneidade ou a contingência aproxima por um instante. A rememoração está situada na encruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, é da combinação desses diversos elementos que podem emergir aquela forma que chamamos lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem.

Portanto, o estudo a respeito do exercício do magistério traz revelações interessantes a respeito da profissão ajudando a perceber características que nos conduzem a pensar no cenário educacional, nos reportando a termos uma visão tanto histórica como sociológica de como o processo de profissionalização docente foi se constituindo e quais as dinâmicas teóricas e metodológicas sustentam os estudos e a prática docente atual.

### **3. NAQUELE TEMPO ERA MUITO ATRASADO, HOJE ESTÁ É BOM! PEREGRINAÇÕES PELA HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA QUE “ENSINAVA NAS CASAS DE FAMÍLIA”.**

*Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais.  
(Almir Sater)*

Falar das peregrinações de D. Rita através de suas memórias é nos permitirmos ser embaladas pelos *saberes da experiência* desta educadora tecidos em suas customizações docente. É sermos conduzidas a refletir junto a ela suas dores e delícias marcadas por sua trajetória como professora. Trajetos que nos remetem a canção de Almir Sater quando ele nos convida a pensar nas tessituras experienciais do sujeito em seus processos existenciais.

Tais relatos evidenciam que este profissional, como qualquer outra pessoa, tem uma história própria, traz marcas do tempo em que vive, dos lugares e condições concretas de sua existência. (FARIAS, *et al*, 2014). Nessa perspectiva, vamos nos encontrando com as dificuldades que esta professora teve ao atuar em sua época. Dificuldades essas que foram pontuadas ao ter ministrado suas aulas nas casas de famílias, não disponibilizar de transporte para trabalhar tendo que ir caminhando e em tempos de inverno atravessar um rio com água na cintura arriscando sua vida, além de não possuir uma formação que contribuísse em seu ofício como educadora.

É perceptível que apesar de todas essas dificuldades expressadas por D. Rita, havia outra fala que nos encantou bastante. O comprometimento e o prazer em que a



educadora tinha ao recordar todos os momentos de sua trajetória, ao destacar que alfabetizar crianças era um sonho realizado. Isso nos levou a perceber que “somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar e nele intervir, ou seja, sujeitos de práxis”. (FARIAS, *et al*, 2014, p. 58).

Neste sentido, vamos compreendendo que o professor é um sujeito de práxis ao produzir suas reflexões e através delas promover um processo de transformação a partir das experiências individuais e coletivas vivenciadas no encontro com o outro. Encontros esses que promovem uma leitura de mundo capaz de mover o sujeito para a realidade social em que se encontra inserido e entender os códigos existentes no campo material e simbólico.

Durante os 30 anos que D. Rita se dedicou à docência, conseguimos perceber, em suas colocações, que em seu fazer pedagógico havia o desejo desse encontro com outro por meio de sua prática pedagógica ao enfatizar: “o que eu sabia eu ensinava, e o que eu ensinava eles aprendiam porque eu tinha interesse em ensinar as crianças”.

Segundo Nóvoa (1992), é na construção do seu processo identitário que o educador produz à sua maneira de ser professor. Pensando nessa lógica, a educadora deu ênfase a sua forma de atuar no processo de ensino e aprendizagem com os seus alunos, destacando, acima de tudo, sua preocupação em levá-los com sua ousadia a conhecer o universo das palavras e ampliar sua leitura de mundo por meio de sua atuação docente. Freire (2000, p. 10) nos fala dessa ousadia quando diz:

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo desrespeito e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, para continuar a aprender quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais.

As narrativas de D. Rita nos remetem a esta ousadia ao relatar as diversas situações enfrentadas enquanto professora no processo de alfabetização dos alunos, ocorridas inicialmente no ano de 1948, quando começou a lecionar com 15 anos e finalizada em 1978, ao completar 30 anos de exercício docente. Segundo ela, “quando eu ensinava era doida, sem proteção de nada, ensinava nas casas de família”.

De acordo com Gatti (2013) os professores não são seres abstratos ou essencialmente intelectuais. São sujeitos que estão imersos em uma vida grupal na qual compartilham uma cultura derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas

relações com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Conduzidas por D. Rita, vamos analisando as mudanças ocorridas no processo de ensino, ao lançar um olhar sobre a configuração do cenário educacional atual. Para ela, ensinar

era não ter de onde tirar, só ser da minha cabeça, eu achava difícil, e também aquele horror de aluno misturado sem ter separação de classe, né?! Que era misturado, que hoje eu não vejo isso! Hoje os meninos, o pessoal tem cada qual sua classe ali, tem material para ensinar, se for português é só português se for matemática é só matemática e eu não, era tudo junto. Naquele tempo era muito atrasado, hoje está muito bom!

As práticas educativas e as metodologias do professor com o tempo foram evoluindo, e suas mudanças tiveram grande valia para o desenvolvimento do educador em sala de aula, propondo uma nova forma de atuar no campo educacional. A formação do professor é um dos aspectos de socialização que capacita o educador a conhecer-se como profissional, visando sua relação com o saber pedagógico e sua atuação docente. No entanto, essa formação deve estimular aspectos críticos e reflexivos ao educador, contribuindo de forma que ele venha a cooperar no desenvolvimento da autonomia de seu aluno.

#### **4. OS SABERES DOCENTES E SUAS RAÍZES EXPERIENCIAIS: ELEMENTOS IDENTITÁRIOS DE UMA DOCENTE DO SEMIÁRIDO CEARENSE.**

As atividades do professor em exercício encaixam-se na pluralidade própria do trabalho, ao atuarem em diferentes contextos advindos da realidade dos alunos e do cenário educacional proposto. Os saberes experienciais partem da prática educativa inserindo-se no saber-fazer através da experiência concreta, individual ou coletiva, e por isso fornecem aos professores certezas relativas ao contexto do seu trabalho. Sobre isso D. Rita nos diz: “Eu tinha muito era experiência, eu ensinava mesmo, o que eu sabia eu ensinava, e o que eu ensinava os meninos aprendiam porque eu tinha interesse em ensinar as crianças”.

Ao abordar a prática docente, Tardif (2012) parte do pressuposto que esta não se restringe a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende, também, um lugar de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Destacando ainda, que os

professores são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico. Assim, o autor propõe que o trabalho docente seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos relacionados ao ofício de professor.

A educação exerce a função de socializar os indivíduos, e por meio dela o aprendizado se torna mais eficiente, pois esse convívio estimula e dá sentido ao processo educativo. Conforme as recordações desta educadora, entendemos que a sua relação com a docência significava principalmente um desejo de auxiliar os seus alunos em suas aprendizagens. Para ela “ensinava simples mesmo a eles bem direitinho, os que não sabiam escrever eu pegava na mão para eles fazer e os que sabiam escrever eu fazia na mão e dava a eles para eles”. Nesse sentido trazemos Chauí (1980, p.39) ao relatar:

Ao professor não cabe dizer “faça como eu”, mas: “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com o seu professor de natação, mas com a água.

Somente conhecendo as necessidades e diferentes níveis de autonomia dos seus alunos o professor pode criar situações de ensino que atendam a construção do saber. Para Tardif (2012) o professor se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A interação professor-aluno é dinâmica, cabendo ao professor construir ações que possibilitem criar um ambiente em que se estabeleça relações de trocas de experiências visando a autonomia do ser e de saber do educando.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhar na história de vida desta professora foi importante porque nos trouxe uma visão de como a identidade docente carrega em suas tessituras os bordados de um saber experiencial, tecido pelas tramas do fazer docente que é inerente ao fazer da vida, através das relações que o professor estabelece em seus processos de socialização humana. Escolhas pela docência que se movem diante das necessidades de se ter um trabalho sim, mas que imperam muito mais em um desejo de transformar a vida das pessoas. Neste ato de transformação, o professor pisa em terrenos subjetivos e

consegue, nesses percalços, anunciar a importância da docência como um ato político para transformar o mundo.

Nessa conjuntura, vamos percebendo que as informações analisadas nesse estudo evidenciam a importância de trabalhar a partir do resgate de memórias docentes, pois significa que por meio delas será possível perceber percursos de uma vida e das relações que foram e são estabelecidas no processo de fazer-se professor.

Construir reflexões a partir das memórias docentes e de suas trajetórias possibilita analisar a formação do professor como sujeitos que estão em constante transformação. Além disso, estudos voltados para as memórias docentes favorece a percepção de que a pessoa do professor tem suas particularidades, seu saber fazer e que estes vão se delineando ao longo de sua história de vida.

Todavia, é relevante salientar que dentre os estudos feitos nos últimos tempos a respeito desses profissionais ainda é pouco percebido as abordagens que tenha como ferramenta a memória. Nesse sentido, compreender que a formação do professor está sempre em desenvolvimento nos permite repensar nas práticas e abordagens de ensino e aprendizagem postas pelo sistema educacional e reproduzidas pelos profissionais. Do mesmo modo, constatamos que o professor reconhece a constituição de sua identidade docente tanto na formação teórica quanto na experiencial. Sendo assim, o repensar da práxis docente proporcionará a construção e reconstrução da sua identidade como professor.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Éclea. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 15.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n. 5, jan., p. 24-40. [Republicado em Educação e Pesquisa. São Paulo, n. 42, jan./mar., p. 245-257], (1980/ 2016).

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafio. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência:** aprendendo a profissão.4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 2000.

GATTI, Bernardete, A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial.

**Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho, 2013.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998.

HALBWACHS, M. A **Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador -In: BICUDO, M. A . V. e SILVA JUNIOR, C. (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Unesp, 1996, p.145-155.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

RAMOS, Maria Daniela Angelo. Memórias de leitura e escrita de professores: formação e construção de suas práticas. *In*: FIALHO, Lia Machado Fiuza, *et al.* (Orgs.). **Ensaaios em memórias e oralidades**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

## PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA LEITURA E A ESCRITA

Zilma Nunes de Melo  
[znzilma@yahoo.com.br](mailto:znzilma@yahoo.com.br)  
Escola Profª Luísa Teodoro Vieira  
Antonia Josilene Pinheiro Rocha  
[ajpoclone@gmail.com](mailto:ajpoclone@gmail.com)  
Centro Universitário Christus

### RESUMO:

A referida temática versa sobre a questão do processo de ensino aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita entendendo como passo importante a leitura oral que o aluno trará quando chegar à escola na sala aula inicial que o colocará pela primeira vez frente à necessidade de se expressar não mais somente oralmente, mas também através de símbolo que representarão a sua fala. Objetivo desse estudo é, portanto, entender o processo da aquisição da leitura e da escrita bem como os problemas que contribuem para que o mesmo não ocorra de modo satisfatório. Essa questão é aqui tratada à luz de teóricos como Emília Ferreiro, Vygotsky, Piaget entre outros, fazendo ainda uma reflexão sobre a problemática da escola tradicional como modelo de fracasso para a efetivação do processo de leitura e escrita. Tratamos também da questão que pode ser diagnosticada como biológica e que pode tolher o processo.

**Palavras-chave:** Leitura, Escrita, Oralidade e Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Quando a criança é introduzida no ambiente escolar ela já lida com a linguagem falada, que é usada para interagir com o mundo. Na escola ela terá que aprender a lidar com outro processo que é a linguagem escrita.

Aprender a ler é entrar também no mundo da escrita. Ao chegar ao domínio da leitura, a criança vivencia algumas etapas em que há qualquer coisa escrita nos objetos, sem ainda saber realmente ler, e capaz de compreender um bom número de mensagem só pelo fato de ter familiaridade com o contexto no qual elas aparecem.

Nas classes de alfabetização as crianças com suas bagagens orais passam a ter contato com os símbolos que na dimensão da escrita passa a compor outro modo de expressão e de se fazer entender.

Para tanto o objetivo do presente artigo é fazer uma análise do processo de ensino e aprendizagem, levando em conta a leitura e a escrita como formas de expressão e compreensão de mundo. A motivação para elaboração desse trabalho está no fato de constatarmos que o processo de aquisição da linguagem oral é um assunto que está restrito aos linguistas, enquanto que o processo de aquisição da escrita precisa ser mais bem compreendido, pois o mesmo trata de representação através de símbolo dessa

linguagem falada.

Justifica-se a escolha do tema, por ser um dos principais desafios na luta do aprendizado onde se percebem as dificuldades quando é trabalhada a questão do desenvolvimento da linguagem. Muitos são os fatores que interferem na planificação desse ensino, visto que vários educadores tem dificuldade na leitura. Por isso, a realidade concreta da escola também é aqui justificada.

Sabe-se que a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano. Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações, das mais simples as mais complexas, para buscar diversão, descontração, lazer e cultura. Nesse sentido, não há restrição de ambientes, pois, geralmente, ela surge no lar e tem o seu prolongamento na escola e no meio profissional.

Esse estudo foi desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica tendo como marco teórico principal autores contemporâneos tais como: Ferreiro (1986); Piaget (1978); Vygotsky (1989). E ainda usamos sites da internet, periódicos, jornais e revista especializada no assunto.

## **PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA**

Conceituar escrita e leitura são uma atividade complexa, tendo em vista a abrangência que estas palavras têm nos contextos pedagógicos. Segundo Ximenes (2000, p.386) escrita é a representação de palavras ou ideias por meio de letras ou sinais convencionais.

Isso significa dizer que a escrita é um sistema de comunicação humana que vigora através de signos visuais e visíveis, que representam a palavra. Já no que se refere à leitura, temos que nos remeter ao uso de um sentido, no caso a visão, que em entrar em contato com o que está posto, escrito, interpreta decifrando as palavras e o sentido literal das mesmas no texto.

Alguns autores a exemplo de Ferreiro (1986), Piaget (1978), Vygotsky (1989), desenvolveram método para que a leitura e a escrita fossem mais bem desenvolvidas. No que se refere à metodologia, podemos nos ater a basicamente dois modelos, o primeiro é uma herança da escola tradicional que sobreviveu basicamente até a década de 80, que tinha como base os fonemas para em seguida chegar ao domínio da palavra escrita, estava também embasado na metodologia das cartilhas, e ficou conhecido também como modelo sintético, quando surgiram no contexto da pedagogia os estudos



linguísticos e psicogenéticos de Emília Ferreiro explicando que:

O processo de alfabetização é dado a partir de três grandes períodos fundamentais, no interior dos quais são construídas hipóteses que vão marcar as produções escritas dos alfabetizados, nos diferentes períodos/níveis de construção. (...) tais períodos são caracterizados: pela distinção entre a representação icônica e não icônica e pela construção de formas de diferenciação intra-figural; pela construção de formas de diferenciações inter-figurais; pela fonetização da escrita. (FERREIRO, 1985, p.34).

A linguística se detém ainda com base em Emília Ferreiro em um modelo de aquisição de leitura onde a metodologia abrange vários níveis da leitura e da escrita, conhecidos como pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Esses níveis são explicados por Ferreiro:

Nível pré-silábico não se busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo. Nível silábico a criança compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Nível alfabético a criança agora entende que: a sílaba não pode ser considerada uma unidade e que pode ser separada em unidade menor, a identificação do som não é garantia da identificação da letra, o que pode gerar as famosas dificuldades ortográficas, a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras. (FERREIRO, 1985, p.45).

Tomando por base os métodos descritos acima que estão de acordo com o pensamento de Emília Ferreiro, entende-se que o processo de leitura e escrita esta alicerçado sob a forma de fases.

Percebe-se que a leitura é uma espécie de construção que se faz a partir da interação do indivíduo com a sua realidade e com a escola onde aprende a representar os símbolos que traz na sua fala. Assim então é que nos demonstra Freire, quando diz que:

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Assim as palavras do povo, vinham através da leitura do mundo. Depois voltavam a eles, inseridos no que se chamou de codificações, que são representações da realidade. No fundo esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura da leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. O ato de ler implica na percepção crítica da interpretação e “reescrita” do lido. (FREIRE 1988, p.18).

A aquisição de este saber é uma vitória da mente humana que aos poucos se adapta e se desenvolve para poder desempenhar as habilidades e competências que são delas exigidas, e assim na formação da mente como parâmetro para aquisição de



conhecimento tem a fala de outro teórico importante, Vygotsky que nos esclarece:

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis), e o gesto, como vêm constituir a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado. (VYGOTSKY 1998, p.45).

Percebemos que na teoria de Vygotsky há uma ênfase ao lúdico na construção da leitura e da escrita, o que de certa maneira nos remete a uma nova forma de construção de conhecimento, porém igualmente importante sob o aspecto da participação do indivíduo de maneira fracionada, de acordo com as habilidades de cada fase de sua vida.

Conforme se pode compreender a conquista da leitura e da escrita está bem longe de ser algo que possa ser posto de uma forma engessada e sobre isso nos fala Feil:

O Método tradicional é a negação da leitura enquanto comunicação utilizável pela criança. A criança para aprender o alfabeto é obrigada a atravessar o mesmo processo. A criança é barrada em sua criatividade, pois, é obrigada a trilhar caminhos pré-conhecidos. Assim, se a criança não der a resposta esperada é sempre ela o problema nunca a metodologia. (FEIL 1997, p. 115).

Ler e escrever são uma construção que requer participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo não podendo ser especificidade de nem um saber sem flexibilidade suficiente para entender que esse caminho é necessário ser percorrido com o respeito ao saber oral adquirido antes de entrar na escola.

Esse pensamento pode ser ainda corroborado quando pensamos no que dizem Ferreiro (1985), Vygotsky (1976) que postulam que a criança imersa na sociedade letrada esta exposta às características, funções e modalidade de utilização da língua escrita desta cidade e que vão lhe permitir desenvolver concepções sobre esse objeto cultural.

Com o acesso aos processos de construção de leitura e escrita, abre-se para a criança uma possibilidade mais que importante de se fazer entender e de entender o mundo não engrossar as fileiras de analfabetos funcionais vítimas de processos tradicionais de alfabetização.

Enquanto Piaget dá uma ênfase maior a maturidade biológica como motivação para o aprendizado, Vygotsky fala em ambiente social, porém ambos concordam que a

criança é um ser que participa desse aprender, dessa construção de escrita e de leitura ativamente por ser atento ao seu mundo e criar hipóteses sobre o mesmo.

## CAUSAS E DIFICULDADES DA LEITURA E DA ESCRITA

O ensino de leitura tem seus fundamentos legais nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394/96 na Seção III no artigo 31, onde menciona que o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e do cálculo”. Assim, o domínio da leitura é uma preocupação constante de muitos profissionais da área em redefinir pontos importantes no ensino da leitura e da escrita nas séries fundamentais e principalmente pelas autoridades mais ligadas com as estratégias que apontam as situações da educação no país.

Por outro lado, a leitura tem o poder de libertação da ignorância e para isso, vejamos o que Zilberman, de acordo com sua experiência nos explica:

(...) A leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade. Tal convicção resulta de minhas percepções acerca da evolução histórica da sociedade brasileira, que desemboca, neste agora, em momentos de profundos impasses, claras de núncias e grandes lutas por uma nova ordem social (ZILBERMAN 1995, p.11).

O ato de ler, antes restrito a ambientes fechados, como por exemplo, as bibliotecas das escolas ou salas de leitura, acontecem, atualmente, de forma diversa como se pode perceber através das campanhas que incentivam este hábito, e para isso, é importante que a escola esteja protegida por leis que favoreçam este trabalho. De acordo com Zilberman (1995 p.13) o ato de ler, é fundamentalmente, pois torna um ato de conhecimento.

Diante do que propõe, é função primordial da escola ampliar o domínio dos níveis da leitura e escrita e orientar a escolha dos materiais de leitura e escrita. Assim, é necessário, portanto, organizar situações de aprendizagem que possibilitem a discussão e reflexão sobre a escrita alfabética.

Essas situações de aprendizagem devem acontecer de modo a possibilitar que o professor conheça as concepções que os alunos possuem sobre como escrever e assim possa intervir para ajudá-la a pensar sobre elas, a avançar para além delas. Para tanto, a escola precisa oferecer variados materiais impressos de leitura, que sirvam como referência e fonte de informações ao processo de aprendizagem da linguagem escrita.

No ensino da leitura é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulem socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos da própria área. Zilberman e Silva, afirmam que o sentido da leitura precisa ser contextualizado e assim nos informa:

Tudo indica que a compreensão não se dá como fruto da simples apresentação do significado literal das palavras e sentenças. Mas, compreender uma sentença ou um texto exige também uma contextualização cognitiva dependente da própria organização dos conhecimentos e experiências pessoais. (ZILBERMAN, 1995, p.34).

Percebe-se claramente que a escola tem a sua função social, onde prepara o aluno para o exercício da cidadania, o que significa que a escola deve ter em mira a formação do indivíduo como um todo, em todas as suas esferas, o que prova que o ambiente escolar é aquele que orienta o homem para a vida toda.

Esse comentário faz referência à estrutura social em que a criança está inserida. Muitas vezes esse ambiente que engloba a família, a escola e a sociedade são hostis e traz prejuízo significativo aos alunos que esta iniciando a sua aprendizagem de leituras e escrita.

A dificuldade no desenvolvimento do processo de leitura é um assunto que os professores vivenciam diariamente em sala de aula e frustram a maioria deles, tendo em vista que tal criança principalmente na esfera pública é ignorada, e quando isso não ocorre tem um diagnóstico precário e um tratamento que não condiz com a real necessidade que elas apresentam.

Assim, o ambiente em sala de aula deve ser o mais propício para que a aprendizagem ocorra de forma dinâmica, onde o aluno sinta-se responsável pelas suas atividades monitoradas pelo professor que acompanha as suas fases de assimilação e o orienta no sentido de captar mais do que se expõem em sala de aula.

A educação escolar em sala de aula deve partir do nível de desenvolvimento efetivo do aluno, mas não para se ajustar a ele, e sim para fazê-lo progredir cada vez mais, deve desafiá-lo, ajudar com pista, levar para frente seu percurso.

O ambiente em sala deve ser o mais favorável para que o ensino da linguagem, pelas atividades escolares, aumente a capacidade dos alunos na textualização dos sinais e no exercício da leitura de forma mais crítica e consciente.

A necessidade de um incentivo para uma visão mais crítica sobre o ato de ler,

por parte dos envolvidos com a aceleração dos educandos, implica numa boa formação de leitores, já que ler trata-se de uma tomada de consciência na qual o indivíduo compreende e interpreta o mundo ao seu redor. Sobre esse assunto nos explica Freire, quando diz que:

A leitura da palavra é sempre precedida de leitura do mundo. E aprender a ler e escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1994.p.08).

O aluno só tem motivação para aprender o que tem significado para ele, e a aprendizagem será mais significativa quanto mais relação o aluno conseguir estabelecer com seu cotidiano, com suas experiências anteriores e com sua própria organização do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das pesquisas para elaboração do artigo, percebe-se que, existem várias teorias apresentadas pelos estudiosos no assunto. Por isso que, os autores mencionam a questão da escrita e da leitura mostrando o quanto esse processo de ensinar e aprender são complexos, porém nos apontam nortes que permite que nós, enquanto educadores consigam identificar e trabalhar para que os alunos superem e tenham sucesso na sua nova aquisição de conhecimento e aprendizagem.

Os professores precisam reconhecer o ponto em que o processo falha para poderem intervir e com bases pedagógicas sólidas, resolver a questão sem grandes prejuízos que comprometam para sempre a sua conduta e a vida escolar dos seus alunos.

Os grandes teóricos da educação, entre eles Emília Ferreiro, Vygotsky e Paulo Freire já nos alertaram para essa possibilidade quando descrevem os passos que uma criança deve percorrer para ter esse aprendizado de leitura e escrita bem desenvolvidos, cabe à escola e a comunidade escolar perceber o que esta faltando para que não haja uma posição radical de culpar o aprendiz e valorizar a metodologia.

O processo de aquisição de leitura e escrita é uma vivência como qualquer outra e traz em si uma bagagem que nada mais é que a leitura anterior, do mundo em que a criança está inserida e que deve ser respeitada. Engessar esse processo com atitudes tradicionalista e sem flexibilidade somente fará com que os nossos alunos sejam mais

um número, o que já é bastante grande na lista de alfabetos funcionais que não conseguem ter uma leitura crítica da realidade e não podem por isso se desenvolver como verdadeiros cidadãos que potencialmente são com seus direitos e deveres garantidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. Ed. Vozes, 1987.

FERREIRO, Emília. Psicogênese da língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

BRASIL-Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei nº 9.394 de 20n de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

PIAGET, J.A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: ZAHAR 1994.

SMITH, C.STRICK. L. Dificuldade de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo; Martins Fontes; 1998.

ZILBERMAN Silva, Regina, Ezequel, Theodoro da Leitura: perspectiva interdisciplinares, 1995.

## PRÁTICAS DOCENTES DA DÉCADA DE XX: REGISTROS DE AULA

Ana Paula Praciano Nogueira Aquino  
Universidade Estadual do Ceará- UECE  
ana.paula.appn@gmail.com  
Petrônio Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará- UECE  
petronionet1@hotmail.com  
Francione Charapa Alves  
Universidade Federal do Cariri- UFCA  
francionecharapa@gmail.com

### RESUMO

A pesquisa traz uma análise sobre dos aspectos pedagógicos encontrados no caderno de planejamento, tendo como objetivo compreender as concepções e práticas pedagógicas de uma professora por meio dos registros de suas atividades em sala de aula. A investigação tem ainda como escopo a pesquisa bibliográfica. A questão norteadora da pesquisa tem como objeto de estudo os registros de aula do ano de 1922. Ao ler o caderno e começar a catalogar suas aulas, percebemos a construção dos itens que compõem suas anotações e anseios de explorar as práticas docentes do início do século XX. O propósito foi mostrar que guardar essas memórias permite atravessar os séculos e perceber o que mudou com o passar do tempo, se nossas práticas pedagógicas se modificaram conforme o asseio da sociedade escolar.

**Palavras-chave:** Concepções e Práticas docentes. Registros de aula. Memórias.

### INTRODUÇÃO

Viajar pela leitura de uma época é regatar a memória docente, é perceber, por que os registros de aula 1922 da professora Isabel, podem contribuir para os dias de hoje. O caderno algo tão usado no nosso cotidiano. Porém esquecido quanto objeto de pesquisa.

Este artigo objetiva analisar as concepções e práticas pedagógicas do início do século XX de uma professora do município de Maranguape por meio dos registros de suas atividades.

Nesta investigação, ao ler o caderno de uma professora e começar a catalogar suas aulas, percebemos a construção dos itens que compõem suas anotações e o anseio de explorar as práticas docentes do início do século XX.

Em arquivos históricos foi possível encontrar as médias escolares, publicadas

pela Escola Normal na qual Isabel Amélia Pereira foi estudante, (Estado do Ceará, 1896). Sua nomeação, publicado em jornal (Estado do Ceará- Capital) para o Grupo Escolar Benjamim Barroso situado no município de Maranguape.

Analisar um material de quase cem anos, foi o motivador, para leituras, pesquisas, conversas com colegas da área. A professora que escreveu pouco se sabe sobre ela. Mas os seus registros atravessaram gerações. O período passou por aprovações de Decretos e Leis na educação e fortes nomes no cenário político educacional, essas mudanças foram citadas por autores em análises de cadernos e livros didáticos. Foram investigadas novas fontes de pesquisas menos exploradas, aonde o caminhar, o olhar docente fosse ainda escasso. Assim, a problemática da nossa investigação surgiu.

Ao decidir pesquisar sobre o caderno da professora Isabel Amélia Pereira, observamos que ele é um dos instrumentos do qual o ensinar se concretiza. Vê-lo como objeto de estudo é captar o modo de pensar, agir e organizar o mundo do sujeito investigado e, na qual o pesquisador vê, a sala de aula pelo seu resumo de lições.

De acordo com Viñao (2008), pode-se cair na tentação de crer que essa fonte reflita quase toda a atividade escolar, e que a reflita de um modo fiel e exato. As palavras do autor clarificam a forma de explorar o caderno, para que a pesquisa não tome a fonte como verdade absoluta.

Com o pressuposto de contribuir com as pesquisas sobre os registros docentes, especificamente, sobre o caderno escolar, colaborando não só para ampliar o estudo sobre as fontes, mas também para o desenvolvimento da memória docente, pois investigações desse tipo podem contribuir para a compreensão de elementos da micro história.

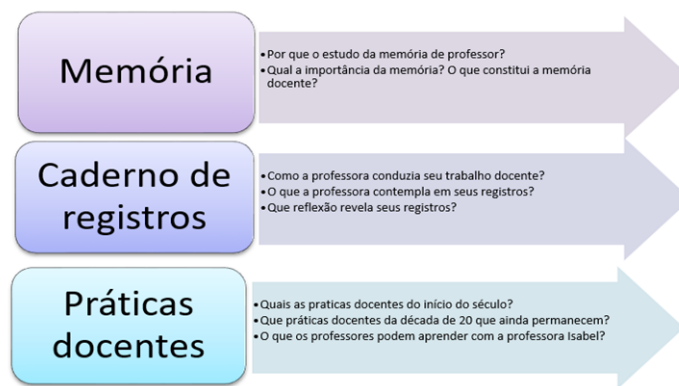
Hébrard (2013) afirma que os cadernos escolares vêm sendo usados na França pelo menos desde o século XVI, usos que foi se intensificando de tal modo que estava presente na metade das classes desde 1883, tornando-se “o espaço gráfico mais banal e comum que pode existir”.

Na esteira da investigação já clássica de Gvirtz (1997), vem se registrando a utilização de cadernos escolares como fontes em algumas investigações como uma forma de aproximação da prática. Os cadernos de planejamento constituem uma valiosa fonte de pesquisa para se conhecer a escola, as concepções de aprendizagem, a visão de mundo, o compromisso da ação pedagógica do educador e sua prática docente. O que

ele pode representar na sua sala. O caderno é colocado como um objeto invisível, que guarda a memória da educação (MIGNOT, 2008). Em outras pesquisas Chartier (2003) relata o treino da escrita em folhas soltas, o caderno algo caro e de uso de poucos. Trazendo, assim, o que ocorre definitivamente nas salas de aula quando o professor fecha a porta (CHATIER, 2005).

É possível consultar diversos autores para construir uma aula significativa, isso demonstra o quanto já foi pesquisado. A Figura 1 apresenta as categorias da pesquisa permitem direcionar a análise, são elas:

Figura 1 – categorias de análise



Fonte: elaborada pelos autores (2018)

Investigar os registros de aula permite: aproximar e analisar o trabalho docente escolar, determinando a organização dos conteúdos em sala de aula. Nesse sentido, utilizamos como metodologia a análise documental, do conteúdo do caderno, bem como a pesquisa bibliográfica para nos auxiliar na interpretação contextualizada historicamente.

Neste texto, traremos a metodologia com as categorias de análise, em seguida, a análise dos resultados, que trata da cultura escolar por meio de registros histórico cotidiano.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois, trabalha com registros subjetivos de uma professora. A metodologia utilizada neste estudo foi à pesquisa bibliográfica e documental, do caderno da professora, pois esta oferece meios que auxiliam na sistematização, definição e resolução dos problemas já discutidos em outras obras



científicas, como também permite explorar novas áreas onde os mesmos ainda não se cristalizaram suficientemente (Matos e Vieira, 2001).

Nesta pesquisa realizamos a análise documental dos registros de prática docente de 1922, tem como método qualitativo, *o lócus / sujeitos*: o caderno de Isabel Amélia Pereira. O estudo implica o caderno como testemunha da prática docente da professora, por meio de suas anotações.

A análise dos dados teve como base a metodologia adaptada de Pessanha (2008), a localização dos documentos não-oficiais, uma paciente garimpagem, e dependerá muitas vezes do acaso. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto foi realizado um planejamento sistemático tem como base o direcionamento de pesquisa dos autores Lakatos e Marconi (2010). Dessa forma, seguirá o seguinte roteiro de trabalho:

- Exploração de fontes históricas e bibliográficas: caderno da professora Isabel Amélia Pereira, livros, revistas científicas, teses, relatórios de pesquisa entre outros, que contêm não só informação sobre determinados temas, mas indicações de outras fontes de pesquisa;
- Leitura do material: conduzida de forma seletiva, retendo as partes essenciais para o desenvolvimento do estudo;
- Elaboração de fichas: contendo resumos de partes relevantes do material consultado;

## **BASE TEÓRICA PRELIMINAR**

Os registros do cotidiano escolar como arquivos pessoais, caderno escolar, diário e relatórios expressam a quantidade e a diversidade de documentos de acordo com MIGNOT (2003) evidencia que os profissionais da educação não se limitam a ensinar, ler e escrever. São produtores de textos que expressam o espetáculo da sala de aula. Que traz as inquietudes da história a ser ensinado, saberes aparentemente simples, mas complexos, quando emaranhado pela cultura escolar, pelas histórias de vida e pelos lugares onde se encontram e são gestados.

Por essa vertente de época LE GOFF, 1924- Tradução de LEITÃO, (1990) traz a memória como propriedade de conservar certas informações, “o processo da memória

do homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura de vestígios” em sua abordagem os documentos são como monumentos do campo da memória e não deve haver isolamento dos documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte, o autor coloca também que o documento/monumento não é inócuo. Este contribui com a interpretação da análise, pois permitir examinar o material com um olhar científico.

Kenski (1994) busca identificar as orientações com que o tema memória vem sendo pesquisado, especificamente em educação e a importância do tema para a compreensão do comportamento docente em sala de aula, além dos cuidados teóricos e metodológicos a ser observado pela obra que contribui para a memória do professor e a forma como suas emoções e vivências interferem em suas práticas docentes.

Na pesquisa de CALDEIRA (2013) o estudo da análise tem o intuito de reconstruir, o processo de constituição da prática docente cotidiana de uma professora de uma escola pública. Na mesma linha de prática docente, SILVA (2005), tem como objetivo reconstituir o perfil biográfico e as práticas pedagógicas de uma professora na década de 60 e a configuração da história em um determinado período, os dois estudos contribuem com o embasamento teórico, tornando a pesquisa ancorada em trabalhos já realizados.

Na obra de LIMA, (2002) traz a reflexão se realmente estamos no caminho certo e propõe mudanças aos docentes, indo ao encontro da necessidade de contribuir para as reflexões no campo da prática dos professores.

A necessidade de refletir, investigar e analisar os cadernos escolares é explicitada em diferentes pesquisas como Grendel (2009) com a intenção de entender que tipo de material didático é o caderno e qual seu significado e importância para se compreender as ideias históricas dos alunos.

Outros autores também como Mignot (2008), Faria (1988) em análise de cadernos e entrevistas afirmam que o estudo retrata a realidade escolar da criança, também constatado por Viñao (2008) em estudo sobre cadernos escolares não de ser vistos como o instrumento de aculturação da escrita e de introdução dos alunos na cultura de mundo dos saberes e das disciplinas escolares e de como a escola produz saberes diferentes dos conhecimentos científicos em que se baseiam as disciplinas escolares.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os registros do caderno da professora trazem muitas reflexões, que nos remetem à prática docente contextualizada em seu tempo. O que queremos dizer com isso? Queremos dizer que cada pensamento é filho de um tempo histórico, e como a educação se modifica no tempo e no espaço, esses fatores não podem ser desconsiderados quando observamos um registro.

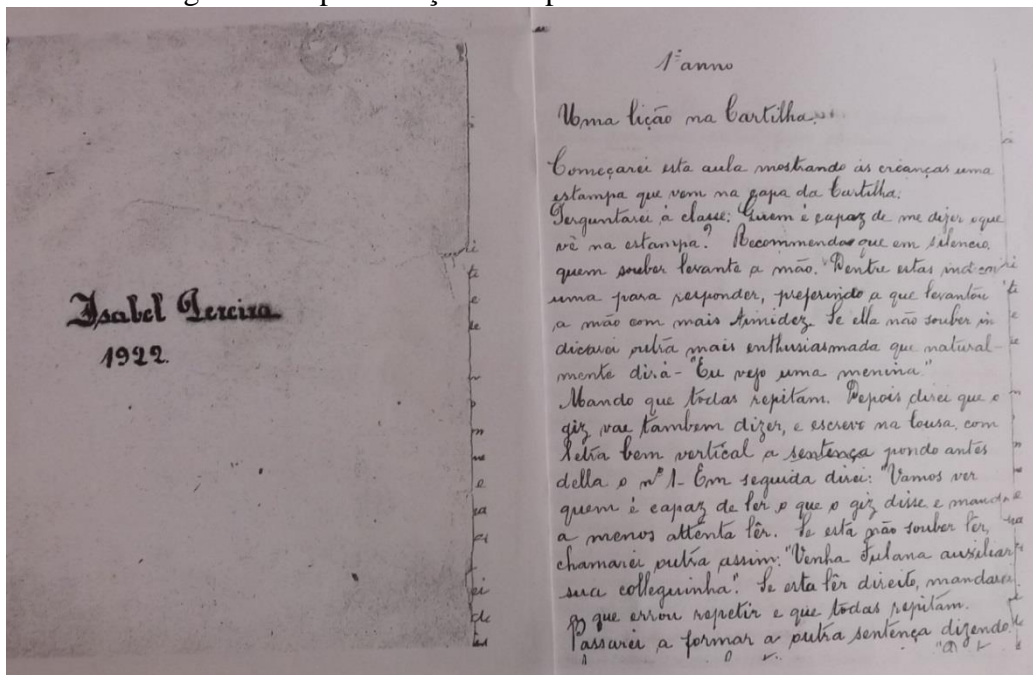
Assim, procuramos compreender algumas concepções e práticas docentes a partir dos registros do caderno da professora Isabel Amélia Pereira, que norteou a sistematização da pesquisa.

Os registros trazem anotações referentes à linguagem, geometria, história, geografia, matemática, as páginas não trazem uma enumeração, somente o ano marcado no início dos textos, bem como alguns exemplos de atividades escolares.

Vejamos o primeiro registro (Figura 2) em que a professora escreve todos os procedimentos da sua aula, o modo como iniciaria a aula, os questionamentos que faria.

Esse método nos remete à teoria Behaviorista em que o professor deveria prever todos os questionamentos e comportamentos possíveis dos alunos em sala, mediante um conteúdo apresentado.

Figura 2 – Apresentação da capa e da 1ª folha do caderno



Fonte: Caderno de registros (1922)

Grande expoente do behaviorismo, John Watson dizia o seguinte sobre a eficácia de uma educação comportamentalista:

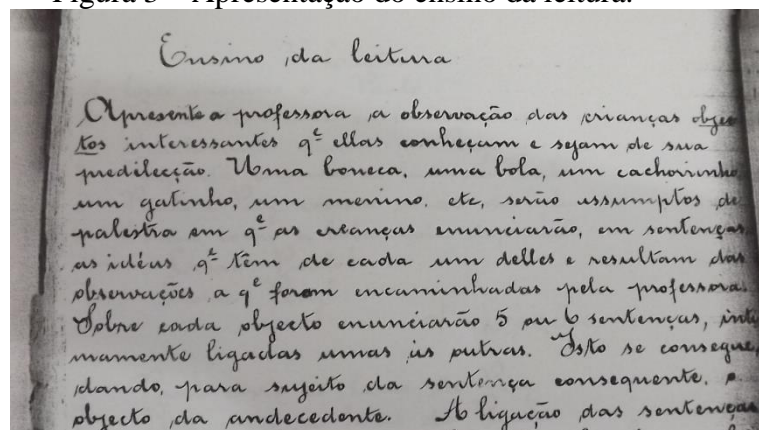
Dê-me uma dúzia de crianças saudáveis, bem formadas, e meu próprio mundo especificado para criá-las e eu vou garantir tomar qualquer uma ao acaso e treiná-la para se transformar em qualquer tipo de especialista que eu selecione – advogado, médico, artista, comerciante-chefe, e, sim, mesmo mendigo e ladrão, independentemente dos seus talentos, inclinações, tendências, habilidades, vocações e raça de seus antepassados (WATSON, 1930). (Apud. Rodrigues e Rufino 2016).

Tratar o ser humano partindo dessa visão mecânica implica anular a sua subjetividade, a liberdade de escolha e a capacidade de criação do mesmo, impedindo que ele vá ao encontro de si mesmo. As perguntas são diretas com caráter mnemônicas, induzindo a decorar.

Percebemos claramente, a teoria tradicional de currículo em que o foco é *o quê* ensinar, em vez de se questionar *por quê* ensinar algo. A preocupação era com a forma, como vemos nas anotações de linguagem, gramática e escrita correta. Aliás, há uma quantidade maior de anotações de linguagem escrita e oral. Corroborando com as palavras de Fernandes (2008), “uma das disciplinas mais importantes foi desde sempre a aprendizagem da escrita”.

Entretanto, um fator importante que essa professora demonstra estar à frente do seu tempo, são os exemplos contextualizados, dentro da realidade do aluno, e mais ainda, ela diz que a professora, ao trabalhar com leitura, deve utilizar-se de objetos da predileção das crianças.

Figura 3 – Apresentação do ensino da leitura.



Fonte: Caderno de registros (1922)

Isso facilita a aprendizagem, principalmente quando se trata da educação infantil e fundamental I. Essa prática docente nos remete a teorias bem recentes, década

de 1980, como a de Freire (1996) que nos diz que ensinar é considerar os conhecimentos prévios dos educandos e os “saberes necessários para o exercício docente”. Freire (1999).

Sobre esse prima (Farias, et al., 2014):

compreendemos que ninguém ensina ao outro a fórmula da boa aula. A elaboração desse saber-fazer não advém da vocação e do talento individual, mas da busca e da produção compartilhada da profissionalização docente. É preciso adotar uma prática pedagógica apoiada na dúvida, no conflito e na contradição. A prática de transmissão, repetição e memorização se mantém, dogmatizando princípios ultrapassados.

Nesse sentido, embora não seja possível apresentar aqui toda a complexidade e análise a respeito das práticas pedagógicas da professora Isabel Amélia Pereira, as reflexões que destacamos mostram como a professora norteava o ensino na década de XX. Os estudos históricos sobre a memória da educação permitem, na verdade, entender as continuidades e descontinuidades de leis e decretos um mergulho na caixa preta da escolarização de outras épocas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo não exaure a investigação sobre o caderno da professora da década de XX, está longe disso. A intenção foi, afinal, revelar que o tema tem uma história: a de seu papel no desenvolvimento da cultura escolar, quem guardar essas memórias permite atravessar os séculos e perceber o que mudou com o passar do tempo.

O momento é de término parcial de uma análise que poderá oferecer algumas respostas às questões desencadeadoras da pesquisa. Mas, também, podem levar a outros questionamentos, que poderão, ou não, ter respostas mais dirigidas, quem sabe?

Dessa forma, a pesquisa mostrou que a memória, se constitui passando por entaves, de forma gradativa, dependente de mudanças educacionais, políticas, culturais, ideológicas, econômicas e sociais. Leis, decretos e resoluções tiveram papel marcante nessas mudanças.

A pesquisa permitiu trazer à tona questões relacionadas aos conteúdos, escrita, leitura, disciplinas da década de XX, durante a análise do caderno percebe-se os traços de se portar da educadora, todos perceptíveis ao folhear com olhos de curiosidade.

A busca de referências no passado permitiu entender, a presença de determinadas práticas pedagógicas, como a predileção dos objetos das crianças,

contribuem para a desconstrução de paradigmas. O que para o período trouxe surpresa, encontramos também características Behavioristas, em sua prática.

Portanto compreender as concepções e práticas pedagógicas de uma professora por meio dos registros de suas atividades em sala de aula trouxeram novos desdobramentos para a pesquisa. No intuito de contribuir para discussões na área da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Anne-Marie. Travaux des élèves et cahiers scolaires: l'histoire de l'éducation du côté des pratiques. **Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación**, p. 23-40, 2003.

Estado do Ceará- capital. (on-line). Edição C00083: Fortaleza, ano 1896.[**Almanak Laemmer: Administrativo Mercantil e Industrial**] Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=99931&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em 27.07.2018.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2014.

GVIRTZ, Silvina. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado**. Aique, 1997.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França-séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 115-141, 2012.KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. **Cadernos de pesquisa**, n. 90,2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio . **Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escrita**. Rio de Janeiro: edUERJ,2008.

PESANHA, Eurize Caldas. Entrevendo o currículo: um estudo sobre cadernos escolares de normalistas. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 15-33, 2008.

RODRIGUES, Grazielle Raissa.; RUFINO, Almeida Emanuel de. **Uma análise do behaviorismo na educação à luz do humanismo de Carl Rogers**, III CONEDU- Congresso Nacional de Educação, Paraíba, Editora Realize, v.1, 2016, ISSN 2358-8829. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_M\\_D1\\_SA6\\_ID2595\\_17082016213111.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M_D1_SA6_ID2595_17082016213111.pdf)>. Acesso em: 09 abril. 2018.

VINHAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 15-33, 2008.



## TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: REFLEXÕES SOBRE AS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO

Maria Marcélia Teles Machado  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
[marcelia17teles@gmail.com](mailto:marcelia17teles@gmail.com)

Maria Adriana Cunha Castro  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
[adriccastro@hotmail.com](mailto:adriccastro@hotmail.com)

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
[isabelblinhares@yahoo.com.br](mailto:isabelblinhares@yahoo.com.br)

### RESUMO

Este artigo, de natureza qualitativa e descritiva, teve como objetivo refletir sobre as trajetórias educativas vivenciadas pelas autoras, num contexto escolar da rede municipal pública e privada das suas respectivas realidades, cujas análises decorrem das concepções de educação, a partir de autores como Brandão (1989), Cambi (1999), Demo (1994), Libâneo (1997), entre outros. Para isso, busca-se efetuar um paralelo sobre o ensino público e privado, considerando suas delimitações, abordando aspectos subjetivos decorrentes das relações de trabalho dos sujeitos envolvidos. Nesta perspectiva, trataremos sobre determinadas estratégias de educar, considerando o contexto sócio-histórico onde as relações sociais são constituídas, valorizando o modo de viver, pensar e agir de cada educando. Tendo em vista que cada pessoa tem sua individualidade e seus costumes, acredita-se que tais fatores são primordiais para que possamos identificar suas histórias e experiências individuais. E partindo deste princípio, procurou-se nessas experiências uma base que explicasse um pouco destes muitos e diferentes tipos de educação.

**Palavras – chave:** Educação. Trajetórias. Experiências de Trabalho.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado tendo como base as vivências do trabalho educativo em duas escolas cearenses, sendo uma pública e outra privada, do mesmo modo, enfatizando o conceito de educação e relatando as muitas histórias vivenciadas pelos educadores e suas delimitações com/do processo educacional.

Abordar as histórias da educação e trabalho representa destacar os desafios e mecanismos que envolve a educação e como os alunos e educadores veem suas realidades, territorialização, e principalmente, a relação afetiva do professor - aluno, que fazem muitas vezes da simplicidade de materiais, grandes aprendizados.

Neste sentido, observando a educação num sentido mais amplo, ela significa o meio em que os hábitos, os costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a outra e conseqüentemente, formando através de situações e experiências vividas por cada indivíduo ao longo de sua vida. No entanto, falar das muitas histórias da educação, é necessário falar das muitas vivências de professores em sala de aula, ou de muitos anos de pesquisas relacionadas às diversas maneiras de ensinar e aprender, envolvendo todo o processo cultural, isto porque estas questões estão interligadas a palavra EDUCAÇÃO.

Além disso, analisando a importância da leitura e das práticas educativas realizadas em sala de aula do ensino infantil, no âmbito da escola da rede pública quanto privada, percebemos a influência que os pais e a escola exercem no desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Nestas experiências, observamos que a metodologia de ensino dos professores, que buscam a junção entre a leitura e o lúdico, desenvolvem melhor a criatividade e as habilidades da criança, despertando nelas o gosto pela leitura e permitindo a comunicação entre professor-aluno e os diferentes aspectos culturais.

A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, foi contextualizada mediante leituras e vivências em sala de aula. Para tanto, o desenvolvimento deste estudo contextualizou-se mediante os respectivos teóricos: Brandão (1989), Cambi (1999), Demo (1994), Libâneo (1997). São concepções que permitem compreender como se constitui o processo da educação e o fortalecimento das ideias incorporadas.

É necessário criar situações que permitam relacionar o teórico-prático e assim, modificar suas ações em sala de aula. Mas, entender os processos escolares não é algo fácil, pois possuem fatores complexos. O contexto educacional na contemporaneidade exige novos olhares, percepções e avaliações adequadas à realidade do aluno, de modo que se sinta inserido.

Portanto, este estudo tem uma relevância social, pois busca contribuir para formação docente e enfatizar os desafios, dilemas e os relatos sobre as delimitações do ensino público e privado, no âmbito infantil e fundamental. Observando as trajetórias e definições da educação como primordial ao desenvolvimento social e humano, caracterizando visões teóricas e reais, o que muitas vezes nos prendemos ao abstrato. A relação da teórico-prática é fundamental para ampliar os conhecimentos.



## 2. TRAJETÓRIAS EDUCATIVAS: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Esta pesquisa é de natureza qualitativa que segundo Chizzotti

Implicam uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz um texto, zelosamente escrito, com perspicácia, competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2011, p. 28)..

Esta pesquisa é do tipo descritiva que segundo Gil,

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2002, p. 42).

Para os autores, a pesquisa qualitativa-descritiva é desenvolvida mediante o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, e se efetiva por meio do trabalho de campo.

Buscamos compreender as muitas histórias da educação, através de experiências vividas, partindo do pressuposto que, a palavra “Educação” tem um amplo significado, como nos fala Libâneo (2013),

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços, de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modo de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da prática. (p. 22).

Neste sentido, compreendemos que a Educação em contextos diversos, depende de cada indivíduo e do lugar onde ele está inserido, pois, a partir do conhecimento de cada cultura podemos analisar o quanto é importante cada aprendizado e que, independente dos padrões de educação que a sociedade impõe, existem uma diversidade de saberes entre os sujeitos.

Através das observações, percebemos a importância de examinar questões relativas ao papel dos estudos considerados históricos educativos para a formação do educador. Com isso, nos dando a oportunidade de conhecer as habilidades e os desafios educacionais contemporâneos, em que teremos que enfrentar para utilizar métodos capazes de conscientizar nossos futuros educandos sobre a importância de cada cultura,

ou seja, do conhecimento que cada indivíduo carrega consigo, respeitando e valorizando a individualidade.

Com base em experiências vivenciadas no ensino infantil da rede pública e privada existem diversas histórias educacionais e sociais contextualizadas na relação professor-aluno e professor-pais, ou seja, a importância do envolvimento escolar e familiar no processo de ensino e aprendizagem das crianças, bem como, a incorporação de práticas educativas em sala de aula. A participação de pais em projetos escolares favorece a compreensão e conhecimento do nível escolar e comportamental dos seus filhos e contribui para a construção da identidade da própria da criança.

Na perspectiva de instigar o campo da imaginação, criatividade e descobertas, acreditamos que a contação de histórias no início da vida escolar da criança é importante para seu desenvolvimento, em que visa aproximar o leitor à sua realidade tornando-os participantes e assim, fazendo recriar novas formas de desenhar e exporem seus pensamentos livremente. Isto no que diz respeito a educação escolarizada, que muito contribui para a formação cidadã.

A educação constrói tipos de pessoas, ou se faz presente nelas. Pois cada indivíduo traz consigo seus costumes, suas crenças, suas expectativas de vida. E é nessa perspectiva, que buscamos aprender a como identificar a riqueza que é a troca de conhecimentos que adquirimos a cada experiência com grupos diferentes dos quais estamos acostumados. Conforme Brandão,

A educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, ou ainda onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em tipo de ser. (BRANDÃO, 1989, p. 13).

Muito se fala de educação no âmbito escolar e sabemos que, uma boa educação escolarizada é de fundamental importância para a formação intelectual do indivíduo. Porém, sabemos que cada ser humano, independente do lugar em que vive, da sua condição social, religião, cor, ou mesmo de oportunidades que ela possa vir a ter, ela carrega consigo uma educação que lhe é dada pelos seus pais, ou mesmo através de costumes, que neste caso significa uma educação social que se difere da educação através da instrução relacionada a formação intelectual do ser humano.

Como vimos, a educação acontece em cada grupo familiar de forma natural e de acordo com seus costumes, como também em toda a sociedade de uma forma que passa a interferir de forma direta na vida da pessoa. Como por exemplo, através das redes sociais, da política, pois, muitas vezes, o sistema de ensino como forma de instrução, vem de certo modo, manipulando o aluno a seguir normas que tem como principal interesse neutralizar seus propósitos e seguir as regras impostas pelos representantes públicos. Segundo Pimenta,

[...] A educação (objeto do conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito do conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que o conhece. Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformado. A educação é dinâmica, é prática social e histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação. (PIMENTA, 1997, p. 33).

Portanto, ao obter conhecimento do que de fato é educação, o indivíduo passa a questionar-se sobre suas ações e a tentar modificar seu pensamento, tornando-se um cidadão crítico capaz de buscar melhorias para sua vida e para toda sua comunidade, tornando-se um ser mais consciente do seu papel de cidadão.

Durante a experiência vivenciada em sala de aula com os alunos de duas escolas cearenses, sendo uma pública e outra privada, destacamos algumas problemáticas que se diferem na questão da aprendizagem dos educandos. Não somente relacionada ao acompanhamento dos pais, mas também em todo o contexto metodológico. Pois, por serem de realidades de vida distintas, entrando na questão social de cada um, é perceptível a diferença entre os aprendizados, visto que, um se destaca na educação intelectual no que diz respeito a instrução. Isto se dá, pelo acompanhamento dos pais e mesmo da escola como um todo, que se preocupa em dar um resultado satisfatório para a família do discente e visa um aprendizado mais globalizado. Enquanto que na escola pública ocorre que os professores se limitam a resultados para alcançar metas impostas pelo sistema de ensino, mesmo que determinados professores se preocupem com o aprendizado dos alunos, há uma necessidade maior que impossibilita o desenvolvimento do processo docente.

Em nossas experiências, abordamos a importância do ensino da leitura, musicalidade e ludicidade em salas de aula do Infantil IV e V, em que os professores formam rodas de leituras e se fantasiam para melhorar a interação dos alunos, percebe-se que durante este processo à alegria das crianças em atuar, fazendo paralelo com os

fatos vividos, conseguem expor seus sentimentos, demonstrando através de materiais que são disponibilizados, como, folhas de papel, e lápis de cores que se transformam em imagens, retratando todo seu entendimento, interpretação e habilidades e por quê não dizer, todo seu sentimento em torno do que ouviu e conseguiu expressar.

Disponibilizamos também um mural com objetivo de despertar a curiosidade das crianças. A leitura é essencial para a libertação do ser humano, pois, pessoas que não tem hábitos de ler, tornam-se alienadas.

Mediante leitura, a criança melhora o nível de escrita, oralidade e expande a imaginação. Mesmo sabendo que a educação escolarizada da rede pública de ensino, deixa muitas lacunas, no que diz respeito às disciplinas que são ofertadas as crianças, elas ainda assim conseguem alcançar êxitos satisfatórios para sua faixa etária. Já na rede privada de ensino, as condições de aprendizagem são mais favoráveis, pois a escola dispõe de diversos tipos de recursos que podem ser utilizados de diferentes formas, dando uma noção de mundo mais abrangente, quando, por exemplo, ensinam as crianças que além de saberem que precisamos preservar a natureza na teoria, também é ensinado na prática como, por exemplo, ensinar a plantar uma árvore e cuidar diariamente para que ela possa crescer e poder dar frutos, dependendo do cuidado que o ser humano tiver com ela.

Existem também as questões das noções de que o aluno deve ter sobre cidadania, nas quais incluem socialização, datas comemorativas, que são demonstradas fazendo parte do currículo escolar. Cada data é vivenciada e explicada para a criança, facilitando sua compreensão acerca do que está acontecendo.

Na contação de histórias, as professoras, têm todo um aparato que facilita a interpretação dos personagens e uma interação maior por parte das crianças. Eles são incentivados a construir uma educação de forma organizada para que possam se tornar cidadãos capazes de lutarem pelos seus direitos, sabendo que seus deveres são essenciais para alcançarem o sucesso almejado. Entre eles existem várias outras realidades que nos fazem pensar, como e por que as crianças se comportam de maneiras totalmente diferentes.

O comportamento também é um fator relacionado ao modo de vida da família. Se eles vivem com os pais e recebem toda atenção que necessitam, se sentem mais seguros, e isso facilita a socialização com os coleguinhas e com os professores. Porém se não convivem com os pais em harmonia, então o comportamento muda o seu

temperamento, sua autoestima. Claro que isso não é diferente na rede pública de ensino, porque são crianças e toda criança precisa de uma estrutura familiar para crescer e desenvolver melhor, com muito amor e carinho. Toda contribuição que a escola dá para a educação, é apenas uma das formas de educar. Conforme Cambi,

Se tivéssemos, que caracterizar (de maneira aproximada) as diversas histórias (e seus objetos, seus métodos), poderíamos indicar como âmbitos dotados de autonomia de setorialidade e de tradição de pesquisa, o das teorias, o das instituições, o das políticas, depois o âmbito (mais amplo e difuso) da história social (entendida como história do costume e de algumas figuras sociais, como histórias das culturas e das mentalidades (CAMBI, 1999, p. 29).

Partindo do pressuposto de novos métodos pedagógicos, e que existem relações entre a forma ensino público e privado, desde que, o objetivo seja formar cidadãos pensantes e capazes de mudar seus próprios destinos, com a esperança de um futuro melhor.

A partir de experiências em sala de aula é possível despertar no educando curiosidades sobre os vários tipos de educação, tornando-o um pesquisador capaz de descobrir novas formas de aprender, de modo que o permite a construção de saberes diferenciados. Sabendo que, o conhecimento está em todos os lugares e todos os indivíduos são fonte de conhecimento e isto se constitui a diversidade de saberes que há entre os vários segmentos educacionais.

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao incentivarmos a leitura com os alunos em sala de aula, pudemos compreender a importância de realizar neles sonhos muitas vezes acalentados por não terem em casa, a oportunidade de lerem com seus pais, ou de idealizarem uma vida melhor através da educação escolarizada, pois a troca de conhecimento entre professor e aluno é de uma riqueza significativa para ambos.

A educação escolarizada é uma experiência que faz com que o professor modifique seu processo educativo, no que diz respeito às suas metodologias de ensino. Mas, ao mesmo tempo em que esta experiência em sala de aula nos faz compreender a dinâmica de trabalhar as várias formas de educar, nos proporciona fazer observações relevantes para buscar outros segmentos capazes de exemplificar de que modo agir com os educandos de acordo com suas realidades.

Existem diferenças marcantes em relação a Educação Infantil da escola privada e da escola pública, ao observamos que as crianças trazem conceitos diferentes sobre os

diversos tipos de pensamento, como por exemplo, quando o educando chega na escola privada ele torna-se peça fundamental para a escola e conseqüentemente para o professor, visto que, o professor precisará dispor de muita dedicação para o que se desenvolva significativamente, trazendo para ele conhecimentos que possa fazer a diferença em sua vida. Há uma exigência maior no sentido dos bons rendimentos à instituição e retorno aos financiadores, no caso, os familiares. Muitas vezes os educadores desconsideram os conhecimentos que os educandos carregam consigo.

Enquanto que o aluno de escola pública, percebe-se que terá que se esforçar para alcançar metas e com isso, ele chega a carregar uma carga de responsabilidade que na maioria das vezes, acaba prejudicando sua aprendizagem. Porém, vale ressaltar que a Educação tem um sentido amplo e cada um traz consigo uma riqueza de conhecimentos físico, social e cultural.

E neste sentido, as avaliações realizadas com os educandos foram de acordo com suas realidades, buscando conhecer o que faz a diferença entre os conhecimentos adquiridos na educação escolarizada e os conhecimentos culturais e sociais, a fim de conscientizá-los do importante papel que cada indivíduo exerce na sociedade, podendo modificá-la sempre que for necessário para o bem comum.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho se fundamentou com base em histórias da educação e através de experiências no ensino público e privado, onde ressaltamos os métodos utilizados pelos professores, como forma de despertar a atenção dos alunos, e formar seres reflexivos. A partir de tais vivências foi possível perceber a importância da contação de histórias, através das rodas de leituras, aliadas as músicas e o lúdico em salas de aulas na educação infantil e suas contribuições de socialização e aprendizagem.

Identificamos nas práticas dos professores as muitas histórias da educação, manifestas nas múltiplas relações com as crianças, nas brincadeiras por eles organizadas, a partir das quais interpretam suas maneiras de aprender e de (re) construir seus mundos sociais. Não somente o aprendizado intelectual, mas principalmente os de vivências adquiridas no dia-a-dia. Desde o “saber” que se adquire das contribuições dos que não tiveram oportunidades de estudar, mas, trazem consigo uma grande sabedoria de experiências vividas, aos que tiveram mais oportunidades de aprender uma educação

escolarizada e conseguem dar uma chance mais eficaz de fazer com que o aluno tenha uma visão de mundo mais ampla e assim possa buscar melhorias de vida.

Analisando todo o contexto das práticas educativas de professores, compreendemos o quanto é importante para estes ter consciência do seu papel como mediador, e que ele deve ser para seu aluno um interventor dos saberes individuais e coletivos, contribuindo para que reflita suas ações como um todo, estabelecendo representações do conhecimento sócio - historicamente construído, permitindo novas possibilidades de relações educativas.

## 5. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

FARIAS, I.M.S. [et al]. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação: Pedagogia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.

## TRADIÇÃO ORAL DE ARTÍFICES BODOCOENSES NA EDUCAÇÃO DAS AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS

Alexsandra Flávia Bezerra de Oliveira  
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco  
alexsandra\_flavia@hotmail.com  
Reginaldo Ferreira Domingos  
Universidade Federal do Cariri - UFCA.  
reginaldofd1@hotmail.com

### RESUMO:

O presente texto traz uma discussão sobre a Tradição Oral de artífices do município de Bodocó enfatizando sua importância para a permanência de suas artes, bem como da história, memória e identidade dos grupos sociais aos quais fazem parte. Discute-se com o objetivo de demonstrar o uso dessa Tradição Oral na Educação diária, que está fora do sistema escolar, sobre as africanidades e afrodescendências, para isso utiliza-se como metodologia a pesquisa qualitativa onde lança-se mão de entrevistas, observações e registros em campo, leituras, etc. Diversas fontes foram utilizadas com ênfase na memória sob as análises da História Oral enriquecida pela Tradição Oral. Como resultados coloca-se que muito foi registrado a respeito das diversas formas de educar a partir da Tradição Oral e conclui-se que este se mostra como uma excelente forma de se trabalhar as africanidades e afrodescendências na educação escolar.

**Palavras chave:** Tradição Oral. Africanidades e afrodescendências. Educação.

### Introdução

No sopé da Chapada do Araripe, no semi-árido pernambucano situa-se o município de Bodocó que traz em sua história forte presença da feira livre que, além de exercer seu papel de abastecedora das despensas das famílias e local de comércio, constitui-se em espaço de sociabilidade e exposição das produções agropecuárias e artesanais do município. Espaço de encontro de pessoas, mercadorias, arte, história e memória que visibiliza mulheres e homens que receberam, praticam e transmitem as tradições de produção de sua arte num movimento que nos remete à Tradição Oral, a algumas afrodescendências e à educação.

No desenvolvimento do presente trabalho lança-se mão de fontes diversas, mas com ênfase na memória evocada e analisada sob o método da História Oral que “junto aos segmentos populares resgata um nível de historicidade que comumente era conhecida através da versão dos meios oficiais” (MONTENEGRO, 1992). Apesar da História Oral nos possibilitar métodos de busca e análise das fontes precisou ser enriquecida pela Tradição Oral e pela Ancestralidade, uma vez que a oralidade vem



sendo utilizada através da memória, onde a mesma aparece como detentora do conteúdo, da história do lugar (CUNHA Jr., 2006), e que a “ancestralidade representa, também, a preservação de costumes, está referida aos conceitos de tradição, de fundamento da sociedade e de origem” (CUNHA Jr., 2009, p.09) em que “Cada palavra proferida é única [...] comunica de boca à orelha a experiência de uma geração à outra, transmite o àse<sup>1</sup> concentrado dos antepassados a gerações do presente” (SANTOS, 1988, p. 46, *apud* MARTINS, 1997, p. 147).

É importante frisar que destaca-se parte da afrodescendência e das africanidades que existem em Bodocó, uma vez que estas constituem-se de traços culturais africanos, e de afrodescendências, cultura africana transformada ou “reprocessada no Brasil” (CUNHA Jr., 2008, p. 234). Fala-se, então, de uma herança trazida pelos africanos para o Brasil que chamamos africanidades, elementos das diversas culturas vindas da África que se encontram em nosso país assim como as afrodescendências constituídas das manifestações culturais erigidas pelos afrodescendentes brasileiros ressignificando e reprocessando o saber ancestral dando origem a uma gama de manifestações afro-brasileiras. Há em nossa terra valores civilizatórios trazidos da África e ressignificados aqui que estão presentes em diversos lugares como “na capoeira, nas comunidades de quilombos, nas casas religiosas de candomblé e umbanda, nos bairros de predominância negra, nas danças e ritmos...” (VIDEIRA, 2005, p. 217), nas panelas de barro, nos calçados de couro, nas técnicas de produção de farinha, nas tradições orais presentes em Bodocó, etc.

## 2. Educação e Tradição Oral

Ao longo da história os seres humanos desenvolveram formas diversas de educar, nota-se que “[...] a educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando na história” (FREIRE, 2001, p. 12). Seguindo esse pressuposto, Gadotti (2003) e Brandão (2007) desenvolvem as suas discussões acerca do conceito de educação partindo da ideia de que toda e qualquer sociedade traz intrinsecamente em seu modelo social práticas educativas que visam modelar ou direcionar as ações dos sujeitos que delas participam. Dessa forma tecem reflexões acerca da educação espontânea presente no dia a dia até a institucionalização da educação.

Aqui, entende-se que o aparecimento da institucionalização da educação não apaga a educação cotidiana que ocorre com a vivência e convivência em sociedade, seja de maneira consciente buscando alcançar objetivos ou não, sendo um processo consciente ou inconsciente de transmissão de saberes, conhecimentos, acontecimentos e histórias.

Observa-se, então, que aprende-se em diversos lugares e em situações diversas. Assim, nessa diversidade a educação afrodescendente veio acontecendo durante os vários anos de exclusão dos espaços escolares. Nesse contexto a ancestralidade, valor de grande importância para africanos e afrodescendentes, vem através da Tradição Oral mostrar que a palavra pronunciada no dia a dia, o exemplo mostrado em atitudes cotidianas promovem a relação de ensino e aprendizagem tão analisada e discutida dentro do ambiente escolar.

Para Luz (2013) os ancestrais costumam transmitir conhecimentos aos mais novos onde "cada história, conto, cantiga, parábola, provérbio, é enunciado [...] demonstrando que o conhecimento a ser transmitido vem de tempos imemoriais, isto é, desde que o mundo é mundo" (p. 11) sendo transmitido através da palavra falada de uma geração a outra constituído o que chamamos de Tradição Oral, ou seja, histórias, fatos, lendas, técnicas, em fim, toda uma gama de conhecimentos que vem sendo transmitido por gerações de boca a ouvido de mestre a discípulo através da palavra falada, da oralidade (BÁ, 2010; VANSINA, 2010).

Assim, evidencia-se como a educação é presente, viva e atuante em todos os âmbitos da vida afrodescendente como, por exemplo, nos provérbios e trava línguas que são parte da tradição oral e tem seu uso para além de divertir e/ou passar o tempo. Para Calvet (2011) os trava línguas "constituem numa iniciação às dificuldades fonológicas da língua" (p. 27), ou seja, auxiliam no desenvolvimento da fala e da linguagem, mas ao mesmo tempo servem para "demarcar as fronteiras do proibido" (p. 27). Dessa forma esse exercício ou brincadeira geralmente infantil traz a particularidade de "iniciar em duas coisas de uma só vez: a língua e a sociedade" (p.28).

Os provérbios trazem dizeres que também remetem à tradição oral com o intuito de educar para a vida chamando a atenção para a organização social e o respeito à ancestralidade, à hierarquia e à natureza. Para Luz (2013, p. 181) eles "carregam condutas éticas que advertem e fortalecem os laços comunitários, a coesão comunitária, promove o reconhecimento e a importância das instituições e hierarquias, promove

solidariedade, o cuidado com a natureza, reverencia e relembra os antepassados".

Não há aqui a intenção de uma discussão aprofundada acerca desses meios educativos, são colocados como forma de exemplificar a diversidade de métodos educacionais provenientes da tradição oral africano-brasileira que acontece no dia a dia dos diálogos, observações e vivências, ou seja, de uma educação que ocorre fora do ambiente escolar. É nesse viés que, cita-se mais um exemplo: a pedagogia de terreiro<sup>20</sup> onde encontra-se toda uma prática pedagógica com método e sistematização próprios, com o intuito de transmitir os conhecimentos acerca da religião, o Candomblé, mas que também traz inúmeros ensinamentos a cerca das tradições africanas e afrodescendentes (DOMINGOS, 2014).

Essa pedagogia de certa forma "ajuda no refazer e no reorganizar do mundo africano no Brasil, permite a reprodução e transmissão das memórias que vieram do além mar" (Idem Ibidem, p. 133); tem sua base forte na tradição oral e na ancestralidade uma vez que "os antepassados são um fator primordial no terreiro, o processo de transmissão, o formar para e com o outro, o educar [...] é centrado na representação dos ancestrais" (DOMINGOS, 2014, p. 136). Esse é um processo educativo que segue a cartilha das músicas, dos toques do tambor, dos afazeres; é prático, dialógico e dialético, não estático e não-escolar, baseia-se num conhecimento ancestral transmitido através da palavra (DOMINGOS, 2011; 2011a).

### **3. Educação e Africanidades na Tradição Oral dos Artífices Bodocoenses**

Através de algumas memórias observou-se que a presença de artefatos em couro, barro, caroá (fibra usada para tecer cordas, tecidos, etc.) nas feiras bodocoenses e que eram produzidos por pessoas de diferentes localidades dentro do próprio município, assim como também era encontrada em abundância a farinha trazida em lombos de animais da serra até a sede municipal para serem comercializados. Pode-se afirmar, também, que tais artefatos fazem parte do legado cultural africano no Brasil uma vez que a cultura do couro de gado, de artefatos em barro, entre outros, fazem parte do repertório cultural legado por africanos/as para parte da sociedade brasileira, uma vez que ocuparam campos diversos na produção sendo, também, fonte de conhecimento da

---

<sup>20</sup> Para mais informações acerca da pedagogia de terreiro ver DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. Pedagogias da Transmissão da Religiosidade Africana na Casa de Candomblé Ibasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte-CE. Fortaleza: UFC, 2011 (Dissertação de Mestrado).

base técnica e tecnológica vindas da África. Ademais observou-se que, no sertão pernambucano, a mão de obra escravizada foi aplicada em diversas atividades que foram deixadas como herança aos afrodescendentes que habitaram o município e abasteciam a feira livre de Bodocó (CUNHA Jr., 2010; VERSIANI e VERGOLINO, 2003; OLIVEIRA, 2014).

Falemos então de início de duas artesãs do barro que produzem potes, pratos, etc. Dona Maria de Lurdes e Dona Osana Carneiro foram entrevistadas acerca de sua arte e em suas falas mostraram essa tradição familiar em que as técnicas são passadas como herança: “aprendi com minha mãe, minha mãe trabalhava de louça e eu aprendi com ela, minha vó, minha sogra, minha família todinha trabalhava com barro...” (M<sup>a</sup> de Lurdes, 17/03/13).

Ao falar sobre como se deu o seu processo de aprendizagem da arte do barro Dona Osana Monteiro (17/03/13) nos coloca que se deu de maneira vivenciada, observando sua mãe e diz também que essa é uma prática ancestral uma vez que a sua bisavó transmitiu os conhecimentos que foram passados às gerações futuras até que ela mesma viesse a aprender.

Ah! Eu comecei fazer panela quando minha mãe ‘tava’ viva, que ela fazia e eu ‘tava’ ali prestando atenção, aquele tempo todinho prestando atenção. [...] eu ainda alcancei a minha vó e ela aprendeu com a mãe dela. Passou. A minha vó também fazia louça, aí ela (mãe) também aprendeu aí depois eu já grandinha prestava atenção no que ela ‘tava’ fazendo aí foi quando eu aprendi também.

Os senhores Raimundo Pereira e Francisco Pereira são sapateiros e foram entrevistados em relação a produção com o couro. Eles não trouxeram essa arte como herança familiar aprenderam com um senhor oriundo do município de Exú - PE: “aprendi assim, tinha um velho aqui que ele era do Exu e, então, chamava-se [...] mestre Casimiro, ele era muito escuro, era negro” (Raimundo Pereira, 14/02/13). Aprenderam a arte do mestre negro e a tornaram conhecida em toda região produzindo até os dias atuais as modelagens que ele os ensinou.

É notória a prática da tradição oral como elemento de garante a transmissão dos conhecimentos e técnicas, que educa dentro do grupo social ao qual o indivíduo faz parte, uma vez que “a oralidade é um elemento de resistência, tem importância na preservação dos referenciais culturais, na forma de conceber o mundo, é um exercício de sabedoria” (NUNES, 2011, p. 52). Mas que, também, nos remete às africanidades

onde “esta tradição oral, melhor, esta literatura oral é transmitida na família pelos adultos e na comunidade pelos velhos” (ALTUNA, 1985, p. 35).

Cita-se ainda a farinha, pois é um marco da feira bodocoense e também de suas africanidades. Dona Josefa, ao lado da mãe trabalhava na confecção de cestas e balaios e com o pai trabalhava na produção de farinha. Contou com orgulho que seu pai era chamado para torrar farinha para muitos donos de aviamento (casas de farinha, onde se produz a farinha) pela qualidade de seu trabalho. Há que se dizer que a qualidade da farinha é definida em boa parte pelo torrador. Sua família traz a tradição ancestral das técnicas da produção de farinha e de balaios assim como das cantigas, histórias, danças presentes no grupo social envolvido nas farinhadas (grandes mutirões, que se tornam festas, para a produção de farinha).

Dessa forma, em meio às atividades do dia a dia, mestres ensinam aos seus discípulos, pais e mães ensinam aos seus filhos e filhas através da tradição oral. Nas comunidades africanas o mais velho é considerado uma coleção de livros e conta com o respeito de todos por trazer consigo a sabedoria ancestral e a tradição oral de um povo e, por isso, “em África, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca” (ALTUNA, 1985, p. 32). Assim também acontece com as comunidades afrodescendentes, em Bodocó, por exemplo, nota-se a organização de famílias em torno de seu patriarca ou de sua matriarca que transmite os conhecimentos ancestrais para as novas gerações que os ressignificam, uma vez que as tradições culturais, os saberes, signos e símbolos não são estáticos e sofrem mudanças, adaptações uma vez que “as culturas devem tornar-se cada vez mais humanas, múltiplas através dos tempos, criativas dinâmicas, e devem acompanhar as vicissitudes dos grupos sociais, que não podem permanecer imóveis” (*Ide. Ibidem*, p. 17).

#### **4. Considerações Finais**

Concluí-se que a tradição oral de artífices bodocoenses foi uma metodologia de ensino onde educou-se nos e para os ofícios, mas também perpetuou as africanidades e afrodescendências de alguns grupos sociais que habitam o município de Bodocó. E, embora, diversos exemplos ainda possam ser citados sobre a educação afrodescendente que mostram como o dia a dia, a oralidade, a palavra, a ancestralidade ensinam, como os seus ensinamentos perpassam por todos os âmbitos da vida humana, limita-se ao que já foi citado para enfatizar-se que:

O que caracteriza, portanto, a epistemologia africano-brasileira são narrativas, desdobramentos das células comunitárias, responsáveis pela origem das cidades, a arquitetura compondo em seu traçado urbano elos de ancestralidade, cosmogonias, hierarquias, instituições, repertórios de mitos, contos, cantigas, parábolas, provérbios, códigos de cores, arquitetura, música polirrítmica de base percussiva, vestuário, códigos de gestos, compondo danças, vestuário, dramatizações, tecnologias diversas (LUZ, 2013, p. 30).

Percebe-se como há um amplo universo educacional nas africanidades e afrodescendências que independem da escola para existir e atuar, bem como que é uma educação milenar, vinda de além mar, que nessas terras convencionadas a chamar Brasil, resistiram e persistiram ao tempo e às intempéries do escravismo criminoso, do racismo anti-negro, das discriminações.

Nesses espaços alternativos, não-escolares, a educação afrodescendente veio sendo transmitida e desenvolvida, porém paralelamente, o movimento negro vinha lutando por espaço na educação escolar, mas de maneira que viesse a contemplar não só a presença de alunos negros, mas que esse ensino tivesse significado e que fosse significativa para a população negra e não negra, em fim a população brasileira que é diversa. Atentando para o fato de que "A educação na perspectiva afrodescendente é um processo de conhecimento com base na cultura e na apropriação das possibilidades de produção do meio territorial" e dessa forma "a educação é um processo de transmissão da cultura e de modificação das condições atuais" (CUNHA JR., 2013, p. 49).

## 5. Bibliografia

ALTUNA, P. Raul Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Banto**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.

BÂ, Hampatê. **Tradição Oral**. In.: KI-ZERBO, Josef (Editor). História Geral da África. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.  
CALVET, Louis-Jean. **Tradição Oral e Tradição Escrita**. Tradução: Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa**. Revista Brasil: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Me Chamaram de Macaco e Eu Nunca Mais Fui à Escola**. In.: GOMES, Beatriz Souza e CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). Educação e Afrodescendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. **História e Cultura Africana e os Elementos para uma Organização Curricular.** Texto Disciplina Pós-Graduação, Fortaleza: 2009.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira.** Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Africanidades e Afrodescendência na Educação Brasileira.** In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). Descolonização e Educação. Diálogos e Proposições Metodológicas. Curitiba: CRV, 2013.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. **Pedagogias da Transmissão da Religiosidade Africana na Casa de Candomblé Ibasé de Xangô e Oxum em Juazeiro do Norte-CE.** Fortaleza: UFC, 2011. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_; CUNHA JR, Henrique. **Pedagogias Oraís nas Religiões Afrodescendentes em Juazeiro do Norte – CE.** In: CUNHA JR., Henrique; SILVA, Joselina e NUNES, Cícera (Org.). Artefatos da Cultura Negra no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias de Religiões de Base Africana, Transmissão do Conhecimento e Prática Cultural.** In: LIMA, Ivan Costa, VILLACORTA, Gisela Macambira. N'umbuntu em Revista. Dossiê Religiões de Matriz Africana em Marabá/PA. Marabá: UNIFESPA; Fortaleza: Imprece, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8ª ed. Ática: São Paulo: 2003.  
LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **DAYÓ: compartilhando a alegria socioexistencial em comunicações afro-brasileiras.** In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). Descolonização e Educação. Diálogos e Proposições Metodológicas. Curitiba: CRV, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias de Memória.** São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada.** São Paulo: Contexto, 1992.

NUNES, Cícera. **Reisado Cearense. Uma Proposta para o Ensino das Africanidades.** Fortaleza: Conhecimento Editora, 2011.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de. **Feira Livre de Bodocó: memória, africanidades e educação**. Curitiba: CRV, 2014.

VANSINA, J. **A Tradição Oral e Sua Metodologia**. In.: KI-ZERBO, Josef (Editor). História Geral da África. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2010.

VERSIANI, Flávio Rabelo, VERGOLINO, José Raimundo Oliveira. **Posse de Escravos e a Estrutura da Riqueza no Agreste e Sertão de Pernambuco: 1777-1887**. EST. ECOM., São Paulo, V. 33, N. 2, p. 353-393, ABR/JUN, 2003. Acesso em Sciello, 23/01/13.



## AS TRÊS MARIAS E A EDUCAÇÃO FEMININA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Francisca Genifer Andrade de Sousa (PPGE/UECE)

*geniferandrade@yahoo.com.br*

Francisca Risolene Fernandes Queiroz (UECE)

*risolene.fernandes@bol.com.br*

**RESUMO:** O escopo é discutir sobre a educação feminina na primeira metade do século passado a partir da trama tecida por Rachel de Queiroz no romance *As três Marias* (1939). Como percurso metodológico adotou-se a Análise de Conteúdo da citada obra. Percebe-se que a educação feminina nos idos da primeira metade do século XX em Fortaleza era dual: de um lado tínhamos a educação para as órfãs, e de outro, a das moças de famílias mais abastadas, que deveriam ser instruídas academicamente, mesmo sem aprofundamento, e formada também para o lar. Constata-se que, apesar da vigilância e da opressão nos internatos no intuito de controlar as moças, era comum haver transgressão, como a tão temida fuga com o grande amor. Conclui-se que *As três Marias* é um material rico que muito esclarece sobre o processo de educação das moças cearenses em outrora, e que a transgressão cometida pela personagem principal foi crucial para a mudança desse cenário.

**Palavras-chave:** Educação feminina. Três Marias. Ceará.

### Introdução

A história de uma ou de mais vidas pode elucidar o contexto de uma época e clarificar o modo com que determinado indivíduo ou grupo é/era tratado pelo corpo social (CARINO, 2000). A partir desse entendimento, advoga-se que algumas obras literárias de cunho regionalista constituem-se em objetos de estudo importantes para desvendar e discutir o passado.

A obra literária *As três Marias*, publicada pela primeira vez em 1939 pela escritora cearense Rachel de Queiroz é uma das escrituras regionais do estado do Ceará que diz muito sobre o contexto em que foi escrita, prioritariamente no que concerne à educação feminina. A obra tem como base as vivências da autora enquanto estudante do internato do Colégio da Imaculada Conceição, instituição onde se matriculou aos 10 anos de idade e concluiu o curso normal, diplomando-se em 1925, aos 15 anos. Em *As três Marias*, Rachel de Queiroz conta a história de três amigas: Maria da Glória, Maria José e Maria Augusta, personagens que fazem referência à autora e a duas amigas que teve em tempos de internato. A história começa quando Guta (Maria Augusta), a narradora, chega a Fortaleza, aos 12 anos, para estudar no Imaculada Conceição, e lá,

inicia uma profunda amizade com Maria da Glória e Maria José, ficando conhecidas como as três Marias.

Considerando que Rachel de Queiroz descreve minuciosamente os detalhes da educação para as moças daquela época, este ensaio tem o escopo de analisar e discutir as práticas educativas no transcorrer da formação feminina tecidas pelo Colégio da Imaculada Conceição no período em tela a partir das experiências das três Marias.

### **Metodologia**

Este estudo é fruto de pesquisas desenvolvidas sobre a educação feminina no estado do Ceará com foco nas práticas educativas tecidas pelas freiras do Colégio da Imaculada Conceição, temática a ser mais aprofundada à posteriori na dissertação de Mestrado de uma das autoras. Aqui, por hora, o objeto de estudo é a obra *As três Marias*, discutida em diálogo com outras obras que tratam da educação feminina nas primeiras décadas do século XX.

Os dados de *As três Marias* concernentes à educação feminina foram submetidos à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Essa técnica possibilita o desvendamento de significações de diferentes tipos de materiais, baseando-se na inferência ou dedução, respeitando os critérios específicos propiciadores de dados em frequência e estruturas temáticas, seguindo três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e inferência e interpretação. Na pré-análise, as idéias iniciais foram sistematizadas, sinalizando indicadores para a interpretação das informações coletadas. Na segunda fase, o material selecionado foi explorado por meio da leitura flutuante e releitura cuidadosa do livro fichado. Na terceira fase, realizou-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, considerando a exaustividade e representatividade, na qual se juntaram as passagens do livro que se assemelham e dividiram-se em eixos temáticos. Finalmente, agruparam-se os trechos de acordo com as temáticas, emergindo quatro categorias: 1) Práticas docente na educação feminina; 2) Vigilância x transgressão; 3) O casamento da moça de família e 4) O que se esperar da moça educada no internato? Ambas as categorias são discutidas na sequência:

### **CATEGORIA 1: Práticas docente na educação feminina**

O regime de internato, assim como a educação institucionalizada para as moças

cearenses tem início com a chegada das Irmãs Vicentinas, que vieram da França com o objetivo de amparar as crianças órfãs em 1865. Para arrecadar lucro para atender as crianças abandonadas, as irmãs criaram um sistema de ensino pautado na educação francesa voltado para as moças cujas famílias abastadas podiam pagar pela sua educação. Nasce, assim, um colégio dual: de um lado, as pensionistas, e de outro, as órfãs.

As pensionistas eram as filhas de grandes fazendeiros do interior do estado ou pertencentes à elite econômica da capital. Os dois grupos de estudantes eram separados e não podiam ter contato, pois a educação era distinta, conforme narrado em *As três Marias*: “De um lado, vivíamos nós, as pensionistas, ruidosas, senhoras de casa, estudando com doutores de fora, tocando piano, vestindo uniforme de ceda e flanela branca.” (QUEIROZ, 2002, p.25). As pensionistas eram educadas com mais requinte, enquanto as órfãs se limitavam às aulas de religião, de português, matemática, latim e economia do lar. Além disso, ao que nos indica o trecho abaixo, as órfãs eram educadas para ser submissas às pensionistas, trabalhando no internato para satisfazer às necessidades das segundas:

[...] rodeando outros pátios, abrigando outras vidas antípodas, lá estavam as casas do Orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez humilde, aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noivas que nós vestiríamos mais tarde, a bordar as camisinhas dos filhos que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a penar como pobres. (QUEIROZ, 2002, p.25).

Nem mesmo nos momentos de oração as meninas podiam interagir. Das órfãs, as exigências quanto ao comportamento (e porque não submissão?) eram ainda mais severas:

Uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separavam delas. Só as víamos juntas na capela, alinhadas nos seus bancos do outro lado do corredor, quietinhas e de vista baixa, porque as regras que lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio eram ainda mais severas do que as nossas. (QUEIROZ, 2002, p.25).

Certa vez, Maria José começou a nutrir uma amizade com uma órfã, Hosana, com quem trocava cartas e presentes. Não demorou muito até que a relação se tornou conhecida pela Irmã Germana, a Superiora. “E, naturalmente, aquele excesso de amor romântico, as florinhas, os santos, acabou chegando tudo aos ouvidos da Irmã Germana – e era sempre o fim das amizades com órfã.” (QUEIROZ, 2002, p.28). Logo em seguida, Hosana saiu do colégio e nunca mais voltou, sob a justificativa de ter sido

convidada a bordar o enxoval de uma noiva do interior:

Maria José foi chamada ao gabinete da Superiora, de improviso e com mistério, como um conspirador intimado de cofre, dos meios das suas bombas. [...] Por fim, Maria José saiu, de olhinhos inchados, passo duro, cara de desafio. Não cedera. Enquanto a Superiora ralhava, ela pedia ao seu anjo da guarda que a amparasse e que não lhe permitisse ser falsa com a amiga. Parecia-lhe estar vendo os olhinhos claros de Hosana, chorando, sofrendo paciente aos castigos [...]. Alguns dias depois veio o bilhete de Hosana, cheio de saudosas despedidas. Ia para fora, para Baturité, bordar o enxoval de uma noiva rica. (QUEIROZ, 2002, p.28-29).

Em *As três Marias*, Maria Augusta vem do interior do estado, da região do Cariri, onde vivia o pai, a madrasta, a quem chamava de madrinha, e os irmãos; enquanto as famílias de Maria da Glória e de Maria José viviam em Fortaleza. Ambas ingressaram no Colégio da Imaculada Conceição com o mesmo objetivo: serem instruídas com base na educação francesa e na religião católica, além de saírem de lá aptas para gerir o lar.

Os preceitos da educação religiosa formavam as moças para serem “as filhas de Maria”, ou seja, partindo do exemplo de pureza, que era a mãe de Jesus. Desse modo, as estudantes deveriam se espelhar nas próprias Irmãs. No entanto, o que ocorria, na maioria dos casos, era justamente o contrário: as moças não se afeiçoavam às freiras, por quem nutriam uma relação de aversão:

E eu tinha medo. A Irmã era velha, de olhar morto, fala incolor e surda. Parecia feita de papel pálido, ou de linho engomado semelhante à corneta que trazia à cabeça e que se agitava a cada movimento seu, como uma ave. Parecia uma boneca de cera, uma figura, uma santa, só não parecia gente. (QUEIROZ, 2002, p.11).

Maria Augusta, por exemplo, não se afeiçoava com nenhuma das freiras, ao contrário de Maria da Glória e de Maria José, que tinham uma relação de amizade com pelo menos uma das irmãs. No trecho a seguir, Maria Augusta diz que nunca conseguiu desconstruir a impressão que teve assim que chegou ao colégio: “As irmãs me intimidavam sempre, como no primeiro dia. Não saberia nunca ficar à vontade com elas, como Glória, discutir, pedir coisas. E, muito menos, igual à Maria José, escolher entre as Irmãs uma amiga, tomá-la como conselheira e confidente” (QUEIROZ, 2002, p.30).

As irmãs eram consideradas seres sobrenaturais, vistas pelas estudantes como incapazes de errar ou de se deixar envolver em atitudes mundanas. Até mesmo atitudes rotineiras eram dissociadas da rotina das irmãs: “Não conseguiria imaginar a Irmã comendo, vestindo-se, dormindo; não podia crer que houvesse um coração de mulher, um corpo de mulher, debaixo da lã pesada do hábito (QUEIROZ, 2002, p.31). E ainda:

E dava-me mágoa essa inibição, as Irmãs eram, porém tão distantes, tão diferentes! Ser-me-ia impossível descobrir entre mim e elas pontos de identificação. Considerava-as fora da humanidade, não me abandonara nunca a impressão de distância sobrenatural que me haviam dado na noite da chega. (QUEIROZ, 2002, p.30).

Certa vez, Maria Augusta observa a fisionomia de uma irmã recém chegada ao colégio e percebe que o volume do seu busto era maior do que o das demais. A se ver prestando atenção nesse detalhe, a estudante se constrange e se condena por cometer tal atitude, considerada pecaminosa:

Certo dia, olhando a Irmã muito nova, chegada há pouco da Casa-Mãe, notei-lhe o busto redondo, farto, levantando-lhe a linha dura do corpete. Baixei os olhos com vergonha e confusão. Aquilo desafiava meus tabus íntimos. Era como se visse um quadro profano num altar, qualquer objeto frívolo e pecaminoso onde deveria haver um santo. Tudo isso, só porque um humilde busto se afirmava, inocente e redondo, onde eu achava que deveria existir um sumido peito de asceta. (QUEIROZ, 2002, p.31).

O fato é que a educação feminina da época prezava pela preservação da pureza das moças, que não deveriam ter nenhuma orientação sexual ou qualquer conhecimento relacionado ao próprio corpo (ALMEIDA, 1998), pois qualquer ação nesse sentido era considerada pecado. Do mesmo modo, as vestimentas das estudantes expressavam a postura de moça recatada. A saia abaixo do joelho e as blusas de mangas era o uniforme, sendo proibida qualquer modificação. Maria Augusta conta que não gostava do comprimento de sua saia e, ao burlar o modelo padrão, era coagida pelas amigas:

Quanto a mim, a minha vaidade era mostrar as pernas. Tinha o horror às saias compridas do uniforme, vivia dobrando secretamente os embainhados, sem se importar com os protestos de Maria José e Glória, que me chamavam de imoral. A saia curta parece que me tornava uma menina de fora, elegante, com a mãe lhe escolhendo os vestidos. (QUEIROZ, 2002, p.40).

A imposição de costumes era tanta que as próprias estudantes vigiavam a si e às colegas. Maria Augusta nos conta que uma vez, uma estudante chega ao colégio com um livro impróprio para moças, livro este que surrupiou do irmão, e levou para mostrar às amigas, mas que elas não tiveram muito interesse pelo conteúdo, já que tinham consciência que era errado:

Certa vez caiu-nos nas mãos, por acaso, um volume de *Nada de novo no front*. O irmão descuidado de uma externa deixou-lhe o livro ao alcance, ela o folheou à toa, viu certas cenas, trouxe o livro para o Colégio. E ele só nos causou asco e terror. [...]. Nem foi preciso a censura das Irmãs descobrir o livro e o condenar. Nós mesmas o banimos; e se demorou algum tempo, foi nas mãos de uma mais pequena ou curiosa, desejosa de ler as imoralidades dos soldados com as francesas, ou conhecer os palavões sujos das trincheiras. (QUEIROZ, 2002, p.34).

O medo que pairava no colégio em tempos de prova refletia o caráter tradicional da educação da época, que despertava pavor e medo nas estudantes. As moças, nesses tempos, se tornavam mais focadas nos estudos e nas orações:

A véspera dos exames inspirava um terror coletivo, como ameaça de peste num povoado, acompanhada no seu cortejo de preces, invocações e exorcismos. [...] Cada menina se agarrava aos seus cadernos, levava os dias passeando pelo recreio, lendo em voz alta e rezando alternadamente, fazendo as mais delirantes promessas: passar um mês e um dia dormindo sem travesseiro, duas semanas sem comer rapadura, rezar vinte e oito terços às almas do Purgatório, ou a São José Cupertino, protetor dos estudantes. (QUEIRO, 2002, p.42).

As três Marias não eram exceções. Estudavam, rezavam e se apegavam à fé para se saírem bem nos testes. Maria Augusta, certa vez, foi escolhida para subir na torre do sino escondida das irmãs para deixar um bilhete das três Marias pedindo proteção à mãe celeste. Ao chegar lá no alto, Maria Augusta se emociona ao ver a cidade e esquece-se de fazer a oração à Maria, tendo somente arremessado o papel aos pés da estátua. No trecho a seguir, Maria Augusta nos conta como se sentiu no alto da torre:

[...] Fazia três meses que não via a rua, gente, bondes, desde as últimas férias. A cidade, assim, de repente, vista de uma vez e surpreendida de brusco, deu-me um choque no coração, comoveu-me tanto me começaram a tremer e meus olhos se encheram de água. Estava ali o mundo, o povo, a vida de fora, tudo o que era interdito à minha vida de reclusa. Sentia medo e alegria, juntos numa emoção violenta, como quem rouba e se apossa de qualquer coisa sonhada e proibida (QUEIROZ, 2002 p.45).

Depois de tanto tempo reclusa, Maria Augusta sente vontade de conhecer o mundo, sentimento considerado, inclusive, pecaminoso e transgressor, já que, como ela mesma expressa, esse era um desejo proibido.

## **CATEGORIA 2: Vigilância x transgressão**

A vigilância às estudantes, tanto às pensionistas quanto às órfãs, acontecia 24 horas por dia. Desde a hora em que levantavam, às 5:30, à hora que deitavam para dormir, haviam freiras destinadas à vigília das moças. Até mesmo durante o banho tinham freiras que passeavam pelos banheiros para verificar se as moças estavam se comportando.

Apesar de tanta guarda, eram muitas as transgressões. Havia meninas que traziam livros e outros objetos proibidos para as dependências do colégio, como no caso aqui reportado por Maria Augusta, outras que encurtavam o uniforme para mostrar um

pouco mais as pernas, e até mesmo, as que fugiam do colégio para viver amores proibidos. Mais uma vez, Maria Augusta exemplifica esse último caso, ao narrar a ocasião em que uma pensionista, aproveitando o burburinho do horário do jantar, fugiu do colégio com o namorado que a esperava logo em frente à instituição. O acontecimento causou uma revolta geral no colégio, principalmente por parte da Ir. Superiora, que, chorando, se dirigiu às estudantes assim:

Minhas filhinhas, venho procurar consolo junto de vós. Esta casa foi coberta de vergonha, uma de vós fugiu do colégio, fugiu para os braços de um homem. O amor do mundo a enlouqueceu, o pecado a cegou, ela ficou tal como um animal do campo que não conhece pudor, nem temor de Deus, e só escuta os conselhos diabólicos do instinto (QUEIROZ, 2002, p.64).

Maria Augusta compreendeu o lamento mais como um modo de ameaça do que um pedido de consolo, pois a superiora demonstrava mais preocupação com a imagem do colégio depois do ocorrido, do que com a moça que fugiu:

Porém, as lágrimas que ela tinha nos olhos não eram lágrimas de mãe. Sua fala não tinha doçura, seu patético discurso não comovia, antes, fazia medo, como se fosse carregado de ameaças. A autoridade sem limites parece que corta as superiores de convento toda fonte de humildade e amorosa emoção. Rainha ultrajada, sofria muito mais pela sua casa enodada, do que pela filha perdida (QUEIROZ, 2002, p.65).

De acordo com Magalhães Junior (2003), os internatos eram os locais onde mais existiam transgressões justamente devido à rigidez e à disciplina imposta às internas, o que despertava o desejo de burlar as regras, o que frequentemente ocorria porque, apesar da vigilância constante, não havia um vigia para cada moça. Por esse motivo, algumas estudantes chegavam a gostar de ir para os internatos, pois em casa a vigília era ainda maior: ao passo que no lar familiar os pais voltavam a atenção toda para a filha, no internato, eram várias para vigiar ao mesmo tempo.

Em sua tese de doutorado, Magalhães Junior (2003) defende que a intenção de matricular as meninas no internato era para proteger a imagem da família, e não a da moça. Do mesmo modo, quando uma interna fugia, manchava a imagem tanto da família quanto do colégio onde estudava.

### **CATEGORIA 3: O casamento da moça de família**

Na compreensão de Nóvoa e Finger (2014), o lar familiar é local de confronto, pois desse ambiente emanam imposições sociais para a garantia de um fim e a imposição de normas de condutas. Por exemplo, estudar o curso normal não era o



desejo de muitas moças da época, mas os pais as obrigavam. Registros evidenciados em pesquisas autobiográficas de Josso et al (1984) trazem a público o discurso de uma mulher que estudou na escola normal por imposição familiar: “*De qualquer maneira, mesmo com 19 anos, não tinha poder de decisão. Foi, portanto, decidido entre a diretora e os meus pais que a escola Normal correspondia às minhas capacidades.*” (NÓVOA; FINGER, 2014, p.87).

Embora formada para o magistério seja por imposição ou não, o casamento era o destino ideal da moça que estudava nos internatos. A formação era completa: de lá, saía a mulher capaz de gerir um lar com sabedoria, de bordar com perfeição, cozinhar para o agrado do companheiro e de cuidar dos filhos, portanto, o modelo da moça de família da época. De acordo com Magalhães Junior (2003), era comum que os rapazes se dirigissem ao Colégio da Imaculada Conceição para selecionar uma noiva, dada era a seriedade da formação dessa instituição.

Em *As três Marias*, é narrado o casamento de uma das estudantes, cuja cerimônia, como de costume, acontecia na própria capela do colégio com as demais estudantes presentes. Maria Augusta, a narradora do livro, conta que “o altar estava enfeitado de rosas e lírios, e a noiva trazia ao colo a fita azul das filhas de Maria, entre as sedas brancas e o véu.” (QUEIROZ, 2002, p.77). A fita azul carregada pela noiva fazia referência à sua formação religiosa como seguidora de Maria, simbolizando a pureza e a virgindade da moça.

Maria Augusta conta os detalhes da cerimônia: a tristeza da moça, a alegria do noivo e dos familiares, o ‘não’ quando deveria dizer ‘sim’, o desmaio fingido para acabar com aquela tortura, que, por fim, teve o desfecho não por ela projetado: casou com o moço sem sequer conhecê-lo. Maria Augusta se mostra descontente com a cerimônia, pois, conforme expresso: “o ar dali nos sufocava, parecia-nos que nos impunham anos excessivos de infância. Sentíamos uma sensação humilhante de fracasso, de retardamento, de mocidade perdida.” (QUEIROZ, 2002, p.78).

De fato, o casamento àquela época era muitas vezes arranjado. Em alguns casos, para manter o status social e econômico, as moças eram prometidas desde crianças para homens que sequer conheciam (PRIORI, 2009).

#### **CATEGORIA 4: O que se esperar da moça educada no internato?**

Quando não saíam do colégio casadas ou como professoras, o ideal era que as



moças voltassem para casa para se dedicar às atividades domésticas, sendo ainda mais cobradas, já que haviam sido alvo de investimento financeiro durante anos. Maria Augusta, assim que se forma, não vai direto trabalhar, somente mais tarde assume o magistério. De imediato, ela volta para o Cariri, onde vivia o pai, a madrasta e os irmãos, e, de volta ao lar, a madrasta, a quem chama de madrinha, cuida em esclarecer os seus deveres como ex-interna da escola normal:

Logo no dia seguinte ao da minha chegada, houve uma sessão solene, onde, depois de um breve prólogo, madrinha explicou meus novos deveres de filha e irmã mais velha, falou na colaboração que a família esperava de mim. E como me horrorizavam, minha Nossa Senhora, as camas por fazer, as meias por cerzir, as mesas a pôr e a tirar, as famosas semanas de cozinha que eu deveria revezar com minha madrasta. O fim apologético daquilo tudo era preparar em mim a futura mãe de família, de boa esposa chocadeira e criadeira. Eu, no entanto, sentia apenas que queriam aproveitar minha presença em casa, tirar serviços de mim, e os mais desinteressantes e inglórios.” (QUEIROZ, 2002, p.80).

Mas Maria Augusta não se contentou com o destino a ela reservado, e se indignava com o fato de, tanto o pai quanto a madrasta, não valorizarem a formação que teve, que não conseguissem enxergar que aquela situação era por ela repudiada e que almejava mais na vida do que ser dona de casa.

E ninguém me entendia, admirava-se que, depois de tantos anos de reclusão e disciplina, eu só quisesse, só aspirasse a liberdade e aos prazeres proibidos. Como se a prisão acostumassem o prisioneiro, e ele, depois de solto, não desejasse mais nada senão voltar à farda de preso e à ronda noturna no pátio. [...] Implacável, clarinante como uma coisa mecânica, a voz de madrinha se erguia de novo: -Fez sua cama, minha filha? O sangue me subia todo para o rosto, eu enxugava os dentes às pressas, corria para o quarto, estirava a colcha sobre o lençol enrugado. E ouvia ainda madrinha comentar com papai, numa censura velada: -Tantos anos de Colégio! Como foi possível que não se acostumassem? (QUEIROZ, 2002 p.81).

Mas, Deus do Céu, ela não via, papai não via, ninguém via, que o único desejo do meu coração era derrancar hábitos, esquecer a escravidão do sino, das rezas, da cama feita? (QUEIROZ, 2002, p.82).

E não demorou muito para Maria Augusta sair do interior do Ceará e voltar à capital para trabalhar como professora. A nova fase era, para ela, sinônimo de liberdade: “comecei a trabalhar. E parecia-me que a felicidade começava. Viver sozinha, viver de mim, viver por mim, livrar-me da família, livrar-me das raízes, ser só, ser livre...” (QUEIROZ, 2002, p.82).

### Considerações finais

O escopo deste ensaio foi discutir a educação feminina na primeira metade do século XX a partir do romance *As três Marias*, publicado em 1939 pela escritora

cearense Rachel de Queiroz. Como percurso metodológico, adotou-se a Análise de Conteúdo, de tal forma que o livro referenciado foi lido e fichado, sendo o fichamento lido e relido exaustivamente sob o intuito de categorizá-lo por temáticas. Como resultado desse processo, emergiram 4 categorias: 1) Práticas docente na educação feminina; 2) Vigilância x transgressão; 3) O casamento da moça de família e 4) O que se esperar da moça educada no internato?

Averiguou-se que a educação das moças no período em tela era pautado na repressão de suas vontades e de possíveis desejos. A formação das internas deveria formar a mulher para a maternidade e para o lar, sendo cuidada no decorrer da escolarização para que a sua pureza não fosse afetada, pois dos internatos deveria sair o exemplo de mulher. Em contrapartida, apesar desses preceitos e da vigilância, muitas vezes exacerbada, percebeu-se que a transgressão também era comum e, em casos mais extremos, as moças fugiam do internato para se aventurar em histórias amorosas, deixando para trás a imagem manchada da família e do colégio. Averigua-se que *As três Marias* simboliza com precisão como era a educação feminina daquele período: para o lar e para a maternidade, filhas de Maria sempre obedientes, o casamento mesmo contra a própria vontade, mas, por outro lado: a transgressão, o descontentamento, a vontade de se libertar.

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- CARINO, Jonaedson. **A Biografia como fonte para a história da educação: subsídios para um debate necessário**. Educação e Filosofia. v.14, jan/jun e jul, 2000.
- JOSSO, C; FALLET, M; LAUBSCHER, A; FINGER, M. **Problematique de La demande de La formation continue: exploration II**. Genebra: Cahiers de La Section des Sciences de l'Education, 1984.
- MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. **Vigilância, transgressão e “punição”**: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969). 201p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) –Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2003.
- NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (Auto)biográfico e a formação**. 2.ed, Natal:

EDUFRN, 2014.

PRIORI, Mary Del. **Biografia: quando o indivíduo encontra a história.** *Topo I*, v.10, n.19. Rio de Janeiro, 2009.

QUEIROZ, Rachel de. **As três Marias.** 21. ed. São Paulo: Siciliano, 1992.

## DIFICULDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Airton Pereira Moura (UVA)

airtomoura@gmail.com

Linda Lorryayne de Sousa Carvalho (UVA)

lindalorryayne.s.carvalho@gmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como analisar as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes nesta modalidade. A pesquisa partiu da disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). O mesmo teve como metodologia uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal na cidade de Sobral, no Ceará, cujo objetivo foi nos aproximar dessa realidade para compreendê-la empiricamente. Para a discussão teórica nos apoiamos nos seguintes autores: Brasil (1996), Freire (1996), Telles (1992), dentre outros. A partir desse estudo, foi possível observar a peculiaridade desse campo educativo, analisando algumas ações e projetos existentes no mesmo que podem determinar a permanência dos alunos na EJA, ocorrendo principalmente devido as características que envolvem o público-alvo inserido nesse âmbito e os desafios presentes por parte de professores e alunos inseridos nessa modalidade.

**Palavras-chave:** EJA. Ações Educativas. Prática Docente.

### 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos promove a inserção de pessoas que não tiveram a oportunidade ou acesso a educação formal na idade certa. É um programa educacional que visa desenvolver o processo de alfabetização, de modo a aprimorar os conhecimentos e práticas dos que ali estão inseridos. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Pnad/IBGE 2011, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não tem o ensino fundamental completo e esse contingente é uma clientela potencial a ser atendida pela EJA.

O professor deve então garantir o bom aprendizado e aproveitamento das aulas e do conteúdo a ser ofertado, sendo papel do educador mediar à aprendizagem, priorizando nesse processo as experiências trazidas por cada aluno, auxiliando dessa forma, na transposição do conhecimento sobre as experiências de vida para o conhecimento letrado adquirido no espaço escolar.

Nessa modalidade, faz-se necessário conhecer a realidade e as dificuldades que circundam em torno da prática docente, de modo a identificar falhas no contexto das relações entre educador e educando que dificultam o ensino e, conseqüentemente o aprendizado. Para isso, é preciso desmistificar os pressupostos da educação idealizada, uma vez que não existe o suporte necessário para o bom desenvolvimento dessa atividade. Muitas vezes, a EJA não se concretiza da devida forma, já que faltam investimentos efetivos nesse campo de ensino como criação de projetos educacionais eficazes que consigam primeiramente atrair os alunos e fazê-los permanecer de forma contínua nesse espaço, evitando desta forma a evasão escolar e o abandono dos estudos.

O presente artigo vem para fins de estudo, correlacionar os principais desafios presentes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como os problemas enfrentados pelos docentes em sua prática pedagógica, tendo em vista o olhar crítico de uma professora atuante nessa área. Ao adentrar nesse contexto, faz-se necessário observar a experiência de um professor que atue nesta modalidade, tendo em vista que o mesmo é conhecedor das dificuldades e limites existentes nessa área.

O interesse por esses estudos e reflexões voltados para essa modalidade partiu da experiência dos acadêmicos na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). O mesmo teve como metodologia uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal na cidade de Sobral, no Ceará, cujo objetivo foi nos aproximar dessa realidade para compreendê-la empiricamente, a partir do campo teórico explanado e debatido no decorrer da disciplina.

Nas páginas que se seguem buscaremos explicar a princípio os percursos metodológicos que foram delineando o nosso olhar sobre a EJA a partir da pesquisa de campo. Após este percurso traremos as análises da pesquisa de campo na perspectiva de construir reflexões que possam contribuir com o nosso processo formativo, como acadêmicos de Pedagogia, ampliando nossa postura crítica sobre o objeto de estudo proposto, refletindo, sobretudo, a prática do professor na EJA.

## **2. PERCURSOS METODOLÓGICOS**

O trabalho desenvolvido na disciplina teve como base de estudo empírico uma entrevista que consistia em duas etapas, sendo a primeira uma abordagem direcionada a

um professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a finalidade de identificar problemáticas e limites da prática dessa educação, como também, conhecer as características peculiares do mesmo, ou seja, tentar acompanhar os fatores que levaram aquele professor atuar em tal área, obter informações, como exemplo, sua formação acadêmica, tempo de atuação nessa modalidade, dificuldades, facilidades e desafios, quais as metodologias aplicadas no ensino e como essas se dão na prática, a fim de relacionar as respostas adquiridas com a teoria discutida e comentada no decorrer das aulas ministradas pelo professor da disciplina de EJA no curso de Pedagogia na UVA.

No segundo momento foi realizada uma outra entrevista no mesmo sentido, mas dessa vez o entrevistado foi um aluno, sendo esse estudante matriculado na EJA, cuja finalidade era analisar sua experiência e as dificuldades que o mesmo tem para manter presença nas aulas, o que o motiva a estudar, assuntos que envolvem fatores sociais e pessoais e sua relação com os estudos para assim ter um entendimento que não venha apenas do olhar do docente.

Por fim, foi solicitado no decorrer da disciplina identificar, na escolha de uma dessas duas entrevistas realizadas, uma problemática, e assim, construir um estudo correlacionando a tais aspectos levantados na pesquisa de campo. Nesse caso, escolhemos focar nas falas da professora para estudarmos com mais profundidade as dificuldades da prática docente na EJA, sem descontextualizar a atuação dos educandos nesse processo.

### **3. A PRÁTICA DOCENTE NA EJA: ALGUMAS REFLEXÕES**

A prática docente na EJA é um desafio por tentar resgatar dos educandos a ousadia de estarem inseridos na educação básica mesmo estando fora de sua faixa etária e na maioria das vezes tendo que conciliar com a sua atuação no mercado de trabalho. Como mostra os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/96 de acordo com o Art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na

escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Como podemos perceber, a EJA corresponde a uma modalidade de educação que assegura os estudos a jovens e adultos que não puderam estar na escola de acordo com uma faixa etária determinada pelas normas educacionais e por isso precisam retomar seus estudos ou dar início ao seu processo de alfabetização para conseguir se inserir no mundo letrado e até se manter no mercado de trabalho. Com isso, vamos percebendo que entre professores e alunos se encontram muitos desafios a serem enfrentados neste percurso.

Na perspectiva de conhecermos melhor esta modalidade e a prática docente construída a partir dela e os possíveis desafios enfrentados, foi realizada uma entrevista com a professora M.S.F. de quarenta e sete anos. A mesma já se dedica a prática docente nessa modalidade há vinte anos. Formada em Pedagogia, a docente atua numa escola municipal e o que a fez ter interesse em trabalhar nessa área foi a aspiração de lecionar no turno da noite e o que contribuiu para tal motivação foi a realização de um concurso e, conseqüentemente, surgiu a oportunidade de lecionar nas turmas de EJA.

A professora apresentou em sua fala algumas problemáticas que surgem em sua prática docente, como dificuldade dos alunos em compreender os conteúdos, ausência do comprometimento dos alunos e da escola com esta modalidade, como também o cansaço físico e mental que leva os educandos, na maioria das vezes, a desistência por não conseguirem conciliar suas atividades familiares, de trabalho e escolares.

Em contrapartida, observa-se a facilidade que os educandos da EJA possuem em se socializarem entre eles. Há um laço de amizade que eles conseguem firmar com os professores, com os próprios colegas, além de sua incessante vontade de aprender, o que contribui para seu maior envolvimento nas atividades propostas pelo professor.

Com sua experiência, M.S.F. afirma que o maior desafio que o professor dessa modalidade encontra em sua prática é o fato de ter que conquistar todos os dias os alunos para que esses estejam frequentemente na escola. Outro desafio enfrentado é a não regularidade da sala, pois os alunos têm problemas nas mais variadas vertentes da vida, o que torna difícil elaborar uma didática que possa intervir de forma efetiva, de modo a ajudar estes a superar os contratempos e dificuldades do dia-a-dia para adentrar

de forma plena no exercício das atividades escolares.

A satisfação que a professora relata quanto a aprendizagem dos estudantes é a forma no qual retribuem o carinho, pois quando conseguem aprender algo que muitos diziam ser impossível, os mesmos demonstram um brilho nos olhos e uma satisfação imensurável por conta do aprendizado que se teve. Além disso, as novas formas de enxergar o mundo que os cercam tornam o ato de ensinar nesta modalidade motivador e realizador. Como nos afirma Freire (1996) uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à literatura e a releitura do grupo, provoca-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.

A maneira encontrada pela professora para motivar os seus alunos, consiste na tentativa de buscar conhecer o seu cotidiano, construir laços de amizade, conduzindo-os a perceber que aprender a ler o mundo e as palavras é de suma importância para a sua vida pessoal e por fim formular metodologias dinâmicas que objetivam incentivar a permanência na sala de aula, procurando, acima de tudo, estimular a participação e o desejo na realização dessas atividades.

Quanto à evasão, é uma realidade que circunda em sua experiência como educadora da EJA. Para a professora, esse é o maior desafio que esta modalidade tenta enfrentar. Ela aponta que um dos principais motivos dessa evasão é falta de motivação, principalmente pela própria família. Em sua concepção, os alunos costumam desistir por não conseguirem alcançar um equilíbrio entre trabalho e estudo. Para ela, os alunos da EJA, na sua maioria, estão inseridos em uma realidade que os expõem a condições exaustivas e por isso acabam tendo concepções de que o aprendizado não se faz necessário por já terem construído sua vida por meio do trabalho.

No que diz respeito ao planejamento dos professores da EJA na escola pesquisada, a educadora expõe que participa de encontros mensais destinados a esta formação que ocorrem com diversos professores que trabalham nessa área. Segundo ela, é interessante, pois existe a troca de conhecimentos e experiências, aperfeiçoando um movimento de práxis relevante na prática docente.

Foi relatado também pela docente que em seu processo formativo no curso de Pedagogia não recorda ter adentrado de forma mais profunda nessa modalidade para estudá-la. Explicou que os graduandos estudavam teorias que traziam um panorama mais geral da educação básica, focando a educação infantil e as séries iniciais, levantavam problemáticas acerca das pessoas não alfabetizadas, porém, sem dar ênfase



a uma discussão voltada para a EJA.

Percebe-se então, que apesar da educação de jovens e adultos ser considerada como modalidade desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a atenção voltada para ela, mesmo em um curso de formação de professores ainda era escasso.

A qualificação dos professores que atuam na EJA tornou-se algo relevante para ser posto no cenário educacional devido ao despreparo e deficiência da formação que os mesmos têm recebido ao longo da história. E, como percebemos na fala da docente entrevistada, embora a formação de professores esteja no campo da obrigatoriedade legitimada na LDB, nem por isso essa modalidade é estudada de forma aprofundada nos cursos de formação de professores.

Ainda sobre a sua prática pedagógica nesta escola, a professora nos relata que os alunos da EJA, a maioria já estão inseridos no mercado de trabalho e por isso a escola busca proporcionar palestras, cursos e seminários sobre a educação do trabalhador, tendo em vista o incentivo ao trabalho integrado aos estudos. Segundo ela, os professores, com o apoio dos gestores, organizam momentos em que os discentes possam apresentar seus trabalhos artesanais em prol de algo que lhes tragam prazer, além de valorizar a sua mão-de-obra. De acordo com Freire (1996), é preciso incentivar a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.

Com suas atuações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a professora relata que cada aluno tem sua história e suas vivências, as quais todas devem ser comentadas e respeitadas no sentido de incentivo e exemplo para os demais na valorização da aprendizagem. Para ela, a gestão da escola em que ela atua valoriza a Educação de Jovens e Adultos, pois ambas comungam com as ações e incentivos destinados aos alunos, porém, deixou claro que algumas escolas da rede municipal desvalorizam esse tipo de educação, tratando-a como se fosse uma modalidade extra e não obrigatória, sem dar importância tanto quanto as demais.

Para que a EJA seja bem desenvolvida em todas as escolas, se faz necessário uma busca maior de inovação e mudança na metodologia aplicada, como expõe Teles (1992) em seus estudos, ao transformar a sala de aula em um ambiente prazeroso e sociável de frequentar, bem como oportunizar subsídios extras para que haja o aumento da motivação dos estudantes e a evasão diminua, mantendo sua permanência até a conclusão de seus estudos, revertendo um quadro negativo muito comum de abandono

presente no contexto da EJA, tornando-a democrática. (GOMES, CARNIELLI, 2003).

Para a professora entrevistada, reverter esse quadro negativo é ter uma prática pedagógica capaz de atender as necessidades de seus alunos. É precisamente conhecer os mesmos, ter domínio dos conteúdos a serem trabalhados e estar sempre realizando atividades sugestivas diferentes e dinâmicas para que assim eles se desenvolvam e aprendam o conteúdo de maneira satisfatória. A EJA é vista por M.S.F. como um "misto", uma diversidade de alunos e de interesses, que no fim encontram-se em torno de um único objetivo, que é o de adquirir conhecimentos para muito além da sala de aula.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste trabalho foi apresentar e analisar os principais desafios presentes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do olhar de uma educadora que tem suas experiências como professora nessa modalidade de ensino.

Através das falas dessa docente, foi possível identificar as dificuldades dos alunos que frequentam a escola, dentre elas podemos destacar a falta de compreensão dos conteúdos postos pelo currículo, a ausência de motivação para estar em sala de aula, o que acaba provocando a evasão e com isso os docentes se sentem desmotivados a permanecerem nesta atuação.

Embora haja essas dificuldades, por outro lado, ao inovar suas aulas, com metodologias dinâmicas e ativas, os docentes conseguem incentivar os educandos a gostarem de estar neste ambiente e se sentirem motivados a concluir seus estudos de modo a conquistar uma mínima autonomia enquanto cidadãos atuantes na sociedade que os envolve.

Neste sentido, percebemos a importância do professor desta modalidade se voltar com entusiasmo para conduzir os estudantes ao significado da aprendizagem em sua vida. E isso ele consegue realizar quando há laços afetivos com a sua turma, entendidos aqui como confiança e desenvolvimento da autonomia.

Entendemos, ademais, que para a EJA se fortalecer nos âmbitos educativos, é necessário que todos os envolvidos no processo educacional: professores, direção, assistentes, e coordenadores pedagógicos, interajam, buscando e repassando informações sobre os alunos, discutindo inclusive temáticas relacionadas ao seu

cotidiano, necessidades e anseios, podendo dessa forma estar mais próximo de sua realidade, para que a realização de ações Pedagógicas na EJA se tornem efetivas para oferecer educação de qualidade para o educando que dela participe.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC, 1996. 31p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Candido Alberto e CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do ensino médio: temores sobre educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação**: a revolução necessária. Petrópolis, RJ, vozes, 1992.

## O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (GEPE-FECLESC)

Maria Jayane Correia (FECLESC)

[maria.jayane@aluno.uece.br](mailto:maria.jayane@aluno.uece.br)

Alice Anjos da Silva (FECLESC)

[alice.anjos@aluno.uece.br](mailto:alice.anjos@aluno.uece.br)

Keila Andrade Haiashida

[keila.haiashida@uece.br](mailto:keila.haiashida@uece.br)

## RESUMO

Este estudo apresenta como objetivo principal descrever as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Consiste em uma pesquisa bibliográfica, documental e participante, uma vez que, as autoras são bolsistas de iniciação científica do subprojeto e a coordenadora do mesmo. Dentre os resultados iniciais destacamos: o Grupo de Estudo realiza encontros semanais para leitura de bibliografia relacionada a leitura, escrita e produção acadêmica; diagnóstico do nível de proficiência leitora dos alunos do curso de Pedagogia; a elaboração do projeto do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação da FECLESC, e todas as produções científicas que movimentam os subprojetos vinculados ao grupo, a saber: artigos sobre leitura e escrita acadêmica e evasão no curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico. Dificuldades de leitura e escrita. Pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste artigo foi descrever as atividades realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Até o momento todo o desenvolvimento da pesquisa buscou contemplar a problemática proposta no subprojeto intitulado “Leitura, Escrita e Produção Acadêmica: diálogo entre graduandos e pós-graduandos”, discussão que problematiza o letramento acadêmico dos alunos ingressantes no ensino superior e como as deficiências nessa área comprometem o desempenho acadêmico dos mesmos e consequentemente sua prática docente.

Esta temática vem gradativamente ganhando visibilidade e manifestando a sua relevância porque nos últimos anos tem-se percebido que o nível do letramento acadêmico apresentado pelos alunos que ingressam no curso de Pedagogia da FECLESC, – unidade acadêmica pertencente a Universidade Estadual do Ceará (UECE) – vem revelando aspectos deficitários em relação a proficiência leitora e a produção dos

gêneros acadêmicos exigidos na universidade. Os estudantes que integram o curso, logo nos semestres iniciais apresentam dificuldades que são manifestadas nas disciplinas do campo teórico da Ciências da Educação, em virtude das mesmas demandarem um conhecimento técnico e específico, necessitando assim que eles desenvolvam um domínio da prática de leitura e escrita que será exigido no momento da apreensão dos conteúdos apresentados.

O ensino superior, nos seus variados cursos e como uma das suas inúmeras atribuições, possibilita aos alunos as oportunidades de participarem de atividades que englobam os grupos de estudo e as áreas de pesquisa e extensão, iniciativa que podem funcionar como estratégia resolutiva para o problema do letramento acadêmico. A faculdade também é contemplada com bolsas, que permitem o desenvolvimento de estudos cujas problemáticas estão relacionadas a carências formativas de seus discentes, que muitas vezes o currículo não consegue equacionar. Como exemplificação desse movimento temos as bolsas de iniciação científica, que neste projeto, tem a função de analisar e encontrar resultados através de estudos e pesquisas, a partir da respectiva proposta.

Assim, surgiu o interesse de verificar as possíveis causas que geram essas problemáticas, a fim de se estudar perspectivas que poderão ser adotadas para encarar com mais compreensão e precisão as deficiências na área de leitura e escrita. Cabe ainda ressaltar que essa temática abrange a formação dos profissionais da área da educação, pois os dados percentuais conferidos pelas avaliações de larga escala vêm divulgando uma queda significativa na qualidade da aprendizagem, mais expressivamente na área de linguagem e códigos, o que nos mostra que esse déficit surge ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, expandindo-se até o ensino superior. Nesse contexto, inquietações como esta perpassam desde a formação até a própria atuação do profissional docente, o que deve aproximar ainda mais os diálogos entre o curso de formação de professores e a educação básica.

Diante da necessidade de realizar debates sobre as dificuldades de leitura, escrita e produção acadêmica e as inúmeras inquietações relacionadas a formação e a atuação do professor, houve então a iniciativa de se estudar, analisar, conhecer e tentar desvelar meios para solucionar os problemas que comprometem o universo acadêmico. Desse modo, surgiu o grupo de estudos que contempla não somente o curso de pedagogia, mas os outros cursos de licenciatura ofertados pela faculdade retrocitada. O

mesmo conta com a participação de professores, alunos da graduação e da pós-graduação, com o intuito de realizar estudos na área de formação de professores para a educação básica, levantando dados, promovendo estudos e discussões. Abordamos autores que são referências e que subsidiam as temáticas de interesse do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação (GEPE/FECLESC-UECE).

A justificativa para a realização deste artigo é divulgar para a comunidade acadêmica os resultados científicos produzidos no decorrer da pesquisa, na busca por identificar estratégias mediadoras para os problemas encontrados. De acordo do Marildes Marinho (2010, p. 371) “a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveria ter aprendido antes de entrar na universidade”.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adotou como metodologia A pesquisa bibliográfica e documental – a principal fonte documental utilizada foi o projeto de pesquisa submetido à UECE e CAPES, que deu início ao grupo de estudos. Conforme afirma Gil (2010, p. 50) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Enquanto a pesquisa documental aproxima-se:

Muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2010, p.51).

Além do mais, a metodologia utilizada foi a pesquisa participante, inclusive as pesquisadoras do trabalho pertencem ao grupo de estudo GEPE, que adota uma abordagem qualitativa.

O artigo contextualiza o surgimento do GEPE e analisa sua relevância juntamente com os objetivos que esperava-se alcançar com a implantação do grupo no campus de Quixadá. Em seguida, aborda as pesquisas desenvolvidas para apresentação ao meio acadêmico, em conjunto com o projeto de iniciação científica e concluirá com a avaliação das pesquisadoras sobre a importância de cada etapa vivenciada com essa estratégia mediadora. Além disso, tem proporcionado um diagnóstico dos problemas

encontrados, possibilitando uma reflexão teórica e o debate com o grupo.

### **Origem do grupo de estudos e pesquisas em educação (gepe) e a sua implantação na faculdade de educação, ciências e letras do sertão central (feclesc)**

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE), teve origem no diálogo entre as coordenadoras do curso de Pedagogia da FECLESC e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica (GEPEB) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a responsabilidade da professora Heulália Charalo Rafante, coordenadora do curso de Pedagogia diurno, da Faculdade de Educação (FACED). O GEPEB/UFC era integrado pelos coordenadores e vice coordenadores dos cursos de Pedagogia diurno e noturno, professores das disciplinas de pesquisa, gestores e alunos bolsistas. Logo no início foram convidados docentes de outras instituições, e as professoras Danusa Mendes Almeida, ex-coordenadora do curso de pedagogia e a professora Keila Andrade Haiashida, ex vice coordenadora do curso de pedagogia, da FECLESC/UECE, foram convidadas a participar.

A priori houve a expectativa de tornar o GEPEB em uma rede de pesquisadores focados no mesmo objeto de estudo, com segmento em diversas instituições. Uma vez que, as problemáticas investigadas são comuns aos cursos de formação docente: abandono de curso (evasão); índices de desempenho e reprovação; desmotivação dos alunos em relação ao curso; dificuldade de articulação entre a teoria e a prática; desconhecimento da trajetória profissional dos egressos; ausência de relação entre os alunos cursistas e egressos; necessidade de reflexão sobre o Projeto Pedagógico do Curso e a formação dos professores para Educação Básica; dificuldade de articulação entre graduação e pós graduação; deficiências no processo de leitura e escrita acadêmica.

Sabemos que essas problemáticas são fatores determinantes que impedem os graduandos obterem êxito em seus cursos, visto que seria necessário que a faculdade atentasse para esses obstáculos que interferem no desenvolvimento educacional do estudante e da instituição. Surgindo assim, o GEPE na FECLESC-UECE, vinculado ao programa de Bolsas de Iniciação Científica.

Para a oficialização do GEPE na FECLESC/UECE foi proposto que estivesse vinculado a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e integrasse o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq 2017-2018). A ação inicial para

oficialização do GEPE/FECLESC-UECE foi à submissão da proposta ao Comitê de Ética através da Plataforma Brasil, conforme exigido pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. O GEPE/FECLESC-UECE objetivou nessa primeira etapa, agosto de 2017 a julho de 2018 (período de vigência das bolsas) realizar um diagnóstico sobre a proficiência leitora dos alunos do curso de Pedagogia, fragilidade que compromete sua formação e conseqüentemente sua futura atuação como professor.

Ainda contamos com quatro propostas de estudos vinculadas ao grupo, dois subprojetos coordenados pela professora Keila Andrade Haiashida, sendo eles: “Leitura, escrita e produção acadêmica: diálogos entre graduandos e pós graduandos” e “A pesquisa como eixo na formação docente: articulação entre teoria e prática”, e outros dois orientados pela professora Danusa Mendes Almeida, denominados: “As causas da evasão estudantil no curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)” e a “A evasão estudantil no Sertão Central cearense: estudo de caso no curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)”.

Desse modo, os estudos e pesquisas tem tido o intuito de responder as indagações a partir da realidade e do que autores inferirem sobre a qualificação desses profissionais da educação inicial. O nosso grupo vem para somar, buscando reconhecer falhas e pontos positivos na formação inicial, ou seja, na graduação.

## **RELATO DOS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES INICIAIS DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO (GEPE)**

No que diz respeito ao alcance dos objetivos almejados, um dos primeiros resultados conquistados foi a implantação dos encontros e ciclos de leitura promovidos pelo GEPE, o que proporcionou aos integrantes uma aproximação e um conhecimento teórico sobre o objeto de estudo elencado ao longo deste trabalho. Não podendo deixar de destacar que as discussões giraram em torno de uma bibliografia específica que atende as questões da problemática trabalhada.

Também contamos com as produções e apresentações dos trabalhos científicos em eventos acadêmicos, sendo o primeiro deles apresentado na XXII Semana Universitária da UECE, tendo o seguinte título: “Estudo descritivo sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica (GEPEB<sup>21</sup>/FECLESC-UECE) ”. Cabe aqui

---

<sup>21</sup> A priori o Grupo seria nomeado de Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica (GEPEB) e se constituiria em uma ramificação do Grupo da UFC, todavia as coordenadoras perceberam que havia uma preocupação com a formação inicial dos professores, o que gerou pesquisas, cujo lócus era o curso de



ainda salientar que os quatro subprojetos vinculados ao grupo estão desenvolvendo as suas referidas pesquisas, e que os seus resultados serão devidamente divulgados para a comunidade científica.

O próprio olhar minucioso sobre o objeto de estudo e o desenvolvimento da pesquisa nos permitiu refletir e analisar a proficiência leitora dos alunos ingressantes no curso de pedagogia da FECLESC, permitindo assim levantar um diagnóstico mesmo que inicial da qualidade de leitura dos futuros profissionais da educação, adentrando dessa forma no campo da formação teórica do profissional pedagogo. Soma-se também a iniciativa de expansão da pesquisa para contemplar todos os cursos oferecidos pela faculdade, a fim de elaborar uma descrição geral da instituição.

O grupo deve possibilitar a implantação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação (LABEPE) da FECLESC/ UECE, considerando desse modo o grau de relevância que as atividades do mesmo trarão para o âmbito educacional através do surgimento de novas pesquisas – a iniciação dos preparativos e da organização do primeiro evento que iremos promover para apresentarmos os dados já coletados e analisados, visa publicizar o resultado das pesquisas e integrar o corpo docente e discente às atividades realizadas. Não pode também deixar de ser mencionado a contribuição da pesquisa na vida acadêmica das bolsistas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho apresentou como objetivo principal descrever os resultados e as contribuições da iniciação científica no campo da pesquisa a partir das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Nesta primeira etapa todas as atividades empreendidas buscaram contemplar as questões presentes no subprojeto denominado “Leitura, Escrita e Produção Acadêmica: Diálogo entre Graduandos e Pós-Graduandos”, levantando uma discussão sobre o letramento acadêmico dos alunos que ingressam no curso de pedagogia da instituição retrocitada.

Inicialmente foi realizada uma breve descrição das deficiências de leitura e escrita apresentadas pelos os alunos diante dos gêneros acadêmicos, logo depois foi relatada um pouco da história do surgimento do GEPE/FECLESC-UECE, e por último

---

Pedagogia. Por essa razão o grupo optou por retirar a expressão “básica” para poder ter um escopo mais abrangente.

descrevemos os resultados e as contribuições alcançados através da pesquisa na modalidade da iniciação científica.

Por meio da discussão levantada podemos constatar que a pesquisa trouxe inúmeros resultados para a faculdade, tendo estes como principais: o estudo inédito levantado para aferir a qualidade do letramento acadêmico dos estudantes ingressantes no curso de pedagogia, a discussão para implantação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação da FECLESC, os encontros e ciclos de leitura do GEPE e todas as produções científicas que movimentam os subprojetos anexados ao grupo.

Diante do exposto percebemos a relevância da iniciação científica através de suas contribuições deixadas tanto para o campo da investigação e produção científica, quanto para a vida acadêmica das alunas pesquisadoras. Também devemos ainda ressaltar que este objeto de estudo não se esgota nessa pesquisa e que pretendemos aborda-lo em estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANO, Maria das Graças (org.). **Práticas de leitura e escrita no ensino superior**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Maria Augusta Delgado, 2011.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAIASHIDA, Keila Andrade. **Submissão da proposta de subprojeto**. UECE: CAPES, 2017.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 2, 2010.

**CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL**

Fábio Soares Guerra

[fabiosoaresguerra@hotmail.com](mailto:fabiosoaresguerra@hotmail.com)

Universidade Federal do Ceará - UFC

Secretaria de Educação do estado do Ceará – SEDUC/CE

Secretaria de Educação do Município de Fortaleza-CE – SME/FOR

Fabíola Soares Guerra

[fabiolasoaresguerra@hotmail.com](mailto:fabiolasoaresguerra@hotmail.com)

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Organização Educacional Queiroz Belém - CQB

Colégio Eça de Queiroz – CEQ

**RESUMO**

O presente ensaio tem por intuito provocar reflexões acerca dos aspectos didáticos e metodológicos a serem incorporados pela Educação Ambiental no exercício docente, seja no ensino formal ou informal. Para tanto utilizou-se como via de investigação a pesquisa bibliográfica e a análise documental, por meio da abordagem qualitativa. Como resultado / discussão destaca-se os entraves sociopedagógicos (aula lineares, livro didático como âncora, aprendizagem memorística, etc.) do referido campo do conhecimento. Além do que, aponta-se como possibilidades de superação: a aplicação do socioconstrutivismo (métodos de ensino e orientação didática) para práticas ecopedagógicas. Conclui-se, por fim, a Educação Ambiental como processo, uma dimensão da educação contemporânea, uma práxis educativa, para o exercício da cidadania e o desenvolvimento da consciência socioambiental.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Práticas de Ensino; Socioconstrutivismo.

**INTRODUÇÃO**

A Educação Ambiental (EA) apresenta-se como processo educativo (formal e / ou informal) através do qual as implicações das atividades sociais sobre o meio ambiente são levadas à análise e reflexão. Nesse decurso o educando precisa assumir o protagonismo na construção e difusão do conhecimento para transformar a realidade posta (GUERRA, 2017).

Assim sendo, visando a consolidação da Ecopedagogia, é preciso desenvolver procedimentos educativos adequados para que a docência socioambiental seja efetiva e capacite o discente como ator social participativo, como cidadão qualificado para contribuir e entender a dinâmica dos aspectos sociais e naturais do ambiente.

Logo, as reflexões e análises a seguir visam expor a dimensão didático-metodológica como categoria de estudo e possibilidade de formação ecossocial, por conseguinte, destaca-se o socioconstrutivismo como alternativa pedagógica ao

tradicional conteudismo memorístico que persiste em emperrar as práticas pedagógicas em EA.

## **METODOLOGIA**

Como procedimento metodológico recorreu-se à pesquisa documental onde “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI; LAKATOS, p. 174).

Ademais, foi utilizada a análise bibliográfica que, por sua vez, “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.”<sup>22</sup>

A abordagem qualitativa foi a referência, considerando a relação entre a realidade concreta e a dimensão subjetiva, na qual é impossível fazer mensurações por números (PRODANOV; FREITAS, 2013).

## **RESSULTADOS / DISCUSSÃO**

### **Possibilidades formativas: a dimensão didática.**

A didática, dentro das disciplinas técnicas da ciência pedagógica, tem como objetivo a condução técnica do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, o ensino constitui-se em seu objeto de estudo, preocupando-se em trabalhar os aspectos práticos e operacionais (FREITAS, 1995).

Por ser a didática uma disciplina que avalia, estuda e propõe os objetivos, a elencação dos conteúdos no currículo de cada disciplina, os meios condizentes e as condições mais viáveis ao ensino, a mesma se fundamenta na orientação da Pedagogia. Para tanto, analisa e sinaliza para técnicas, normas, dificuldades e problemas das disciplinas em particular e viabiliza maneiras e sugestões para resolvê-los, fornecendo uma visão geral da atividade docente.

Nesse ensejo, destaca-se que:

A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 158.

docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem - sociais, políticos, econômicos, culturais - que precisam ser compreendidos pelos professores. (LIBANÊO, 1994, p. 21).

Diante da explanação supracitada, percebe-se a necessidade de compreender e explicar o fenômeno educativo de modo a proporcionar possibilidades de crescimento pessoal ao discente e a capacidade de entender e mudar a realidade posta. Com esse propósito, a Pedagogia se relaciona com as perspectivas de outras ciências como: a História, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Economia, etc. O fruto do emaranhado desses estudos desemboca na didática reunindo em sua fundamentação os propósitos e meios de intervenção pedagógica para a execução do trabalho escolar. Na formação de educadores ambientais tais aspectos devem ser considerados.

De acordo com Freire (1987), a educação é, sobretudo, uma prática social por excelência. De fato, a docência desdobra-se em várias instituições e atividades, como por exemplo, na própria escola formal, no mundo do trabalho, nas ONGs, nas organizações religiosas e sindicais, nos movimentos sociais, nas redes virtuais, etc. Assim, podemos destacar a didática, não como uma mera disciplina, de modo algum, mas como uma Teoria do Ensino fundamentada epistemologicamente (LIBANÊO, 1994).

Sem embargo, a didática configura-se como alicerce na formação prática e teórica dos professores ocupando lugar de destaque, uma vez que a função do professor é construir junto ao aluno o conhecimento por meio do ensino (VYGOTSKY, 2007). Caminhar por essa vertente viabilizará elementos epistemológicos e a instrumentalização necessária para a luta em prol da modificação das relações de poder entre as classes sociais com interesses antagônicos que, por resultado, intervém no contexto sacionatural e educativo.

O processo de ensino e aprendizagem das questões ecossociais está inserido na complexidade dinâmica das relações sociais em todos os seus estratos, além disso, nas variadas maneiras de se configurar a sociedade. Seus desdobramentos são determinados, ou pelo menos influenciados, pelo conflito de interesses das classes sociais. Esses interesses precisam ser apreendidos, analisados e compreendidos pelo educador ambiental. O referido profissional não pode estar acomodado a simplesmente lecionar os lineares conteúdos livrescos, mas estar constantemente se reciclando e compreendendo as múltiplas variáveis da realidade que é efêmera e fugidia.

Por conseguinte, perceber e levar em conta no exercício do magistério que as relações sociais não são estáticas é primordial. Elas são tão dinâmicas quanto complexas, visto que o cotidiano se constrói e reconstrói permanentemente. Isto é, as relações sociais são transformadas pelos mesmos indivíduos que as constituem determinando o desenrolar do processo didático - educativo.

Segundo Giroux (1986), na sociedade de classes, acontece um nítido confronto entre os interesses da minoria dominante e a massa de trabalhadores subordinados à lógica de produção capitalista. Para Libâneo (1994), ambos tentam alinhar seus interesses ao processo educativo intencionando justificar suas posturas e ideologias. A Educação Ambiental não pode estar alheia a essa situação conflitante, esses aspectos precisam ser considerados na hora da elaboração curricular, bem como na escolha da abordagem dos e para os conteúdos destinados à docência ambiental (REIGOTA, 2012).

A formação docente compreende, em suma, dois aspectos fundamentais: a formação de caráter teórico-científica e a técnico-prática. A primeira envolve os conhecimentos relativos às disciplinas específicas e o segundo engloba o preparo didático e metodológico viabilizado dentro do contexto psicossocial. Assertivamente, Libâneo (1994, p. 27) menciona como os mesmos devem ser trabalhados:

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significará considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo em que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

Por esse raciocínio, conclui-se que a didática tem o papel de mediadora entre a formação acadêmica voltada para a licenciatura e o exercício docente em situações concretas. Os ditames educativos orientam as práticas pedagógicas por meio de objetivos preestabelecidos, os conteúdos a serem ensinados ou construídos, além das atividades selecionadas antecipadamente durante o planejamento.

Já o exercício educativo somente concretiza-se pelo o trabalho de docência,

propriamente dito, do educador (nesse caso específico: o educador ambiental) intervindo didática e pedagogicamente na elaboração conjunta do conhecimento pretendido.

Desta forma, a prática educativa está em consonância com os princípios socioconstrutivistas que consideram “a atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar”. Sendo construtivista, pois o educando “elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor” (LIBANÊO, 1995, *apud* CAVALCANTI, 1998, p.139).

De tal sorte, os objetivos, os conteúdos e os métodos das atividades de ensino são interligados e concretizados por meio da efetivação didática atuando na intermediária entre o ensino e a aprendizagem. Portanto, o profissional docente deve visar em sua formação um viés teórico e prático na busca da práxis socioeducativa.

#### **Possibilidades formativas: a dimensão metodológica.**

A metodologia faz-se impreterível para a aplicabilidade das ferramentas educativas. A metodologia tem por intuito o método de ensino. Para Piletti (2010) tanto a didática como a metodologia estudam a mesma coisa: os métodos de ensino, porém com uma diferença básica. A didática faz julgamento de valor em relação aos mesmos e a metodologia simplesmente os classifica e os descreve sistematicamente.

Entrementes, o que seria o método, já que ele é embaixador tanto para a didática como para a metodologia de ensino? Piletti disserta sobre esse assunto:

O significado etimológico da palavra método é: caminho a seguir para alcançar um fim. Para nosso objetivo podemos conceituar método como sendo um roteiro geral para atividade. O método indica grandes linhas de ação sem se deter em operacionalizá-las. Podemos dizer que o método é um caminho que leva até certo ponto, sem ser o veículo de chegada que é a técnica (PILETT, 2010, p. 100-101).

Assim sendo, discutiremos então possibilidades de metodologias que podem ser articuladas entre si e trabalhadas com a EA. Uma delas é a percepção ambiental, em outras palavras, a forma como a pessoa percebe e interage a partir das representações cognitivas que faz com o ambiente em sua volta (GUERRA, 2017). Ela é importante porque vai dirigir ou orientar as ações pedagógicas do professor com a finalidade de propor atitudes construtivas individuais e coletivas no que tange a natureza. Podendo ser

trabalhada com o uso de questionários, imagens de satélites, fotografias e a estimulação de mapas mentais. Esse método de trabalho abriu caminhos para outras tendências educativas.

O método da sensibilização constitui, também, possibilidade promissora. É importante que a atividade educativa apele para as emoções e o despertar dos sentimentos para com o meio ambiente numa perspectiva contextual. Tal estratégia direciona o educando para uma postura aberta, dialógica-relacional e participativa. Isso se bem trabalhado na tenra idade, o indivíduo levará para toda vida uma relação de afetividade para com o meio e as questões socioambientais.

Em complemento à metodologia sensibilizativa, assinala-se o método da conscientização. Esse consiste no ensino que viabilizará ao aluno a assimilação lógica e racional da complexidade dos problemas e das oportunidades que constituem o conjunto das questões naturais mais elementares. Munido desse conhecimento o educando pode agir para mudar a realidade de acordo com a motivação consciente e pautada na ética do saber fazer.

Por conseguinte, apresenta-se o método da interpretação ambiental que pressupõe um entendimento básico dos fatores socioambientais, condicionando o discente a sair da cômoda posição de observador passivo para uma postura ativa e articulada. Sentindo, interagindo e refletindo sobre o atual contexto ambiental, fortalecendo o sentimento de pertença ao local, ao global, levando-o a projetar novos rumos em sua lida com a natureza.

O diagnóstico participativo, por sua vez, é outra metodologia eficaz, englobando uma gama de técnicas e ferramentas que auxiliam os alunos conhecer as imbricadas nuances que formam o cotidiano das várias sociedades. Determinando os fatores que influenciam as tomadas de decisão dos gestores públicos que não levam em conta a participação e o interesse popular.

A referida metodologia pode ser realizada como um trabalho de extensão, indo para além das instituições de ensino, isto é, realizado junto à comunidade. Esse trabalho escola e comunidade fará com que os envolvidos possam tecer seu próprio planejamento e desenvolvimento levando-os perceber a oportunidade da autogestão. Esta forma de trabalho proporciona o compartilhamento de experiências, análise conjunta da situação e as possibilidades de reflexão sobre possíveis soluções. Além do que, oportuniza a elaboração de documentos propositivos como subsídio à esfera da gestão pública.



Podemos afirmar, por conseguinte, que são incalculáveis as possibilidades de metodologias aplicáveis e a serem criadas ou desenvolvidas para a Educação Ambiental no contexto pedagógico. Podemos trabalhar com atividades lúdicas voltadas à EA, a exemplo, frisamos como metodologia de ensino as aulas de campo.

Uma aula de campo numa comunidade ribeirinha destacando o porquê e como se deu o processo de uso e ocupação desse espaço. A relação entre o rio e a comunidade que o margeia, ouvir a opinião dos moradores, suas dificuldades, perspectivas e sonhos. Destacar as técnicas de recuperação e conservação de um rio assoreado, como o plantio de mudas para o reavivamento da mata ciliar, demonstrando qual seria o tratamento correto para efluentes que são despejados nos cursos d'água, plantio em curvas de nível para diminuir os efeitos da erosão, enfim.

Atividades teatrais, trabalho com música, sugestão: Terra Planeta Água, de Guilherme Arantes; Fábrica, de Renato Russo; entre outras. O uso de recursos multimídias, a internet, jogos educativos, projetos comunitários, etc. São maneiras de cativar a atenção para as questões ecossociais.

Os caminhos percorridos na construção do saber fazer na docência ambiental terá que proporcionar aos discentes a participação na identificação e solução dos problemas levando-os a questionar proposições, dados quantitativos e qualitativos, entre outras coisas. O educando deverá ser instigado a propor soluções por si mesmo e disseminá-las (FREIRE, 1987). Isso é importante, visto que no processo educativo participativo o diálogo será aberto e democrático embasando os pressupostos da Ecopedagogia.

Cada professor pode ter a livre iniciativa para desenvolver sua própria metodologia, trocando experiências com colegas de profissão e assim vivenciar a interdisciplinaridade, visitando ONGs com projetos ambientais em execução, programas de extensão universitários, levando em conta o perfil social, econômico e cultural da comunidade que irá trabalhar considerando a história de vida dos indivíduos em particular. É a Ecopedagogia do projeto. Isso deve pressupor autonomia e criatividade da parte do professor que para tanto tem que constantemente se qualificar, inteirando-se dos novos trilhos ecopedagógicos.

Entre as mais variadas preocupações metodológicas voltadas para o fazer docente da Educação Ambiental no cenário da escola básica, vale ressaltar aqui duas de primordial importância, a saber: a tipologia dos recursos didáticos e o processo de

avaliação. Na educação tradicional o livro é a pauta como recurso didático e a prova escrita o único meio avaliativo. Quer dizer da atual forma de fazer Educação Ambiental, quais as possibilidades nesse ínterim? Nessa perspectiva de questionamento, concorda-se que:

O processo de avaliação dos alunos e das alunas está diretamente relacionado e depende dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias da prática pedagógica. Se a educação está pautada apenas na transmissão de conteúdos, de conhecimentos científicos então é de se esperar que a avaliação seja realizada por meio da “avaliação de aprendizagem”. Em outras palavras, que seja realizada procurando identificar os conhecimentos científicos adquiridos (ou não) pelos alunos por meio das clássicas provas de perguntas e respostas sobre o conteúdo desenvolvido em sala de aula. (REIGOTA, 2012, p.73).

O processo de avaliação é muito tênue, pois seu caráter é essencialmente subjetivo, portanto, complexo. Como mensurar de forma categórica o grau de aprendizado de um aluno? Isso é realmente possível? A Pedagogia Tradicional sugere que sim! Os avanços na teorização pedagógica e os estudos da psicologia educacional dizem que não! E isso é muito apropriado, pois, na verdade, o processo de avaliação vai muito além da aprendizagem.

Na Educação Ambiental a metodologia avaliativa deve ter por objetivo não necessariamente identificar dificuldades de aprendizagem ou medir incapacidades e incompetências com caráter punitivo, entretanto, deve identificar o que eles precisam conhecer, avaliar, reavaliar, explorar, desmistificar e assim por diante. Além do que, a EA como “educação política está basicamente empenhada na construção e no diálogo de conhecimentos, na desconstrução de representações ingênuas e preconceituosas, na mudança de mentalidade, de comportamento e de valores na participação e intervenção cidadã de alunos e das alunas” (REIGOTA, 2012, p.73).

Desta forma, os métodos de avaliação precisam ter caráter diagnóstico e construtivo. Contudo, não podemos nos limitar a tradicional prova escrita para a avaliação ambiental e buscar novas metodologias avaliativas, como: apresentação de estudo de caso, seminários, oficinas, grupos de debates e tantas outras.

A metodologia dos recursos didáticos voltados à Educação Ambiental é outra questão de relevo. Hoje a tecnologia nos oferece uma considerável sucessão de recursos e a literatura tem tido bastantes avanços no que diz respeito à temática. Porém, os profissionais que atuam na área voltada ao meio ambiente muitas vezes não têm preparo para lidar com essas ferramentas. Assim, os cursos de reciclagem e capacitação devem ser uma constante na vida de qualquer professor. Para que possam usar os recursos

multimídias como internet, data show, animações, lousa digital, tablets e tantos outros instrumentos em consonância com a faixa etária de cada grupo discente e os propósitos educativos.

A criatividade e o preparo acadêmico do professor / educador ambiental vão dar à tônica do uso dos recursos mais apropriados para cada situação. Portanto, no âmbito das práticas pedagógicas a criação e recriação de novas metodologias e processos didáticos devem ser cíclicos, medulares e inacabados diante dos novos preceitos da docência pós-moderna.

## CONCLUSÕES

A Educação Ambiental, como dimensão da educação contemporânea, impõe-se como processo pedagógico propositivo em contraponto a educação tradicional (memorística). É uma alternativa ao fazer pedagógico linear no qual o objetivo é a reprodução mecânica e acrítica do conhecimento, que forma sujeitos passivos diante a realidade imposta.

Entende-se, destarte, a EA como contributo à formação para o exercício da cidadania, como mecanismo por meio do qual forma-se atores sociais capazes de pensar, analisar e transformar a realidade socioambiental vivenciada. Para tanto, no âmbito educacional, a mesma pode-se fazer valer de estratégias didático – metodológicas produtoras, baseadas nas premissas socioconstrutivistas.

Conforme discutido, a dimensão didática, no contexto da Educação Ambiental, deve considerar o educando como agente participativo, criativo, como elemento central na relação de ensino – aprendizagem. O aspecto metodológico precisa ser diversificado e facilitador da construção dialógica / contextual do conhecimento.

A educação pós-moderna imprime um outro cenário educativo, apresenta um perfil diferente de aluno, atribui novos papéis ao professor. Portanto, a Educação Ambiental, por meio do fundamento socioconstrutivista, tem contribuído para a readequação do processo educativo através da reorientação e proposição a nível didático – metodológico.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16ª. Ed. Campinas, SP, Papirus, 1998.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L. C. D. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GUERRA, F. S. **Percepção ambiental no contexto das representações sociais**: um estudo de caso na periferia de Fortaleza-CE. 2017. 74 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Centro de Ciências, Departamento de Geografia, Fortaleza, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- PILETTI, C. **Didática Geral**. 24ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <[www.feeavale.br/editora](http://www.feeavale.br/editora)>. Acessado em: 30/03/2017.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcela Figueira Ferreira  
Universidade Federal do Ceará  
marcelaferreira8@gmail.com  
Agercicleiton Coelho Guerra  
– [ageguerra@gmail.com](mailto:ageguerra@gmail.com)

### RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo geral apresentar a pedagogia histórico-crítica como proposta pedagógica para a educação da classe trabalhadora na educação infantil. Essa proposta pedagógica proposta por Dermeval Saviani tem base marxista e traz o trabalho como princípio educativo. A educação infantil sofreu grandes mudanças na sua identidade desde a sua criação. Porém, por ter seu início vinculado a questões assistencialistas vemos uma descaracterização do papel da escola neste nível de ensino. Através da pedagogia histórico-crítica é possível enxergar o real papel da escola como transmissora do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e a função da educação infantil para a classe trabalhadora. Utilizamos da pesquisa bibliográfica e documental para nos apropriarmos do tema. Foi possível concluir que a pedagogia histórico-crítica é viável de ser aplicada nesse nível de ensino reconhecendo o papel da escola e a transmissão de conhecimentos para classe trabalhadora.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Teoria histórico-cultural. Educação Infantil.

### 1. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia histórico crítica é uma corrente pedagógica que foi pensada e estudada pelo professor Dermeval Saviani, que junto ao seu grupo de orientandos discutiu e elaborou suas principais questões. Propõe uma educação que garanta à classe trabalhadora o saber sistematizado, de forma crítica, a fim de que eles possam se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Saviani ao propor a pedagogia histórico-crítica procurou uma metodologia pautada no materialismo histórico-dialético a fim de “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 76). Através dessa proposta, Saviani resgata a função da escola como sistematizadora dos saberes mostrando que, para uma transformação social, é necessário a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela classe trabalhadora.

Tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é a função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de *ensinar*, isto é, de promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da

prática pedagógica, tornando a realidade inteligível. (MARTINS, 2011, p. 54)

Tem como fim ser uma perspectiva educacional que resgate o real papel da escola e seus recursos metodológicos. Ressalta que os conhecimentos acumulados pela humanidade são importantes para que, assim, haja uma emancipação intelectual dos menos favorecidos. Isso não garante uma ascensão social por meio da educação, mas dá a classe trabalhadora a oportunidade de adquirir os conhecimentos críticos e científicos numa sociedade capitalista.

Cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendemos que compete à escola *ensinar* aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas nelas objetivadas. (MARTINS, 2011, p. 55)

As teorias crítico-reprodutivistas alegavam ser impossível obter avanço através da educação, pois os saberes passados a classe trabalhadores sofriam influência burguesa e jamais serviriam para a superação da dualidade de classes. Porém, Saviani ressalta a importância do domínio dos conhecimentos científicos pois “Através da apropriação proletária do saber que serão retirados seus caracteres burgueses. ” (SAVIANI, 2013).

A valorização da cultura é importante, mas não prioritário na escola uma vez que para seu desenvolvimento não é necessário a escola. Cultura se desenvolve nas relações sócias, na prática, no cotidiano do povo. A escola é necessária para apropriação do saber erudito para que assim a classe trabalhadora consiga expressar toda sua cultura a seu favor.

Para uma classe sem muitas escolhas e oportunidades, uma educação de qualidade que lhes garantam o direito ao conhecimento é a possibilidade de uma crítica a sua situação social para ser efetivamente sujeito histórico da mudança social.

Para chegarmos a ser comunistas, temos que enriquecer inevitavelmente a memória com os conhecimentos de todas as riquezas acumuladas pela humanidade. (...). Não só os devemos assimilar, mas fazer de forma crítica, para não amontoar qualquer parágrafo inútil no cérebro, mas enriquecer ele com o conhecimento de todos os fatos, sem os quais não se torna possível ser um homem culto na época em que vivemos. (LÊNIN, 1977, p. 126, apud DUARTE, 2015, p. 93)

Nesse sentido, valoriza-se a educação escolar no sentido da transmissão de conteúdos que possibilitem aos alunos “compreender e participar da sociedade de forma crítica”, oportunizando o “diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum”. Essas ações viabilizam, portanto, a incorporação da “experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade” (MARSIGLIA, 2011, p. 103).

Junto ao conhecimento pedagógico do método do materialismo histórico-dialético a qual Saviani propõe juntamos os estudos da Teoria Histórico-Cultural que se utiliza do mesmo método para entender o homem em todos os seus aspectos. Essa teoria da psicologia histórico-cultural é abordada por estudiosos soviéticos como Vygotski, Luria, Leontiev, Elkonin. O estudo do tema leva-nos a entender que o conhecimento, ensino, educação é fundamental para o desenvolvimento funções psíquicas superiores. Essas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento. Na contramão da teoria biológica de desenvolvimento que defende que a maturação da função psíquicas deve estar realizada para assim haver apreensão de conhecimento, a psicologia histórico-cultural determina não ter possibilidade de separar a educação do desenvolvimento psíquico da criança.

(...)as funções psíquicas superiores, próprias aos seres humanos, só se desenvolvem no exercício do seu funcionamento. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona. Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução condicionam todo desenvolvimento psíquico (Vigotski, 1995). Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não exijam e possibilitem, e essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão de conhecimentos clássicos. (MARTINS, 2011, p. 56)

A perspectiva histórico-cultural entende o homem como sujeito histórico que tem seu comportamento determinado por suas relações sociais. Seu crescimento e desenvolvimento depende disso. Este se diferencia de qualquer espécie por transformar a natureza através do trabalho. “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2003, p. 13). O trabalho tem caráter formativo e a educação passa a ter papel humanizador no ser. Uma vez entendido isso, é fácil compreender as ideias defendidas por Vygotsky em seus estudos.

É por meio da atividade vital humana, isto é, do trabalho social, que os homens se relacionam com a natureza para satisfazer suas necessidades, no



que se inclui aquelas criadas nesse mesmo processo. E é justamente para melhor captar e dominar a natureza que os processos mentais se complexificam originando um psiquismo altamente sofisticado. Assim, a inteligibilidade acerca dos fenômenos da realidade é conquista do desenvolvimento histórico da atividade humana e, portanto, condição para que os sujeitos se insiram nela. (MARTINS, 2011, p. 45)

A pedagogia histórico-crítica ressalta a importância de a escola ser um lugar onde haja transmissão de conhecimentos para que a classe trabalhadora se aproprie daquilo que foi conquistado e adquirido historicamente. Essa forma de pensar diferencia-se da pedagogia tradicional uma vez que não anula a importância de que os conhecimentos sejam significativos para os alunos, sendo necessário haver espaços para debates, relacionando o conhecimento com aquilo que nos cerca. Diferencia-se também das propostas escola-novistas, encarando as crianças como seres históricos e sociais.

Essa prática pedagógica proposta por Saviani se mostra como a mais adequada na busca de uma educação de qualidade para a classe trabalhadora a fim de proporcionar um ensino crítico para a formação do sujeito histórico. Vinculando a psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica é possível adequar o conhecimento a cada faixa etária, desenvolvendo a atividade-guia que auxilia no seu desenvolvimento. Desde a aprendizagem da linguagem e comunicação emocional até os jogos, o adulto tem papel importante nesse processo. É com a mediação do adulto que a criança avança e tem seu papel social cada vez mais atuante, desde com o colega de sala até a estrutura familiar e social.

O que alguns educadores e correntes pedagógicas, como o construtivismo, postulam é que as crianças aprendem com o concreto e que, somente através das experiências é possível a assimilação daquilo que é ensinado. Dessa forma as crianças da educação infantil são limitadas somente a experiências sensoriais e motoras, sendo negado conhecimentos históricos e sociais por conta do fator biológico de desenvolvimento.

É importante salientar também que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para a estruturação do início da atividade pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento “em si” e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para si”. A segunda razão, decorrente da primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que não se devam criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados. (MARSIGLIA, 2011, p. 104)



Na escola conhecimento empírico deve se tornar conhecimento teórico. Conhecimento empírico segundo Davidov *apud* Martins (2011):

“(…) se constitui como representação derivada diretamente da atividade objetual-sensorial expressa verbalmente por palavras denominadoras, identificando com as formas primárias de pensar. Abarca a identidade e as características distintivas do objeto tal como se revelam em sua existência presente e imediata, indicando aquilo que o fenômeno é em dadas condições.”

Podemos caracterizar como conhecimento empírico os conhecimentos trazidos pelos alunos, suas experiências, o senso comum que é trazido por eles e devem ser utilizados pelos educadores, quando possível, para transformá-lo em conhecimento teórico. De acordo com o mesmo autor citado anteriormente, o pensamento teórico:

“(…) expressa-se no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas propriedades e características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revelam sensorial e imediatamente. Ao apreender aquilo que ele é, apreende também como chegou a sê-lo e como poderá tornar-se diferente.” (Idem, p. 49)

Assim, é na passagem do pensamento empírico para pensamento teórico que há uma superação do senso comum e a humanidade gerada através do trabalho durante a história é transmitida.

## 2. A EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECIDA À CLASSE TRABALHADORA E SEUS DESAFIOS

Entender um pouco dos estudos feitos sobre criança e infância auxilia para compreender a proposta de educação para crianças pequenas. As diversas concepções de infância durante a história influenciaram diretamente na forma de educação dada a elas. Inicialmente, as creches eram consideradas de apoio a mãe/mulher trabalhadora que, não tendo onde e com quem deixar os filhos, viam na escola um lugar seguro para deixá-los. Acabava que a instituição se tornava um depósito de crianças visando somente o assistencialismo. Kulmann Junior *apud* Moreira, Mufatto (2015) aponta que:

O jardim de infância criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

Os avanços nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas incentivaram a mudança em algumas esferas sobre o assunto. Porém, a educação formal a fim da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade ainda se mostrava paupérrimo às crianças pequenas. Para Pasqualini (2011) a educação infantil:

“Trata-se de um segmento historicamente desprovido de identidade, atrelado

a finalidades extrínsecas, ora se apoiando em modelos domésticos e hospitalares (Cerisara, 2002), ora reproduzindo o formato característico do ensino fundamental – desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010)

O que vemos aplicados em documentos e na prática educativa na educação infantil é um ensino voltado para as experiências, focando nas competências postuladas na década de 1990. O professor passa a ser um mero mediador do saber já existente. Sua função é limitada a proporcionar momentos em que a criança desenvolva seu conhecimento de forma natural e a sua cidadania. Pouco se fala nos conhecimentos científicos e muitos subestimam o que as crianças pequenas são realmente capazes de aprender nessa etapa da vida. Ouve-se muito o discurso da criança como sujeito que deve ser ouvida, mas é negada a ela o direito de conhecer e saber sobre aquilo que acontece ao seu redor.

Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela objetos da cultura; mais que isso, é preciso *organizar* sua atividade. Conforme Davidov(1988), a educação e o ensino somente alcançarão efetivamente suas finalidades se a atividade da criança estiver “sabiamente orientada”. Logo, fica evidente a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança nessa perspectiva teórica. (PASQUALINI, 2011, p. 69)

Na defesa pela construção das relações vemos um déficit na transmissão de conhecimentos científicos (adequados à idade) nessa fase do desenvolvimento infantil. Diante de uma hipertrofia vertical e horizontal da educação onde as crianças entram muito cedo na escola (algumas desde bebês) e passam a maior parte do dia nela (de 8 a 10 horas) toda sua formação é construída na instituição. É difícil pensarmos em educação sem escola. “Enxugar” e privar o conhecimento sistematizado das crianças é privá-las de sua humanidade.

Ações assistencialistas e desenvolvimento de características pessoais, destacadas nas pedagogias do “aprender a aprender”, tornam-se objetivos principais da proposta pedagógica para educação infantil nacional.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como

objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Essa ideia de currículo totalmente equivocada descaracteriza a escola, transferindo ações de outros espaços (como da família) para o espaço escolar.

### 3. CONCLUSÃO

Encontramos então na pedagogia histórico-crítica uma forma de trazer mais qualidade para a educação da classe trabalhadora. Através de sua metodologia enxergamos ser possível trazer o conhecimento científico para sala de aula, mostrando a importância do desenvolvimento intelectual para formação do sujeito crítico capaz de mudar a situação da atual sociedade. “O que Saviani afirma é que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção.” (DUARTE, 2015, p. 114)

Autores como João Luiz Gasparin e Ana Carolina Galvão Marsiglia nos demonstram experiências e metodologias para aplicação da pedagogia histórico-crítica em sala de aula. Juliana Campregher Pasqualini e Alessandra Arce também são autoras que pesquisaram a pedagogia histórico-crítica na educação infantil. Em suas pesquisas, reconhece a necessidade de se oferecer as crianças, ainda que pequenas, o conhecimento científico, observando seu nível de desenvolvimento e atividades-guia a serem desenvolvidos.

É preciso caminhar na direção da delimitação de finalidades pedagógicas que, fundadas no conhecimento científico sobre as características e peculiaridades do desenvolvimento infantil nesse período, possam superar a mera *socialização* da criança pequena – expressão maior da redução de finalidades que caracterizou historicamente o trabalho nas instituições de educação infantil. (PASQUALINI, 2011, p. 63)

A partir do estudo realizado é percebido que a aplicação da pedagogia histórico-crítica na Educação Infantil é concebível. Como sujeitos de direitos, as crianças oriundas da classe trabalhadora devem ter acesso a todo o conhecimento científico acumulado pela humanidade desde a mais tenra idade. Conhecimentos voltados para o âmbito assistencial não devem ser colocados como prioritários e únicos dentro da educação de crianças pequenas. A prioridade na escola é a transmissão de

conhecimentos, é a humanização do ser, é a apropriação daquilo que foi construído através do trabalho.

#### 4. Referências Bibliográficas

ARCE, Alessandra. **É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil?** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em:

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083> Acesso em: 28 abr. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília : MEC, SEB, 2010.

DUARTE, Newton et al (Org.). A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 87-119.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; VALE, José Misael Ferreira do. **Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?** Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/poster4/03.pdf>>.

Acesso em: 28 abr. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** - Campinas, SP : Autores Associados, 2011. - (Coleção Educação contemporânea)

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 101-120.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos.**

Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

MOREIRA, Heloysa Braguetto; MUFATTO, Lidiane Maciel. **Pedagogia histórico-crítica e educação infantil: caminhos e possibilidades**. Disponível em:

<[http://cacphp.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo4/PEDAGOGIA\\_HISTORICOCRITICA\\_E\\_EDUCACAO\\_INFANTIL\\_CAMINHOS\\_E\\_POSSIBILIDADES.pdf](http://cacphp.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo4/PEDAGOGIA_HISTORICOCRITICA_E_EDUCACAO_INFANTIL_CAMINHOS_E_POSSIBILIDADES.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2018.

OLIVEIRA, Anselmo Batista de. **Psicologia histórico-cultural e pedagogia Histórico-crítica**. Disponível em:

<<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/120/107>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-89.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**.

Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**.

Disponível em:

<[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/DemervalSaviani.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/DemervalSaviani.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a Psicologia Histórico Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

## OS PROJETOS DE LEITURA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ana Paula Matias<sup>23</sup>  
[anapaulamatias1914@gmail.com](mailto:anapaulamatias1914@gmail.com)

### RESUMO

Esse artigo tem por objetivo apresentar a leitura como uma atividade promotora do elo entre os diferentes saberes que circulam no âmbito escolar, especialmente na construção de um currículo que busque, além da dimensão cognitiva, uma contemplação afetiva, motora e ética. Apresentamos, assim, a conceituação de leitura e de suas implicações interdisciplinares com base nas teorias de Collelo (2010), (2011); Japiassu (1976); Kleiman (1995), (1999), (2011) e Moraes (1999), (2005), (2014). Descrevemos o projeto *Vivências na Biblioteca* através de um relato de experiência de um docente da instituição e o projeto *Círculo de Leitura - Gaivotas* como ferramenta integrante da práxis interdisciplinar do currículo da Escola de Educação Profissional Professor Antônio Valmir da Silva com foco na proficiência de leitura crítica e na formação cidadã.

**Palavras-chave:** Projetos de leitura. Currículo. Interdisciplinaridade.

### 1 INTRODUÇÃO

A leitura pode ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, opondo-se à fragmentação do saber. Devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes. Entretanto, essa fragmentação relaciona-se diretamente com a divisão do trabalho que a escola reproduz sob múltiplas formas, inclusive na leitura. Não imaginamos que o desenvolvimento de leitores venha mudar por completo esse quadro, no entanto, pode diminuir, paulatinamente, as divisões sociais que são produzidas na escola, ao classificar em sujeitos capazes ou incapazes, pautados no domínio ou não da escrita e das disciplinas consideradas nobres. Diante disso, consideramos que uma forma de subverter esse quadro é criar oportunidades para que todos os alunos sejam introduzidos nas práticas

---

<sup>23</sup> Licenciada em Letras pela UECE (Universidade Estadual do Ceará). Especialista em Língua Portuguesa pela UECE. Especialista em Gestão da Educação Pública pela UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [anapaulamatias1914@gmail.com](mailto:anapaulamatias1914@gmail.com).

sociais dominantes, que valorizam o livro, a cultura erudita, o saber científico e que se utilizam da escrita para o desenvolvimento pessoal e do grupo ao qual o indivíduo pertence. Portanto, defendemos que uma concepção democrática da leitura – a leitura como direito de todos - poderia evitar o aprofundamento das divisões sociais existentes no ambiente escolar.

## 2 A LEITURA COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR

Moraes (2005, p. 213) define a interdisciplinaridade como “uma abordagem epistemológica que permite a transposição das fronteiras pertencentes às disciplinas e visa lidar com o currículo de forma integrada.” Ou seja, propõe que cada especialista transcenda a sua própria especialidade, compreendendo seus limites, para assim, aceitar a colaboração de outras disciplinas - que devem conservar sua especificidade. O conceito de interdisciplinaridade permeia-se na colaboração, na criação, na inovação, na pesquisa, possibilitando a reflexão e a ação diante dos problemas sociais, transformando a realidade.

E não é de hoje que se pode considerar a leitura como responsável pelo elo entre as diversas linguagens. Ela consegue unir diferentes formas de pensar a vida, o mundo. É através dela que temos acesso ao conhecimento universal.

Segundo Kleiman (1999, p. 57) a integração da leitura nos projetos colaborativos de um modo significativo precisa ser norteada a partir de uma relação entre escrita e fala:

1. As práticas de leitura e produção de textos escritos são extremamente abrangentes. Numa sociedade complexa, a “tecnologia” da escrita permeia todas as instituições e relações sociais e determina até modos de falar sobre os assuntos e sobre os textos moldados ao longo dos tempos pela influência da palavra escrita [...]
2. A relação entre oralidade e escrita não é de opostos. Essa relação tem em geral sido representada como um contínuo, mas talvez a metáfora que melhor represente a relação entre ambas seja também a de relações reticuladas entre um texto e vários outros [...]
3. As práticas de uso da escrita são dependentes do contexto e da instituição e, portanto, a aprendizagem de práticas de leitura e produção de textos implica a aprendizagem das normas dessas instituições que legitimam essas práticas.

Evidenciamos então que é função da escola formar sujeitos letrados, não somente alfabetizados, ajudando-os a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários saberes que os rodeiam. Aprende-se quando se elaboram



relações significativas entre objetos e fatos. Essas relações articulam-se em redes construídas individual e socialmente, e em eterno processo de atualização.

Assim, projetos interdisciplinares de leitura e escrita desenvolvem o letramento pleno porque expõem o discente a uma gama de textos em vários tipos de eventos, ou várias formas de ler um mesmo texto com professores das diversas disciplinas como prática colaborativa.

### **3 PROJETO VIVÊNCIAS NA BIBLIOTECA NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR ANTONIO VALMIR DA SILVA**

O projeto *Vivências na Biblioteca* é resultado do sonho de uma professora que queria despertar nos alunos o gosto pela leitura. Essa professora trabalha, desde 2011, na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Antônio Valmir da Silva, instituição que atende estudantes do Ensino Médio em tempo integral no município de Caucaia.

Ao assumir o cargo de professora regente da Biblioteca seu objetivo principal era fomentar a leitura em todas as séries da escola. O desafio inicial foi perceber como os gêneros textuais chegavam até os alunos dentro e fora de sala, pois, até então, a profissional ministrava a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura em sala de aula. Após ter participado de um rápido treinamento, veio então, a biblioteca em sua vida com um mundo de conhecimentos a ser desbravado.

A ideia norteadora foi transformar a biblioteca em um espaço vivo, em que os conhecimentos universais chegassem até os alunos de forma rápida e atrativa, pois, apesar de pensar a biblioteca como um centro cultural, acreditava que esta sempre foi um espaço esquecido ou ao qual foi atribuído um papel que indevidamente não lhe cabia. Desta forma, a professora pretendia apresentar a biblioteca como um espaço de possibilidade de participação no processo de ensino-aprendizagem, socialização e enriquecimento cultural de professores e alunos, partindo do princípio de que a educação se faz no dia a dia, na luta diária pelo crescimento da visão do jovem, e acreditava na contribuição não somente na melhoria de leitura na escola, mas, principalmente, na formação de uma juventude cidadã.

Os objetivos iniciais do trabalho no espaço biblioteca foram: proporcionar ao aluno oportunidades de ampliar seu horizonte de conhecimentos, através da prática da leitura dos diversos gêneros textuais; desenvolver o gosto e hábito da leitura, bem como



o embasamento para interpretação e produção de textos; disseminar o acervo existente na biblioteca a partir de sua divulgação nas redes sociais e dos alunos monitores; aumentar gradativamente o acervo de livros paradidáticos; aumentar anualmente a quantidade de leituras e de leitores; promover rapidez no fluxo de livros através de cadastro de reserva; desenvolver a interdisciplinaridade como ferramenta do processo ensino-aprendizagem; aprimorar a compreensão de todas as disciplinas, bem como a produção textual e oralidade dos educandos e promover o intercâmbio entre as bibliotecas do entorno.

O projeto *Vivências na Biblioteca* iniciou-se no ano de 2011 com a organização de todo acervo de livros didáticos e paradidáticos (esses, não ultrapassavam cem unidades). Para que todos os alunos tivessem acesso aos livros, foi criada uma ficha de leitura individual com data de empréstimo e de devolução de livros. Diariamente, os alunos frequentavam a biblioteca, e como a professora trabalhava sozinha, espontaneamente os jovens foram se habilitando para o trabalho nos horários de lanche e almoço. Assim, nasceu o projeto de Monitoria, contando inicialmente com dez monitores – dois em cada dia da semana. Os alunos monitores ajudavam na distribuição de livros, atendimento a outros alunos e disseminação da leitura e do acervo disponível. Quinzenalmente ocorriam reuniões para a troca de ideias e análise sobre quais os gêneros textuais eram mais lidos pelos alunos. Nesse mesmo ano, a escola participou de uma gincana e arrecadou mais duzentos livros paradidáticos para a biblioteca. A divulgação do acervo, até então, era feita pessoalmente, e o estímulo da leitura feito a partir de vivências da professora e dos monitores. A cada bimestre, a escola premiava simbolicamente os melhores leitores. Finalizou-se o ano de 2012, perfazendo o número de 1918 empréstimos.

Em 2013, implantou-se em todas as escolas profissionais uma tabela digital de controle de entrega e saída de livros facilitando mais ainda o controle da demanda. Elaborou-se um cadastro de reserva de livros, e à medida que o projeto ganhava “vida”, o número de frequentadores crescia. A monitoria aumentou de dez para vinte e cinco alunos e o Núcleo Gestor percebeu a necessidade de inserir mais um profissional ao espaço Biblioteca.

Professores e alunos ganharam força, agregaram ideias e fizeram parcerias. Nesse mesmo ano, a escola recebeu da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, um grande acervo de livros técnicos para pesquisa, e os alunos já não só utilizavam

cadeiras, até mesmo no chão eles liam. Percebeu-se a necessidade de melhorar a divulgação do acervo e o grupo criou uma comunidade e um grupo virtual da Biblioteca em uma rede social, em que divulgavam as novidades e a disponibilidade do livro para os alunos que o reservavam. Criou-se um painel de incentivo às turmas leitoras e os melhores leitores do mês. Criou-se o grupo de Teatro da Escola adaptando contos, e a biblioteca ganhou visibilidade. Finalizou-se o ano de 2013 duplicando o número de empréstimos para 4734 com direito a nota especial no site do governo.

Iniciou-se 2014, com professores e alunos conhecendo a biblioteca do município e fazendo intercâmbio com as demais bibliotecas de outras escolas. Foi realizada uma visita de campo em outra escola profissional e vislumbrou-se a necessidade da criação de um Clube do Leitor. Assim, nasceu o Clube do Leitor da escola, um espaço de troca de ideias sobre livros lidos, em que o aluno protagoniza o processo. Criou-se uma ficha de inscrição virtual, limitou-se o número de vagas e professores e alunos foram convidados para participar. Segundo a professora, foi uma experiência incrível presenciar alunos debatendo Clarice Lispector em “A Hora da Estrela”; esta cena marcou sua vida e sua memória. Premiaram-se os melhores leitores com um passeio para a Bienal do Livro em 2014, na cidade de Fortaleza, e cada sala teve representatividade no evento.

Em 2015 criou-se um projeto de Natal “Doe paradidáticos e ganhe conhecimentos”, no qual do aluno receberia livros didáticos como suporte pedagógico cada vez que doasse um livro paradidático. Em duas semanas, noventa livros foram arrecadados. Nos anos de 2016 e 2017, ultrapassou-se o número de 4000 empréstimos e leituras, superando todas as expectativas da escola. Segundo a professora, pretende-se desenvolver um projeto para agregar as crianças da comunidade.

O projeto *Vivências na Biblioteca* permanece de 2012 até hoje. Os resultados são os melhores possíveis. Dobrou-se de 2012 a 2017 o número de empréstimos, e o acervo de obras triplicou através de projetos paralelos desenvolvidos juntamente com a comunidade escolar, além dos horizontes da Biblioteca, como o Grupo de Teatro e o Clube do Leitor. Nesse rico universo de possibilidades, a biblioteca está cumprindo tanto a missão de prover conhecimentos, quanto de entreter, divertir e possibilitar novas formas de aprendizado e experimentação. As metas estão sendo alcançadas, ademais se percebe que independente de ser livro da biblioteca ou não, a maioria dos alunos está constantemente deleitando-se com a leitura.

#### 4 PROJETO *GAIVOTAS* NO CONTEXTO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR ANTONIO VALMIR DA SILVA

Como forma de trabalhar a leitura coletiva, distanciando-a do rotineiro “ato isolado” foi introduzido nas escolas do país o programa *Círculos de Leitura*. Segundo o site do Instituto Braudel<sup>24</sup>:

Desde 2000, o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial realiza encontros com grupos de alunos de escolas da rede pública para ler, discutir e produzir textos a partir de obras clássicas da literatura brasileira e universal. A origem dos *Círculos de Leitura* remonta a uma pesquisa de campo realizada pelo Instituto Fernand Braudel nas escolas públicas da periferia da Grande São Paulo, na década de 1990. Além de detectar a ausência da prática da leitura, debate e reflexão na sala de aula, a pesquisa constatou que, em grande medida, os altos níveis de violência estavam associados à falta de perspectiva dos jovens. Desde então, o projeto vem ampliando sua parceria com mais escolas da rede pública dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e Ceará, tendo beneficiando cerca de 50 mil alunos.

O Projeto *Círculos de Leitura*, em todo o país, objetiva apoiar o jovem no desenvolvimento de sua identidade, cidadania e relacionamento com a comunidade. A leitura e o debate em grupo criam um espaço para adolescentes que querem compartilhar experiências e ampliar o universo de conhecimento através das palavras e do vínculo com o outro. Outros objetivos do projeto são: reforçar a formação do caráter de alunos de escolas públicas a partir da identificação com os clássicos da literatura mundial, preparando tais jovens para o convívio em sociedade pautado por valores éticos e morais; formar jovens lideranças capazes de multiplicar seu conhecimento e capacidade de reflexão junto aos colegas e à comunidade; promover o hábito da leitura e desenvolver o gosto pela literatura clássica não apenas como atividade intelectual, mas também como produção cultural e artística; desenvolver competências cognitivas, tais como a análise, interpretação e associação, capacidades indispensáveis à formação de leitores críticos; ampliar o acesso do jovem de baixa renda a recursos culturais dentro e

---

<sup>24</sup> O Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial é uma iniciativa pioneira formada em 1987 em São Paulo por um grupo de economistas, empresários, lideranças e jornalistas, buscando formas de superar os problemas institucionais que inibem o desenvolvimento humano na América Latina. Seu nome é uma homenagem a Fernand Braudel (1902-85), grande historiador francês, um dos fundadores da Universidade de São Paulo.

fora de seu bairro, expandindo seu repertório; sistematizar e difundir novas estratégias e recursos educacionais para o aprendizado; apoiar a formação de jovens e adultos que promovam a prática da leitura, reflexão e debate em suas comunidades e apoiar a formação de jovens e adultos que promovam a construção, o acesso e o uso comunitário da biblioteca escolar.

Entre inúmeras escolas do Estado do Ceará, a Escola Estadual de Educação Profissional Professor Antônio Valmir foi selecionada para participar de um processo de formação e integrar o projeto *Círculo de Leitura* ao currículo de sua instituição. Inicialmente, participaram da formação um professor, que seria o responsável pela coordenação da proposta dentro da escola e dois membros do Núcleo Gestor, que iriam mensurar os resultados obtidos com o projeto. Posteriormente, quarenta e oito alunos participaram da formação em três dias com outros monitores que já haviam aplicado o projeto em suas escolas. Os alunos formados emergem como “multiplicadores” – jovens que se destacam pelo talento, dedicação e potencial de liderança. No método desenvolvido pela fundadora, a psicanalista Catalina Pagés<sup>25</sup>, cabe ao multiplicador conduzir os Círculos de Leitura. Após a formação, o círculo passou a denomina-se de *Gaiivotas* em homenagem a leitura da primeira obra *Fernão, Campelo e Gaiivota* de Richard Bach<sup>26</sup>.

O projeto *Gaiivotas* na escola iniciou-se em 2017, e cada turma possuía uma aula de Língua Portuguesa semanal dedicada exclusivamente à leitura coletiva. Os grupos eram compostos por, no máximo, 15 integrantes e dois alunos multiplicadores. Os encontros tinham, em média, uma hora de duração, e o espaço era organizado com as cadeiras dispostas em círculo, para que todos pudessem se ver.

As obras eram lidas ao longo de vários encontros semanais, a fim de que os temas fossem trabalhados de maneira profunda. A leitura era feita em voz alta com o envolvimento da sonoridade e do ritmo das palavras, deixando aflorar a sensibilidade. Assim, o primeiro contato com o texto despertava uma forma afetiva de

---

<sup>25</sup> A idealizadora do projeto é Catalina Pagés, uma espanhola de 70 anos que há 42 vive no Brasil. Psicanalista e bacharel em filosofia, ela leva para as rodas de leitura o conhecimento adquirido como terapeuta e a bagagem dos tempos em que lia para pacientes de um manicômio judiciário. "Vejo o livro como um sonho", diz. "Ao ler, deixamos a realidade do cotidiano suspensa, voltamos no tempo, vivemos outra história." Trecho da *Revista Época*.

<sup>26</sup> *Fernão Capelo Gaiivota* é um romance de [Richard Bach](#), publicado em [1970](#). Publicado originalmente nos Estados Unidos com o título de "*Jonathan Livingston Seagull — a story*", foi lançado neste mesmo ano no Brasil como "A História de Fernão Capelo Gaiivota" pela editora Nórdica. Dados do site Wikipédia.

conhecimento, em que as palavras se fazem corpo e imaginação ao mesmo tempo. Por essa razão, a leitura em voz alta foi fundamental no desenvolvimento do método.

Os livros escolhidos trazem temas universais, com os quais os jovens podem se identificar, ampliando seu repertório cultural e relacionando suas experiências com textos que sobrevivem ao tempo, pois os clássicos são atemporais. Os participantes são mobilizados pela história dos personagens, estabelecendo uma relação de identificação, oposição ou complementariedade. O importante, nas práticas adotadas pelos alunos multiplicadores, são as relações que os colegas fazem da leitura das obras com suas vivências. O contato com as várias histórias contribui como ponto de partida para desenvolverem os seus projetos de vida.

Nos encontros, os participantes são estimulados a escrever, criar poesias, recitá-las, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita e das competências sócio emocionais, recursos valiosos que os prepara para ocuparem o seu lugar no mundo. As obras são trabalhadas sistematicamente dentro de uma determinada sequência— um tema encaminha para outro e assim é tecida uma rede de significados compartilhados. Para aprofundar os temas dos livros, trabalha-se com poesias e contos de diversos autores. As obras estudadas são: *Fernão Campelo Gaivota*, de Richard Bach; *A comédia humana*, de William Saroyan; *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry; *Kouros*, de Níkos Kazantzákis; *Noites Brancas*, de Dostoiévski; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *Otelo*, de William Shakespeare; *As aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain; *Romeu e Julieta*, de Shakespeare; *Primeiras histórias*, de Guimarães Rosa; *O conto da ilha desconhecida*, de José Saramago; *Guerra e paz*, de Leon Tolstói; *Os irmãos Karamázov*, de Dostoiévski e *A Odisséia*, de Homero.

Em 2018, com o sucesso de 2017, o projeto *Círculos de Leitura/ Gaivotas* tornou-se disciplina integrante do currículo escolar. As práticas foram redimensionadas, e os alunos de primeiro e segundo anos passaram, além da leitura das obras, a produzir exposições artísticas das obras que mais lhes chamaram a atenção, mas sem a imposição dos professores nem dos alunos multiplicadores, pois esse, não é o objetivo central das leituras. Inicialmente, os professores da área de Linguagens e Códigos conduziram o projeto que ampliou-se em 2018 para outras áreas do conhecimento, e os resultados de leitura e escrita melhoraram, substancialmente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste texto a base teórica que fundamenta a tese que defende a leitura como o elo entre diferentes saberes que circulam no âmbito escolar em diálogo com um relato de experiência que reafirma essa tese. Pode-se perceber, diante do exposto, que projetos que promovem a prática de leitura como espaço de reflexão e fruição ajudam, consideravelmente, na melhoria da proficiência de leitura e escrita dos discentes.

Concordamos com Japiassu (1976, p.24) que “precisamos agir sobre o sábio, enquanto homem, para torná-lo consciente de sua humanidade. Precisamos obter que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade.” Por isso consideramos emergencial uma renovação educacional integrada, reflexiva, contextualizada, solidária, com a adoção de um currículo escolar que privilegie os anseios dos professores e alunos, contribuindo para a formação de um cidadão crítico.

O relato de experiência que apresentamos foi exposto pela professora que idealizou os projetos visando o fomento da leitura na instituição de ensino onde trabalha. Vimos que foi um trabalho que iniciou sozinha, mas que aos poucos ganhou adeptos à causa, voluntários, monitores, apoiadores, o que gerou uma propagação em rede dos projetos realizados na biblioteca. Como resultado, observou-se que a cada ano cresce o número de empréstimo de livros paradidáticos e uma participação mais crítica e reflexiva por parte dos alunos nos movimentos da escola. Por isso, consideramos que projetos, como os aqui descritos, são experiências exitosas que podem e devem ser compartilhados transcendendo os muros da escola, para que outras instituições sintam-se incentivadas a experimentar o gosto pela leitura.

Conclui-se assim que a leitura é um elemento fundamental para que tenhamos um currículo integralizado que forme alunos reflexivos e críticos acerca da realidade que os rodeia.

## REFERÊNCIAS

COLLELO, Sílvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será?. *In*: LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLLELO, Sílvia Mattos Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

\_\_\_\_\_. Vivências de leitura: é possível superar a decodificação? *In*: COLLELO,

Sílvia Mattos Gasparian Colello, (org). **Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_, MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MORAES, Sílvia E. **Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, Vol 86 Maio-Dez 2005, 213-214.

\_\_\_\_\_, ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org.). **Estudos em currículo e ensino: concepções e práticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.



## A DINÂMICA DE GRUPO COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA

Márcia Rodrigues Melo<sup>27</sup> (UVA)

[marciardm@outlook.com](mailto:marciardm@outlook.com)

Dalila do Nascimento Oliveira<sup>28</sup> (UVA)

[daliloliveira12@gmail.com](mailto:daliloliveira12@gmail.com)

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida<sup>29</sup> (UVA)

[nadjarinelle\\_234@hotmail.com](mailto:nadjarinelle_234@hotmail.com)

### RESUMO

A pertinência desse artigo está fundamentada na relevância da dinâmica de grupo como instrumento de prática pedagógica. E tem a finalidade de mostrar as suas contribuições para a educação, ampliando as possibilidades de interação e propor momentos de ações significativas de total intencionalidade educacional que ampliam e potencializam o aprendizado em sala de aula. Também como, a relevância de se criar condições de acesso ao educando para o desenvolvimento de sua criticidade e criatividade. A pesquisa é de abordagem qualitativa e se deu a partir das experiências educativas vivenciadas na disciplina Dinâmica de Grupo. Deste modo, concluímos que os estudos realizados sobre a dinâmica de grupo são entendidos como elementar para a práxis educativa, uma vez que proporcionam uma formação pedagógica mais dialógica, onde educador e educando constroem de forma interativa, um processo de ação, reflexão e ação, rompendo com alguns paradigmas tradicionais onde o foco está somente na transmissão de conteúdos, promovendo, uma prática educativa mais holística e integrada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dinâmicas de grupo. Didática freiriana. Práticas pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a dinâmica de grupo como prática pedagógica a partir da experiência vivenciada na disciplina Dinâmica de Grupo, ministrada pela professora Nadja Rinelle na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Neste artigo, pretendemos partir das discussões teóricas e vivências nas quais as referidas acadêmicas tiveram no decorrer dessa disciplina.

Deste modo, a priori, buscamos identificar o que de fato são as dinâmicas de grupo e através desses estudos, desmistificar que as mesmas se referem apenas a brincadeiras, momentos lúdicos e dinâmicos, pois as mesmas vão além disto e possuem

---

<sup>27</sup>Discente no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

<sup>28</sup>Discente no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.

<sup>29</sup>Docente no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA.



objetivos pedagógicos nos quais devem ser previamente estabelecidos, sendo o maior deles a aprendizagem significativa. Ao percebermos a dinâmica de grupo como um processo educativo, também conseguimos nos estudos e pesquisas validarmos um olhar científico sobre ela.

Segundo Fonseca (2012) o conhecimento científico é produto resultante da investigação científica. Surge não apenas como necessidade de encontrar soluções para os problemas de ordem prática da vida diária, característica do conhecimento do senso comum, mas do desejo e da necessidade de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas através de provas empíricas.

Portanto, nessa perspectiva, foi produzido esse tipo de conhecimento, conforme citado acima, e à vista disso percebendo o cunho mais profundo das dinâmicas de grupo, foi possível identificar suas particularidades e como utilizá-las para afetar educador e educando e com isso promover significados para quem promove esta prática educativa e para quem recebe no seu processo de aprendizagem em sala de aula.

Neste sentido, no decorrer desse artigo caminharemos a uma discussão na qual nos permite explanar e compreender que as dinâmicas de grupo estão intimamente relacionadas com uma prática educativa inovadora e participativa, na qual produz conhecimento significativo e, que se estabelece em uma relação horizontal na qual todos são observados como iguais, embora a leitura de mundo seja diferente, mas que em uma situação de igualdade e respeito o saber de um irá complementar o do outro e a posteriori os mesmos passarão a obter um conhecimento científico.

## **METODOLOGIA**

Assumimos, para os efeitos desta investigação, a seguinte pergunta de partida: Qual a relevância das Dinâmicas de Grupo como prática pedagógica a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula? Tal indagação inicial está intimamente relacionada com o objetivo geral da pesquisa no qual refere-se a análise da magnitude das dinâmicas de grupo como uma aprendizagem significativa.

Ademais, essa pesquisa é de cunho qualitativo por ter como fundamento uma coleta de dados baseada em uma experiência, analisadas a partir do significado que os atores e agentes atribuem ao fato. Esse tipo de pesquisa também é de caráter dialético, pois remete ao ofício do diálogo, quando através deste, o pesquisador tenta interpretar a realidade com o sentido de promover mudança.

Sendo assim, constata-se que o mundo está em constante mudança e os dados coletados e conhecimentos adquiridos, portanto, não são tratados como algo rígido e inflexível. Deste modo Prodanov (2002, p. 35) acentua que “a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma.”

### **A DINÂMICA DE GRUPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Sendo uma das áreas das ciências sociais, a palavra Dinâmica de Grupo significa ação, força e energia. Essa, utilizada primeiramente pelo psicólogo Kurt Lewin, que por sua vez desenvolve essa prática a partir de suas pesquisas no campo do Comportamento Educacional.

Se trata de um método educacional capaz de treinar as capacidades humanas, com o principal objetivo de conduzir as pessoas a novos comportamentos por meio da exposição, discussão e decisão em grupo. Um método totalmente diferenciado do ensino tradicional.

Para tanto, a dinâmica de grupo possibilita que um indivíduo, no qual tem suas particularidades, entre em contato com outros nos quais estes também possuem suas singularidades. Sendo assim, esse momento permite o contato de pessoas pertencentes a grupos diferentes e, a partir disso, haverá uma rica interação e troca de ideias e experiências. Deste modo, como Silva(2008,p.84) destaca:

[...] em sua imensa maioria, um caráter de natureza lúdica, a dinâmica de grupo tem o condão de promover uma reprodução do mundo das relações, a realidade corpórea universal, vivida pelo indivíduo. Justamente por essa similitude com a realidade experimentada pelo sujeito da dinâmica, a atividade constitui-se em um poderoso agente de mudanças.

Em vista disso, as dinâmicas de grupo possibilitarão, portanto, um rico processo de ensino e aprendizagem contínuo. Para tanto, esses momentos se farão por meio da ação, espontaneidade, diálogo, possibilitando o encontro com o outro. Desta forma, a Dinâmica de Grupo se torna uma prática essencial para o processo de ensino-aprendizagem, atuando diretamente no fazer pedagógico, já que, a interação entre educador e educando vem se tornando mais dinâmico devido aos avanços no âmbito social, educacional e tecnológico.

Ademais, além de possibilitarem uma construção do conhecimento divergente

da forma tradicional, as dinâmicas de grupo sempre terão um objetivo específico, ou seja, elas geralmente irão contribuir na ação reflexiva dos sujeitos e promoverá momentos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Nessa perspectiva, Silva (2008, p. 84) ressalta:

Os objetivos das dinâmicas podem variar em uma muito ampla gama: podem ir de atividades de “aquecimento”, em que os participantes são induzidos a um comportamento integrador e de mútua aproximação, até o aprendizado de alguma habilidade (relacionamento interpessoal, atendimento a clientela, técnicas de vendas, etc.) passando por momentos de reflexão e de mudança atitudinal.

Outrossim, as vivências em grupo instigam também que o sujeito pense diferente e “fora da caixa” juntamente com o prazer, assim sendo, o sujeito terá satisfação em desempenhar a mesma. Sendo assim, Devilla *et AL* (2015,p.04), salienta que:

O dinâmico, o lúdico, o imaginário faz parte do método pedagógico que didaticamente, deve estar nos planejamentos, pois poderá construir no indivíduo a capacidade de pensar e interagir com a realidade de uma forma mais gratificante e espontânea.

Vale ressaltar, que o trabalho em grupo não é a mesma coisa que uma atividade lúdica e, portanto, uma vivência. Mas, de fato, o exercício de estar trabalhando em grupo contribui como uma forma de treinamento, fazendo com que os envolvidos participem sem constrangimento de forma mais desinibida e eficiente. (DEVILLA *et al*,2015 *apud* ANTUNES,2002).

No entanto, é necessária cautela para que não haja banalização dessa ferramenta, pois ao se separando objetivo pedagógico, passa a ser executada somente como um jogo e sem objetivos previamente estabelecidos. Portanto:

É importante, entretanto, que se reflita quanto ao fato de que, banalizada, a técnica da dinâmica de grupo não pode nem deve ser usada para a criação de algum “novo” estilo de ensino. Deve, sim, ser aplicada quando forem buscadas, com responsabilidade, bases definitivas de uma filosofia de formação do indivíduo. (SILVA,2008, p.84).

Por esta perspectiva, a Dinâmica de Grupo com seus objetivos específicos, contribui para uma aprendizagem contínua e uma ação reflexiva, trabalhando a

compreensão de cada indivíduo, criando assim, maiores oportunidades de uma aprendizagem significativa. Acerca disso Silva (2008, p.87) sustenta:

Assim, é essencial exercer uma reflexão sobre a questão de ser a dinâmica de grupo uma atividade de cunho vivencial em que os membros do grupo experienciam variadas aproximações da realidade e ao experimentarem essas aproximações iniciam, de fato, o processo de aprendizagem com a necessária resiliência intelectual para o sujeito de aprendizagem.

Dessarte, é inescusável que a Dinâmica de Grupo traga em sua aplicação um cunho lúdico, onde possa haver contingência de exercitar a vivência em ludicidade, pois esta é uma necessidade para os educandos. Isto ocorre porque o ensino por meio da inovação, do lúdico e de vivências, torna-se mais eficaz e produtivo. Como afirma Silva (2008, p.86):

O uso da dinâmica de grupo em salas de aula constitui-se uma possibilidade de exercitar a vivência em ludicidade e em desafio e que, se esta vivência for trabalhada com calço em um plano estruturado adequadamente, permitirá que os alunos sejam induzidos a reflexões que podem produzir cognição do modus operante: de um lado 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 diferentes terrenos de sua prática pedagógica, produzindo conhecimento de natureza formativa e autóctone.

Assim sendo, é preciso conhecer tamanha amplitude da dinâmica de grupo para que seja trabalhada de maneira correta, com objetivos condensados e de relevância na formação do indivíduo, fortalecendo outras habilidades importantes como o autoconhecimento, podendo assim, cooperar para possíveis mudanças, com o devido cuidado para não banalizar tal ferramenta.

Neste sentido, percebemos a real importância de conhecermos a amplitude das dinâmicas de grupo, pois só assim poderão ser estabelecidos objetivos pedagógicos nos quais serão de grande relevância na formação crítico- reflexiva dos sujeitos.

Nessa perspectiva, as dinâmicas de grupo podem ser embasadas na didática freiriana<sup>30</sup>, na qual é salientada por Dickmann e Dickmann (2017) como composta de alguns passos, iniciando-se com uma pergunta. Essa fase da pergunta é primordial, pois instiga os educandos a refletirem sobre o que lhes foi proposto. Além disso, a mesma possui a característica de “quebra-gelo”, com o objetivo de sanar o silêncio existente em

---

<sup>30</sup>Nos referimos a “didática freiriana” de acordo com as reflexões de Dickmann e Dickmann (2017).

sala de aula e propor que os sujeitos comecem a pronunciar aquilo que refletiram ao se lançar por parte do educador alguma palavra geradora extraída do conteúdo proposto no processo de aprendizagem do educando. De acordo com Dickmann e Dickmann (2017, p. 05) “a pedagogia do tema gerador é o momento da continuidade da reflexão do que emerge da pedagogia da pergunta”.

Sendo assim, o tema gerador permitirá uma reflexão ainda maior acerca daquilo que foi abordado na primeira pergunta, revelando os temas-problema e permitindo que haja a contextualização do que deve ser transformado, e isso só é possível por intermédio do diálogo, da troca, entre professores e alunos. (DICKMANN;DICKMANN, 2017). Freire (1987, p. 45) salienta que:

O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Outrossim, percebemos no decorrer da disciplina, o ato de intencionalidade da reflexão e do diálogo, mediatizados pela professora, e a posteriori ocorria o momento de pausa fundamental para o registro de ideias, fundamentando assim, por conseguinte, uma prática, pois o diálogo não pode ser meramente a fala sem intencionalidade de transformação.

## CONCLUSÃO

Ao concluirmos a tessitura dessa escrita e vivenciarmos processos de reflexão construídos nessa caminhada no decorrer da disciplina e dos estudos propostos, percebemos que a dinâmica de grupo, mediada de maneira coerente, poderá desenvolver autonomia, criticidade, democracia e, principalmente conhecimento. Elementos estes compreendidos como uma aprendizagem significativa tecida no processo formativo de educandos e educadores. Esse podendo ser pessoal e impessoal, por isso é imprescindível a troca de experiências entre os diversos grupos, descobrindo também suas habilidades e seus olhares divergentes.

Enfatizamos que a dinâmica de grupo possui poderosa relevância na atuação pedagógica em sala de aula uma vez que sua concepção se volta diretamente a uma coerente relação entre teoria e prática, tornando assim, todos os sujeitos como parte do processo. Neste sentido, é possível construir um aprendizado em conjunto, em que, a

partir das experiências adquiridas, os mesmos possam atuar de forma ativa em seus processos formativos dentro e fora da sala de aula.

Isso significa que durante a disciplina foi executável dar e receber ideias através das práticas promovidas pelas dinâmicas de grupo, assim como lidar com a diversidade e não esperar por algo pronto e acabado, mas buscar o conhecimento através destas práticas, que são motivadoras e instigantes, se trabalhando de acordo com suas metas e objetivos. Entendemos, ademais, que a dinâmica de grupo é elementar para a práxis educativa, uma vez que proporciona uma formação pedagógica mais dialógica, onde educador e educando constroem de forma interativa, um processo de ação, reflexão e ação, rompendo com alguns paradigmas tradicionais onde o foco está somente na transmissão de conteúdos, promovendo, uma prática educativa mais holística e integrada.

## REFERÊNCIAS

DEVILLA, Marcia *et al.* Jogos e dinâmicas no processo de treinamento e desenvolvimento nas organizações. *In: XII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA (SEGET). Anais...* Resende, RJ, 2015.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. (Orgs.). **Didática Freiriana: Educação para a práxis.** Diálogos, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Metodologia do trabalho científico.** 1ª ed., ver, Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Jorge Antônio Peixoto da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: Um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? **Revista Saber científico.** Porto Velho, v.1, p.82-99, Jul/ dez, 2008.

## CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UM CURSO DE PEDAGOGIA SEMIPRESENCIAL

Giselle Bezerra Mesquita Dutra  
UECE/UAB  
[gibmdutra@gmail.com](mailto:gibmdutra@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo compila um recorte da escrita de um Memorial Acadêmico como exigência de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nessa perspectiva reflexiva, este texto apresenta como objetivo analisar a construção da identidade docente da autora em questão, considerando as experiências da licenciatura em Pedagogia na modalidade semipresencial. Como metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa, através de estudos bibliográficos acerca da identidade docente, das experiências educativas como práxis reflexiva e dos estudos a respeito da Educação a Distância (EaD). Como resultado, é certo afirmar que as disciplinas cursadas na Pedagogia a distância da UECE/UAB favorecem que o graduando alie teoria e prática, desenvolvendo o senso crítico para as diversas realidades de atuação de um pedagogo. Concluimos, então, que a identidade docente está em contínuo movimento de construção na vida pessoal, profissional e acadêmica de um bom educador.

**Palavras-chave:** Pedagogia semipresencial. Experiências educativas. Identidade docente.

### 1 INTRODUÇÃO

Na intenção de propor para este texto um recorte da nossa escrita de um Memorial Acadêmico, o qual se configurou como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) exigido pela UECE/UAB, traçamos, como objetivo, analisar a construção da identidade docente da autora em questão, considerando as principais experiências da licenciatura em Pedagogia na modalidade semipresencial. A fim de atingir ao objetivo proposto, quanto à metodologia, procedemos a uma pesquisa qualitativa, por se tratar de uma análise, através do estudo das ações sociais, individuais e grupais dos sujeitos envolvidos (MARTINS, 2004). A técnica utilizada pautou-se em estudos bibliográficos sobre a formação e a identidade docente, as experiências educativas como práxis reflexiva (SCHON, 1992; FREIRE, 2014 e PIMENTA, 2002) e os atributos necessários a um estudante de curso superior a distância (WISSMANN 2006).

A produção deste artigo é relevante para o meio acadêmico e pedagógico pois



Schon (1992) denomina que refletir sobre a prática possibilita que o professor desenvolva uma atividade investigativa que o caracterize como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não como um simples especialista técnico reproduzidor de conceitos. Através, portanto, desse processo de diversas investigações, o pedagogo progride em sua formação acadêmica, construindo sua identidade enquanto educador comprometido com suas realizações, em possibilidades diversas que a profissão pode conferir. Enfatizamos, como motivação para esta pesquisa também, as palavras de Freire (2014, p.30) quando afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ou seja, as vivências de um educador não podem estar vazias em si mesmas, sendo, dessa forma, constante o diálogo entre pesquisa e ensino.

Para melhor delinear nossos pensamentos, este texto segue com o desenvolvimento dividido em dois momentos, os quais versarão, respectivamente, sobre as principais experiências de prática educativa no curso em questão e sobre a nossa construção identitária enquanto docente em meio a todas essas vivências. Após isso, o trabalho segue com as Considerações Finais, e, por fim, com as Referências.

## **2 PRINCIPAIS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NA PEDAGOGIA EaD**

O primeiro desafio em relação à Pedagogia semipresencial foi como desenvolver grande parte dos estudos na modalidade a distância. É o que afirma Wissmann (2006), quando aborda a importância da autonomia nesse contexto. Não somente como sinônimo de individualidade, mas como uma construção coletiva, pois “o processo de aprendizagem passa a enfatizar o aluno e a influência que ele exerce sobre a produção do material, organização do curso e seu papel na construção e apropriação do conhecimento” (p. 1 e 2). Para tanto, percebemos, na prática da EaD, a relevância incontestável de algumas habilidades, como autodisciplina, automotivação, responsabilidade e gerência em flexibilizar o próprio tempo.

Outra novidade, nessa trajetória acadêmica, foi buscar novos conhecimentos de como estudar utilizando o aparato das ferramentas midiáticas de aprendizagem, como os fóruns, as postagens de atividades, as *wikis*, os *e-mails*, os *podcasts*, as videoaulas, dentre outras. Mesmo já tendo certa familiaridade com as tecnologias computacionais, superamos algumas dificuldades com esse manuseio mais frequente uma vez que estávamos imersos em uma graduação, e não somente em um curso de extensão de poucas horas curriculares, por exemplo.



Com isso, a frequência e a variedade de utilização dos meios tecnológicos acentuaram-se no cotidiano, requerendo maior atenção para certas atividades, como: verificar rotineiramente as mensagens dos tutores via *email* e via plataforma de aprendizagem virtual; digitar atividades em diversos formatos de texto; postar tarefas dentro do prazo estipulado; gravar vídeos e áudios; baixar videoaulas e imagens, colaborar nos debates dos fóruns; realizar pesquisas em *sites* acadêmicos; tirar dúvidas com os tutores de maneira *online*, dentre tantas outras práticas que a EaD nos proporciona e nos exige enquanto estudantes.

Concomitantemente à superação desses desafios – garantia de autonomia e manuseio intensivo de recursos tecnológicos – precisamos também nos adequar às novas disciplinas do curso e a seus conteúdos programáticos. Na perspectiva freireana, quando afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24), a educação deve imprimir uma significação evidente para a vida do educando – e não um mero recebimento de informações. Desse modo, elencamos as disciplinas da Pedagogia que mais impregnaram de sentido a nossa prática educativa e a nossa construção de conhecimentos, que foram: Filosofia e Sociologia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento Infantil; Fundamentos da Educação Infantil; Psicologia da Aprendizagem; Pesquisa e Prática Pedagógica V: estágio supervisionado na educação infantil e Pesquisa e Prática Pedagógica VI: estágio supervisionado no ensino fundamental.

Em relação aos estudos na área da Filosofia e da Sociologia, fazemos menção especial porque os filósofos e os sociólogos, no decorrer da História, procuraram entender a importância do processo educativo para a formação humana e para a vida em sociedade. No século XVIII, por exemplo, Jean Jacques Rousseau já pensou o papel da educação dentro da perspectiva burguesa, que se formava durante o iluminismo, através da obra “Emílio ou da Educação”, datada de 1762. Esse é um exemplo de como a Filosofia interpreta e influencia as intenções educativas na construção do homem, em diversas épocas históricas. Assim afirmou Rousseau:

[...] que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica, ou à advocacia pouco me importa. Antes do destino escolhido para ele pelos seus pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o que desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, primeiramente um homem (ROUSSEAU, 1999, p.15).

É perceptível, portanto, que os alicerces filosóficos de cada educador, em qualquer tempo histórico, refletem, consciente ou inconscientemente, ações para a manutenção ou para a transformação social a partir da educação sistematizada na sociedade. Isso significa dizer que nenhum ato educativo é neutro, pelo contrário, é sempre impregnado de pressupostos orientadores da formação humana e social em que se está inserido. Assim, Freire (2014, p. 129) confirma esse aspecto político da educação quando expressa que “É exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias” (grifo do autor). Essa percepção filosófica e sociológica da educação contribuiu enormemente para que nossa preocupação se voltasse mais para a promoção de uma educação libertadora e inclusiva.

Em abordagem às disciplinas Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Fundamentos da Educação Infantil e Psicologia da Aprendizagem, pudemos fazer uma associação de conhecimentos para a atuação do pedagogo, uma vez que elas congregam ideias a respeito de como a criança aprende e se desenvolve motor, cognitiva, social e afetivamente, assim como exploram conceitos relacionados às legislações da educação infantil, inserindo as crianças como sujeitos de direitos. O conhecimento dessas pesquisas na área da psicologia infantil nos possibilitou entender alguns transtornos e comportamentos da aprendizagem, assim como os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon colaboraram para que melhor compreendêssemos o binômio aprendizagem/desenvolvimento na perspectiva da criança como um ser integral.

Prosseguindo, destacamos a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica V: estágio supervisionado na educação infantil. O diagnóstico da estrutura e do funcionamento da instituição escolar, assim como as observações das crianças em suas rotinas foram fundamentais para que organizássemos planos de aula focados em atividades de letramento a partir de gêneros diversos - conto, crônica, bilhete, poesia, fábula, lista, cartum - e em atitudes de convivência harmônica, relevantes para crianças do infantil 5. Desenvolvemos, portanto, o projeto de estágio intitulado de “O letramento da boa convivência”. Quanto a isso, o pilar teórico para o trabalho com letramento foi Soares (1998) quando afirma que “indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, [...], responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (p. 39 e 40).

No semestre posterior, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica VI: estágio supervisionado no ensino fundamental tornou-se outro marco em nossas experiências educativas na licenciatura em questão. A atuação regencial junto aos alunos do 5º ano de uma escola pública de Caucaia pautou-se na problematização quanto à Prova Brasil de Língua Portuguesa e de Matemática, a fim de investigar como estavam sendo desenvolvidas essas competências pelas ações da escola em relação a esses alunos. A pesquisa foi realizada em caráter qualitativo e exploratório, através das seguintes técnicas: a observação da rotina escolar, a entrevista estruturada com uma professora da turma escolhida e a realização de dez turnos de regência pedagógica. O objetivo geral do trabalho foi oportunizar avanços de leitura e de raciocínio matemático na perspectiva da avaliação externa para o ensino fundamental.

Para alcançar tal objetivo, o referencial teórico utilizado tratou de conceitos relacionados à leitura proficiente, interpretativa e sócio discursiva na escola, tais como: Kleiman (2004); Solé (1998) e Martins (2006). Quanto aos resultados alcançados, cada estagiária pôde vivenciar práticas peculiares da docência a partir do convívio com algumas realidades da escola pública e do ensino fundamental. Foi notório, também, perceber como a escola, enquanto instituição, ainda não conseguiu encontrar o lugar exato das competências leitoras relacionadas à avaliação externa em seu contexto; fato comprovado pelo baixo rendimento em leitura dos estudantes que foram os sujeitos do nosso estágio.

Após a análise das vivências mais significativas durante o curso de Pedagogia, percebemos o quanto essas contribuições têm constituído nossa identidade pessoal, acadêmica e profissional. Cada prática, fundamentada nas teorias aprendidas no curso, possibilitou-nos múltiplas reflexões sobre a educação de crianças que queremos e que precisamos no nosso contexto social brasileiro, e como a instituição escolar pode ser um diferencial na busca pelos desenvolvimentos motor, cognitivo, social e afetivo das nossas crianças. Essas experiências, também, conduziram-nos a repensar a importância de uma boa formação acadêmica dos profissionais da educação. A seguir, o texto promoverá um diálogo entre as experiências descritas e a formação da nossa identidade como educadora.

### **3 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA ENQUANTO DOCENTE**

O ato educativo pressupõe uma busca constante de indagações, não para se

restringir ao individualismo, mas para ser anunciada à coletividade pedagógica, ou seja, as descobertas devem ser compartilhadas entre educador e educando a fim de sempre inovar o processo de ensino-aprendizagem. Quanto a esse pensamento, Freire (2014, p. 30-31) argumenta que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

A partir dessa atitude de desenvolver uma docência problematizadora, é que percebemos o quanto o pedagogo em formação pode construir sua trajetória pessoal e profissional a fim de possibilitar tomadas de decisão frente a sua futura profissão. Num contexto geral, a Licenciatura em Pedagogia veio ampliar consideravelmente, na nossa prática docente, a visão das questões educacionais, como a formação pedagógica, humana e social do educando, em uma perspectiva mais holística da formação do ser.

Conhecer as matrizes da Educação foi também muito proveitoso para implementar questões cotidianas da escola, como: planejamento, ensino, avaliação, desenvolvimento, aprendizagem, formação docente etc. Os estudos do curso de Pedagogia, quando bem aproveitados, desenvolvem bastante o senso crítico e reflexivo do graduando, que, quando estiver dentro do ambiente escolar atuando como pedagogo, começa a questionar certas atitudes tradicionais, e passa a buscar uma transformação na prática educativa, proporcionando que o corpo discente pense a respeito de sua formação e do mundo.

Essa existência de pluralidade de saberes a serem desenvolvidos e sistematizados, no ambiente escolar, associada à formação e à prática em sala de aula do docente, contribui para a construção de uma identidade profissional que vai sendo concretizada de forma refletida. Para Pimenta (2002), a identidade do professor se constrói a partir da análise dos significados sociais da profissão, bem como da análise das tradições, reafirmando práticas culturais já consagradas e que continuam significativas, como também construindo novas teorias. Carvalho e David (2015, p. 157) também abordam o caráter reflexivo nessa formação da identidade docente quando afirmam que

[...] o professor necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência, os quais sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social. Essa formação é demarcada por sua complexa e dinâmica trajetória formativa, experiências profissionais e por diferentes interações vivenciadas pelos docentes em sua

prática profissional. Os caminhos percorridos nos processos formativos e, de modo especial, na prática pedagógica possibilitam aos professores a construção de destrezas profissionais, de esquemas de ação e de saberes necessários no cotidiano do trabalho docente.

Ou seja, o profissional da docência não garante sua formação integral apenas cumprindo os créditos de uma licenciatura. Esse movimento de criticidade envolve todo um caminho formativo, que se inicia ainda nos tempos de infância, quando, como alunos do ensino fundamental e médio, somos capazes de identificar bons e maus exemplos de profissionais que nos acompanharam no período escolar. Essas percepções, a princípio superficiais em nossa visão de criança e de adolescente, vão ganhando contornos mais concretos com a maturidade intelectual e com a vivência em um curso de nível superior, culminando em saberes necessários à prática educativa, como também preconiza Freire (2014). Portanto, significa que cada educador confere à atividade docente os seus valores, o modo de situar-se no mundo, a sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, o sentido que tem em sua vida o ser professor (CARVALHO; DAVID, 2015).

Completando essa ideia da construção da identidade docente, Alarcão (1996, p. 24) defende que “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade” uma vez que esse sujeito está a serviço de um grande projeto social, que é a formação dos educandos. Nessa perspectiva, é perceptível o quanto a profissão de professor foge ao mero tecnicismo e à simples obtenção de um diploma de graduação. Com esse olhar, destacamos a ideia de Schön (1992), quando afirma que a prática profissional do docente surge como oportunidade para construção do conhecimento que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para o autor, a atuação do educador envolve o saber-fazer; a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação.

Concluimos, portanto, esta seção podendo contemplar os ganhos significativos que o curso de Pedagogia favoreceu no nosso caminhar pessoal, acadêmico e profissional. Os estudos, as discussões, as pesquisas, os seminários, as regências nos dois estágios, o compromisso dos professores da UECE/UAB, a convivência com os colegas nos encontros presenciais e no ambiente virtual, as orientações dos tutores, assim como o aprofundamento de conhecimentos tecnológicos e de predicados relacionados à educação a distância foram de grande valia para a construção da nossa identidade, em todos os aspectos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos encerrar este artigo, que teve como objetivo analisar a construção da identidade docente da autora em questão, considerando as experiências da licenciatura em Pedagogia na modalidade semipresencial, expressando que rememorar nossas experiências educativas mais significativas nos possibilitou uma revisão e uma reavaliação de posturas, de conhecimentos, de aprendizagens, de fracassos, de sucessos, de superações, de questionamentos e de desafios para o futuro. Portanto, explorar as vivências no curso de Pedagogia da UECE/UAB foi como entender melhor a existência e poder projetar planos pessoais, profissionais e acadêmicos para o presente e para o futuro.

Nessa conjuntura conclusiva, de maneira geral, é certo afirmar que as disciplinas cursadas na Pedagogia a distância da UAB/UECE favorecem efetivamente que o graduando alie teoria e prática e possa também desenvolver a reflexão e o senso crítico dentro de realidades que ele ainda não conhece, na universidade e nas escolas através dos estágios supervisionados. O desafio agora e para o futuro é buscar pensar cotidianamente a prática profissional e vencer a tendência ao comodismo, pois a área da Educação está em constante transformação de ideias, de conceitos, de vivências, de projetos na intenção de buscar estudantes que sejam cidadãos de si e do mundo, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Dessa forma, concluímos nossos pensamentos com as palavras de Freire (2014, p.40) quando ele enfatiza a dialética e o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer como processo diário e contínuo na vida profissional e acadêmica de um bom educador, na seguinte passagem: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

#### REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Orgs.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto LDA, 1996.

CARVALHO, Ramires Santos Teodoro; DAVID, Alessandra. Saberes docentes e o professor reflexivo: reflexões na prática escolar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 7, n. 13, jan./jun., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1. sem, 2004.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago., 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WISSMANN, Liane Dal Molin. Autonomia em EaD – uma construção coletiva. In: POMMER, Arnildo; SILVA, Enio Waldir da, WIELEWICKI, Hamilton de Godoy, WISSMANN, Liane Dal Molin Wissmann, VERZA, Severino. **Educação superior na modalidade a distância**: construindo novas relações professor-aluno. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.



## A RELEVÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Maria Marly Alves <sup>31</sup>  
[marly\\_alves123@yahoo.com.br](mailto:marly_alves123@yahoo.com.br)  
Mayara Alves de Castro <sup>32</sup>  
[mayaracastro22@gmail.com](mailto:mayaracastro22@gmail.com)  
José Gerardo Vasconcelos <sup>33</sup>  
[gerardo.vasconcelos@bol.com.br](mailto:gerardo.vasconcelos@bol.com.br)

### RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é ponderar os subsídios da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. Para tanto, serão analisados letramento e alfabetização e a relação que há entre ambos serão tratadas as possibilidades de articulação entre literatura infantil, letramento e alfabetização, e a importância de caminharem juntos para aprendizagem das crianças. E por fim, a relevância da literatura infantil e as leis brasileiras. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica, visto que traz uma discussão de pensamentos de autores que pesquisaram nessa temática com: Soares (2004), Freire (1993), Krammer (2016), as DCNEIS dentre outros. Onde se constatou que o livro de literatura infantil necessita ser explorado pela escola em suas possibilidades, visto que o recurso que contribuiu significativamente no processo de alfabetização e letramento.

**Palavras – chave:** Alfabetização. Letramento. Literatura Infantil.

### INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a literatura infantil foi considerada como sendo de caráter secundário no que compete a aquisição do processo de leitura e escrita, ou seja, os livros eram distribuídos para as crianças sem nenhuma intenção pedagógica, pois se pensava que alfabetizar era conhecer as letras.

Atualmente, se sabe que a literatura infantil pode ser um instrumento mediador na

---

<sup>31</sup> Especialista em Educação Infantil e Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professora da Rede Municipal de Horizonte. E-mail: [marly\\_alves123@yahoo.com.br](mailto:marly_alves123@yahoo.com.br)

<sup>32</sup> Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, graduanda em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, e-mail: [mayaracastro22@gmail.com](mailto:mayaracastro22@gmail.com).

<sup>33</sup> Pós-doutor em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME). E-mail: [gerardo.vasconcelos@bol.com.br](mailto:gerardo.vasconcelos@bol.com.br)



aprendizagem de crianças e que conhecer as letras e códigos linguísticos não é o suficiente para alfabetizar, por isso o letramento está cada vez mais presente no ambiente escolar com o objetivo de inserir as crianças no mundo letrado.

Certamente, a mudança de concepção não ocorreu de uma hora para outra, foi necessário estudos e aperfeiçoamento além das mudanças de concepções. A legislação brasileira no que compete a parte de estruturação curricular vem ressaltar o uso da literatura infantil para inserção do educando no mundo letrado o que foi um grande avanço e também passa a garantir de certa forma o uso da literatura infantil como ferramenta para aprendizagem.

A escolha dessa temática partiu da minha vivência como professora alfabetizadora, através da observação, questionamentos e por perceber o quanto eles gostavam e se encantavam ao escutar histórias, notava como se tornava mais prazeroso pra eles aprender através desse momento lúdico.

O objetivo desse estudo é perceber a literatura como instrumento de trabalho pedagógico para alfabetizar e letrar as crianças. Para tal, buscou-se especificamente compreender onde se aproximam os conceitos de alfabetização e letramento, perceber o uso da literatura infantil no processo nesse processo e por fim a importância da literatura infantil e as leis brasileiras para que possamos perceber de que maneira a literatura contribui na aprendizagem.

Esse estudo possui um caráter bibliográfico, pois se trata de um estudo desenvolvido através de uma análise dos documentos oficiais que tratam de currículo para educação da infância brasileira além de autores que estudam a cerca da temática como: Soares (2004), Freire (1993), Krammer (2016), dentre outros.

### **A literatura como instrumento da alfabetização e letramento**

Nos dias atuais a abordagem sobre a alfabetização, assume um papel de qualificação para o conhecimento da língua materna e os mesmo condizem em atos de saber ler e escrever e também fazer uso da leitura e da escrita em diversas situações sociais.

Em um enfoque mais amplo sobre a sociedade observa-se que muitas pessoas, mesmo sabendo ler e escrever, não consegue interpretar o que estão lendo ou escrevendo. É necessário ir além da decodificação, é preciso contextualizar a leitura.

Cabe ao bom educador, antes de tudo, conhecer as diferenças entre os seguintes termos: alfabetização e letramento.

Para Soares (2004, p.20), a alfabetização é um processo inicial de aquisição das capacidades básicas de leitura e escrita, que busca o domínio da linguagem escrita e suas transformações. De uma forma mais simples costuma-se conceituar uma pessoa alfabetizada a partir do princípio que saiba ler e escrever, já o analfabeto é aquele que não possui domínio dessas condições.

Ao se deparar com o conceito de letramento, é importante ressaltar que o mesmo está diretamente ligado à dimensão social de cada indivíduo, ou seja, ao aprender a ler e escrever, o sujeito passa a fazer uso dessas condições de forma social e cultural.

De acordo com Soares (2004, p.19),

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Vale ainda ressaltar que os processos de alfabetização e letramento são distintos, pois considerar uma pessoa letrada não significa considerá-la alfabetizada. A partir desse contexto, muito se tem discutido sobre o analfabetismo funcional, onde o sujeito aprende a ler e escrever, porém não sabe fazer o uso de tais habilidades. Portanto, convém aqui ressaltar que letramento é mais do que simplesmente alfabetizar.

Conforme Soares (2008), alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código linguístico, ou seja, é um conjunto de técnicas adquiridas para exercer o uso da leitura e da escrita. Portanto, a alfabetização vem da ação de reconhecer os sons e as letras. O Letramento por sua vez é a consequência do processo de aprender a ler e a escrever.

Para isso se faz importante à alfabetização e o letramento de crianças nas escolas, onde ambos assumem o papel social de transmitir e ensinar a língua materna, além de ampliar esses conhecimentos para a compreensão da sociedade.

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizando-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção

psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepção anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das técnicas de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2008, p. 92)

Segundo Soares(2008) os processos são divergentes, mas agregam um ao outro sendo interdependentes um complementa o outro tornando possível a aprendizagem do universo da leitura e da escrita. Soares (2008) identifica letramento como fenômeno social que considera o novo enfoque de alfabetização com a obrigação de desempenhar as capacidades de leitura e escrita como uma das precedências de estudos das áreas da educação e da linguagem.

Como percebemos a escola se faz necessária nesse processo, pois o espaço onde as crianças tem maior contato com a leitura e escrita e possuem atividades planejadas e direcionadas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita é na escola.

A escola é um espaço destinado às crianças para apropriar-se da leitura e da escrita, entretanto se faz necessário que se tenha um equilíbrio que não se planeje pensando em apenas em alfabetizar ou letrar, mas que ambos caminhem juntos para que as crianças conquistem a aprendizagem da língua.

Trazer a literatura para o processo de alfabetização e letramento é entender a literatura como influencia na aprendizagem ao mesmo tempo em que trabalha o afetivo e as emoções, é perceber que o livro pode ser muito explorado pelos professores e crianças, é poder valorizar os livros e os textos escritos e o potencial de compreensão e interpretação.

Abromovich (1997) vê a literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de um jeito que o leitor possa se situar em um universo que é dele. É como se passasse o conhecimento ideal e repasse para diversos mundos e culturas e diferentes desvendando as emoções e vislumbrando a busca de conhecer-se, reconhecer-se e conhecer os outros.

O primeiro contato com a aprendizagem escrita ocorre de maneira oral, ouvir histórias, onde ler e contar histórias são momentos únicos e pessoal de cada um é como um balanceamento do que é lido com o que é sentindo.

O objetivo do ensino da língua através da literatura é ensinar a ouvir, refletir e a ver o mundo com os olhos da realidade, mas com o encanto e os olhos da imaginação.

Para Freire, ao adquirir o conhecimento das letras há uma transição que passa do

estado de ingênuo a um potencial crítico, ou seja, existe primeiramente um conhecimento da realidade e posteriormente a compreensão para se tornar um agente transformador.

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. (FREIRE, 2008, p. 68-69).

Freire defende uma pedagogia dialógica voltada para o conhecimento de mundo e onde se adquira uma consciência social e política, onde os indivíduos e apropriem-se dos problemas e possam transformá-los. A mudança de comportamentos para favorecer as relações sociais e ideias só é possível para Freire por meio da educação.

A literatura infantil surgiu no país com o reflexo das transformações sociais, desde sua raiz busca atingir nos leitores um potencial reflexivo, baseado nas artes em geral.

O olhar direcionado para a literatura Infantil retrata o princípio da decodificação do letramento, onde a criança apropria-se de possibilidades para iniciar seu processo de alfabetização. Para tanto é necessário compreender que esse processo não precisa ser limitado, e sim encarado como uma forma rica, prazerosa, divertida e diversificada, contribuindo para a formação de crianças leitoras capazes de imaginar, criar e produzir.

Segundo Freire, (2000, p.80),

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

O momento de escutar histórias tornou-se um dos primeiros passos para a aprendizagem, onde através da oralidade o narrador possibilita um equilíbrio entre a história e a atenção da criança. O objetivo da narração de histórias é estimular na criança a capacidade de observar, escutar, pensar e navegar no mundo da imaginação. Percebe-se cada vez mais o empenho de educadores como instrutores desse processo, ao

preparar a sala de aula e identificar a melhor forma de se trabalhar os textos apresentados.

A legislação da educação brasileira vem mostrar que reconhece a importância da literatura na formação do cidadão regulando portadoras práticas pedagógicas e curriculares que se utilizem da literatura como ferramenta de aprendizagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a prática de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e continuamente a formação de escritores, isto é, a produção de textos eficazes com origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade (BRASIL, 1997). Sendo assim a leitura norteia a escrita, pois ela oferece o contato com as letras e realiza as contribuições necessárias para a criança adentrar no universo da escrita.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (DCNEI's) fixa em seu Artigo 9º, inciso III da Resolução nº 05/2009, que os educadores “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Segundo Faria (2004), a capacidade de educadores para perceber a riqueza e a estrutura do livro de literatura infantil é uma das alternativas para não reduzir a literatura a uma abordagem meramente pedagógica.

Na legislação educacional brasileira descreve que o professor deve utilizar diferentes suportes, contudo para abordar a riqueza de um livro infantil explorando suas narrativas, figuras e interpretação é algo que requer muita criatividade, cabendo portanto ao professor utilizar metodologias diversificadas para maior compreensão dos alunos.

A concepção de currículo adotada na proposta curricular brasileira para educação infantil não está atrelada a disciplinas e lista de conteúdos fragmentados e estanques e à escolarização tradicional, nem a ideia de que sua estrutura seja baseada somente nas experiências e/ou interesses das crianças, negando a necessidade de planejamento e de sistematização de conhecimentos científicos na Educação Infantil (KRAMER, 2011). O currículo é aqui concebido como sendo “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.” (BRASIL, 2009, Art. 3º).

A legislação curricular brasileira para as crianças vem tornando a questão da literatura como meio para aprendizagem da escrita como tópico cada vez mais relevante, mostrando para sociedade que é importante conhecer a escrita da língua, bem como utilizar o que foi escrito e lido para garantir uma melhor comunicação e um maior posicionamento crítico permitindo que os educandos sejam participantes e engajados nas questões sociais além de perceber o mundo além do que é mostrado, dando assim sentido e qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos cidadãos brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, percebe-se que ouvir e narrar histórias são momentos únicos de experiências e descobertas e prazeroso. Aprender através de histórias é conhecer o que é ouvido e sentido, ou seja, no processo de alfabetização e letramento é sentir e experimentar aquilo que as letras dizem.

Portanto a literatura precisa ser estimulada e ensinada, ensinada por sua vez, da maneira literária onde a criança sinta a literatura e vivencie conhecimentos através dela.

No enredo dessa pesquisa constatou-se que a literatura infantil se faz essencial no processo de alfabetização e letramento de crianças, pois permite aos educandos, sentir, vivenciar, imaginar e refletir vai além da decodificação de sons e letras permite reflexão e criatividade nas diversas situações sociais, auxiliando a comunicação e conhecimento da cultura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo, 1997

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Parecer nº 20/2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 14.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> . Acesso em: 10 de agosto de 2016.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

KRAMER, S. *Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate*. Disponível em : <http://www.mec.gov.br/>. Download realizado em 10 agosto de 2016.

RANGEL, Anna Maria Píffero. *Alfabetizar aos seis anos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

## OS RECURSOS DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Andréa Sales Braga Moura<sup>34</sup>  
andreaadc@hotmail.com  
Jacques Therrien<sup>35</sup>  
jacques@ufc.br  
Tatiana Maria Ribeiro Silva<sup>36</sup>  
tatiana.ribeiro@uece.br

### RESUMO

O tema desenvolvido nesta pesquisa, *os recursos didáticos nas práticas escolares: contribuições para o ensino e a aprendizagem*, tem como objetivo geral investigar a associação entre os recursos didáticos utilizados pelos professores do Ensino Fundamental e as suas finalidades educativas. Os dados foram coletados através de um questionário com professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em um bairro periférico no município de Itapipoca- CE. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo que a análise dos dados é realizada a partir dos enunciados constantes no questionário. Esta pesquisa surgiu a partir da seguinte inquietação: os recursos didáticos disponibilizados e a forma como são utilizados pelos professores do Ensino Fundamental I contribuem para a construção do conhecimento do aluno ou são meros instrumentos de repasse de informações pelo professores? O estudo demonstrou que o recurso didático é importante para a aprendizagem crítica do aluno, mas que os professores sujeitos da pesquisa tendem a utilizá-los como simples meios de repasse de informações de conteúdos curriculares.

**Palavras-chave:** Recurso didático. Ensino. Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende identificar quais os recursos didáticos que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em um bairro

---

<sup>34</sup> Pedagoga. Especialista em História e Geografia. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Participante do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador. E-mail: andreaadc@hotmail.com

<sup>35</sup> Pedagogo. PhD em Educação pela Cornell University, NY, EEUU, com Pós-Doutorado em Educação pela Université Laval, Canadá e pela Universidade de Valência, Espanha. Pesquisador Sênior CNPq. Professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Pesquisador visitante do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador. E-mail: jacques@ufc.br; www.jacquetherrien.ufc.br

<sup>36</sup> Psicóloga. Mestre em saúde coletiva. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: tatiana.ribeiro@uece.br



periférico no município de Itapipoca- CE utilizam em suas práticas e com qual finalidade, como também, se os recursos que são oferecidos pela escola são suficientes. Além disso, procura entender se os professores têm vontade de utilizar recursos inovadores e se permitem que os alunos os manipulem, no sentido de se tornarem atores no processo de constituição do conhecimento.

O estudo surgiu a partir de um problema que vem me inquietando, ou seja, percebo por meio das aulas que ministro na escola, que é necessário ao professor a utilização de recursos inovadores em suas aulas como forma de despertar a atenção dos alunos e romper com a mesmice. Em minhas práticas, por exemplo, quase sempre utilizo o *fanzine*<sup>37</sup> em sala de aula, porque o considero um recurso didático inovador capaz de fazer com que o aluno esteja presente no processo do conhecimento. É importante entender o que é *fanzine*, recorrendo-se para isso a Magalhaes (1993), para quem *fanzine* é um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic magazine*, que viria a significar “magazine do fã” na interpretação nacional. *Fanzine* é uma espécie de revista amadora e os principais materiais para a sua confecção são papel, caneta, cola, tesoura e revistas.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar a associação entre os recursos didáticos utilizados pelos professores do Ensino Fundamental e as suas finalidades educativas. Os objetivos específicos foram: verificar se os recursos disponíveis e utilizados pelos professores em suas práticas na escola são suficientes e adequados para o ensino e a aprendizagem; conhecer os fatores determinantes na escolha e uso de um determinado recurso pelo professor; investigar se a forma como os recursos trabalhados na sala de aula cumprem a função educativa.

O tipo de pesquisa utilizado neste estudo é de caráter qualitativo, consistindo o levantamento de dados por meio de um questionário. O interesse do estudo está centralizado na intencionalidade que os professores atribuem em suas práticas com o uso dos recursos didáticos, como também, quais outros recursos gostariam de utilizar.

## MARCO TEÓRICO

É importante destacar em que consistem os recursos. De acordo com Lima e

---

37

Na pesquisa de Braga (2011) pudemos constatar que o *fanzine* é um excelente recurso pedagógico, por que ele traz uma aula dinâmica, trabalha conteúdos sérios e difíceis de forma mais lúdica, além de estimular a leitura e a escrita.

Sales (2002, p. 69) a intenção dos recursos “será o de, não só, ilustrar, reforçar a informação, mas tornar 'concreto' os desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição às verdades da escola”. Ou seja, de acordo com as autoras é importante que os professores utilizem recursos que possibilitem a constituição do conhecimento com a participação do aluno.

Nos dias atuais, é importante que os professores proporcionem aulas mais atraentes em sala de aula, para que assim, possam despertar a atenção e a vontade de aprender do aluno. Segundo Imbernón (2010, p. 21):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Se a mudança em educação é necessária, ainda que simplesmente pela necessidade de superar o tédio ou a frustração causados, entre outras coisas, pela transformação das tarefas educativas em algo rotineiro, em contrapartida, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas.

Ou seja, inovação pressupõe a mudança com práticas do passado. Inovar não é simplesmente adotar o que os outros criam, mas criar o novo a partir da prática contextualizada. É necessário que os professores não utilizem somente recursos que a escola ofereça, mas que busquem também, inovações para aprimorar a aprendizagem do aluno.

Atualmente, é importante uma prática pedagógica dinâmica, que considere o contexto social do aluno e o conhecimento prévio do mesmo, conforme destaca Barguil (2005, p. 403)

A opção por uma educação destinada a formar cidadãos comprometidos com a busca de maior justiça social clama por práticas mais vivas, na compreensão de que o distanciamento entre o mundo do aluno e as práticas escolares explica a apatia, o desânimo e a tristeza de aprender características das salas de aula.

A escola tem a possibilidade de ser um local onde o aluno sinta prazer em estar, mas para isso, é necessário que ele faça parte da aula, ou seja, que ele tenha voz e vez em sala de aula, para que assim, ele possa participar do processo de conhecimento. O *fanzone* apresenta-se como um recurso capaz de satisfazer essa exigência, como se percebe nas palavras de Braga (2012, p. 13)

pretende-se enfatizar que o professor pode usar recursos metodológicos diferentes do costumeiro em sua prática, que visem proporcionar ao aluno a

produção do conhecimento, o exercício da criatividade e a manifestação livre do seu pensamento. O fanzine é uma destas possibilidades, pois se trata de um instrumento em que o aluno pode comunicar-se, criar e divulgar idéias, fazer amizades, desabafar, transformar o cotidiano, reinventar a vida.

Muitas vezes, o professor fica acostumado em usar o mesmo recurso por questões de comodidade, pela falta de um recurso diferente disponível ou mesmo pelo desconhecimento de recursos didáticos inovadores. Pode-se, porém, perceber que existem recursos inovadores, como o *fanzine*, que têm a possibilidade de oferecer ao aluno o desenvolvimento da criatividade, ludicidade e autoria.

É possível observar o sucesso do *fanzine* utilizado em sala de aula por meio de uma prática desenvolvida por Souza (2015) na disciplina de Filosofia com alunos do Ensino Médio, conforme se observa no trecho a seguir:

A produção do fanzine é uma atividade que permite ao aluno construir conhecimento através da interação com os mais variados tipos de informações, posto que a partir do momento em que o professor propôs a ideia de aprofundar os conhecimentos do livro didático de uma forma que estimula uma produção autônoma, foi permitido ao estudante desenvolver seu senso crítico, expressividade, espontaneidade de forma a lançar uma reflexão sobre seu entorno para aprender a pensar por si próprio (SOUZA, 2015, p. 4449).

Isso nos mostra que o *fanzine* é um recurso possível de ser utilizado em sala de aula porque possui um grande potencial para a construção da autonomia, da criatividade, do desenvolvimento crítico e da participação do aluno no processo de constituição do conhecimento. Ou seja, o professor pode fazer uso de recursos variados em suas aulas, sendo necessário, para isso, conhecimento, inventividade, criatividade e intencionalidades pedagógicas definidas no uso.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa de tipo qualitativo trabalha, segundo Minayo (1994), com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo que, neste estudo, o objeto da mesma se refere ao significado que os recursos didáticos apresentam para os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos do estudo foram 4 professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Primeiramente foi feita uma reunião com os 6 professores do 5º ano sobre a pesquisa e, depois, eu perguntei quem poderia contribuir com a pesquisa. Diante da pergunta feita, 4 professores de imediato responderam que gostariam, e os outros 2, disseram que no momento não tinham disponibilidade para participar. Com isso, foi entregue aos 4 professores participantes da pesquisa, um

questionário composto de quatro perguntas abertas.

## RESULTADOS

Foi possível perceber que alguns professores utilizam somente os recursos que a escola disponibiliza, enquanto outros utilizam os recursos didáticos que a escola disponibiliza e também recursos que levam de casa.

É importante observar algumas escritas sobre quais recursos didáticos os professores utilizam em suas práticas. Diante dessas manifestações escritas, mencionadas logo mais abaixo, pode-se perceber que os professores utilizam tanto os recursos da escola, como também, outros recursos que podem levar de casa.

“A escola disponibiliza de todo material que utilizo na minha prática pedagógica, ela oferece data show, som, notebook, máquina de xerox, entre outros que facilitam meu trabalho.”

“Eu costumo utilizar, além dos livros didáticos, outros recursos que me auxiliam nas atividades em sala de aula. Textos manuais (xerox). Revistas, jornais, jogos (matemática), computador com projetor, aparelho de som. A escola disponibiliza de quase todos. Os que não têm na escola, trago de casa.”

Foi possível perceber também que os recursos existentes na escola auxiliam muito na prática dos professores, mas que ainda carece de recursos inovadores, como se pode perceber nas escritas mencionadas abaixo.

“Não são suficientes, mas me ajudam muito a enriquecer minha prática em sala de aula. Gostaria de trabalhar com bastante jogos. A escola não tem condições de adquirir todos esses materiais”.

“Não, há falta de mais recursos para atender esses objetivos, como por exemplo: computadores suficientes para pesquisas com toda a turma”.

“Em algumas aulas sim os materiais alternativos são suficientes, mas em outras seria necessário outros recursos para viabilizar nosso trabalho, tendo em vista que muitos assuntos são bastante abstratos dificultando a aprendizagem dos alunos. E não os utilizo porque não possuímos, não temos acesso, só o que temos ofertado pela escola é data show e notebook”.

No que se refere à pergunta feita aos professores no questionário sobre a manipulação dos recursos didáticos, se os professores deixam os alunos manipularem pode-se observar que a manipulação do recurso pelo aluno depende de qual recurso é utilizado pelo professor em sala de aula. Vejamos a escrita de alguns professores abaixo.

“Alguns recursos são utilizados pelos alunos. Outros, porém, somente, eu os utilizo.”

“Os materiais alternativos sim, são manipulados pelos alunos, como na reprodução das plantas (angiospermas), são utilizados flores para explicar a reprodução sexuada, bem como em outros conteúdos, mas há outros temas que é inviável a manipulação pelos estudantes e são repassados como meio ilustrativos”.

Com a relação ao motivo da escolha de um determinado recurso pelo professor foi alegado pelos mesmos que eles utilizam um determinado recurso para tentar chamar mais atenção do aluno para a aula. Podemos observar na escrita dos professores logo abaixo a importância de utilizar o recurso didático em sala de aula.

“A aula fica mais dinâmica e interessante para o aluno, compreende com facilidade quando se trabalha com o concreto”.

“Utilizo o material didático porque é uma maneira de facilitar a aprendizagem do aluno e tornar as aulas mais interessantes”

“Os recursos didáticos devem e são utilizados como uma forma de aproximar o conteúdo dos alunos. Tornando os conteúdos mais difíceis e abstratos em temas mais compreensíveis, principalmente em ciências”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, por meio desta pesquisa, sobre a importância dos recursos didáticos na sala de aula, tanto no que concerne a uma prática contextualizada do professor, como também, para uma boa aprendizagem do aluno.

Foi percebido na pesquisa que os professores utilizam os recursos didáticos em suas aulas para que possam chamar mais a atenção do aluno para o momento da aprendizagem, além disso, os professores percebem que com o auxílio dos recursos as aulas tornam-se mais dinâmicas, ou seja, com o concreto, as aulas tornam-se mais atraentes.

Foi percebido também na pesquisa que a escola disponibiliza de alguns recursos didáticos, porém, os professores sentem falta de mais recursos que possam ajudar em suas práticas pedagógicas.

Foi possível perceber que a manipulação dos recursos pelos alunos depende do recurso utilizado, como também, o recurso que é utilizado na sala de aula depende do tema da aula. Entretanto, os resultados demonstram que os professores participantes da pesquisa fazem uso dos recursos didáticos muito mais com finalidade de repasse de conteúdos do que com a intenção de gerar nos alunos atitudes vinculadas à criação da autonomia, da criatividade e do senso crítico.

Diante dessas considerações, sugere-se utilizar, dentre tantos outros, o *fanzine* como um recurso inovador porque proporciona a possibilidade de se trabalhar um tema contextualizado em sala de aula, como também, porque propicia uma boa aprendizagem por parte do aluno, pois o *fanzine* possibilita ao aluno aprender de forma lúdica e prazerosa.

## REFERÊNCIAS

BARGUIL, Paulo Meireles. Interdisciplinaridade: tateando de olhos abertos. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Currículos contemporâneos: formação,**

diversidade e identidade em questão. Fortaleza: UFC, 2005.

BRAGA, Andréa Sales. **A prática de fanzinagem como recurso pedagógico**. 2011. 68 f. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) - Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Itapipoca, 2011.

\_\_\_\_\_. **O fanzine como recurso pedagógico na prática de história na E.E.F Maria Lunga Moreira (estudo de caso)**. 2012. 58 f. Monografia (Especialização em História e Geografia) – Faculdade Kurios – FAK. Maranguape, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. de O. C. B. **Aprendiz da prática docente: a Didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

SOUZA, Lijohara Júlia de Sá. ... [et al]. A percepção dos estudantes do IFRN/Mossoró sobre a relação entre fanzine e filosofia. In: **X Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. Natal: IFRN, 2015.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

MINAYO, M. C. De S. (org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

## O USO DA DINÂMICA DE GRUPO NO ESPAÇO ESCOLAR/UNIVERSITÁRIO

Nadja Rinelle Oliveira de Almeida (UVA)

[nadjarinelle\\_234@hotmail.com](mailto:nadjarinelle_234@hotmail.com)

Bruno Alves Reinaldo (UVA)

[bruno.reinaldo16@hotmail.com](mailto:bruno.reinaldo16@hotmail.com)

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a dinâmica de grupo sendo utilizada no espaço escolar e universitário como uma prática pedagógica, fazendo reflexões de como as dinâmicas de grupo podem auxiliar na construção da aprendizagem dos alunos e na atuação do professor em sala de aula. Como percurso metodológico enveredamos pela pesquisa qualitativa trazendo duas experiências que foram importantes para aprofundar os estudos teóricos e metodológicos que partem das práticas pedagógicas pensadas a partir das dinâmicas de grupo. Nesse estudo foi possível compreendermos que a dinâmica de grupo vista como uma prática pedagógica emite significados no processo de ensino e aprendizagem ao proporcionar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno através da integração. Os educandos interagem, atuam de forma conjunta junto ao professor. Com isso as práticas pedagógicas construídas em sala de aula promovem cada vez mais o envolvimento dos educandos nos conteúdos propostos pelo educador para o desenvolvimento de suas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas. Dinâmicas de grupo. Aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Ao lançarmos o olhar sobre a inserção do pedagogo no ambiente escolar, faz-se necessário um estudo mais aprofundado de como este profissional deve construir sua atuação docente a partir das demandas que ele vai se deparar em seu cotidiano junto aos alunos e as que advêm da gestão educacional. Como política educacional brasileira, temos em suas bases curriculares um direcionamento dos conteúdos que buscam corresponder muito mais aos padrões de qualidade respaldados nos índices de desenvolvimento da educação básica. Com isso, percebemos que suas bases epistemológicas e metodológicas se distanciam de uma proposta sociocultural pautada no desenvolvimento do sujeito em seu processo de aprendizagem, voltando-se também para a prática do professor.

Pensar sobre a prática pedagógica tecida pelo professor nos conduz a compreender os diversos recursos metodológicos que ele busca e/ou recebe para ser



desenvolvido em sala de aula. No entanto, metodologias antiquadas e mecanizadas ainda se fazem presentes em alguns âmbitos educacionais limitando o processo de aprendizagem dos alunos, visto que os mesmos não se sentem instigados a vivenciarem um processo de ação, reflexão e ação alicerçados em uma educação dialógica que traz em suas raízes uma relação horizontal entre educador e educando em seus processos de busca pelo conhecimento.

Nesse viés, o presente trabalho pretende abordar a dinâmica de grupo sendo utilizada no espaço escolar e universitário como uma prática pedagógica e como esta ferramenta pode auxiliar na construção da aprendizagem dos alunos e na atuação do professor em sala de aula, promovendo uma melhor interação entre os sujeitos.

Estudar a dinâmica de grupo e como esta ferramenta direcionada pedagogicamente pode afetar as relações entre educador e educando se deu principalmente a partir de experiências vivenciadas em trajetos formativos. Uma delas foi a disciplina de dinâmica de grupo experienciada na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no curso de pedagogia no ano de 2018. Nela tivemos a oportunidade de abordar uma outra experiência vivenciada no projeto “Protagonismo Juvenil” realizado no ano de 2015 com adolescentes que cursam o ensino médio. A partir dessas duas experiências foi possível refletir, sobretudo, como as dinâmicas de grupo foram importantes na realização de algumas ações desse projeto, gerando um encontro entre essas duas vivências que, conseqüentemente, promoveram reflexões sobre os aprendizados adquiridos nessas tessituras.

Para embasar esse percurso experiencial nos apoiamos na abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Blikem (1994) as práticas que tocam a abordagem qualitativa podem ser pensadas sobre muitos caminhos. Dentre os quais, buscar entender, através das ações dos sujeitos, o que eles desejam anunciar a partir do local em que se encontram. Além disso, não se trata de realizar somente a descrição dos fenômenos encontrados no decorrer do processo investigativo, os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem devem se interessar pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Segundo Sales (2005) ao refletirmos sobre esse caminho de pesquisa, de escrita e de reflexões somos convidados a construir um percurso metodológico que nos exige um desaprender, pois durante todo o processo formativo, que se inicia desde a educação básica, geralmente somos treinados a copiar, aplicar e não incentivados a experimentar.

Nas próximas páginas que se seguem apresentaremos inicialmente a dinâmica de grupo como uma categoria conceitual. No segundo momento desenvolveremos uma discussão das dinâmicas de grupo pensadas como uma prática pedagógica e por fim relataremos um pouco sobre a experiência no projeto “Protagonismo Juvenil” fazendo um entrelaçamento com o que foi vivenciado no curso de pedagogia através da disciplina dinâmica de grupo.

## 2. ABORDANDO A DINÂMICA DE GRUPO

A dinâmica de grupo em seu aspecto histórico se caracteriza como uma ferramenta inicialmente utilizada com o intuito de conhecer o comportamento humano. Com a sua evolução, a dinâmica de grupo passa a assumir um caráter educacional ao estimular a interação das pessoas, desenvolver habilidades motoras, psíquicas, o trabalho em equipe nos espaços de educação, sendo reconhecida como uma importante metodologia para construir e desenvolver a formação do sujeito. A escola e a universidade, como instituições socializadoras, são espaços onde as dinâmicas de grupo podem contribuir ao incentivar as relações socioafetivas promovidas no encontro com o outro.

Não é qualquer vivência ou interação que pode ser considerado como dinâmica de grupo. As dinâmicas de grupo possuem elementos que as definem, sendo estes descritos por Silva (2008) como ações de curta duração que, ao fazer uso de uma técnica própria, específica, induz motivação e envolvimento. Os objetivos das dinâmicas de grupo são traçados de acordo com o que a dinâmica se destina e ao público que pretende atingir ao ser proposta em alguma atividade envolvendo um grupo de pessoas.

Ao se tratar de dinâmica de grupo nos espaços educacionais é necessário delimitar minuciosamente os objetivos pedagógicos que serão desenvolvidos e como a mesma irá auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos contemplados com essa ferramenta, visto que em muitos espaços educativos essa abordagem não ganha tanto espaço, principalmente nas instituições escolares mediante o modelo padrão de educação presente nas escolas de base.

No entanto, como detalha Devilla *et al* (2015), a quebra de paradigmas e consequentemente o processo de transformação e/ou reconstrução no mercado de trabalho no que diz respeito à formação e desenvolvimento de pessoas em uma

organização, é algo real no cenário atual.

Portanto, se faz necessário buscar esse recurso metodológico na perspectiva de evoluir no tocante a transmissão de conhecimentos em uma sala de aula, pois essa metodologia ajuda não somente os alunos na aquisição do conhecimento, como também auxilia o professor ao buscar um caminho metodológico que possa despertar interesse nos estudantes e os direcionem melhor durante o seu processo de aprendizagem.

### **3. A DINÂMICA DE GRUPO COMO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O ato de transferir conhecimento aos alunos incentiva o professor a ser criativo quando este se mantém na tentativa de ousar em seus processos metodológicos e nesse caminhar tecer uma relação horizontal entre ele e os seus alunos. Como detalha Souza *et al* (2011) o papel do professor é o de instigar o aluno a agir de forma ativa no seu processo de aprendizagem e ao mesmo tempo, tornar-se um sujeito conhecedor da sua realidade, isso se concretizando através dos questionamentos que devem ir além da superficialidade dos fatos.

Ao aprofundar a temática sobre práticas pedagógicas, Fernandes (2008) a conceitua como sendo uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Isso significa que se faz necessário compreender uma prática pedagógica em seus aspectos teóricos e metodológicos, para que ela possa emitir significados a atuação docente e aos alunos a qual participam dela, refletindo sua relevância dentro do contexto a qual está inserida, para que assim, o processo de aprendizagem consiga auxiliar na construção do conhecimento de ambos, educador e educandos.

Nessa produção de conhecimentos, os professores devem se apropriar de metodologias como as dinâmicas de grupo para que os seus alunos tenham a possibilidade de vivenciarem, em suas trajetórias pelo conhecimento, diálogos experienciais entre aquilo que é reconhecido no campo da teoria e as conexões que podem ser construídas com as suas atuações cotidianas, produzindo significados daquilo que é apreendido e, conseqüentemente experienciado. A dinâmica de grupo sendo reconhecida como uma prática pedagógica, pode ser desenvolvida nas salas de aula, seja

com educandos inseridos na educação básica ou no ensino superior.

O professor, ao construir práticas educativas diferenciadas e focadas na aprendizagem de maneira dinâmica, pode despertar no educando uma curiosidade que o levará a querer aprender. Nessa postura teórica e metodológica, os alunos são convidados a permanecerem curiosos e instigados a estarem constantemente na esteira do conhecimento. E isso se configura como um belo encontro entre a teoria e a prática, que são pensadas como complementares e não de forma dicotômica.

#### **4. O PROJETO “PROTAGONISMO JUVENIL” E A DISCIPLINA DINÂMICA DE GRUPO: UJA RELAÇÃO DIALÓGICA**

O “Protagonismo Juvenil” é um projeto proposto pelas escolas de tempo integral do estado do Ceará. Tem como objetivo conduzir os jovens estudantes que estão iniciando o ano letivo a conhecerem o ambiente escolar e atuarem como protagonistas em suas ações na sala de aula e fora dela. Trabalha ainda com a perspectiva de apresentar os desafios que os educandos poderão vivenciar em seus percursos na escola, aplicando dinâmicas de grupo que estimulem a interação (conhecer uns aos outros), desenvolver o espírito de liderança, a acolhida, a convivência entre eles.

Ele é composto de algumas etapas. A princípio é realizada uma reunião de alinhamento sobre os temas que serão abordados e como a acolhida será feita (primeira semana de aula). Nessa reunião são decididas as dinâmicas que serão desenvolvidas de acordo com a faixa etária do público alvo, bem como a escolha de vídeos que possam incentivar os educandos a adentrarem em seus processos de aprendizagem.

Ao iniciar o projeto, os protagonistas se apresentam a turma e sequencialmente iniciam a realização do trabalho sempre contemplando os objetivos pedagógicos e buscando conhecer ao máximo a turma para trabalhar as dinâmicas da melhor maneira possível. No desenvolvimento das dinâmicas de grupo os protagonistas procuram auxiliar também os estudantes em algumas questões presentes em suas vidas, seja ela escolar ou pessoal.

Na participação dessa experiência foi possível constatar que os alunos se sentiram bastante felizes com a proposta do projeto, pois puderam expor como se sentiam em relação a escola, abordando ainda conflitos familiares que estavam experienciando. Nesses diálogos os educandos se sentiram acolhidos pelos protagonistas e pelos colegas que estavam participando. Todos esses processos

dialógicos foram motivando a entrada de outros protagonistas, fortalecendo com isso o projeto.

Ao adentrar na disciplina dinâmica de grupo foi possível trazer as memórias de atuação no projeto “Protagonismo Juvenil”, principalmente quando passamos a entrelaçar a teoria na prática. Nas discussões teóricas e metodológicas estudadas e refletidas no decorrer da disciplina tudo que outrora foi vivenciado ganhou mais sentido, inclusive uma das dinâmicas de grupo proposta aos alunos participantes do projeto foi levada para ser compartilhada na sala de aula com os colegas universitários.

Com isso foi possível perceber que dia a dia estamos nos renovando a partir das experiências que somos convidados a experimentar no nosso caminhar e que cada experiência não se anula na chegada de outra, elas se complementam e tecem a nossa história. Como diria Freire (1999), na formação docente é fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática. Para ele, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, ou seja, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar.

É nessa perspectiva que a formação docente traz como importantes elementos: a história de vida, a formação e a prática docente do sujeito como processos que dialogam entre si e que alicerçam a profissionalização do professor e as práticas pedagógicas que ele irá construir em sua docência. Elas sempre serão o ponto de partida e de chegada das tessituras do “ser professor” na sala de aula e na vida.

## 5. CONCLUSÃO

A partir de tudo que foi exposto no presente trabalho, conclui-se que a dinâmica de grupo tem uma importância significativa dentro do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, visto que essa intervenção proporciona a interação entre professor-aluno e aluno-aluno através da integração, das práticas pedagógicas que se alicerçam a ela e de todos os elementos que compõem a presente abordagem.

Nestas duas experiências, foi possível constatar a relevância que a dinâmica de grupo tem como prática pedagógica na sala de aula, seja da educação básica ou do ensino superior. Através desta ferramenta, o professor poderá promover um contexto diferencial que permita que os alunos se integrem, interajam, atuem de forma conjunta em sala de aula junto ao professor, buscando cada vez mais o envolvimento dos

educandos nessas propostas educativas, pois já dizia Freire (1999) que ensinar não é só transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Conduzidos por essa concepção de Freire, vamos lançando um olhar político e estético sobre as dinâmicas de grupo em nossas atuações pedagógicas, entendidas como um ato dialógico construído nas tessituras experienciais na condição de docentes/discentes que se reconhecem como sujeitos que aprendem ao modificar a sua relação com o mundo em seus processos formativos na sala de aula e fora dela.

## 6. REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BLIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora: Porto, 1994.

DEVILLA, Marcia *et al.* Jogos e dinâmicas no processo de treinamento e desenvolvimento nas organizações. *In: XII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGET). Anais...Resende, RJ, 2015.* Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos15/29622387.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. *In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina Veras. (Org.). O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa.* Fortaleza: Editora UFC, 2005.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: Um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? **Revista Saber Científico**, Porto Velho, v. 1, p. 82-99, jul/dez, 2008.

SOUZA, Jhanislei, *et al.* A influência da dinâmica de grupo no ambiente escolar do ensino fundamental. *In: VII EPCC - Encontro internacional de produção científica, 2011, Maringá, Paraná. Anais...Maringá: Editora CESUMAR, 2011.*

## EDUCAR PARA A PAZ: A PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA DO CONEXÕES PERIFÉRICAS

Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil<sup>38</sup>  
[isabelmayaragf@gmail.com](mailto:isabelmayaragf@gmail.com)

### Resumo

A Rede Cuca é cenário para várias formações, entre elas o Programa Conexões Periféricas, a ser analisado por este artigo. O presente artigo apresenta de que maneira as intervenções do programa, destinados às juventudes, dialogam com o movimento cultura de paz. O estudo baseia-se na pesquisa bibliográfica, a partir de estudiosos referenciados no assunto, pesquisa documental, através do acesso a teses, resoluções, documentos oficiais sobre os três eixos temáticos deste estudo (cultura de paz, juventudes e educomunicação), além de acesso aos programas anteriores. Como resultados iniciais, verificamos os seguintes fatores que colaboram para o fortalecimento da cultura de paz em Fortaleza, por meio da prática formativa da Rede Cuca, o Programa Conexões Periféricas: a valorização e a promoção dos direitos humanos, o fato de que os ambientes aonde acontecem a formação são considerados zonas mediadoras de conflitos e ter a educomunicação como fio condutor do processo formativo.

**Palavra-chave:** Cultura de Paz. Juventudes. Educomunicação.

### Introdução

O recorte temático é a Cultura de Paz na formação de jovens. Apresentamos como objeto de estudo, o Programa Conexões Periféricas. Trata-se de uma formação em áudio visual, o qual também se propõe voltar suas ações, para a cultura de paz, juventude, valores e direitos humanos, além da formação técnica. A iniciativa é ofertada aos jovens, entre 18 e 29 anos, por meio de uma proposta pedagógica educacional. Uma iniciativa realizada por jovens alunos da Rede Cuca<sup>39</sup>, desenvolvido pela Prefeitura de Fortaleza e pela TV Ceará - TVC. Os jovens comunicadores discutem questões relacionadas as juventudes de um modo geral, principalmente as questões do

---

<sup>38</sup> Autora (a): Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Bolsista Funcap. Contato: [isabelmayaragf@gmail.com](mailto:isabelmayaragf@gmail.com).

<sup>39</sup> A Rede Cuca é uma rede de proteção social e oportunidades formada por três (Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu) Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cucas), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza

Atendem, prioritariamente, jovens de 15 a 29 anos, oferecendo cursos, práticas esportivas, difusão cultural, formações e produções na área de comunicação e atividades que fortalecem o protagonismo juvenil e realizam a promoção e garantia de direitos humanos. Retirado do link: <https://juventude.fortaleza.ce.gov.br/rede-cuca>



âmbito da periferia: social, acessibilidade, mobilidade, cultural, gênero, empreendedorismo entre outros assuntos.

Diante disso, trazemos a oportunidade de refletirmos a respeito das intervenções dessa experiência formativa para o fortalecimento da cultura de paz, por meio da prática formativa do Programa Conexões Periféricas. Tal compreensão, tem como base metodológica pesquisa bibliográfica, a partir de estudiosos referenciados no assunto, pesquisa documental, através do acesso a teses, resoluções, documentos oficiais sobre os três eixos temáticos deste estudo (cultura de paz, juventudes e educomunicação), além do acesso liberado pela diretoria do Cuca, aos programas anteriores, cedidos a este estudo. O percurso metodológico escolhido, convergirá na tentativa de responder a problemática, de que maneira o Programa Conexões Periféricas colabora para a propagação da cultura de paz, em Fortaleza.

Para chegarmos até a questão central que move o estudo, algumas proposições foram elencadas: A formação pedagógica do projeto Conexões Periféricas interfere na construção, descoberta ou reforço dos potenciais positivos das juventudes? Quais são esses potenciais? Como essa formação pedagógica, baseada em práticas educacionais e na promoção dos direitos humanos, pode estimular seus potenciais positivos em prol do fortalecimento da Cultura de Paz? Que fatores estabelecem relação entre o programa Conexões Periféricas com uma proposta educacional? A relação entre a proposta educacional do programa adequa-se a proposta do “Educar para a paz”? A iniciativa é eficiente no fomento à promoção dos direitos humanos, voltados às juventudes e para o fortalecimento da cultura de paz?

Em presença dessas inquietudes, escolhemos a compressão das intervenções para a cultura de paz por meio da atuação do programa. Sendo assim, seguindo a proposta educar para a paz, a partir de uma abordagem educacional, promovida pela ação formadora de jovens do Programa Conexões Periféricas, alcançaremos um breve entendimento sobre cultura de paz, educação e juventudes.

### **Desenvolvimento**

O Instituto Centro de Cultura, Arte, Ciência e Esportes - Cuca, é um equipamento gerenciado em parceria com a Prefeitura de Fortaleza, que tem por finalidade central promover políticas públicas destinadas aos jovens, principalmente em situação de vulnerabilidade social. Logo após a entrega à comunidade, de mais outros



dois Cucas (Mondubim e Jangurussi), o instituto assumiu a condição de rede de apoio.

Nesse contexto de vulnerabilidade, é que foram estrategicamente, escolhidos os bairros que sediariam as sedes dos equipamentos que compõem a Rede Cuca. A Rede atende toda a comunidade, essencialmente com atividades destinadas aos jovens de 15 a 29 anos, nas diversas áreas do conhecimento, como teatro, audiovisual, astronomia, música, fotografia, circo, dança e comunicação, além da oferta em diversas práticas esportivas, no total são 21 modalidades ofertadas nas três sedes: Cuca Barra do Ceará, o primeiro a ser fundado, Cuca Jangurussu e Cuca Mondubim, ambos entregues em 2014, com previsão para ampliação de outras sedes, em Fortaleza.

Sobre a temática juventudes em vulnerabilidade social, Silva (2014) demonstra a relação entre psicologia e juventude, uma abordagem sobre o protagonismo para jovens em situação de pobreza, partindo do conceito de protagonismo juvenil na contemporaneidade.

Em sua pesquisa ela relata que o protagonismo é visto, em alguns momentos, como uma via de superação das condições adversas, por isso tão urgente a necessidade de impor aos jovens, em contexto de pobreza, a condição de protagonistas.

Partindo também dessa visão, ela realizou sua pesquisa junto ao grupo de jovens de dança da Rede CUCA, na Barra do Ceará. Traz o argumento de que a criação de espaços nas políticas públicas destinadas as jovens deve ser pautada pela promoção do protagonismo juvenil.

Ela analisa a exigência da sociedade e das políticas públicas em protagonizar o jovem pobre, como um meio de oferta-lhes uma vida digna, possivelmente, longe da violência e das drogas que rondam os jovens. O entrelace entre protagonismo e pobreza é recorrente e esta tendência tende a cristalizar este conceito.

Dessa maneira, o protagonismo como superação da condição de pobreza pode ser considerado como uma proposta educativa e política de participação, empoderamento, capacidade de realização, cidadania, atuação social, responsabilidade, cooperação, ou avaliado como um mecanismo de controle e pedagogização. (p.17).

Dando sequência, ciente da amplitude da definição à cerca do tema "Juventudes", que, por sua vez, será devidamente aprofundado mais à frente, observamos as juventudes como um conjunto social diverso, no qual a definição da faixa etária não abarca sua complexidade e a multiplicidade, apesar de sabermos que há correntes de argumentos divergentes.

Pais (1990) contempla em sua análise social sobre a juventude os argumentos de que é uma categoria socialmente manipulada e manipulável e que reduzi-los a uma unidade social, pertencentes a um grupo e a uma faixa etária, seria uma postura precipitada e uma “evidente manipulação”.

Grosso (2012, p. 4) defende a dificuldade de se definir a juventude em termos de limites etários e características pré-definidas. Segundo ele, “as definições patinam, escapam, tornam-se ambíguas. Entretanto, trata-se de uma realidade, um marco concreto de vivências”.

Silva (2014) encara o jovem não somente como um “pré-projeto” da vida adulta, como uma fase de descobertas, afirmações e preparação. O jovem é ator estratégico no desenvolvimento social e possui potenciais de criatividade e transformação. Segundo Silva, o caminho para isso acontecer é a formação educacional, o trabalho e o engajamento em projetos sociais. Ele defende um protagonismo juvenil aliado a contribuição do jovem para a construção da sociedade.

Conforme coloca Matos (2007, p. 65), sobre a tentativa de cristalizar o conceito de uma juventude ideal é cercear “a criatividade e as formas de expressões inovadoras dos jovens”. Enfim, há uma variedade de pensadores e de tendências sobre a concepção do que é a juventude que caberia uma discussão mais enraizada.

Direitos humanos e comunicação integram um conjunto de diretrizes institucionais da Rede Cuca, que compreende uma rede de proteção social e oportunidades, da Prefeitura de Fortaleza, voltados para a promoção de políticas públicas destinadas, especialmente, aos jovens. O objeto deste estudo, o programa Conexões Periféricas é um exercício de políticas públicas, que vai além da formação em áudio visual. “Os jovens aprendem mais do que apertar um botão da câmera, é um processo de construção, conhecimento e respeito a diversidade” (MAIA, 2017).

Maia (2017) explica que a iniciativa é centrada na produção de conteúdo, na formação em audiovisual, na preparação para um possível mercado de trabalho, como também na aprendizagem sobre comunicação popular e democrática, respeito a diversidade e formação cidadã. Ainda segundo o coordenador, o projeto consegue instigar os jovens a lançar olhares sobre a cidade e suas realidades, principalmente sobre a periferia.

O coordenador de comunicação da Rede, também comenta que os Cucas são zonas mediadoras de conflitos, sendo um espaço de apaziguamento das diferenças, no

que reflete em um território de paz. Além disso, ele atribui a referida circunstância, ao fato de que os Cucas realizam ações, que valorizam a promoção dos direitos humanos. Portanto, para o gestor, suas intervenções no meio, dialogam com o movimento cultura de paz. A Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (Resolução A/RES/53/243, 1999), documento emitido pela ONU, guia do movimento, entende a cultura de paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em diversos fundamentos. Entre eles, “no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1999, p.03).

Jares (2002) concorda que os direitos humanos é um marco regulador da convivência, pois todo convívio é regido por normas e valores e ele assegura que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é o maior código regulador da convivência democrática. Sobre a convivência em meio a diversidade, D’Ambrosio (2010) in UNESCO (2010) ao falar sobre educação para a paz, coloca que a educação é a tentativa de fuga ao confronto. Segundo ele, todas as relações humanas trazem à tona um conflito, deste modo ele explica que o conflito não é sinônimo de confronto, mesmo sabendo que ele decorre da divergência em enxergar a realidade de forma diversa. “Maneiras diferentes de ver, sentir, reconhecer a realidade podem resultar em ideias, julgamentos e ações conflitantes” (UNESCO, 2010, p. 48).

Ao falar sobre a pedagogia da convivência, Jares (2008) aponta como um dos marcos que incidem na convivência é a aceitação da diversidade. Segundo ele, a convivência é o aprendizado da conjugação da relação entre igualdade e diferença. Nesse sentido, Matos (2007) apud Guimarães (2005) afirma que “a educação para a paz é a educação para o diálogo” (p.67). Portanto, “educar para a paz é um exercício metodológico do diálogo, do cuidar de si e do outro na construção do conhecimento em que está presente também a ‘razão cordial’, a reconexão com tudo e com todos” (MATOS, 2007, p.67 apud YUS, 2002).

Assim sendo, para D’ Ambrosio (2010) apud UNESCO (2010) a educação para a paz é fundamental na função de combate ao confronto e a violência, ela é a chave que abre a porta para a condução a uma realidade de paz. “A Década da Paz representou a grande oportunidade para assumirmos nossa responsabilidade mútua na Educação para a Paz. Sejam empresários, cientistas, pesquisadores, o que for, somos todos educadores!” (UNESCO, 2010, p. 50).

Relacionando à problemática deste estudo, no âmbito da comunicação como

meio e fim dessa formação pedagógica, outro ponto relevante visto na Declaração orientadora do movimento é a aceitação de que “a educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância” (ONU, 1999; Art. 4º). Mais um termo considerado é o de que “o papel informativo e educativo dos meios de comunicação contribui para a promoção de uma Cultura de Paz”. (ONU, 1999, art. 7º).

A respeito da proposta educ comunicativa Maia (2017) confirma que a experiência pedagógica do Conexões Periféricas adotou a Educomunicação como uma ferramenta no processo de aprendizagem. Segundo um dos principais estudiosos do assunto no Brasil, Soares (2006), a Educomunicação absorve os fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências sociais.

A Educomunicação não é uma metodologia fechada, mas um conjunto de metodologias que têm como objetivo a independência e autonomia dos educandos, por meio do acesso ao direito à comunicação. A ideia da Educomunicação é, portanto, colocar os meios de informação a serviço dos interesses e necessidades dos educandos. Resumindo, Educomunicação é a "capacidade de entrecruzar saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem e/ou se utilizam desses saberes" (SOARES, 2006, p 3).

Para o autor não importa o produto pronto e acabado, o diálogo fechado e sim o processo, momento em que ocorre a transversalidades dos saberes, onde se pode ter um novo entendimento, a transdiscussividade, multidisciplinaridade e pluralidade. No campo da Educomunicação, o diálogo é um momento de investigação coletiva e dali brotará novos olhares (SOARES, 2006).

No ramo da educação, uma autoridade no assunto é Paulo Freire, que defende a educação dialógica como indispensável no processo do conhecimento. “A educação é comunicação, é diálogo, é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1987, p. 66).

Segundo Maia (2017) a prioridade da experiência formativa é o debate sobre a temática escolhida, rodízio de funções, liberdade de criação, dentro dos limites editoriais da instituição e autonomia das ações, proporcionando aos jovens o empoderamento de seus potenciais. Nessa perspectiva da autonomia das juventudes no

Programa Conexões Periféricas, podemos perceber que ensinar exige respeito à autonomia do educado, criança, jovem ou adulto, uma vez que qualquer prática educativa não deve desrespeitar a curiosidade, o gosto estético, a inquietude, a linguagem, a sintaxe e a prosódia dos mesmos. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.35).

Dessa forma, é percebido que as juventudes possam assumir posições de agentes e promotores da Cultura de Paz, compartilhando o pensamento de Matos (2007). Ao discorrer sobre um possível diálogo entre as juventudes e cultura de paz, aponta que é perceptível um potencial positivo nos jovens, no sentido de contribuição para projetos para e pela paz, por isso ela os atribui como exemplos de revitalização social, por representarem uma força de mudança.

### **Considerações Finais**

O estudo se comprometeu em compreender de que maneira as intervenções do Programa Conexões Periféricas da Rede Cuca, destinados às juventudes, dialogam com o movimento cultura de paz. Ainda que renda outras aprofundadas reflexões sobre o assunto, não contempladas por este artigo, sabemos que esse diálogo foi possível, por causa das aproximações entre cultura de paz, a proposta formativa e os princípios que regem o programa.

Como resultados iniciais, verificamos os seguintes fatores que colaboram para o fortalecimento da cultura de paz em Fortaleza, por meio da prática formativa da Rede Cuca, o Programa Conexões Periféricas: a valorização e a promoção dos direitos humanos, o fato de que os ambientes aonde acontecem a formação são considerados zonas mediadoras de conflitos e ter a educomunicação como fio condutor do processo formativo.

Tivemos como concepção norteadora de cultura de paz ou movimento pela paz, a posição da ONU, em aceitar a iniciativa, como um estilo de vida que se funda em diversos valores éticos, entre eles o respeito e a promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Como visto, a Rede Cuca, por meio de suas políticas públicas, tem diretrizes institucionais baseadas no direitos humanos e comunicação. Dentro dessa proposta,

encontramos a prática formativa do Conexões Periféricas, que vai além da formação em áudio visual. É um processo de construção, conhecimento, respeito a diversidade, formação cidadã, aprendizagem sobre audiovisual, comunicação popular e democrática, além da oportunidade ser também uma preparação para o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Além disso, os Cucas realizam ações, que valorizam a promoção dos direitos humanos, por isso suas intervenções no meio, dialogam com o movimento cultura de paz. Nesse sentido, consideramos que a prática formativa, se mostra como uma via de acesso à educação pela paz, através dessas intervenções.

Inclusive, o próprio ambiente promotor da prática, os Cucas, são considerados zonas mediadoras de conflitos, configurando-se como um espaço de apaziguamento das diferenças de gênero, raça, religião, condição social e até mesmo, territorial. Segundo Maia (2017), os Cucas são rodeados de comunidades e dentro delas há existência de grupos criminosos, conhecidos por facções ou gangues. Tendo como componentes, jovens e crianças, em maioria. Nesse sentido, conforme Maia (2017) relata, quando eles se encontram nos Cucas, a rivalidade fica do portão para fora e os jovens se entregam as experiências oferecidas pelo equipamento.

Outro ponto que consideramos essencial para o fortalecimento da cultura de paz é a condição formativa do programa ter fundamentação na ação educacional. A proposta educacional como fio condutor da formação, inspirada na teoria dialógica de Paulo Freire, promovem uma experiência autônoma, participativa, apaziguadora, democrática, tolerante, respeitosa e empática.

A Educomunicação vai além das bases teóricas, transcendendo a vivência pedagógica tradicional e as potencialidades da comunicação, como meio e fim desse processo, resultando na autonomia do educando e do educador, entrelaçados em uma co-gestão dos saberes, como foco no ganho durante o processo e não no produto final. Postura adotada pelo objeto de estudo escolhido para este projeto.

Por tanto, confirmamos indícios de paz, no protagonismo e na autonomia das juventudes, que em meio ao caos social e suas condições vulneráveis, superam adversidades, sobretudo tornam-se agentes do movimento pela paz, quando seus potenciais positivos são estimulados por estarem num ambiente de paz e por colaborarem com projetos pela paz.

Vimos que a educação para a paz é o exercício do diálogo, é a reconexão com tudo e com todos, é a fuga ao confronto, é a convivência e a aceitação do diferente.

Sendo assim, o Programa Conexões Periféricas é uma semente, em meio a peleja pela paz, que que faz brotar nos jovens participantes, o melhor deles.

### Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GROPPO, L. A. **Juventudes e educação sociocomunitária**: roteiros de investigação. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012, Campinas. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 4. São Paulo: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAIA, Rogério. **Entrevista concedida** a autoria deste projeto de pesquisa ( não vou colocar nome pq eles não querem). Fortaleza, 6 de janeiro e de fevereiro de 2017. [Rogério Maia, Coordenador de Comunicação da Rede Cuca e Gestor do Conexões Periféricas].

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes e Cultura de Paz**: diálogos de esperança. In: Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, Ano 12, n. 16, p. 65-70, Jan/Jun, 2007.

ONU. Assembléia Geral. **Declaração sobre uma Cultura de Paz** (A/RES/53/243 – parte A – 06 out. 1999). Disponível em: [http://www.comitepaz.org.br/dec\\_prog\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm). Acesso em: 20 fevereiro 2017.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. *Análise Sociológica*, v. 25, n. 105-106, 1990.

SILVA, Alexandra Maria Sousa. **Análise das implicações psicossociais do protagonismo para os jovens em situação de pobreza**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2006.

SOARES, Donizete. **Educomunicação – O que é isto?** Gens, Instituto de Educação e Cultura, 2006. Disponível em: [http://portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao\\_o\\_que\\_e\\_isto.pdf](http://portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf). Acesso em: 05 março 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira; MACHADO, Elliany Salvierra. **Educomunicação: ou a emergência do campo de inter-relação**. In: INTERCOM, p. 01-09, Comunicação/ Educação. 1999.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.



**LUDICIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO NO PROCESSO  
ENSINO APRENDIZAGEM**

Francisca Negreiros Carneiro  
[francarneiro1910@hotmail.com](mailto:francarneiro1910@hotmail.com)  
Mardilene Ferreira de Sousa  
[mardileneferreira@hotmail.com](mailto:mardileneferreira@hotmail.com)  
Antônio Wellington Alves  
[Wellington.chorozinho@hotmail.com](mailto:Wellington.chorozinho@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo tem o objetivo avaliar a metodologia desenvolvida pelos professores na Escola Alba Laranjeira de Albuquerque e a sua eficácia no ensino aprendizagem. Vista que esta é realizada por intermédio do lúdico tendo como princípio o conceito que a atividade lúdica favorece a aprendizagem e a importância que os professores estabelecem durante o planejamento diário. A metodologia utilizada foi do tipo bibliográfica com uma abordagem exploratória e qualitativa. O público utilizado para investigação foi os docentes da referida escola. Neste contexto, as práticas lúdicas surgem como recurso de mediação ao processo ensino aprendizagem e ao mesmo tempo ao educador observar os diferentes níveis de desenvolvimento que o educando apresenta.

**INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos a prática metodológica vem se diversificando e os professores cada vez mais busca tornar o processo ensino aprendizagem significativo, atrativo e prazeroso. Dessa forma eles buscam diariamente relacionar teoria e práticas educativas, para melhor desenvolver o processo ensino aprendizagem das crianças, através do lúdico. Por meio desta metodologia, as crianças passam a atribuir sentido pois elas vivenciam a funcionalidade do ensino e atribui significado para o meio social. Atualmente, modificar a metodologia é uma das atribuições do professor durante o planejamento, pois inserir o lúdico requer um estudo antecipado e analisar se corresponde aos objetivos estabelecidos. Pois só tem sentido se este favorecer o conhecimento das crianças.

Este artigo tem o objetivo de mostrar a metodologia desenvolvida pelos professores na Escola Alba Laranjeira de Albuquerque e a sua eficácia durante o processo de ensino aprendizagem. Vista que esta é realizada por intermédio do lúdico tendo como princípio o conceito que a atividade lúdica favorece a aprendizagem e a



importância que os professores estabelecem durante o planejamento do plano diário.

A metodologia utilizada foi do tipo bibliográfica com uma abordagem: exploratória e qualitativa. Para o desenvolvimento do artigo sobre essa temática foi apresentado um tópico, além da introdução, procedimentos metodológicos, resultado e discursão e a conclusão.

O público utilizado para investigação foi os docentes da referida escola. Participou da pesquisa onze docentes que atuam na Instituição, os mesmos com formação em Pedagogia e um em Educação Física.

Neste contexto, as práticas lúdicas surgem como recurso de mediação ao processo ensino aprendizagem e ao mesmo tempo favorece ao educador observar os diferentes níveis de desenvolvimento que o educando apresenta. Desse modo, o lúdico deve ser utilizado como uma combinação entre conteúdo, aprendizagem, exercício e aperfeiçoamento de habilidades. Assim, alguns professores utiliza o lúdico como recurso preparatório para introduzir o conteúdo, para avaliar ou até mesmo para analisar a sua prática se está sendo realizada de modo satisfatório.

### **Atividades lúdicas e o Ensino Escolar na Escola Alba Laranjeira de Albuquerque**

Alguns docentes por volta do século XIX pensavam que o espaço escolar servia apenas para as crianças desenvolver atividades recreativas, momento de socialização durante o intervalo, entre outras atividades. Por volta do século XX, após estudos realizados sobre a aprendizagem das crianças, estes passaram a considerar o espaço escolar um ambiente capaz de caracterizar o modo de vida dos educandos; e o mais importante se este favorece a aprendizagem. Desse modo, o espaço escolar pode-se perceber atualmente como um meio de oportunidade e flexibilidade para as crianças.

Tendo como princípio a origem da palavra lúdico; que vem do latim “ludus”, que significa “jogo”. Pode-se afirmar que no decorrer dos anos, o lúdico vem se destacando dentro dos espaços escolar como mecanismo facilitador da aprendizagem. Este se define pelo ato ou ação dos alunos que envolvem: prazer, aprendizagem e interação. Assim, Almeida (2009) diz: jogo “um modo de desenvolver a criatividade e o conhecimento por meio de jogos, brincadeiras e músicas”.

No ambiente escolar o termo lúdico refere-se à diversidade de práticas: jogos e brincadeiras, que os educadores introduzem no planejamento pedagógico como estratégia para estimular a criança. Outro fator importante é organizar o espaço escolar

de modo que seja um ambiente agradável e que proporcione a criança capacidade de imaginar, relacionar e contextualizar ao seu real sentido no meio social.

Marcelino afirma que:

"È fundamental que se assegure á criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício de prazer de viver, e viver, como diz a canção (...) como se fora brincadeira de roda..." (1996 p. 38).

Tratar de espaço de caráter lúdico significa organizar todo o espaço, não apenas o da sala, mais todos os repartimentos que compõem a escola de maneira que a criança venha a se desenvolver por completa, desde o ato criativo até a ação de reflexão sobre a cultura em que está inserida. Nos últimos séculos, o lúdico dentro do espaço escolar vem contribuindo de modo satisfatório na socialização entre as crianças. Baseado neste ponto de vista, a ação do sujeito ao brincar está contribuindo na dinâmica de relacionamento dentro e fora do ambiente da sala de aula. Portanto, a brincadeira é uma ponte que há entre a linguagem e a imaginação, e através dela a criança consegue apoderar-se de fatos da realidade, atribuindo um novo sentido para a vida.

Rego (1995; p.82) aponta a seguir como Vygotsky se refere ao brincar na criança:

[...] a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso". No "brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade".

Assim, pode-se perceber que Vygotsky afirma que quando a criança está brincando ela faz uso de postura e toma decisões como se estivesse agindo no mundo social. Dessa forma a brincadeira assume um papel importante para preparar a criança a agir de modo responsável no mundo interno (do faz de conta) ou no mundo externo (mundo real). Vygotsky (1989), diz: "a imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, contribuindo assim, para o desenvolvimento da criança".

Baseado na visão que Vygotsky tem sobre a brincadeira, os educadores devem implantar no ambiente escolar práticas pedagógicas eficazes para os aspectos emocionais, sociais e físicos do desenvolvimento da criança. Assim, os docentes devem ver o jogo como um recurso facilitador para o desenvolvimento intelectual, sendo que através da brincadeira a criança se sente alusivo a um grupo e por meio dela desperta

emoções, afetos, inteligências e movimentos.

Hoje, pode-se afirmar que o lúdico é muito presente no ambiente interno da escola nas modalidades: Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os professores das séries dessas modalidades buscam sempre que possível relacionar as habilidades de aprendizagem com os conteúdos da grade curricular.

Para Piaget (1998), “os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve”. Portanto pode-se caracterizar o jogo dentro do espaço escolar sendo fundamental para o educador traçar estratégias pedagógicas e torná-las presente no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Vale destacar que na Escola Alba Laranjeira de Albuquerque, os professores desempenham um papel fundamental para desenvolver o lúdico no espaço escolar, tendo como princípio norteador a sua função para o desenvolvimento da aprendizagem. Fundamentado em autores, é notório o interesse dos docentes da referida escola em especial dos professores que são os responsáveis em pesquisar práticas lúdicas diversificadas a fim de despertar o interesse, a motivação e a aprendizagem dos alunos.

Contudo, pode-se evidenciar que os professores da referida escola, vêm realizando uma metodologia lúdica no dia a dia do seu planejamento, porém sabemos da dificuldade da grande maioria das escolas públicas ao inserir o lúdico no ambiente escolar que parte da falta de recursos até a desvalorização profissional, ocasionando ao professor desmotivação.

A grande maioria dos docentes da referida instituição, tem como parceria o apoio dos pais, que dentro das suas possibilidades providenciam o material necessário para que os alunos venham utilizar como recurso pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, docentes e discentes tem consciência da dificuldade de tornar o ensino prático, significativo e eficaz, devido à carência de investimento financeiro e pedagógico para com o ensino.

Assim, os docentes sabem que o lúdico precisa caminhar em parceria com a rotina, o conteúdo de cada série e o mais importante desenvolver a aprendizagem dos alunos. Desse modo, o objetivo no plano de aula deve ser claro, conciso e eficaz, para que não deixe nenhuma dúvida e que os alunos possam desenvolver com êxito a atividade concreta. Friedman diz:

O educador deve definir previamente, em função das necessidades e interesse do grupo, [...] os objetivos, [...] o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades. [...] Esses são requisitos práticos para começar o trabalho

com o lúdico. (1996, p. 70)

Tendo como base os princípios de Friedmann, os professores da referida Instituição buscam providenciar durante o planejamento todos os recursos necessários para desenvolver o ensino com êxito, buscando atingir a meta; favorecer um ambiente educacional rico em aprendizagem.

Assim, todas as vezes que os educadores irão fazer uso de uma metodologia lúdica, está possibilitando aos educandos explorar o ensino de modo concreto. Por fim, vale enfatizar algumas das atividades que os educadores realizam de maneira lúdica com os alunos: trabalha as planificações dos sólidos, características, classificação e análise utilizando palitos, goma de mascar ou massinha de modelar; gêneros textuais demonstrando produção dos mesmos e suas funcionalidades; melhorar a fluência da leitura utilizando o telefone da leitura, confeccionado com canos de plástico, onde os alunos irão ouvir o que estão lendo. Assim irá melhorar a leitura gradativamente; Gincanas preparatórias para as provas externas; Projetos envolvendo a comunidade escolar; Correio letrado, cada sala tem sua caixa do correio, onde os alunos poderão escrever para quem desejarem, um aluno de cada sala é escolhido para ser o carteiro e entregar as cartas aos destinatários. Essa prática favorece o desenvolvimento da escrita de modo prazeroso; Projeto Pequeno Escritor, as produções dos alunos ao longo do ano são anexadas de modo que cada aluno monte seu livro com seus próprios textos; Alfabeto móvel para trabalhar a escrita das crianças no início do processo de alfabetização.

Os educadores desta escola, preocupados com a funcionalidade do ensino, sempre que possível anexa a seu planejamento práticas lúdicas, ou seja, o ensino de modo concreto e eficaz para o processo de aprendizagem. Muitas vezes projetos estes que ultrapassam os muros da escola, chegando à comunidade, ou seja, ao meio em que o aluno está inserido de maneira satisfatória para contribuir no meio familiar. Assim, as práticas lúdicas aqui apresentadas no espaço escolar do Ensino Fundamental da Escola Alba Laranjeira de Albuquerque, veem demonstrar que a ludicidade tem bastante influência dentro do processo de ensino aprendizagem, assegurando então aos educandos uma aprendizagem significativa e prazerosa.

## **METODOLOGIA**

A investigação deste artigo tem como enfoque a importância da prática metodológica do professor de maneira lúdica para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças matriculadas na referida instituição de ensino: Escola Alba Laranjeira de Albuquerque. Este tem como abordagem bibliográfica, exploratória e qualitativa.

A pesquisa realizada neste ambiente de ensino, teve como foco principal analisar a importância do lúdico no dia a dia da prática pedagógica dos docentes, qual a relação que o lúdico tem com o processo de ensino e aprendizagem.

O público utilizado para investigação foi os docentes da referida escola, localizada no bairro Buriti, município de Pacajus, região metropolitana de Fortaleza - Ce. Participou da pesquisa onze docentes que atuam na instituição, os mesmos com formação em Pedagogia e um em Educação Física.

A técnica utilizada foi um questionário para coleta de dados contendo perguntas de cunho aberto, onde os docentes responderam livremente, ou seja, da forma que o desejaram. Realizou-se o estudo das perguntas dos questionários direcionados para os professores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa teve como amostragem 11 professores que atuam nesta instituição de Ensino Fundamental I. Vale salientar que todos esses profissionais tomaram posse de um questionário para levantamento de dados, para que este contribua de modo significativo com o estudo sobre o lúdico no ambiente escolar nos últimos anos e a importância desta prática para os professores que sempre busca aliar teoria, conteúdo e atividade lúdica nos planejamentos diários.

Partindo do princípio de conhecer a realidade e conversar sobre a atuação do professor e a sua prática pedagógica, foi aplicado um questionário com os professores (as). Inicialmente busquei conhecer a formação e a visão deles sobre o lúdico no contexto da sala de aula. Todos ressaltaram que é um excelente recurso quando bem direcionado e planejado antecipadamente como facilitador para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Destacaram ainda a importância de organizar o material com antecedência e o apoio que a gestão escolar deve favorecer para essa metodologia. Os mesmos destacaram os recursos que a escola dispõe: material dourado, ábaco, jogos

direcionados para a alfabetização; dominó, formação de palavra, alfabeto móvel, etc. Em relação ao planejamento, afirmaram que fica a critério deles e que a coordenação não interfere.

Todos são graduados e especialistas; uns até com mais de uma graduação, e quanto ao tempo de serviço todos com bastante experiência. Afirmaram que trabalham com a temática do lúdico no ambiente da sala de aula por meio de jogos, seja na Matemática ou no Português, tendo como objetivo desenvolver as habilidades que as crianças apresentam mais dificuldade. Dessa forma, incentiva, motiva, para que eles participem e cria o ambiente acolhedor e atrativo. Com relação aos recursos disponíveis na escola alguns consideram ainda um pouco restrito, devido à falta de investimento, mas, a mesma possui materiais diversos como jogos pedagógicos e estrutura tecnológica (data show, caixa de som, notebook, impressora). Eles também ressaltaram que a coordenadora fornece materiais didáticos, bimestralmente tem o planejamento coletivo onde é desenvolvido oficinas pedagógicas, também se faz o levantamento da necessidade da classe. Após este estudo os professores realizam projetos para ser encaixado no planejamento diário, com o objetivo de trabalhar a dificuldade que a criança apresentou.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo é de suma importância para destacar a importância de trabalhar o lúdico nas modalidades de ensino, sendo esta uma prática facilitadora para o processo ensino aprendizagem. Sendo assim, no momento do planejamento das aulas é interessante buscar inserir na metodologia atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo e ao objetivo que pretende desenvolver. Dessa forma as práticas educativas favorecer uma melhor compreensão e ao mesmo tempo permitiu a criança a elaborar conceitos e mediar este com os colegas durante a interação com a realização do jogo.

Contudo é notório para os professores de um modo geral desta instituição que o lúdico é uma ferramenta de suma importância na construção do conhecimento. Assim busquei refletir sobre algumas práticas lúdicas e a sua funcionalidade, destacando a importância deste suporte pedagógico para o desenvolvimento da criança.

Após ter concluído o estudo, me proporcionou subsídio teórico para me direcionar a instituição pesquisada e desenvolver o questionário com os professores (as). Desse modo, conheci um pouco do papel desempenhado por cada um.

Conseguí atingir os objetivos estipulados inicialmente que eram: identificar se o lúdico está sendo inserido na prática educativa de modo a tornar a aprendizagem significativa e atraente. Reconhecer os pontos positivo deste para o desenvolvimento da criança e mostrar a visão dos professores sobre a importância de inserir e apoiar a metodologia lúdica no ambiente escolar.

Com base nas respostas do questionário e nas imagens expostas, destacando o trabalho realizado na instituição de ensino. É notório o trabalho que esta equipe vê desenvolvendo. Sendo que este resulta em um adequado desempenho dos alunos nas avaliações realizadas interna e externa. Por fim, venho ressaltar baseado na pesquisa que a prática lúdica quando bem elaborada e desenvolvida com eficácia contribui de maneira satisfatória para o desenvolvimento da aprendizagem e a desenvoltura da criança, fazendo com que este conhecimento assimilado, eles utilizem para a vida.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos> Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, M.T(Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

CEBALOS, Naiara M; MAZARO, Renata A; ZANIN, Mariangela; CERALDI, Marco P.C; **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 162, Noviembre de 2011. <http://www.efdeportes.com/>

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos> Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.



## PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NAS TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Risolene Fernandes Queiroz (UECE)

*risolene.fernandes@bol.com.br*

Marília Freitas Paixão de Sousa (UECE)

*mariliafreitas1608@hotmail.com*

### RESUMO

O estudo se tornou viável mediante a análise aprofundada da prática docente da autora principal em turmas de 2º ano de uma escola pública municipal de Horizonte-CE, em especial no que tange ao processo de alfabetização em desenvolvimento. O escopo é discutir, problematizar e encaminhar reflexões a respeito das estratégias de alfabetização efetivadas e que corroboram para a aprendizagem significativa dos estudantes com foco na diversidade de estratégias e de gêneros textuais abordados. Percebe-se que a postura comprometida do educador é valiosa para que a alfabetização se concretize e, por este se tratar de um estudo embasado na vivência cotidiana, conclui-se que as práticas pedagógicas em tela consistem em estratégias valiosas para instigar outros docentes no desenrolar da alfabetização, resultando em material deveras relevante para travar discussões sobre o assunto em destaque.

**Palavras-chave:** Leitura. Alfabetização. Segundo ano.

### INTRODUÇÃO

Enquanto professora alfabetizadora, estudante e pesquisadora da educação básica brasileira, decidi demonstrar a minha prática pedagógica mediada nas turmas do 2º ano da Escola Francisco Xavier de Freitas no município de Horizonte-CE, região metropolitana da grande Fortaleza tendo em vista, demonstrar algumas estratégias de alfabetização ministradas, objetivando documentar para que sirva de referência para o município e posterior a este trabalho, transformá-lo-ei em um livro contendo outras estratégias de alfabetização mais detalhadas.

Pensar em educação é, antes de tudo, pensar em qual ser queremos formar, já que a educação é um passaporte para o convívio na sociedade. A escola muito contribui para formar o cidadão, apresentando valores e trabalhando os conteúdos curriculares (BRASIL, 1996), mas vale salientar que ela sozinha é insuficiente. Faz-se necessário que as famílias assumam seu papel perante a sociedade, ensinando valores aos seus filhos e se tornem parceiras da escola para juntos formar cidadãos éticos, conhecedores dos direitos e deveres, leitores e escritores do código com fluência, conforme apresentado no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) Lei 9.394/96, que afirma que a educação se desenrola em meio às vivências na família, na escola e em



todos os espaços de convivência do indivíduo.

Sem o acompanhamento da família no desenvolvimento escolar das crianças se torna mais difícil alfabetizá-las na idade certa, como demanda a lei, “pois um bom leitor não se forma por acaso, muitos são formados na infância, em famílias que podem lhes oferecer o contato com a literatura infantil e em escolas que proporcionam experiências positivas no início da alfabetização” (CARVALHO, 2010, p.11).

Com base no pensamento dessa autora, observa-se a importância da família, no que tange ao despertar o gosto pela leitura e incentivando a ler desde pequenos, assim como a escola muito pode contribuir para a formação de leitores proficientes, desde que tenham funcionários que trabalhem rumo a esse objetivo. Toda instituição deve estar focada nas aprendizagens dos alunos. Desde o núcleo gestor ao porteiro da escola, todos devem estar empenhados com projetos de acordo com a necessidade dos educandos, uma vez que essa tarefa não é exclusivamente dos professores, pois ela necessita ser trabalhada extra sala e se estender após os muros escolares.

Defendemos que é nessa fase que as crianças se encantam pela leitura e demonstram o grande interesse para aprender a ler e a escrever, e nós temos que alimentá-las nessa viagem através de leituras, pensamentos positivos, levando à diversidade dos gêneros textuais para a sala de aula, para serem lidos, estudar a estrutura dos textos e praticar concomitante a escrita do mesmo. Sabemos que o processo de leitura é muito importante para as crianças, mas não podemos nos ocultar diante do ensino da produção textual, visto que eles andam entrelaçados, ou seja, um depende do outro. Conforme discorrido por Magda Soares em entrevista mediada por Antônio Gomes Batista para a Plataforma Letramento (2018), devemos buscar levar os estudantes a confrontar a consciência silábica e a fonética por meio da comparação da escrita, como nas palavras “boneca” e “soneca”, exemplo enunciado pela autora.

Precisamos também dar função à escrita, ainda no processo de alfabetização, pois os alunos precisam compreender que, na maioria das vezes, a fala difere da escrita e dar a devida importância para aguçar a curiosidade e permitir que reflitam sobre o assunto, porque para escrever exige o ato de pensar que vai além dos conhecimentos prévios. É necessário demonstrar meios para que os alunos se tornem leitores fluentes, conhecedores da estrutura textual até chegar ao produto final, que é a escrita. Caso contrário, vamos continuar formando leitores, meros identificadores de gênero e incapazes de produzi-los, assim, contribuindo alarmantemente a taxa do analfabetismo

funcional no Brasil. No processo de alfabetização é primordial a autoestima do professor para que esse possa conquistar afetivamente os alunos e, logo no primeiro dia de aula, recebê-los com toda a motivação necessária, principalmente envolvendo-os com os livros para despertar o interesse pela leitura, “pois só desperta paixão em aprender, quem tem paixão em ensinar” (FREIRE, 1985, p.10).

Costumo ter em mente que preciso ganhar meus alunos afetivamente, transmitindo essa confiança a eles, que por sua vez, transcenderá aos pais e assim se torna mais leve o processo de ensino aprendizagem para juntos formamos parcerias com um único objetivo. Defende-se que o professor bem motivado tornará seus alunos estimulados para querer aprender sempre mais. Acerca desse assunto, Toro (1991, p.84) afirma “que para contribuir com a formação plena do ser humano, o professor necessita ter uma identidade fortalecedora, ser feliz, estabelecer vínculos profundos consigo mesmo, com o outro e com o mundo e também reconhece a afetividade como elemento básico para a aprendizagem. A vivência afetiva conduz à autonomia e ao sucesso na elaboração do conhecimento, da aprendizagem recíproca, na formação da personalidade dos alunos de modo a serem adultos felizes, confiantes, reflexivos e determinados a compor sua história pessoal e contribuir para a construção de um mundo onde reine a justiça para que possa imperar a paz” (TORO, 1991, p.84)

É observado nas palavras dualistas do autor que a afetividade e a motivação dos professores serão primordial na formação do cidadão por completo, não exclusivamente para o processo de ensino aprendizagem, mas será referência na vida dos alunos para toda a vida. Compactuando com esse ponto de vista, o pensamento de Rubem Alves nos diz que “aquilo que está escrito no coração não necessita de agendas, porque a gente não esquece. O que a memória ama, fica eterno”.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico deste estudo são as metodologias trabalhadas na turma do segundo ano no decorrer do primeiro semestre de 2018 com ênfase na prática pedagógica da autora e com a participação da co-autora, auxiliando-a com pensamentos reflexivos e na estrutura do corpo do trabalho. Tais metodologias são discorridas nos tópicos subsequentes.

## **METODOLOGIAS UTILIZADAS NA SALA DE AULA DO 2º ANO**

Além de ser afetiva e demonstrar o interesse pela literatura, ainda no primeiro dia de aula, começo um dialogo enfatizando as diferenças entre eles e, para enriquecer o assunto, coloco a música: Você é especial, da Aline Barros, objetivando desconstruir pensamentos preconceituosos. Abordo a educação inclusiva, indagando-os sobre as pessoas que andam, falam e veem de uma forma diferente. Dialogamos sobre os cadeirantes, surdos e cegos, tudo a partir da pergunta geradora, elencando o respeito e a humildade. Juntos, construímos as regras de convivência através de situações problemas levantadas pela professora e respondido pelos alunos de acordo com o conhecimento prévio, estruturado e copiado no quadro branco pela docente. Na sequência, todos farão uma leitura coletiva e é afixado um cartaz contendo as regras que irão reger o andamento da sala de aula.

Retomando a educação inclusiva, é apresentado o alfabeto em Libras (Língua Brasileira de Sinais) que está afixado no local visível e acessível a eles, antes far-se-á a predição sobre o gênero e todos vão aprender a datilografia das letras do alfabeto. Costumo trabalhá-lo concomitantemente ao alfabeto da nossa língua materna, porque acredito que facilita a aprendizagem do reconhecimento do código no processo de leitura, de escrita e, ao mesmo tempo, desperta noções de outra língua tão necessária em nossa sociedade.

Após o intervalo, utilizo todos os dias músicas para descansarem durante 5m e costumo falar que precisamos descansar o cérebro para facilitar a aprendizagem da próxima aula. Durante a música, solicito que se debrucem sobre a mesa, fechem os olhos e tentem dormir e, quando a música termina, ascendo as luzes e é a hora da segunda aula começar.

Discorrido aquele momento, é a hora de tomarem conhecimento do cantinho da matemática através da pergunta geradora: *Quais são os números da nossa vida?* Dialogamos sobre a importância dos números do cotidiano e quais são eles, pois acredito que o mundo é cheio de interpretações, pois tudo são letras, números e símbolos. Em seguida, apresento o cantinho da matemática, contendo os seguintes gêneros: calendário, quadro numérico e relógio e cada um deles é detalhadamente apresentado. Como atividade, solicito que escrevam os números do 0 até onde conseguirem e explico que é um desafio. Nesse desafio, a pretensão é tomar conhecimento do que eles já sabem.

As estratégias até aqui mencionadas, são ministradas desde o primeiro dia de

aula e permanecem todos os dias. Vale ressaltar que antes das aulas de linguagem são ministradas estratégias de leitura de forma diversificada de acordo com a necessidade da turma e o cantinho da matemática é trabalhado também diariamente objetivando enriquecer o conhecimento prévio das crianças e, dessa forma, ocorre à consolidação dos conhecimentos, oportunizando que os alunos também sejam protagonistas na abertura das aulas, tanto na linguagem quanto na alfabetização matemática.

Com intuito de estimular o gosto pela leitura e torná-los leitores de texto com proficiência, como aborda Solé (1998, p 172), “ler significa aprender a encontrar o sentido e interesse na leitura. Aprender a ler requer que se ensine a ler”. De acordo com Fazenda (2008) é importante que o professor tenha quatro tipos diferentes de competências, caracterizadas por ele como: competência intuitiva onde o professor não se contenta em executar o planejamento elaborado - ele busca sempre alternativas novas e diferenciadas para seu trabalho; competência intelectual na qual o professor privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo; competência prática onde o professor diferentemente do intuitivo, copia o que é bom, pouco cria, mas, ao selecionar, consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade. E a competência emocional, trabalha o conhecimento sempre com base no autoconhecimento. Expõe suas ideias por meio do sentimento, provocando uma sintonia mais imediata.

Nesse sentido, as estratégias de leitura na abertura das aulas são ministradas da seguinte forma: Primeiro dia de aula: leitura na biblioteca, realizada por um adulto e a escolha livre do livro paradidático no mesmo local, para lerem em casa. Segundo dia: leitura de um gênero, a critério da professora, realizada em voz alta pela mesma em sala de aula. Terceiro dia: leitura dos textos da caixa, distribuídos pela professora de acordo com os níveis dos alunos. Vale destacar, que os alunos leitores de textos, ficam em duplas e fazem uma audiência de leitura, enquanto a professora escuta aqueles que têm mais dificuldades. Quarto dia: leitura realizada por um aluno para a turma. Quinto dia: Leitura no tapete com os livros da coleção prosa e Poesia-Paic e os do PNLD e/ou em encartes, cartazes. A leitura para deleite orientada pela professora focada naqueles que não dominam ainda o código, viabilizando que prestem atenção nas letras e encaixando-as do melhor jeito até conseguirem ler.

Conto com o apoio da melhor gestão escolar que tivera em 14 anos de profissão, que se preocupa com a aprendizagem dos alunos e com o bem estar de todos, agindo

sempre com ética e exercendo a gestão democrática, o trabalho em sala de aula se torna mais fácil. Como demanda Valérien (1993, p.44), “a gestão educacional democrática e participativa deve praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas”.

Indiretamente, esse autor enfatiza que, antes de administrar a instituição de ensino, o sujeito deve conhecer as reais necessidades para, em seguida, traçar metas que possam sanar os problemas. Nessa empreitada, “o diretor de escola é o principal responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativo quanto pedagógico” (LIBÂNEO, 2011, p.95).

No desenvolvimento de minha docência, disponho de um excelente material da editora IMEPH, (Aprender Construindo-Letramento e Alfabetização Linguística), que aborda a diversidade dos gêneros textuais, incentivando a leitura através dos paradidáticos e, em paralelo, vem abordando a produção textual dando função à escrita. Esse material compactua com a abordagem da Soares, quando discorre que aprendizagem inicial da escrita se divide em dois sistemas: o de alfabetização e o de letramento, pois a alfabetização é uma tecnologia dos sons e o letramento é a tecnologia da escrita.

Alfabetização e letramento não podem ser trabalhados dissociados um do outro, mas ainda observo que a maioria dos professores enfatiza a leitura e se esquece de ministrar aulas que contemplem o sistema de escrita alfabética. Como elenca Queiroz et al, (2017, p.5) artigo de gêneros: “ainda encontramos professores que ministram suas aulas de leitura, de produção e de gramática separada do texto, como se não fosse partes interligadas de um contexto”.

Parafraseando Solé, com sua frase aqui já mencionada, observamos que assim como a leitura, a produção textual também precisa ser ensinada em sala de aula e deverá ser mediada posterior ao ensino de leitura, pois só assim a escrita aflorará com mais naturalidade, visto que a mesma teve a devida função e bem explorada. Porém, se faz necessário que se ensine a escrever textos, fomente a curiosidade dos alunos através de questionamentos que despertem neles o censo crítico para a oralidade e para a escrita, pois só demonstrando sem explorar na pratica a estrutura dos gêneros não os tornam leitores e escritores com autonomia.

Além das estratégias de alfabetização mencionadas anterior, que muito contribui para o processo de alfabetização, vale salientar que trabalhamos os simulados, jogos e

atividades interventoras. Mas aqui, será demonstrado somente, as estratégias de como trabalhar o gênero poema em sala de aula, pois devido às regras do evento não posso escrever sobre todos, mas ainda almejo continuar escrevendo sobre o assunto em estudo.

### **ALFABETIZANDO COM O GÊNERO TEXTUAL POEMA**

Faz-se necessário realizar um planejamento que atenda à estrutura do texto e seja flexível para acrescentar ou retirar o que não esteja de acordo com a realidade dos alunos. O próprio professor precisa saber o que quer e aonde quer chegar com humildade e sabedoria, pois temos muitos alunos conhecedores e questionadores. Antes de realizar a leitura, far-se-á a predição do texto a partir do título, sobre os possíveis acontecimentos que irá abordar, onde se passará o enredo, como serão os personagens, qual será o gênero em questão. A professora, no primeiro momento, fará uma leitura em voz alta para a turma confirmar ou refutar as hipóteses levantadas antes da leitura, realizando uma análise comparativa da compreensão imaginária e confrontando com o real.

Após o diálogo literário do texto e fixado o cartaz no quadro, é interessante que ele esteja com letras bastão para facilitar a visualização e a leitura do mesmo. Em seguida, realizar a leitura apontada mediada pela professora, os alunos observam na e respondem em coro de segunda voz. Mais uma vez, faz a predição sobre a estrutura do poema, ativando os conhecimentos prévios deles, sobre o que sejam versos, estrofes e rimas. Conversa informal sobre o assunto e depois a professora explica os significados deles e demonstra no texto. A mediadora pode desafiá-los fazendo constantemente perguntas que os levem a diferenciá-los. Solicitar que eles enumerem cada verso, circulem o título, façam um X no autor, circulem as estrofes, enumerando-as, verifiquem a quantidade de estrofes presente no poema. Se possível, retirar o texto da visão deles e realizar a consciência fonológica e estrutural das palavras-chave do texto.

Costumo chamar essa estratégia de letra escondida. Nela, foco letras, sílabas inicial, medial e final... Quantas vezes você abre a boca para pronunciá-la, para isso, utilizo os dedos, palmas e até mesmo colocar a mão sobre o aparelho fonador para sentir as vibrações nas cordas vocais. Disponibilizar o texto para os alunos e convidar aqueles que têm mais dificuldades para encontrar uma palavra ordenada pela professora, para identificar e circulá-las. No ato, realiza a consciência fonológica e estrutural da palavra

trocando alguns grafemas objetivando mudar o sentido das palavras.

Para diferenciar versos de estrofes, o professor deve traçar estratégias que os tornem protagonista da aprendizagem. Gosto de trabalhar a estratégia: hoje todo aluno é verso e um conjunto de alunos são estrofes e todos juntos somos poemas. Recorto os versos do poema e os distribuo aleatoriamente entre eles. Primeiramente, vão formar as estrofes apoiando-se pelo texto fixado no quadro. Quando todos formarem os grupos versos e formarem o poema, a professora realiza a leitura em voz alta e eles vão corrigindo entre si a posição dos versos, analisando o local correto. Depois todos se apresentam lendo seu próprio verso de acordo com a estrutura do poema.

Para aprimorar as rimas do texto, devemos observar a sonoridade presente no final das palavras, trabalhar com lúdico, fazendo tarjetas das palavras que rimam do texto e distribuir entre eles e formar os pares de rimas, ou seja, criar diversas estratégias que envolvam rimas, explicar também o que é uma rima. Acredito que, paralelo a cada gênero ensinado, devemos trabalhar a escrita do mesmo. Porque as crianças precisam ter o contato com a produção textual desde cedo, mesmo que não os dominem, escrevendo do seu jeito ou do melhor jeito.

Para dar função à escrita, logo no início do ano, trabalho as estratégias do professor escreva. Falo constantemente da importância de aprender a escrever, que é prazeroso ler, pensar e escrever. Pois escrever, é uma arte que finaliza um processo de um pensamento ou resultado de uma inquietação. Você se torna ator, quando domina o código e sabe usá-lo. Explico que quando estiverem leitores já são capazes de escrever seus textos com mais facilidade. Concomitante, ao gênero em estudo, os alunos criam um texto oral, ditam a professora e a mesma o escreve no quadro, fazendo algumas adequações, permitidas por eles. Nesse momento, também enfatizo as marcar gráficas, parágrafo quando houver e letras maiúsculas. Após, todos fazem uma leitura coletiva e o copiam no caderno, tendo eles próprios como autores.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho, desenvolvido mediante prática pedagógica da autora principal nas turmas 2ª ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Horizonte-CE foi discutir e problematizar acerca das estratégias de alfabetização que estão além do projeto *Aprender Construindo* adotado pelo município, que muito auxilia a aprendizagem dos alunos, com sua diversidade de gêneros e um excelente material didático.



Percebe-se que o comprometimento do educador no processo de alfabetização é crucial para que esse processo se consolide no momento considerado ideal. Com base nas experiências aqui elencadas, averígua-se que a consideração do aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem contribui para que a alfabetização seja desenvolvida de forma prazerosa para ambos os sujeitos: tanto professor quanto aluno.

Conclui-se que as práticas pedagógicas apresentadas nesse documento consistem em estratégias valiosas para instigar outros docentes no desenrolar da alfabetização. Vale mencionar que mediar a nossa prática pedagógica com a pesquisa científica não é uma tarefa fácil, pois, muitas vezes, temos muitas ideias de produção, mas, devido às cobranças excessivas e, muitas vezes, em decorrência da falta de apoio da Gestão, não nos sobra tempo suficiente para essa tarefa. Por isso, este texto, embasado em vivências de uma educadora que convive diariamente com a docência, muito tem a contribuir para as discussões na área da educação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubens. **Sala de aula, vivências afetivas e práticas pedagógicas**. Aput, Sandra Lima, Ed. Littere.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. Ed. São Paulo: ática 2010.
- FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1985.
- LIBANÊO, Carlos J. **Organização e Gestão da Escola-Teoria e Prática**. 6º ed. Porto Alegre: Heccus, 2011
- QUEIROZ, F, R, F; SOUSA, F, G, A de; CARVALHO, S, O, C Os gêneros textuais como base para a produção em sala de aula. In: IV SEPEMO, 2017, **Anais...** Fortaleza: EdUECE, 2017, p.846-852.
- SOARES, Magda. **Entrevista sobre letramento, parte 1, na plataforma do letramento**. Acesso em: 1. Ago. 2018.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Artmed 6ª edição, 1998.
- TORO, Rolando. **Teoria da biodança**. Fortaleza: ALAB.v.1,1991. Coletânea de textos.
- VALÉRIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Brasília: Unesco/Mec,1993.



## A EXPERIÊNCIA DE GRUPO DE ESTUDOS EM UM CURSO DE LICENCIATURA

Luciana Rodrigues Leite  
Acassio Paiva Rodrigues  
Matheus Matias Ribeiro

### RESUMO

As atividades do grupo de estudos ‘Educação e Ciências da Natureza’ foram iniciadas no âmbito do curso de Licenciatura em Química da Universidade Vale do Acaraú – Sobral – CE com o objetivo de possibilitar a efetivação de discussões sobre aspectos teóricos e práticos inerentes ao ensino de Ciências. Mediante encontros quinzenais, durante o semestre 2017.2, foi lida a obra ‘A necessária renovação do ensino de Ciências’ de Cachapuz et al. (2005) e busca-se, nesse trabalho, apresentar as perspectivas dos 20 acadêmicos, participantes do grupo, acerca dessa experiência formativa. Os resultados obtidos indicam inúmeras contribuições apontadas pelos licenciandos (enriquecimento do vocabulário; desenvolvimento do senso crítico e do hábito da leitura; aquisição de experiência teórica no ensino de ciências e de uma percepção diferente sobre o conceito de ciência). Os acadêmicos destacaram também a importância de promoção desses espaços formativos diversificados no âmbito dos cursos de Licenciatura. Esses resultados demonstram a eficiência do grupo de Estudos como dispositivo formativo.

**Palavras-chave:** Grupo de estudos. Formação docente. Licenciatura em Química.

### INTRODUÇÃO

O grupo de estudos ‘Educação e Ciências da Natureza’ foi criado e implementado no âmbito do curso de Licenciatura em Química da UVA mediante o objetivo geral de possibilitar o desenvolvimento de discussões acerca de aspectos teóricos e práticos inerentes ao ensino de Ciências. E tendo como objetivos específicos oportunizar aos discentes desse curso o contato com teóricos da área de Ensino de Ciências; subsidiar os licenciandos, minimamente, no preparo para seleções de mestrado na área de educação e/ou ensino, além de fortalecer a relação teórico-prática no âmbito do curso de Licenciatura em questão, mediante o desenvolvimento de discussões de textos da área de ensino de ciências e de atividades práticas ligadas à docência.

Justifica-se o desenvolvimento dessas atividades mediante a exposição de dois fatores: inicialmente mostra-se precípuo destacar os benefícios propiciados à formação mediante a participação dos licenciandos em estudos em grupo, pois essa prática, além de incentivar o desenvolvimento do hábito de estudo regular por parte dos discentes, e

não apenas em véspera de avaliações, ainda possibilita que o aluno participe de uma experiência em atividades planejadas e coordenadas. Além de oportunizar uma diversificação de atividades aos licenciandos como, por exemplo, a de coordenação de grupos, a de elaboração de um plano de aula/atividade para o grupo, entre outras.

As atividades do grupo de estudos ‘Educação e Ciências da Natureza’ tiveram início durante o semestre 2017.2 e foram organizadas mediante encontros quinzenais, nos quais, durante o referido semestre, foi lida e discutida a obra ‘A necessária renovação do ensino de ciências’ de Cachapuz et al. (2005). Ao todo, participaram dos encontros 20 licenciandos em Química, de modo que a cada encontro um grupo de acadêmicos ficava responsável por conduzir as discussões e instigar questionamentos.

Esse escrito parte, portanto, da intenção de apresentar a estrutura organizacional do referido grupo de estudos, além de levantar discussões acerca das contribuições dessa atividade para a formação de futuros professores de Química, levando em consideração a perspectiva dos próprios licenciandos, participantes do grupo, mediante a análise dos relatórios finais elaborados pelos mesmos.

Nesse intento, esse artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente serão abordados aspectos da formação oferecida no seio dos cursos de licenciatura, em seguida serão destacados pormenores da utilização de grupos de estudo como dispositivos formativos e por fim serão apresentadas e discutidas as experiências e aprendizagens adquiridas pelos licenciandos no grupo de estudos ‘Educação e ciências da natureza’.

### **A formação em cursos de licenciatura**

A formação para a docência, na contemporaneidade, enfrenta inúmeros desafios, sobretudo nos cursos que compõem a área de Ciências da Natureza. Pimenta e Lima (2004, p. 36) salientam ser perceptível que esses cursos “[...] têm-se constituído como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si [...]”, de modo que a crítica mais usual é a de que esse modelo formativo têm possibilitado apenas a instrução, não contribuindo para a tradução de novos conhecimentos em novas práticas.

No seio desta problemática, a fragmentação dos currículos dos cursos de formação docente apresenta-se como um dos aspectos preponderantes na estrutura do

modelo formativo atual, pois a partir de uma profunda desarticulação entre disciplinas teóricas e práticas, a unidade que possibilitaria ao professor o desenvolvimento de sua práxis vem sofrendo empecilhos para se efetivar (GATTI, 2010).

Maldaner (2000) explicita de forma bastante didática o modo como ocorre essa desarticulação teórico-prática na formação inicial do professor de Química, além de chamar atenção para algumas das consequências desse processo na prática pedagógica docente:

[...] a separação da formação profissional específica da formação em conteúdos, cria uma sensação de vazio de saber na mente do professor, pois é diferente saber os conteúdos de química, por exemplo, em um contexto de química, de sabê-lo, em um contexto de mediação pedagógica dentro do conhecimento químico [...]. Ausente a perspectiva pedagógica, o professor não saberá mediar adequadamente a significação dos conceitos, com prejuízos sérios para a aprendizagem dos alunos (MALDANER, 2000, p. 45).

Estas problemáticas, por sua vez, não correspondem a um processo de fácil resolução, pois a relação entre teoria e prática na formação docente vem se legitimando, historicamente, como um processo contraditório, que baseado em um modelo tecnicista de formação, “[...] ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria” (TROJAN, 2008, p. 30).

Nos fundamentos deste modelo tecnicista de formação docente, considera-se “[...] necessário um conhecimento teórico sólido que constitua a base para que o profissional atue na prática, ou seja, a prática passa a se constituir no campo de aplicação de conhecimentos teóricos” (LÔBO; MORADILLO, 2003, p. 39). Essas características que, de certa forma, criam impedimentos para a assimilação do processo educativo enquanto práxis, segundo esses autores, são resultado da racionalidade técnica que se transformou em uma herança cultural das instituições de ensino.

Por fim, ressalta-se a importância fundamental de que os cursos de Licenciatura elejam a práxis (no sentido de atividade social transformadora) como categoria fundamental, visto que esse tipo de formação possibilita ao futuro docente a percepção da “[...] teoria como um momento necessário da práxis [...]” (KONDER, 1992, p. 116), que contribui para a compreensão da realidade social e que somente existe ‘pela’ e ‘em’ relação com a prática, encontrando nela seus fundamentos, fins e

critérios de verdade (VÁSQUEZ, 2011), já que é a realidade que torna compreensíveis as ideias e teorias elaboradas.

### **GRUPOS DE ESTUDO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Para Osório (2003) um grupo corresponde a todo conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo ação interativa com objetivos compartilhados. Sobre os estudos em grupo, Bolzan (2002, p. 63) enfatiza que a “[...] construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente [...]”.

A utilização de grupos de estudos na formação de professores tem se mostrado como uma possibilidade de abrir espaço para a construção conjunta de conhecimentos por parte dos licenciandos, o que, de acordo com Esteves (2010), contribui para o desenvolvimento da reflexão, além de mostrar-se pertinente o trabalho colaborativo propiciado mediante esse tipo de atividade.

A presença das perspectivas crítico e reflexiva na formação de professores vem sendo amplamente defendida entre os teóricos da educação. Nóvoa (1999), por exemplo, ao considerar que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, pontua a necessidade de se investir a práxis como lugar de produção de saberes, e, por isso, destaca a importância da existência de redes de (auto) formação participada que “[...] permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (p. 26).

O dinamismo e interatividade citados por Nóvoa apresentam-se como características marcantes na estrutura dos grupos de estudo, além de engendram o desenvolvimento de uma possibilidade formativa diversificada, em confronto ao que durante décadas vem sendo desenvolvido nos cursos de formação de professores: um processo cuja preocupação demasiada centra-se na transmissão de conhecimentos produzidos na Universidade e cuja reflexão ocupa papel secundário, sendo pouco explorada no seio desses ambientes educacionais.

Contrapondo-se a esta realidade, Lima (2006) compreende que a reflexão é uma construção contínua que deve ser estimulada desde a formação inicial, a fim de que futuros profissionais possam se inserir na prática de forma crítica objetivando amenizar

os percalços apontados pelas pesquisas como uma realidade que se configura no início da docência para muitos professores.

Além do aspecto reflexivo, os grupos de estudos no âmbito dos cursos de formação de professores são potencialmente eficazes no desenvolvimento do hábito da pesquisa, tornando-se *habitats* de pesquisas a respeito da profissão, num processo contínuo de construção e reconstrução da identidade docente. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Gimenes e Penteadó (2008) destacam as potencialidades dos grupos de estudos no apoio ao desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes. Característica que, no caso específico dos profissionais da educação, sobreleva-se em grau de importância, visto a perspectiva de continuidade que permeia essa profissão.

Sintetizando as ideias expostas acima, Ramalho, Nunes e Gauthier (2003, p. 23) ressaltam que

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O lócus de desenvolvimento deste trabalho está situado no âmbito do curso de Licenciatura em Química de uma Universidade pública cearense. Ambiente no qual, durante o semestre 2017.2 da referida Instituição de Ensino Superior (IES), foi criado o grupo de Estudos “Educação e Ciências da Natureza”. O grupo permanece em desenvolvimento, atualmente, mas nesse escrito serão apresentadas e discutidas as contribuições do mesmo para a formação de seus participantes, especificamente, durante o semestre de sua criação.

Nesse período participaram das atividades do grupo 20 (vinte) licenciandos em Química, contabilizando uma carga horária total de 40 horas (20 horas de encontros presenciais e 20 horas de estudos domiciliares). A obra estudada foi ‘A necessária renovação do ensino de ciências’ de Cachapuz et al. (2005) e os encontros aconteceram quinzenalmente no período de dezembro de 2017 a maio de 2018.

O instrumento de coleta de dados desse trabalho consiste nos relatórios de aprendizagens elaborados pelos licenciandos ao final de sua participação no grupo.

Intitulado de ‘Memorial de aprendizagens’ esse documento serviu como um espaço de exposição dos licenciandos acerca de sua experiência no grupo de estudos, sendo solicitado que os mesmos expusessem as dificuldades encontradas, os aspectos positivos e negativos, além de sugestões para o funcionamento do grupo nos semestres seguintes. Foi solicitado também que os mesmos elencassem as aprendizagens adquiridas mediante as leituras e discussões realizadas.

Os relatórios foram analisados e categorizados, mediante a análise de conteúdo de Bardin (2011) e os aspectos gerais dessas análises serão destacados a seguir.

### **A experiência no grupo de estudos ‘educação e ciências da natureza’: o que dizem os licenciandos?**

A escrita dos licenciandos, em sua maioria, apresentou vozes similares e/ou que se complementavam. No tocante às aprendizagens adquiridas mediante a experiência no grupo de estudos, por exemplo, algumas falas se repetiram em praticamente todos os relatórios. Foram elas a apropriação de um novo vocabulário e o desenvolvimento do senso crítico. Em percentual menor foram citadas as contribuições do grupo para o desenvolvimento do hábito da leitura; para a aquisição de experiência teórica no ensino de ciências, mediante as discussões sobre novas formas de ensinar; além das contribuições do grupo para a aquisição de uma percepção diferente sobre o conceito de ciência.

É sabido que há uma correspondência entre a epistemologia do professor e sua concepção de ensino (GIL-PÉREZ, 2005), assim como é notório que a concepção de ciência do docente influencia diretamente em sua forma de produzir uma aula (CACHAPUZ et al., 2005). E foi baseando-se nessas perspectivas que o primeiro tema escolhido para ser estudado pelo grupo versou sobre educação científica, abordando desde o significado de alfabetização científica, passando por análises das diferentes concepções de ciência inerentes ao fazer docente e enfatizando os diversos aspectos a serem considerados na prática pedagógica do professor de Ciências.

Mediante as análises dos relatórios pôde-se perceber que, em sua maioria, esses momentos foram ricos em aprendizagem pois, de um modo geral, todos os acadêmicos exaltaram a importância desses espaços de construção de aprendizagens, conforme descrito nas transcrições dos licenciandos 02 e 03: “É importante que se tenha esse tipo de debate para que se possa ter a troca de conhecimentos e ideias e principalmente o

enriquecimento do aprendizado dos alunos em relação à graduação” (L2); “Foi uma experiência de grande importância não só para a minha trajetória acadêmica mais principalmente para a profissional, pois foram muitos os conhecimentos adquiridos tanto na área das ciências, meio amplo, como da área da química, meio mais específico” (L3).

As percepções destacadas pelos licenciandos vão ao encontro da perspectiva de Oliveira et al. (1999), para quem os estudos em grupo podem propiciar interações, trocas de experiências e reflexões capazes de ampliar o desenvolvimento e a capacidade de todos os participantes. Nesse sentido, alguns acadêmicos também deram destaque para os aspectos conceituais apreendidos mediante o estudo da obra, mas também foram ressaltadas as contribuições dessa experiência para o âmbito acadêmico e prático da formação desses futuros docentes, conforme descrito nas transcrições abaixo:

Por outro lado posso elencar outras aprendizagens como: preparação para o Mestrado; conteúdos, critérios e a forma de como é feito o processo seletivo para o Mestrado; formas e técnicas de como agir em sala de aula como docente; metodologias enriquecedoras de como cativar o aluno a interagir na sala de aula, incentivando a participação através de questionamentos de modo que os alunos busquem descobrir o resultado e não somente já dar os resultados prontos sem desenvolver o senso crítico do aluno. (L2)

Um outro quesito de extrema importância é o que diz respeito a Educação Científica pois nela tem-se a possibilidade de participar na tomada de decisões de forma crítica, tendo compreensão dos processos da ciência e tecnologia no mundo em que vivemos, além disso pude conhecer as diferentes concepções de ciência existentes e busquei identificar quais são as minhas concepções. (L7)

Dentre as dificuldades apontadas pelos acadêmicos destacaram-se a interpretação de texto: “Como dificuldades encontradas, posso citar que foi em relação à compreensão dos textos abordados nos materiais usados para estudos, pois possuíam uma linguagem muito culta” (L4); “A dificuldade durante o meu empenho no grupo de estudos foi, a interpretação dos textos abordados para os debates, por motivos de algumas palavras complexas” (L5). Dificuldade essa, oriunda da ausência do hábito da leitura por parte desses sujeitos, e que foram, no decorrer dos encontros, sendo minimizadas.

Quanto aos aspectos positivos e negativos destacados pelos acadêmicos em relação a participação no grupo de estudos, foi dado ênfase, respectivamente, a interatividade dos encontros, com momentos de ricas discussões e trocas de



conhecimentos/experiências e o reduzido espaço de tempo para desenvolver maiores discussões. É tanto que, durante os encontros, sempre era ressaltado pelos licenciandos o fato desses momentos serem muito produtivos, de modo que o ‘tempo passava muito rápido’, não havendo espaço de tempo suficiente para a abordagem de todos os aspectos inerentes as leituras realizadas. Mostra-se precípua ressaltar que os encontros tinham duração de duas horas, cada.

Por fim, mostra-se importante destacar a ênfase dada pelos licenciandos acerca das contribuições do grupo de estudos para o seu desenvolvimento e o destaque emitido pelos mesmos acerca da importância desse instrumento formativo:

Diante das aprendizagens adquiridas por mim é possível perceber que os grupos de estudos são de suma importância para os universitários, pois, eles desenvolvem o conhecimento e o discurso dos integrantes trazendo assim melhorias não só nas apresentações em grupos, mas na agregação de pautas variadas sendo isso um grande somatório para o enriquecimento da formação do aluno em relação a conteúdos e informações direcionadas a sua área, no caso para a área de Química-Licenciatura. (L3)

As observações destacadas pelo licenciando 03 demonstram a pertinência do desenvolvimento desse tipo de atividade no percurso formativo de futuros professores e corroboram a perspectiva de Caetano (2003), quando o mesmo enfatiza sobre o trabalho colaborativo possibilitar a organização do pensamento dos professores, auxiliando na compreensão sobre a situação do ensino, sobre si próprio, sobre a ação e suas possíveis consequências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos, mediante a análise dos relatórios produzidos pelos participantes, indicam que muitas foram as contribuições do grupo de Estudos ‘Educação e Ciências da Natureza’ para a formação dos licenciandos. Além disso, o fato dos acadêmicos ressaltarem a importância de promoção desses espaços formativos diversificados, no âmbito dos cursos de Licenciatura, demonstram a eficiência do grupo de Estudos como dispositivo formativo.

Reitera-se a necessidade de criação desses espaços de reflexão e debate no seio dos cursos de Licenciatura, no intuito de suprir minimamente as dificuldades de associação teórico-prática desses percursos formativos, pois muito embora os problemas



referentes à formação de professores no Brasil atravessam décadas, compreende-se que as tentativas de modificar a realidade do ensino de Ciências/Química na Educação Básica partem de uma mudança na concepção dos docentes acerca da Ciência e de sua própria prática pedagógica.

Essas mudanças precisam emergir tanto no campo epistemológico, metodológico, conceitual, como atitudinal. E os cursos de formação de professores (Licenciaturas) exercem um importante papel nesse processo, quando possibilitam meios para a efetivação de novas experiências formativas por parte dos licenciandos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CAETANO, A. Para uma conceptualização da reflexão na investigação-acção. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, v. 3, n. 37, p. 113-133, 2003.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIEE/Livpsiv, 2010. p. 45-61.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL PÉREZ; D. MACEDO, B; MARTÍNEZ TORREGROSA, J.; SIFREDO, C.; VALDÉS, P; VILCHES, A. (Eds.). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. OREALC/ UNESCO, Santiago de Chile, 2005.

GIMENES, J.; PENTEADO, M. G. Aprender Matemática em grupo de estudos: uma experiência com professoras de séries iniciais. **Zetetikê**, Cempem – FE – Unicamp, v. 16, n. 29, São Paulo, p. 73-92, 2008.

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: O Pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, E. (Org.). **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LÔBO, Soraia Freaza; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Epistemologia e formação docente em química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 17, p. 39-41, mai. 2003.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química:** professores/pesquisadores. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

OLIVEIRA, H.; PONTE, J. P.; SANTOS, L.; BRUNHEIRA, L. Os professores e as atividades de investigação. In: ABRANTES, P.; PONTE, J. P.; FONSECA, H.; BRUNHEIRA, L. (Ed.). Investigações matemáticas na aula e no currículo. Lisboa: Projecto MPT e APM, 1999. p. 97-110.

OSORIO, L. C. **Psicologia Grupal:** uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor – profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

TROJAN, Rose Meri. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 29-42, jan./jun, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR  
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juscilene Silva de Oliveira  
[juscy.silva@hotmail.com](mailto:juscy.silva@hotmail.com)

Maria Valonia da Silva Xavier  
[valoniaxavier@hotmail.com](mailto:valoniaxavier@hotmail.com)

Iranúzia Cavalcante de Lima  
[iranuzya@hotmail.com](mailto:iranuzya@hotmail.com)

**RESUMO**

O coordenador pedagógico tem um papel de suma importância dentro da escola na orientação do trabalho dos professores, na elaboração, execução e avaliação dos planos de ensino e acompanhamento do rendimento dos alunos, bem como elabora e cumpre o plano de trabalho da coordenação pedagógica da escola. Nesse sentido, tendo como pressuposto a importância desse profissional dentro da instituição escolar, o presente trabalho, fruto de uma pesquisa qualitativa realizada na Rede Municipal de Fortaleza, busca discutir o papel do coordenador pedagógico na educação infantil. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer o papel, a prática e as dificuldades do coordenador pedagógico dentro da educação infantil. Tal pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação da instituição e do cotidiano escolar e entrevista semiestruturada com três coordenadoras pedagógicas de três Centros de Educação Infantil (CEI). Nos baseamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e alguns autores que abordam o tema educação infantil e o papel do coordenador como: Orsolon (2003), Monteiro et al (2012), Vasconcelos (2006), dentre outros. Constatou-se que a grande dificuldade elencada é a grande quantidade de demandas administrativas que dificultam o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico junto aos professores. O interesse pela função de coordenação pedagógica se deu pela possibilidade de contribuir com a educação das crianças. Também constatou-se que a função primordial de formação dos professores por vezes é colocada em segundo plano devido as diversas outras funções que o coordenador exerce dentro da instituição, no entanto houve um reconhecimento dessa atribuição de formação, por parte do coordenador, como principal função a ser exercida no âmbito escolar. O que por muitas vezes faz com o coordenador se sinta frustrado por não conseguir realiza-la de forma satisfatória. Concluiu-se que o coordenador, no cotidiano da educação infantil, procura possibilitar o acompanhamento pedagógico ao trabalho do professor, no entanto, as diversas funções administrativas consomem maior parte do tempo.

**Palavras- chave:** Educação infantil. Coordenador pedagógico. Escola.

## INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico é um agente transformador e articulador dentro da escola. É ele que orienta os professores a uma prática significativa no ensino-aprendizagem, zelando por um ensino de qualidade e uma gestão democrática, referenciados no projeto político pedagógico da unidade escolar.

Esse profissional precisa ter autonomia pedagógica dentro da escola, dar apoio aos professores e juntos com eles desenvolver o Projeto Político Pedagógico, (Projeto elaborado pelas instituições que orienta os trabalhos durante o ano letivo) no qual o coordenador visa uma aprendizagem mais significativa e favorável para os alunos. Ele também precisa ter apoio da direção em suas opiniões e nas realizações de suas tarefas.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico é peça fundamental na escola. Ele, junto com o diretor escolar, deve propiciar um ambiente organizado e melhor para se trabalhar, estimulando sempre que possível a equipe a fazer um trabalho mais próximo a realidade do aluno. Para isso ele deve ser responsável e organizado, mantendo-se sempre atualizado, trazendo ideias inovadoras para que possa ajudar os docentes em seus planos diários.

Na educação infantil, ele tem um papel primordial, pois é nessa etapa que mais se tem necessidade de profissionais preparados e que tenham um olhar sensível diante das problemáticas do cotidiano. Ressalte-se que nessa fase deve-se ter atenção especial aos seus princípios norteadores, a saber: princípios éticos, políticos e estéticos (SEDUC, 2011). Articulando com os professores o coordenador trabalha a diversidade, a igualdade de oportunidades e acolhimento, sem deixar de mencionar a afetividade como parte importante na aprendizagem dessas crianças.

O coordenador pedagógico tem um papel para além dos muros da escola, prestando assessoria pedagógica sempre que necessário a comunidade e colaborando com os membros do conselho escolar. Outro fato importante é o entrosamento desses profissionais com a equipe, que deve ser baseada no respeito e no diálogo, trazendo sugestões e ideias novas, sempre que possível procurando estratégias e soluções para a prática pedagógica do professor.

Orsolon (2003) destaca que as mudanças provocadas pelos coordenadores devem ser importantes para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam

num efetivo exercício de democracia que possam transformar a escola.

A presente pesquisa foi realizada com três coordenadoras de três Centros de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura Municipal de Fortaleza. O CEI 1 atende Infantil II e Infantil III, totalizando 55 crianças. Trate-se de um prédio alugado pela prefeitura e dispõe de 5 salas pequenas, mas com um espaço amplo na varanda. O CEI 2 atende desde o Infantil I até o Infantil IV totalizando 145 crianças atendidas. O prédio é próprio, um equipamento recém inaugurado, possui 8 salas e ampla área externa. O CEI 3 atende desde o Infantil I até o Infantil V totalizando 140. O prédio é próprio, possui 5 salas e ampla área externa. Nesse sentido, 2 CEIS pesquisados mantêm um determinado padrão de estrutura física, no entanto difere-se em relação a quantidade de alunos atendidos, uma vez que as crianças de Infantil III dessas instituições são atendidas em período parcial e dependendo do número de turmas de Infantil III o número de alunos total aumenta.

Fez-se um questionário com três coordenadoras de diferentes instituições para alcançar o objetivo de apresentar o papel, a prática e as dificuldades do coordenador pedagógico dentro da educação infantil.

### **O cotidiano do coordenador pedagógico de educação infantil: conflitos e possibilidades**

De acordo com Vasconcelos (2006) o coordenador pedagógico, numa ação de caráter problematizado, compartilhará com seus pares, na escola, estudos, pesquisas e perspectivas em relação ao conhecimento, na busca de outro sentido às teorias, aos currículos, aos métodos e as práticas educativas, fazendo um esforço contracorrente de uma educação que tem sido reduzida a um conjunto de procedimentos programáticos, previsível, repetitivo e mecânico.

O coordenador no dia a dia também deve possibilitar a vida do professor, fazendo acompanhamento pedagógico constante, refletindo assim se seus atos e seu trabalho pedagógico condizem com as expectativas dos professores, tornando-se um parceiro desses profissionais e assim contribuindo para um desenvolvimento da sua construção. Porém o educador precisa também apoiar o coordenador, seja ouvindo suas opiniões e aceitando sempre que possível suas ideias, dessa forma vão se construindo diálogos concretizando um trabalho coletivo.

As coordenadoras pesquisadas enfatizaram que para além de todos os outros

conhecimentos necessários, é de suma importância a afetividade e o amor pelo que faz.

Segundo Wallon apud Salla (2011, p.1):

Mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando alguém é assaltado e fica com medo, por exemplo, pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir.

Assim como a afetividade esse profissional da Educação deve passar segurança para os pais, principalmente quando a criança entra na creche, isso se faz por meio de diálogos entre professores, gestão e a família, visto que nessa fase os pais ficam apreensivos é nesse período que o coordenador e professores devem ajudar a esses pais e essas crianças a superar a ansiedade da separação e outros conflitos com que venha surgir ao longo do ano letivo.

O cuidado com essas crianças deve ser constante considerando suas necessidades, elas precisam ser ouvidas e respeitadas por todos da instituição. A escola deve ser construída com base em uma Gestão Democrática e a Educação Infantil é o nível que a escola precisa mais esta interligada com a família.

Outro fator muito importante é a qualificação do profissional da Educação infantil, onde requer uma preparação maior tanto do professor como do coordenador e para alcançar esses objetivos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB em seu artigo 64 traz algumas exigências para exercer algumas dessas áreas. Art. 64 Consideram os profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996)

Segundo o que está exposto nos incisos o profissional não necessariamente precisa de uma pós-graduação, mas infelizmente ainda deparamos com profissionais totalmente despreparados, que só está nessa função por apadrinhamento.

Tendo delineado os principais aspectos que envolveram a pesquisa passemos para as entrevistas:

QUADRO 01: PERFIL DE FORMAÇÃO DAS COORDENADORAS

<b>Qual sua formação?</b>	
<b>Coordenadora 01</b>	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia e Gestão Educacional
<b>Coordenadora 02</b>	Pedagoga e especialista em Psicopedagogia.
<b>Coordenadora 03</b>	Graduada em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar e Pós -graduação em Psicopedagogia.

Todas apresentam formação inicial em pedagogia e possuem diferentes especializações. Duas delas possuem especialização na área de gestão. Duas das três coordenadoras são professoras e assumiram a função de coordenação e uma é supervisora.

QUADRO 02: MOTIVAÇÕES PARA A FUNÇÃO

<b>O que levou você a escolher a função de Coordenadora Pedagógica e por que?</b>	
<b>Coordenadora 01</b>	Estou há 12 anos nesta função na rede Municipal de Fortaleza. Sou Supervisora Escolar e em 2005, quando fui nomeada, havia uma obrigatoriedade de lotação dos técnicos em coordenação de anexos e creches. Fui lotada na Coordenação de um anexo na SER IV, mesmo sem ter pretensões de enveredar pelo caminho da Gestão. Mas com o tempo fui me especializando e aprimorando algumas habilidades no âmbito da Gestão, que se constitui numa construção diária.
<b>Coordenadora 02</b>	A minha própria rotina de sala de aula, quando as dificuldades apresentadas pelos educandos estavam relacionadas aos fatores externos, como a família, por exemplo, eu enquanto regente de sala, não conseguia resolver aquela situação por ter que apresentar resultados e alfabetizar aluno “apenas em sala”, ciente que aquela habilidade não alcançada pelo aluno, tinha relação com a família, o meio, o todo. Foi aí que em uma das minhas auto avaliações, percebi que poderia trabalhar com o "todo", tornando se ponte entre família e escola e encontrei na função de coordenadora pedagógica essa possibilidade.
<b>Coordenadora 03</b>	A vontade de liderar um grupo e o incentivo financeiro. Sempre gostei da dinâmica escolar e a vontade de trabalhar para o bem das pessoas sempre foi o meu foco.

Duas das coordenadoras optaram por ser coordenadora, uma vez que são professoras. Apenas uma que por ser supervisora teve que assumir a coordenação. Percebe-se que no geral, as motivações para a função são diversas, no entanto, prevalece



o desejo de contribuir com a educação de uma forma mais macro.

QUADRO 03: DIFICULDADES DA FUNÇÃO.

<b>Quais as dificuldades que você encontrou como Coordenadora?</b>	
<b>Coordenadora 01</b>	São inúmeras. A maior delas é ter que dar conta da função administrativa e pedagógica ao mesmo tempo. Vale ressaltar que na Rede Municipal, creches e anexos não tem direito a um grupo gestor ou seja, fazemos o trabalho de secretário escolar, do coordenador pedagógico e também da gestão
<b>Coordenadora 02</b>	São inúmeras atribuições, principalmente nas creches municipais, onde você se desdobra para dar conta das funções administrativas, secretária por exemplo, demanda tempo que poderia ser revestido em pedagógico que é o foco primordial do coordenador.
<b>Coordenadora 03</b>	Especificamente no município de Fortaleza, a incapacidade de atuar como coordenador pedagógico, pois tenho todo o trabalho de secretaria que suga muito o meu tempo.

Observou-se através da entrevista que as coordenadoras têm algumas dificuldades similares. Todas apontam o excesso de trabalho de cunho administrativo que têm que dar conta. Monteiro et al (2012, p. 33) aponta que:

É comum observarmos o CP sendo engolido pelo cotidiano, dedicando boa parte do seu tempo à resolução de problemas emergenciais. No entanto, como seu papel principal é ajudar na formação dos professores e na gestão pedagógica da escola, a proposta é que, aos poucos, ele possa redesenhar suas funções, legitimando-se como formador e parceiro dos professores.

QUADRO 04: ROTINA DO COORDENADOR NO CEI

<b>Descreva algumas das suas práticas dentro do seu cotidiano.</b>	
<b>Coordenadora 01</b>	São muitas, mas listarei algumas: Cadastro de alunos no RU (Registro único), Gestão dos sistemas da SME (SGE, SGP), Frequência dos professores, Sismat etc. Atendimentos as famílias, conduzir reuniões periódicas junto à comunidade, controle da merenda escolar, controle de estoque do almoxarifado, controle dos bens de patrimônio, lotação, elaboração de horários de trabalho dos terceirizados, manutenção e conserto do espaço físico...
<b>Coordenadora 02</b>	Acompanhamento as famílias, reuniões coletivas e atendimento individualizado; Acompanhamento e troca de experiências junto aos professores; Intervenções junto às crianças; Acompanhamento de projetos e incentivo ao grupo no geral, motivando e mediando processos de ensino aprendizagem.
<b>Coordenadora 03</b>	Realizo a caminhada pedagógica diariamente pelo espaço escolar verificando necessidades diárias; Realizo frequência



	de professores e alunos; Realizo ligações para os alunos faltosos; Oriento sobre o preenchimento dos diários de classes; Acompanho os professores em seus planejamentos; Realizo encontro pedagógico e formação em contexto, dentre outras atribuições diárias.
--	---

Percebe-se que a rotina do coordenador, embora dinâmica e cheia de demandas, necessita ser melhor organizada de forma que se contemple melhor a função pedagógica. Para Monteiro et al (2012) o tempo do coordenador deve ser organizado tendo em vista alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento de sua função, a saber: 1-Reunião de formação; 2- Observação e acompanhamento do trabalho docente 3- Acompanhamento 4; Planejamento da formação 5- Organização de acervo; 6- Planejamento e estudo das práticas formativas; 7- Produção de registros e 8- reunião com alunos e professores.

QUADRO 05: ACOMPANHAMENTO AOS PROFESSORES

Como se dá o acompanhamento aos professores?	
Coordenadora:	Como as funções ligadas a gestão demanda boa parte do tempo, isso prejudica o atendimento aos professores. Ainda assim, construímos juntas o horário da rotina, atividades extras como: rifas, bazares, festas, passeios etc. São discutidos democraticamente com o grupo. Procuo manter um bom canal de comunicação repassando todas as informações necessárias tanto pessoalmente quanto pelo grupo do whatsapp. Outro tipo de apoio reside no acompanhamento e revisão dos relatórios da avaliação das crianças. E por fim, o apoio eminentemente pedagógico que a formação em contexto e os encontros pedagógicos.
Coordenadora 02	Teórico: através de material fornecido pela secretaria, além das formações em polo e em contexto onde podemos focar nas nossas necessidades enquanto instituição, levando o professor a refletir sobre a sua prática docente. Prático: através do acompanhamento (projetos) oferecido pela coordenadora pedagógica, e principalmente o acompanhamento familiar permanente aquelas famílias que necessitam de um olhar especial.
Coordenadora 03	Sempre estou à disposição para que não falte material necessário para o seu trabalho. Estou à disposição para tirar dúvidas e recebo sugestões. Realizo todo o planejamento de forma coletiva. O diálogo sempre em primeiro lugar. Gosto muito de dar atenção individualizada a necessidade específica de cada professor.

Percebe-se que há um esforço por parte dos coordenadores nesse

acompanhamento no entanto, as demandas emergenciais e administrativas dificultam tal acompanhamento. É mister ressaltar que ancorados em Monteiro et al (2012) entendemos que o papel principal do coordenador é de articulador de aprendizagens que reverberará no direito de aprender dos alunos.

QUADRO 06: RELAÇÃO COORDENADOR E COMUNIDADE ESCOLAR

<b>Como é a sua relação com comunidade?</b>	
<b>Coordenadora 01</b>	Considero satisfatória, pois construímos laços de confiança e um bom canal de comunicação
<b>Coordenadora 02</b>	Ótima, sempre disponível e disposta a ajudar, mantemos portas abertas para a comunidade que permanece presente na instituição, atendendo às solicitações.
<b>Coordenadora 03</b>	A minha relação com a comunidade é de servir sempre. Estar à disposição para atendê-lo no que precisar. Procurar manter o diálogo sempre através de reuniões e conversas diárias. Gosto muito de consultar a opinião das famílias e envolvê-las nas atividades escolares.

A relação com a comunidade escolar foi considerada satisfatória na visão das coordenadoras. É importante salientar que tal relação é primordial para o bom desenvolvimento das crianças que frequentam a instituição.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs mostrar as práticas, perspectivas e dificuldades do coordenador pedagógico dentro da educação infantil, destacando a sua importância no ambiente escolar. Buscou entender o Coordenador de Educação Infantil em sua função e verificar a sua importância e as dificuldades que esse profissional tem na sua área.

Verificou-se que a principal queixa desses profissionais que atuam na rede municipal de Fortaleza é a grande demanda administrativa uma vez que este tem que dar conta de auxiliar o professor para fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com que trabalha a realidade sociocultural no qual o CEI se situa e os demais aspectos das relações pedagógica e interpessoais que se desenvolvem no âmbito escolar. Ressalte-se que o coordenador pedagógico será, então, aquele que, conhecendo as propostas, possibilitará novas atribuições de significância à prática educativa e pedagógica dos professores.

O coordenador pedagógico é visto como um profissional importante dentro da escola, onde é respeitado e não como antigamente, um profissional carrasco e autoritário, mas sim como uma pessoa que está ali para ajudar na construção de uma

educação mais significativa e democrática.

Com a finalidade de que o trabalho na educação infantil se concretize com qualidade, se faz necessária uma postura coerente e democrática de um coordenador pedagógico. Este precisa estar em constante transformação para objetivar com qualidade suas atribuições, garantindo assim a reflexão entre teoria e prática, efetivando o processo de ensino aprendizagem para as crianças, sem omitir-se de instigar nos docentes a criticidade e a busca por formação continuada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 12 de jan 2018.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 05/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza: SEDUC, 2011.

BRASIL. Lei nº9394, de 20/12/96. **Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 04 de set 2017.

SALLA, Fernanda. **O conceito de Afetividade de Henri Wallon**. 2011. Disponível em: <http://novaescola.org.br>

MONTEIRO, Elisabete et al. **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática** /elaboradoras Elisabete Monteiro...[et al.] coordenadora geral Ana Inoue e Cybele Amado; coordenação pedagógica Beatriz Gouveia. - 1. ed. -- Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. - (Série educar em rede)

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA COM RECURSOS TECNOLÓGICOS

Diana Aguiar Salomão  
[diana\\_salomao@hotmail.com](mailto:diana_salomao@hotmail.com)

### RESUMO

Em 2016 a Formação continuada da Educação Infantil do Município de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação, abordou a temática “O leitor e escritor na perspectiva da inclusão digital”, objetivando subsidiar o trabalho de professores da pré-escola na utilização das tecnologias digitais. Este artigo trata de um relato de experiência que teve por objetivo descrever a prática pedagógica de uma professora que participou dos encontros da formação acima citada e vivenciou o desafio de oportunizar às crianças experiências de aprendizagem através dos recursos tecnológicos e midiáticos. A perspectiva teórica que fundamenta esse trabalho se baseia nas contribuições de Barbosa e Horn (2008); Valente (2007); Muller (2014); Edwards, Gandini e Forman (1999); DCNEI/CNE (2009). As reflexões que emergem desse estudo favorecem o reconhecimento do uso das tecnologias no cotidiano da educação infantil como uma forma a mais de organizar o trabalho pedagógico e assegurar as interações, as brincadeiras e a exploração das múltiplas linguagens das crianças.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Práticas Pedagógicas. Recursos Tecnológicos.

### INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos estão inseridos na nossa cultura e fazem parte do nosso cotidiano. Atualmente, percebemos muitas iniciativas de inserção desses recursos em diversos ambientes de aprendizagem, objetivando facilitar a construção de conhecimento nos espaços educacionais.

Segundo Valente (2007),

[...] o processo ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e expressar-se usando essas novas modalidades e meios de comunicação, procurando atingir o nível de letramento (VALENTE, 2007, p. 38).

No âmbito da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/2009, importante documento mandatório dessa etapa educacional, estipula os objetivos, os princípios, as definições, as concepções vigentes, os eixos do currículo e as experiências que devem compor as práticas pedagógicas. Além disso, esse documento prevê, especificamente em seu Art. 9º, inciso XII, a inserção das tecnologias digitais como uma das experiências de aprendizagens que

possibilitem as interações e brincadeiras entre as crianças.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, CNE/CEB, 2009)

Diante disso, presumimos que a Secretaria de Educação de Fortaleza considerou tais pressupostos quando optou por trabalhar, na Formação Continuada da Educação Infantil no ano de 2016, temáticas que abordaram reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem que as tecnologias digitais podem oferecer ao desenvolvimento das crianças. Essa formação realizou-se em parceria com a equipe da Coordenadoria de Educação Infantil/COEI/SME e da Assessoria de Informática Educativa/ASTEINF, destinou-se as professoras regentes B, lotadas em escolas, nas turmas de infantil IV e V e teve como tema “O leitor e escritor na perspectiva da inclusão digital”. As formações ministradas tiveram como objetivo subsidiar o trabalho do professor no desenvolvimento de experiências com a utilização dos recursos tecnológicos da informação e comunicação tais como: laptops com softwares educativos, lousa digital, máquinas fotográficas, televisão, rádio, som, slides, vídeos, entre outros recursos, com foco na formação do leitor e a sua inserção na cultura digital e midiática. Elas foram ministradas a partir do estudo de textos e de oficinas que buscaram instrumentalizar os professores para uso de alguns equipamentos tecnológicos.

A partir da inserção nesse contexto de estudos, reflexões sobre a prática pedagógica e conhecimento das funções e usos dos equipamentos tecnológicos e digitais, surgiram várias inquietações, problemáticas e desafios que provocaram os seguintes questionamentos: “Como organizar o trabalho pedagógico e a gestão de sala para suprir as demandas das crianças e as minhas próprias em relação as aprendizagens dessas tecnologias?” e “Como transformar esses recursos tecnológicos em ferramentas pedagógicas que possibilitassem às crianças novas oportunidades de expressão e aprendizagem?”. Esses questionamentos impulsionaram a busca por alternativas que me levaram a pesquisar e a refletir sobre a minha ação docente.

A pesquisa desenvolvida teve caráter qualitativo com observações e registros em diário de campo, fotografias e filmagens. Portanto, esse artigo busca apresentar como resultado principal as reflexões que favoreceram o reconhecimento dos recursos

tecnológicos e midiáticos como uma forma a mais de organizar o trabalho pedagógico e garantir o direito das crianças de explorar e aprender com tais recursos.

Desse modo, este artigo tem o objetivo de tecer reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida a partir do uso dos recursos tecnológicos com crianças de 4 e 5 anos, retratando a práxis pedagógica vivenciada e evidenciando as aprendizagens da professora e das crianças no processo de exploração e conhecimento das tecnologias digitais. Trata-se do relato de um estudo de caso que teve como referência as práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, um recorte de um projeto sobre a história da Dona Baratinha, desenvolvido em uma turma de infantil V de uma escola municipal de Fortaleza.

Nesse sentido, a escolha em trabalhar com a prática de projetos se baseia na consideração de que essa metodologia pedagógica fornece a possibilidade de construir novos conhecimentos de forma contextualizada e significativa.

Nesse modo de educar, as crianças são vistas como sujeitos que têm suas próprias teorias sobre o mundo e o seu funcionamento. Por isso, qualquer construção nova de conhecimentos deve partir das concepções anteriores, problematizar e reconstruir os conhecimentos. Se utilizássemos uma metáfora, são as “portas que vão se abrindo” e encaminham para novos e singulares rumos (BARBOSA; HORN, p. 42, 2008).

O trabalho com projetos pedagógicos, colocando no centro do planejamento os interesses e necessidades das crianças, favoreceu o desenvolvimento das experiências e aprendizagens que serão relatadas nesse artigo.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, pois segundo Lüdke e André (1986), é um tipo de pesquisa que favorece o reconhecimento da realidade estudada, uma vez que o processo tem maior importância do que o produto e a preocupação central é revelar a perspectiva dos participantes, apreendida pelo processo de descrição, análise e explicação dos fenômenos observados. Desse modo, o estudo consiste no relato de experiência, que descreve a prática pedagógica vivenciada pela autora em sua experiência de professora em uma escola de Ensino Fundamental que atende as turmas de pré-escola, Infantil IV e V.

Essa investigação se baseia 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 profissional do

magistério 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 observação e o registro sistemático em diários de campo, como também a utilização de fotografias e filmagens. Essas técnicas de coleta foram essenciais para compreender as formas como cada criança participou das atividades vivenciadas pela turma, que tiveram como foco a formação de leitores e escritores na perspectiva da inclusão digital.

### **Contextualizando a experiência que alimenta esse relato**

Esse trabalho é um recorte de algumas das experiências vivenciadas entre os meses de abril, maio e junho de 2016, com crianças de 4 e 5 anos de idade matriculadas na pré-escola de uma escola municipal de Fortaleza. Essas experiências fizeram parte do projeto sobre a história da “Dona Baratinha” e também do projeto de produção e criação da brinquedoteca dessa unidade escolar. Para o seu desenvolvimento foi adotada uma perspectiva teórica que se baseia nas contribuições de Barbosa e Horn (2008) sobre Projetos Pedagógicos, nas discussões de Valente (2007) e Muller (2014) sobre as tecnologias digitais, Edwards, Gandini, Forman (1999) com estudos sobre infância e currículo e em alguns documentos legais que são referências para a prática educativa na Educação Infantil em âmbito nacional e local. Dentre as experiências vivenciadas durante o percurso desses projetos, descreverei a seguir o relato de uma das experiências que teve como principal eixo norteador a utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos.

### **O encontro da narrativa da dona baratinha com o mundo encantado das mídias digitais**

A experiência de proporcionar a interação e exploração das crianças com recursos tecnológicos e midiáticos surgiu a partir da temática da formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação, que abordou como objeto de estudo “A formação do leitor e escritor na perspectiva da inclusão digital na Educação Infantil”, trazendo como desafio a necessidade de utilizar as tecnologias digitais como ferramentas para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. A partir dos estudos e formações comecei a pesquisar subsídios para desenvolver um trabalho significativo com as crianças, e para isso precisei estudar e conhecer novas ferramentas tecnológicas como a lousa digital, o laptop e alguns de seus jogos e softwares



pedagógicos. Primeiro precisei me instrumentalizar e buscar capacitação para utilização de alguns recursos que ainda não possuía habilidades e conhecimento para o uso competente.

Em seguida, passei a possibilitar aos meus alunos oportunidades de aprendizagens através da utilização de alguns desses recursos tecnológicos da informação e comunicação, tais como: laptops com softwares educativos, televisão, som, telefone, slides, arquivos digitais, máquinas fotográficas, lousa digital entre outros recursos, com foco na formação do leitor e a sua inserção na cultura digital e midiática. Esse primeiro contato tomou como base para planejamento o que Barbosa e Horn (2008) nos apontam sobre a potencialidade do trabalho com Projetos Pedagógicos em criar momentos de dependência e autonomia do grupo, de sociabilidade e individualidade, de interesse e de esforço e ainda momentos de liberdade e cooperação.

A observação, registro e reflexão de cada momento desse no decorrer das experiências vivenciadas, me proporcionaram reconhecer a importâncias das tecnologias digitais para o desenvolvimento das linguagens das crianças e me impulsionaram ainda mais a experimentar uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico, seguindo a perspectiva da inclusão digital no processo de ensino e aprendizagem.

### **Dados e resultados: uma prática pedagógica com os laptops**

Para o desenvolvimento dessa proposta as experiências foram organizadas de acordo com os tempos da rotina previstos nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil do Município<sup>40</sup>, sendo contemplado os tempos de chegada e saída; roda de conversa; roda de história; parque e construção de conhecimento.

Desse modo, a experiência ocorreu da seguinte forma: Ao chegarem na sala de atividades, as crianças foram recepcionadas com jogos de quebra cabeça e de memória de animais dispostos sobre as mesas. As crianças escolheram os jogos de acordo com suas preferências e aos poucos fui conversando com cada grupo sobre o que eles já sabiam a respeito do jogo e as respectivas regras.

Após a realização de algumas partidas, as crianças passaram a conversar sobre os animais representados nas cartas do jogo. Ao perceber tal situação, propus a realização de uma conversa coletiva sobre o tema. Nessa oportunidade, conversamos

---

<sup>40</sup> Documento anual que orienta as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do município de Fortaleza.



sobre as características e habitat dos animais, exploramos o cartaz do alfabeto animal e também conversamos sobre a nossa rotina, atividades do dia e as crianças falaram sobre suas experiências relacionadas ao tema gerador da conversa.

Essa conversa e os demais momentos da rotina vivenciados nessa experiência, foram conduzidos por pressupostos fundamentados no que Rix (2010) orienta sobre as abordagens que fazemos às crianças com quem trabalhamos. Segundo esse autor, devemos ver e perceber as crianças a partir dos contextos de suas vidas, ouvindo-as, considerando seus conhecimentos e evitando impor os conhecimentos já consolidados.

Em seguida, levei para a roda uma caixa e fiz um suspense sobre o que poderia ter dentro dela. Depois, disponibilizei a caixa para que elas descobrissem o que havia dentro e, com muito entusiasmo, abriram e se depararam com os livros da história da Dona Baratinha e as máscaras dos personagens. No início, houveram algumas disputas e conflitos, porém, conversamos sobre o uso compartilhado do material e sobre as regras da proposta de leitura em dupla. Aos poucos foram compreendendo e reorganizando as regras de acordo com as necessidades das duplas, passando a interagir e trocar experiências com o parceiro escolhido para essa proposta.

Esse momento de leitura buscou ampliar as experiências de letramento das crianças, seguindo o entendimento de Magda Soares (2003, p.13) sobre a definição de letramento: “a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito”.

Enquanto as crianças vivenciavam a experiência de contadores de história e experimentavam conhecimentos, práticas e usos da linguagem escrita, explorando habilidades orais e a criatividade na interpretação e reconto da história, fiz o registro de algumas fotos e filmagens para posterior análise e, em seguida, organizei um outro cantinho com uma toalha e vários bichos de pelúcia para o tempo do parque.

Nesse momento da rotina já tínhamos construído três cantinhos de exploração e as crianças tiveram a oportunidade de escolher aquele que mais despertou sua preferência e interesse, conforme as suas características individuais. Ao perceberem o novo espaço organizado, algumas crianças se dirigiram imediatamente para explorar, enquanto outras continuaram lendo os livros e aproveitando a oportunidade para vivenciar um momento individual de leitura.

A opção pela organização do espaço da sala de atividades em cantinhos de

exploração fundamenta-se na concepção de criança sujeito de direitos e protagonista do seu desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Horn (2004, p.16), a organização dos ambientes revela “as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário”.

Na sequência da nossa rotina, nos organizamos para o momento do lanche e em seguida para o recreio. Ao retornarmos do recreio, realizamos uma roda para conhecer os laptops. Nessa conversa, explorei o conhecimento prévio das crianças sobre esse recurso tecnológico e acrescentei informações sobre o uso, funções e cuidados no manuseio desses equipamentos. Em seguida, convidei-os para explorar a câmera do laptop e observar suas imagens na tela. Depois, disponibilizei material para que eles representassem suas imagens, fazendo um autorretrato.

Ao passo que as crianças concluíam os desenhos, eu os auxiliava a abrir o programa Gcompris e os direcionava para a atividade de exploração do mouse através do jogo da memória e da brincadeira de descobrir os animais e relacioná-los aos personagens da história da Dona Baratinha. Durante o desenvolvimento dessa proposta, a câmera do laptop permaneceu ligada, registrando cada expressão de encantamento, exploração e construção de novos conhecimentos vivenciados pelas crianças. Essas filmagens se transformaram em dados relevantes que possibilitaram avaliar as aprendizagens e as trocas entre as crianças.

Ressaltamos que durante a exploração do Gcompris, as crianças escolheram realizar outras atividades, de acordo com as suas curiosidades e interesses, explorando jogos e atividades diversas. Por fim, organizamos a sala e os materiais individuais e realizamos uma conversa sobre as experiências vividas, ouvindo a avaliação das crianças e fazendo o registro de suas opiniões e comentários.

Durante todo o desenvolvimento das atividades propostas, a avaliação ocorreu de forma processual e contínua, através das observações, intervenções, anotações, fotos, vídeos e registros gráficos produzidos pelas crianças. Essa forma de avaliação evidenciou as possibilidades de construção do conhecimento por meio das interações e brincadeiras, com ênfase no desenvolvimento das múltiplas linguagens, respeitando a individualidade das crianças, seus interesses e desenvolvimento dentro de um contexto coletivo. A cada atividade e tempo oportunizado nessa experiência, percebi o quanto as crianças demonstraram desejos e curiosidades ao participarem do que foi proposto

(EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999).

Ao disponibilizar os materiais e lançar os desafios de cada momento da rotina, tive a preocupação de ofertar sempre mais de uma opção de brinquedo ou cantinho, com o objetivo de conhecer as preferências das crianças e valorizar as escolhas e desejos de cada uma, estimulando o desenvolvimento da autonomia. Essas ações foram essenciais para fazer surgir as aprendizagens e colaborações mútuas, que permearam esse dia de exploração do projeto pedagógico em destaque, mobilizando a participação do grupo em todas as atividades.

Segundo Gambôa (2011), o grau de envolvimento e implicação dos diversos protagonistas determina a relevância da realização significativa e feliz de um projeto. Tal envolvimento foi primordial para favorecer às crianças a oportunidade de:

- Desenvolver a percepção visual, reconhecer, nomear e compor figuras (quebra cabeça);
- Apropriar-se das regras dos jogos e das regras de convívio social;
- Expor ideias, vontades e sentimentos, usando gestos, expressões faciais e movimentos corporais;
- Resolver dúvidas e conflitos a partir do diálogo com outras crianças e adultos, respeitando as ideias e opiniões dos colegas;
- Criar enredos e brincadeiras, assumindo, no faz de conta, determinadas posturas corporais, gestos e falas que delinearão personagens e papéis sociais;
- Explorar o mundo, organizar o pensamento, trabalhar seus afetos e ter iniciativa;
- Contar, comparar atributos e classificar os animais;
- Ouvir e compartilhar vivências e experiências, expressando ideias e pensamentos através da linguagem oral;
- Desenvolver a oralidade e reconhecer os usos e as práticas da linguagem escrita;
- Apropriar-se do comportamento leitor, apreciar leituras de histórias e conhecer o autor da história;
- Imitar gestos, posturas e vocalizações de modelos (adultos, crianças, animais ou personagens de histórias) na ausência deles;
- Relacionar texto e imagem e antecipar sentidos na leitura de histórias;
- Reproduzir as falas e ações dos personagens da história lida e conhecer suas características;

- Dirigir a curiosidade sobre os equipamentos tecnológicos e midiáticos disponíveis e apropriar-se de elementos básicos para o uso dessas tecnologias;

- Usar o computador para explorar jogos, desenhos, letras, formas e cores, e se apropriar de elementos básicos do processo de criar e transformar imagens digitais e vídeos;

- Utilizar de modo competente as ferramentas das tecnologias digitais disponíveis (máquina fotográfica, celular e laptops).

Direcionando a avaliação especificamente para as experiências com os recursos tecnológicos e midiáticos, foi possível perceber nas crianças a curiosidade, satisfação e interesse em explorar e conhecer os equipamentos disponibilizados. No início, algumas delas encontraram dificuldades em usar com propriedade e de modo competente tais equipamentos, mas com a minha ajuda e também com a dos próprios colegas, tais limitações foram superadas. No decorrer da proposta as crianças foram, aos poucos, se apropriando dos elementos básicos das tecnologias ofertadas e experimentaram suas possibilidades de ação criativa e exploratória por meio desses recursos. Assim, as experiências se desdobraram a partir do envolvimento e interesse das crianças e possibilitaram aprendizagens significativas.

A experiência de exploração da própria imagem no laptop e representação do autorretrato no papel foi marcada por vivências éticas e estéticas que fortaleceram os vínculos e a autoestima das crianças. Essa proposta favoreceu o compartilhamento de ideias e sentimentos entre eles, ampliando os padrões de referência e identidade do grupo ao possibilitar o reconhecimento de características físicas que marcavam semelhanças e diferenças entre as crianças. Por fim, consideramos que as aprendizagens previstas e esperadas para as experiências planejadas e executadas, foram atingidas de forma significativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões que emergem desse estudo favorecem o reconhecimento da formação continuada como espaço de reflexão da práxis pedagógica que busca promover a inovação educacional através da mudança nas práticas cotidianas. Além disso, a partir do estudo de caso realizado e descrito através do relato de experiência, procuramos evidenciar o uso das tecnologias no cotidiano da educação infantil como

uma forma a mais de organizar o trabalho pedagógico e assegurar as interações, as brincadeiras e a exploração das múltiplas linguagens das crianças.

Desejamos que este artigo contribua para ampliar o debate acerca da reflexão sobre as práticas educativas com uso dos recursos tecnológicos, a partir de um trabalho intencional com os Projetos Pedagógicos que possibilite a participação ativa e colaborativa das crianças, pois esse estudo nos possibilitou identificar que a metodologia de projetos é uma excelente e primorosa forma de organizar a prática docente e favorecer aprendizagens significativas para as crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.

BARBOSA, M.C.B e HORN, Maria da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Aspectos Gerais. In: **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed: 1999.

GAMBÔA, Rosário; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Editora Porto, 2011.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MULLER, Juliana Costa. **Crianças na contemporaneidade: entre representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132433/332936.pdf?sequence>> . Acesso em: 19 fev. 2016.

RIX, Jonathan. **A inclusão e os ambientes da educação infantil: qual é a sua atitude?** In: PAIGE-SMITH, Alice e CRAFT, Anna. O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## COMO NASCE UM PROFESSOR?

Vaneska dos Santos Lima  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
[vaneskinha.lima@hotmail.com](mailto:vaneskinha.lima@hotmail.com)  
Míria Helen Ferreira de Souza  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
[miriahelen@hotmail.com](mailto:miriahelen@hotmail.com)

### RESUMO

Este estudo é uma narrativa autobiográfica elaborado a partir da experiência de uma graduanda no Estágio Supervisionado I, do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O objetivo é reconhecer que pensar no próprio processo formativo é fundamental para qualquer profissional e para a formação docente não é diferente, visto que se faz necessário que discentes dos cursos de licenciatura em Pedagogia assumam a posição de futuros professores que olham para si, e percebem-se na docência. O que norteou a tessitura do artigo foram inquietações emergentes no momento em que a pesquisadora estava vivenciando a escola em movimento, por meio do Estágio Supervisionado, na troca da palavra com o outro, no compartilhamento de vivências com alunos e professores em exercício docente, nos encontros informais com os sujeitos escolares pelos corredores da escola, nas relações estabelecidas com o outro. Constatou-se que formar-se para a docência está além de formar-se para a profissão.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado I. Formação docente. Formação humana.

### PRIMEIRAS PALAVRAS...

Colocar-se e assumir-se na condição de futura professora não é algo que acontece da noite para o dia, com hora marcada e de forma instantânea. Como afirma Freire (1996, p. 58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesta perspectiva, sigo com a ideia de que assumir-me como professora em tempos vindouros é um processo contínuo, tecido muito além dos muros da universidade.

No convívio diário com outros licenciandos de Pedagogia tenho percebido que, para muitos, o estágio supervisionado é a primeira oportunidade de viver e sentir a sala de aula e a escola em movimento. Penso que não exista momento mais oportuno para refletir sobre o sentido das escolhas e até mesmo encontrar o sentido deste sentido quando adentrarmos o espaço escolar.

Em meio a rotina diária na universidade venho descobrindo que, apesar de viver um ambiente permeado pela diversidade, vivo a eterna condição de aprendiz de tantos outros. É pautada nessa convicção que este trabalho almeja compreender como a vivência na escola, por intermédio da experiência no Estágio Supervisionado pode ser determinante para a formação docente.

## **METODOLOGIA**

Como proposta metodológica esta pesquisa tem caráter (auto)biográfico. Levando em consideração a importância das narrativas como método de construção de pesquisa é possível afirmar que, a partir do momento em que o sujeito vislumbra o seu próprio processo formativo docente/humano, ele indaga-se, reflete sobre as circunstâncias que cerceiam a formação e sobre o significado que atribui as suas escolhas e ações.

Josso (2004, p. 25) diz:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Em consonância com a autora, é possível compreender a escrita de si como um caminho no qual o sujeito em formação toma consciência de suas ações, enquanto aprendiz de professor responsável por seu processo formativo, percebendo-se como protagonista da própria vida.

A importância deste estudo reside na perspectiva de que, ao escrever sobre minha experiência de graduanda de Pedagogia, no 5º período de Pedagogia da Faculdade de Educação/FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, almejo compartilhar significações construídas no contato com sujeitos escolares que permitiram-me o aprendizado do exercício da docência no Estágio Supervisionado I.

Desejo ser ouvida por outros colegas licenciandos, ansiosos por viverem a escola e que desejam encontrar o sentido de suas escolhas – afinal, ninguém se *forma* sozinho.

## **Encontros com a docência**

Minha primeira vez em sala de aula como graduanda de Pedagogia aconteceu por intermédio de um componente curricular ofertado no 2º período do curso de



Pedagogia da UERN, nomeado de Práticas Pedagógicas Programadas I/PPP. O objetivo era compreender a atuação do pedagogo no espaço escolar, por meio de uma pesquisa em campo.

No decurso das ações metodológicas, o aluno é orientado a ir à escola para perceber como se estrutura o ambiente, como é organizado o Projeto Político Pedagógico/PPP e de que forma o pedagogo atua em sala de aula e na gestão dos processos educativos.

A partir desta experiência passei a ter necessidade de viver a escola, de estar na escola, de me sentir parte dela. Este desejo gerou inquietações que tinha como intuito aproximar-me de respostas para tais questões: Como isso seria possível para alguém que estava no início do curso? Como poderia esperar até o quinto período para viver o estágio e ter a possibilidade de sentir-me professora? Tais questionamentos impulsionaram à busca pelos programas formativos, visto saber que estes contribuem significativamente na formação de qualquer profissional.

O curso de Pedagogia da UERN oferece aos graduandos um leque de oportunidades que fazem ponte entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entre os programas que contribuem com a formação está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, no qual engajei-me como bolsista mediante um processo seletivo. Sobre o referido Subprojeto, Silva et al, (2015, p. 4-5), discorrem:

Vinculado ao Projeto Institucional do PIBID/UERN, o Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Educação/FE/UERN pauta-se numa perspectiva pedagógica interdisciplinar e criativa de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e tem o objetivo geral de fomentar a qualidade da formação inicial dos estudantes do referido curso, especialmente daqueles que são bolsistas PIBID/UERN, para o exercício crítico e reflexivo da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

É inegável a importância deste Programa já que possibilita ao aluno a oportunidade de viver a escola, enriquecer a formação continuada do professor supervisor que está na escola parceira, desenvolver o processo de aprendizagem das crianças e, ainda, contribuir com o desenvolvimento da escola e da comunidade.

O ingresso no 5º período do curso foi aguardado com inquietude, já que a proposta curricular de formação para a docência do curso de Pedagogia da UERN apresenta em seu quadro o cumprimento efetivo de três fases de estágio, sendo a primeira etapa iniciada no período mencionado.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia/PPC da UERN, a

intenção é constituir profissionais que reflitam, pesquisem e envolvam-se nos problemas educacionais que exteriorizam-se no ambiente educativo da escola e em espaços não escolares. Nesse cenário, este componente curricular está assim distribuído:

O *Estágio Supervisionado I* compõe a grade de disciplinas ofertadas no 5º período do curso de Pedagogia. É uma atividade acadêmica obrigatória que se realiza em espaços escolares dedicados à Educação Infantil. Detém uma carga horária de 150 horas, destas, 20 horas são destinadas à observação direta das ações gerenciais e educativas da escola e 45 horas ao trabalho pedagógico na sala de aula (UERN, 2012).

No 6º período do curso, o graduando vivencia o *Estágio Supervisionado II*, momento em que realiza ações pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse estágio contempla uma carga horária de 165 horas, sendo 20 horas para observação direta das atividades organizacionais e educativas recorrentes na escola, e 45h/a destinadas à atuação como docente estagiário em sala de aula (UERN, 2012).

O *Estágio Supervisionado III* contém uma carga horária de 165 horas e acontece no 7º período do curso. Ao aluno cabe cumprir, no mínimo, 45 horas no desenvolvimento de ações socioeducativas no ambiente de realização do estágio. Após viver dois níveis formativos nos estágios anteriores, o graduando de Pedagogia tem a possibilidade de experimentar outras demandas de atuação na escola que canalizam experiências de ensino e aprendizagem, seja retornando a sala de aula, seja na gestão dos processos educativos na escola ou em outros espaços sociais que necessitam de um trabalho com cunho educativo/pedagógico (UERN, 2012).

Neste trabalho, destaco um olhar demorado somente ao Estágio Supervisionado I que, de acordo com o PPC de Pedagogia/UERN, é compreendido da seguinte maneira:

O Estágio Supervisionado, nesta proposta formativa, é compreendido enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. O fundamental é aprender novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, constituindo-se assim num processo de investigação na ação (UERN, 2012, p. 54).

O sentido atribuído ao Estágio Supervisionado I, conforme o documento citado, está em proporcionar aos graduandos a possibilidade de formarem-se professores pesquisadores de ideias, de ações e, especialmente da própria prática, com o fim de que sejam capazes de superar os desafios emergentes no dia a dia da prática docente.

É nuclear mencionar que, enquanto proposta de formação que instiga o

graduando a olhar para si, para o outro, para o que faz e para o que disso resulta, o Estágio Supervisionado projeta reflexões que direcionam o aprendiz de professor a ser capaz de ensinar e aberto a aprender. O Estágio Supervisionado I é mais do que um componente curricular, é o momento em que o estagiário tem a possibilidade de sentir a docência em ebulição, planejar aulas e atuar na prática por duas semanas na condição de professor.

### **A experiência no estágio supervisionado I**

Como já fora dito anteriormente, o primeiro estágio acontece na Educação Infantil e de acordo com PPC de Pedagogia/UERN um dos seus objetivos é “Desenvolver um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade educacional escolar” (UERN, 2012, p. 56). Este pensamento exige que o sujeito desenvolva em si o olhar sensível, ou seja, a capacidade de educar e educar-se à sensibilidade e à percepção de mundo (MORIN, 2011), frente à realidade que cerca a escola e que a faz. Seguindo esta perspectiva, volto-me a minha experiência na primeira semana de observação, fase inicial do estágio, onde por alguns instantes fui tomada por um misto de ansiedade pelo que viveria nos próximos dias.

A instituição de ensino lotada para a efetivação do Estágio Supervisionado localiza-se na zona periférica da cidade de Mossoró-RN, num bairro conhecido pelos altos índices de violência. Esta situação deixou-me apreensiva e os pensamentos alimentavam a obrigação de que deveria dar o melhor às crianças ali assistidas. Mediante a sensação de insegurança e ansiedade, optei por considerar que a escola está situada naquela comunidade para fazer e ser a diferença, para levar esperança aos sujeitos que ali vivem.

Como eu pude vislumbrar isto? Abrindo-me a detalhes como a observação dos sujeitos partícipes da escola, ouvindo as falas dos que entravam ou apenas ficavam no portão da escola, o movimento das crianças ao adentrarem o cenário escolar, o engajamento dos professores com a prática pedagógica e preocupados em ouvir os pais, bem como, compreendendo o silêncio dos avós responsáveis pelos netos. Em suma, deparei-me com profissionais trabalhando em equipe, compartilhando ideias e revestidos da condição humana ao sentirem-se incomodados com crianças que não tinham se alimentado em casa.

Esse desvelamento acerca da realidade só é possível quando se tem ao alcance uma formação pautada na concepção de formar professores pesquisadores e reflexivos. Sobre essa ideia, Pimenta (1999, p. 28), diz:

Um curso de formação de inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escola, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisas nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo da docência.

Desenvolver uma postura investigativa diante da realidade na escola só é possível se o sujeito em formação for instigado a pesquisar, a questionar, a perceber a realidade. Esses detalhes, muitas vezes imperceptíveis, fazem a diferença no dia a dia da escola e, por isso, é necessário que nasça em nós o que Morin (2010) chama de olhar sensível, ou seja, a sensibilização de enxergar o que está por trás do olhar do outro, das ações, das reações, até mesmo dos silêncios.

Quando Pimenta (1999) acentua a necessidade de um olhar demorado sobre as coisas que acontecem no estágio, está alertando para o desenvolvimento do olhar sensível enfatizado por Morin (2010). Portanto, na condição de aprendiz, precisei aprender a transformar cada situação presenciada numa experiência única. Sentir a sala de aula, os olhares atentos das crianças, a ação docente acontecendo e a dinâmica do ambiente que constitui a escola favoreceu enxergar as teorias estudadas na Universidade movimentando-se na prática pedagógica.

A fusão entre teoria e prática ali constante evidenciou ser preciso que o sujeito que está em formação inicial compreenda que ambas são interdependentes e culminam na práxis pedagógica necessária ao estágio, entendida por Pimenta e Lima (2010) como possibilidade de pensar sobre a forma de ver, interpretar e reinventar a realidade. Na concepção das autoras, esta compreensão “aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 34). Nessa perspectiva, o estágio pode ser denominado como atividade investigativa que propõe que o aprendiz de professor pesquise, leia, reflita e atue como professor que olha para si e para o que faz.

Afirmo que viver a experiência no estágio incitou-me a refletir sobre a necessidade dos cursos de licenciatura continuarem a investir na formação de

professores implicados em perceberem a realidade latente das escolas, a partir do estudo de teorias pautadas em situações reais, em leituras que fomentam a ânsia de perceber as possibilidades e similitudes da ciência. Para isto, se faz essencial que o sujeito compreenda a atividade educativa como uma ação social que beneficia a si, ao outro e ao ambiente em geral.

Reconheço-me como responsável pelo meu próprio processo formativo e tenho em mim a necessidade de aguçar os sentidos, o olhar sobre as coisas que vejo com clareza ou não, para assim sentir que sou gente. Os momentos presenciados no campo de estágio reforçaram o aprendizado de que a docência é uma atividade de pesquisa e requer disposição para investigar, questionar, aprender e reaprender sobre o que, como e por que ensinar. Tudo isso emerge da grandiosidade de viver a escola proporcionada pelo Estágio Supervisionado.

Posso dizer que a ansiedade experienciada nos momentos iniciais tornou-se ínfima diante das revelações que o estágio possibilitou, dentre tantos, destaco o aprendizado de que a formação para a docência é a amálgama das emoções que trago comigo associadas as teorias debatidas na universidade e retroalimentadas pelos saberes de mundo que produzo ao viver. Com essa concepção admito que estagiar é algo permanente em nossos dias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta narrativa autobiográfica sinalizou que viver a prática docente, a partir do componente curricular Estágio Supervisionado I, na educação infantil, provocou um misto de ansiedade e sede de aprender, visto ser constante a necessidade de vivenciar mais e mais a escola e seus saberes e fazeres.

Durante o percurso formativo venho perguntando sobre o quão é complexo viver a condição de graduanda num curso de licenciatura por ser este um ambiente repleto de diferenças: são pessoas de lugares diversos, ideias distintas, perspectivas incomuns e uma mesma situação – aprendizes de professores. Diante deste cenário, as inquietações se multiplicam e, portanto, posso afirmar que a experiência com esta etapa do estágio respaldou a necessidade que sentia em refletir sobre a formação docente/humana que se assentava no decurso do curso de Pedagogia. Por meio dele foi possível perceber que cabe ao aprendiz de professor aprender e exercitar o olhar para si, visto que a formação é recorrente dos resultados de investigações da própria prática e do

que é mediado com o fim de propor intervenções significativas.

Reforço que o desejo de perceber-me professora acompanha-me desde o início da graduação e ampliou-se nos primeiros encontros com a docência, a partir da experiência concebida pelo Programa PIBID, e em seguida com a vivência no Estágio Supervisionado I.—Os aprendizados advindos destes momentos são plurais, pois, evidenciaram a relevância de os sujeitos em formação docente terem a oportunidade de enxergar na docência um caminho, e apesar dos percalços reconhecerem-se como mediadores de saberes necessários ao desenvolvimento de si e do outro.

Desta forma, reconheço como essencial a vivência no Estágio, principalmente no que diz respeito à constituição da identidade do sujeito em formação enquanto futuro professor, visto ser necessário e urgente formar professores obstinados a fazerem da sala de aula um lugar de excelência no mundo.

Constatai que formar-me para a docência está além de formar-me para a profissão e isso é elemento fundante para a difusão de uma educação que respeita os sonhos dos aprendizes sem oprimir os saberes essenciais à vida em sociedade. É pautada nesse princípio que continuo a busca em descobrir como “nasce” um professor. As respostas, talvez, possam ser encontradas na sala de aula em tempos vindouros e por sujeitos que, como eu, acreditam numa proposta educativa capaz de deformar para transformar.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. - 18. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. - p. 15-34.
- \_\_\_\_\_; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, F. A.; [LIMA, V. S.](#); [GOIS, A. L.](#); [COSTA, A. E. S.](#). **O Programa PIBID sob a ótica de graduandos da UERN: tecendo caminhos com as próprias mãos**. In: Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), VII, 2015, Parintins – AM. Anais VII FIPED,

Campina Grande, Vol. 1. Ed. 4. ISSN 2316-1086, Realize Editora, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de  
Educação – FE. Departamento de Educação – DE. **Projeto Pedagógico do Curso de  
Pedagogia.** Via Impressa. Mossoró/RN, 2012.



## APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVO OLHAR ANTE A MATEMÁTICA

Thamires de Sousa Paiva<sup>41</sup>  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
thamires.nbrt@gmail.com  
Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
E-mail: ehsilv@yahoo.es

### RESUMO

Este artigo é decorrente de um projeto PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, ainda em desenvolvimento. E tem como objetivo apresentar as primeiras produções levantadas durante a primeira entrevista reflexiva, apresentando os pré-indicadores e indicadores que foram abstraídos da pesquisa, em relação ao processo de aprendizagem matemática de uma aluna do curso de Pedagogia, durante a educação básica. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a abordagem Sócio-Histórica e a proposta dos núcleos significação (AGUIAR; OZELLA, 2015, p. 3). Os resultados mostram que a entrevistada percebe que com a graduação, foi possível entender que é viável trabalhar a Matemática de uma forma diferente daquela que foi vivenciada por ela na educação básica, ou seja, ela ressignifica a percepção negativa ante a matemática e a torna positiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem matemática. Educação básica. Resignificações.

### INTRODUÇÃO

Os estudos mais recentes sobre o desempenho dos alunos na disciplina de matemática, mostram que é cada vez mais elevado o número de alunos com um baixo rendimento nessa matéria. O êxito na matemática continua sendo um dos grandes problemas para o sistema educativo de muitos países, inclusive no Brasil, que segue sendo uns dos países com os piores resultados quando relacionado ao êxito dos alunos na Matemática.

Este estudo possui como objetivo apresentar os pré-indicadores e indicadores que foram abstraídos no processo de análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa em relação ao processo de aprendizagem matemática durante a educação básica. É importante esclarecer que o desenvolvimento deste estudo tem origem do projeto de pesquisa associado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

---

<sup>41</sup> Aluna integrante do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia/UERN (SESU/MEC)

Científica (PIBIC) ao qual estou vinculada como aluna voluntária e que possui como título “As significações do aluno de Pedagogia sobre os conteúdos matemáticos constituídos durante a educação básica e sua influência na formação docente” orientado pela Professora Doutora Elza Helena da Silva Costa Barbosa.

A partir do problema abordado neste estudo, pretendemos aprofundar as discussões e reflexões teóricas quanto às significações do sujeito participante da pesquisa, com o intuito de teorizar sobre a realidade pesquisada, sobretudo no que diz respeito aos aspectos subjetivos que representam a constituição dos sentidos pelos alunos que buscam formas de enfrentamentos das dificuldades vividas no processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos durante a vida acadêmica, e com isso esperamos poder contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento de outros alunos.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O referencial teórico-metodológico que guia as discussões desta pesquisa é a abordagem Sócio-Histórica na perspectiva de Lev S. Vygotsky e a proposta metodológica dos núcleos de significação, elaborado para “instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão dos sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade, cujos fundamentos se pautam na dimensão histórica dialética” (AGUIAR; OZELLA, 2015, p. 3). A proposta metodológica de núcleos de significação auxiliou esta pesquisa de forma que tornou possível a apreensão dos sentidos e significados constituídos pelo sujeito. Este estudo tomou como base os fundamentos da perspectiva Sócio-Histórica, pois entendemos que os significados são social e historicamente construídos.

A compreensão acerca do procedimento da entrevista reflexiva foi necessária, pois a pesquisa em questão exige um instrumento que dê suporte às pesquisas de cunho qualitativas na apreensão de significados subjetivos e complexos que não podem ser investigados mediante uma entrevista fechada e padronizada (SZYMANSKI *et. al*, 2011). Esta modalidade de entrevista se distingue pelo fato de o pesquisador compartilhar sua compreensão acerca dos dados obtidos na entrevista com o entrevistado. Sendo assim, nos apropriamos das características e fases da entrevista reflexiva e dos métodos de análise dos dados obtidos.

Após realizarmos os estudos acerca do referencial teórico, foi elaborada a entrevista reflexiva. Sendo assim, nos apropriamos das características e fases do

referido modelo de entrevista e dos métodos de análise dos dados obtidos. Com isso, aplicamos a primeira entrevista entre os meses de março e abril de 2018, com uma aluna do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que mostrou interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, o foco da entrevista foi às vivências e experiências da aluna com os conhecimentos matemáticos durante a educação básica e influencia na formação docente.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para viabilizar o estudo dos aspectos subjetivos dos sujeitos, tomamos como referencial teórico a epistemologia da perspectiva sócio-histórica que tem como base a teoria de Vygotsky, que afirma que o indivíduo se desenvolve por meio das relações sociais que ele mantém durante sua vida. Dentre as categorias da psicologia sócio-histórica, são fundamentais para este estudo a historicidade, a *perezhivanie* e os sentidos e significados, esses conceitos possibilitam a análise e interpretação dos dados e informações obtidos na pesquisa.

O processo de amadurecimento do aluno acontece gradualmente conforme a história de vida que este percorre, bem como sua percepção de mundo pode se modificar ou ser preservada conforme as vivências e experiências que ele carrega consigo. Em razão da relevância da trajetória constituída histórica e socialmente pelo homem para o estudo dos aspectos subjetivos, é que destacamos a categoria historicidade, pois consiste em um processo ativo entre sujeito e a realidade a qual está inserido, conforme frisa Lukács (1979, p. 79 *apud* Soares *et al.*, 2013) “a historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos”.

A *perezhivanie*, é um termo russo usado por Vygotsky, que os autores “René Van der Veer e Jaan Valsiner (1994) traduziram esse termo ao inglês como “experiência emocional”, e Marcia Pileggi Vinha ao português como “vivência” (VYGOTSKY, 2017, p. 18). Entretanto nenhum desses termos definem exatamente o significado da palavra russa, desta forma optou-se por utilizar o próprio termo original como o adequado. Na língua russa *perezhivanie* significa “experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 42). Isso quer dizer que a vivência é carregada de sentimentos e emoções, e se diferencia das

experiências, que geralmente são lembranças de algo vivido e presenciado.

O processo de apreensão de significados pelo sujeito ocorre a partir da relação dele com o mundo, ao passo que ele se apropria da cultura e ao mesmo tempo a produz, durante esta ação ele vai construindo pensamentos, afetividade, sentidos e significados. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 226 *apud* Soares *et al.*, 2013) são constituídos ao longo da história e das relações sociais, eles possibilitam a comunicação e socialização de nossas experiências, visto que cada palavra é carregada de um significado generalizado. De acordo com Vygotsky (2001, p. 398 *apud* SOARES *et al.*, 2013), “generalização e significação da palavra são sinônimos” pois o significado é um aspecto que está presente tanto na linguagem externa, quanto no pensamento interno do indivíduo.

Outro conceito explorado neste estudo, é o dos sentidos, que ao contrário dos significados, é mais singular, pois diz respeito às significações individuais de cada sujeito em relação as mediações que ele tem com o ambiente, dependendo do quanto ele foi afetado pelas particularidades do meio. Além disso, os sentidos são mais flexíveis, visto que se constituem segundo as interações com o meio e apropriações que o sujeito faz, portanto eles são mutáveis ou, ainda mais profundo, aprimorados esses sentidos (SOARES *et al.*, 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apreensão de significados e sentidos requer compreensão do percurso histórico do indivíduo, mas também do meio que este permaneceu inserido durante a constituição destes significados, diante deste processo, é importante considerar as vivências e afetações que levam o sujeito a se constituir profissionalmente, ou seja, o modo de agir e pensar de um aluno se dá mais além das experiências vividas, se dá no processo de interação com o meio histórico e cultural, portanto, bem como Soares *et al.* (2013) consideramos o conceito de historicidade nesta pesquisa.

Os pré-indicadores levantados e a ordenação dos indicadores foram construídos a partir da entrevista reflexiva com a aluna supracitada, na qual ela evocou suas memórias e refletiu sobre seus sentimentos e emoções relacionados às aprendizagens matemáticas. De acordo com a Aguiar, Machado e Soares (2015) a compreensão sobre esse objeto de pesquisa, somente é possível quando o pesquisador explora, se aprofunda e analisa as condições históricas e sociais desse objeto.

O quadro a seguir apresenta os pré-indicadores, que são as falas do sujeito entrevistado, expressam sentimentos, ideias e vivências, que a partir das palavras expressam as particularidades dos sujeitos. Bem como pontuam Aguiar e Ozella (2013, p. 309 *apud* AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p.62) referem-se a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado”.

No quadro também estão sistematizados os indicadores, cujo intuito é articular os pré-indicadores que foram levantados. De acordo com os autores Aguiar, Machado e Soares (2015, p. 68) “o que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade”. Sendo assim, para articular os indicadores é preciso considerar grande importância às palavras, pois é delas que abstraímos os significados e sentidos, como pontua González Rey (*apud* Aguiar, Machado e Soares, 2015, p. 71) “a apreensão das zonas de sentido só é possível por meio de um trabalho construtivo-interpretativo”.

Quadro 1 – Quanto aos sentimentos experimentados diante dos conhecimentos matemáticos

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Matemática sempre foi um mistério pra mim, mas desde o início da minha escolaridade básica, <b>eu sempre sentia muita dificuldade</b>, mas era aquela questão de <b>achar muito complicado e eu gostava mais do ramo das humanas</b>, exatas era um pouquinho <b>mais complicado pra mim</b>; [...] mas eu só fui <b>me interessar</b> um pouquinho mais por matemática foi no ensino médio, com um professor que ele tinha muita paciência em explicar foi que <b>eu tive um pouco mais de interesse</b>; Eu <b>tive muita dificuldade</b>, assim no ensino médio foi em física, mas a minha principal dificuldade era mais em matemática. Já nas áreas humanas <b>eu nunca tive dificuldade</b>; [...] o professor fazia, queria que a gente fizesse a equação e realizasse os cálculos, então isso <b>eu sentia muita dificuldade</b>, principalmente lá pro sexto ano. [...] então isso <b>me confundia muito</b>, sair das letras pra dar um resultado em números, <b>é muito complicado pra mim, até hoje eu sinto um pouco de dificuldade</b>. No começo da minha vida escolar sim, porque eu sentiria mais atração pela matemática; [...] <b>eu não tinha interesse</b>, então quando eu tentava</p>	<p style="text-align: center;"><b>SENTIMENTOS ANTE OS CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS</b></p>

<p>realizar, solucionar o problema, quando eu via que dava errado e não era a mesma coisa (resposta) do professor, <b>isso diminuía ainda mais o interesse;</b> Assim, <b>minhas dificuldades</b> era mais essa <b>falta de interesse mesmo</b>, porque principalmente no sexto ano em diante, <b>os professores da área de matemática são muito fechados;</b> [...] <b>eu não consigo me concentrar</b> tanto, por isso que eu tenho um tipo de <b>desinteresse, desapego</b> pela matemática; <b>Minha mãe é muito boa em matemática</b>, muito boa, <b>melhor do que eu.</b> [...] <b>mas eu não conseguia</b>, não conseguia, por mais que ela... me incentivasse, por mais que ela tentasse me ajudar, era aquela coisa... escola estimula muito a gente, <b>então se a gente não é muito estimulada na escola, fica um pouco complicado.</b></p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2 – Procedimentos e recursos utilizados no ensino de Matemática na educação básica.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>[...] mas eu só fui me interessar [...] com <b>um professor</b> que ele tinha muita <b>paciência em explicar;</b> [...] a minha experiência com a matemática não foi das melhores, então <b>era muito quadro</b>, o professor fazia, queria que <b>a gente fizesse a equação e realizasse os cálculos;</b> [...] isso me confundia muito, <b>sair das letras pra dar um resultado em números;</b> [...] <b>era aquela coisa só juntar, dividir, multiplicar, subtrair, era muito esquematizado;</b> [...] os professores da área de matemática <b>são muito fechados;</b> [...] no Ensino Fundamental era passar por passar, porque eu não tinha tanto interesse, <b>o professor não estimulava a gente em nada.</b> Por exemplo, <b>ele passava dois meses em uma única página de exercícios.</b></p>	<p><b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO EMPREGADAS</b></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 3 – Significados constituídos a partir da formação em Pedagogia, sobre a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>[...] e aqui na universidade na questão da <b>matemática trabalhada no estilo diferente</b> saindo daquelas contas todas, [...] <b>trabalha mais o senso comum da criança, trabalhando com jogos matemáticos;</b></p> <p>[...] já aqui no curso <b>eu vejo que é possível</b> a criança gostar de matemática utilizando jogos, uma metodologia mais lúdica;</p> <p>Mas quando eu vi que <b>a gente pode trabalhar a matemática de um jeito diversificado</b>, mais lúdico [...] <b>em que as crianças demonstram mais interesse;</b></p> <p>[...] <b>vi isso no meu estágio</b> [...] trabalhei a matemática de um jeito mais lúdico [...] <b>vi que o interesse era maior e que eles conseguiam acertar mais;</b></p> <p>Então assim, <b>a disciplina de Ensino de Matemática me deu outra visão</b>, no começo <b>antes de saber</b>, eu achava que seria um pouco chato, porque seria aquelas questões de como trabalhar a matemática puramente, mas não, é uma coisa mais lúdica e eu gostei muito;</p> <p>[...] <b>no começo a gente tinha uma visão e ao longo do processo a gente tem outra</b>, e no final a gente faz uma reflexão de tudo, de toda nossa vida escolar, quando chega aqui (universidade) que vê <b>“nossa, eu aprendi de um jeito, mas o outro jeito, o novo jeito, é tão interessante que eu quero aplicar”</b>.</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESSIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA</b></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nas falas da aluna entrevistada, após o levantamento dos pré-indicadores, sistematizamos como indicadores “Sentimentos ante os conhecimentos matemáticos”, que nos faz perceber as vivências passadas pela aluna durante o processo de aprendizagem dos conhecimentos matemáticos na educação básica, pois a mesma deixa claro que a Matemática sempre foi um mistério para ela, que os cálculos eram mais difíceis e pareciam impossíveis de serem resolvidos, mas que, apesar das dificuldades na matemática se sentia à vontade nas áreas de humanas, e progredia muito bem nessas matérias, principalmente em História, que sempre foi sua favorita. Nas pesquisas, é comprovado que não apenas os alunos com dificuldade de aprendizagem demonstram dificuldade em aprender os conteúdos matemáticos, mas aqueles alunos que tem desenvolvimento satisfatório nas outras áreas do conhecimento, apresentam dificuldades também (GONZÁLEZ-PIENDA *et al.*, 2002; NÚÑEZ *et al.*, 2005, *apud* GONZALEZ-PIENDA *et al.*, 2006).

Percebemos que os sentimentos ante a aprendizagem não são positivos, devido



ao interesse da mesma ser reduzido, já que ela encontrava muitas dificuldades ao tentar resolver os problemas matemáticos, e essas tentativas quando não a levavam a mesma resposta do professor cada vez mais a frustravam, e que mesmo com o incentivo da mãe, ainda era difícil progredir naquela disciplina.

No segundo quadro trazemos os procedimentos e recursos utilizados no ensino de Matemática na educação básica vivenciados pela aluna, portanto sintetizamos o indicador “estratégias de ensino empregadas”, que formam as estratégias que foram percebidas nas falas do sujeito ao retomar suas condições históricas, e que demonstram as experiências em sala de aula na educação básica. As práticas de ensino empregadas em sala de aula pelos professores de Matemática, em sua maioria a incomodavam, e resultavam na sua insatisfação em aprender aquele conteúdo, como em suas falas que deixa claro que eles utilizavam muito o quadro, que os professores dessa área eram “fechados”, ou seja, se mostravam concentrados e não eram tão acessíveis a ela, o que fez com que a mesma tivesse essa percepção sobre eles e, portanto, não conseguisse se aproximar do conteúdo. De acordo com Costa-Barbosa (2009)

De fato, nos últimos anos se constata um aumento das investigações que relacionam a dimensão afetiva do indivíduo (crenças, atitudes e emoções) e o ensino/aprendizagem das matemáticas. O domínio afetivo está adquirindo tal protagonismo neste campo que se pode manter a hipótese de que as atitudes, as crenças e as emoções influem tanto no êxito como no baixo rendimento e fracasso na aprendizagem das matemáticas (p. 2).

Além disso, a paciência em expor o conteúdo também é um aspecto que ela coloca em suas falas, que apenas conseguiu se interessar um pouco pela área, quando um professor de Matemática possuía mais paciência em explicar a matéria. Consideramos isso, pois de acordo com Vygotsky (2017) qualquer fator presente no ambiente, influencia no desenvolvimento de um indivíduo, ou seja, o afeta, mas de maneira diferente de acordo com a faixa etária deste, neste caso, a entrevista demonstrou que sentiu essa necessidade em relação a prática dos demais professores, de serem mais pacientes com o ensino de matemática, e, portanto, essa carência influenciava em seu pouco interesse pela disciplina. Sendo que o mesmo autor deixa claro que o ambiente é um critério relativo e não absoluto para a definição de sua personalidade frente a esta situação, mas que cada indivíduo apresenta uma atitude diferente diante de uma mesma situação, pois a vivência de forma distinta dos demais.

Após o levantamento dos pré-indicadores no terceiro quadro, ordenamos como indicadores “ressignificação da aprendizagem matemática”, que utiliza as falas da



entrevistada que incluem os significados constituídos por ela a partir da formação em Pedagogia, sobre a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Sendo assim, são percepções constituídas que demonstra que ela compreende as dificuldades no processo de aprendizagem, ela pensa que poderia ter desenvolvido interesse pela matéria se seus professores tivessem utilizado os recursos e procedimentos que ela recentemente aprendeu no curso de graduação. Isso fica claro em sua fala, quando ela pontua que inicialmente tinha uma visão negativa sobre o ensino de matemática, ou seja, aquela que ela constituiu durante seu processo de aprendizagem, e depois do curso de Pedagogia, ela ressignifica essa percepção negativa e a torna em positiva, pois na universidade ela reflete sobre sua própria vida escolar e pensa “nossa, eu aprendi de um jeito, mas o outro jeito, o novo jeito, é tão interessante que eu quero aplicar” (ENTREVISTADA 1, 2018).

Por fim, a entrevistada percebe que com a graduação, foi possível entender que é viável trabalhar a Matemática de uma forma diferente daquela que foi vivenciada por ela. Trabalhar de maneira lúdica envolve o aluno, e faz com que eles gostem da matéria que, até então, sempre foi muito temida e classificada como difícil, posto que “é na área das matemáticas onde se concentra um grande número de dificuldades e fracassos escolares” (COSTA-BARBOSA, 2009, p. 4).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que esta investigação emane novos esforços e abra caminhos que possam elucidar problemas vivenciados no processo ensino e aprendizagem da Matemática, na educação básica. Além disso, que os resultados deste trabalho possam contribuir com aqueles que acreditam na melhoria da qualificação da formação do professor e, conseqüentemente, na efetiva educação de qualidade para todos os cidadãos deste país.

Esse estudo possibilitou até o presente momento enriquecer o conhecimento sobre a aprendizagem dos conteúdos matemáticos e ao mesmo tempo, aprofundar os estudos e pesquisas sobre a abordagem Sócio-Histórica de Vygotsky.

Concluimos que a entrevistada demonstra perceber que foi possível trabalhar a Matemática de uma forma diferente daquela que vivenciou, ou seja, ela ressignifica a percepção negativa ante a matemática e a torna positiva, pois na universidade ela reflete sobre sua própria vida escolar em relação à matemática e afirma que existe uma nova

forma de aprender matemática que é tão interessante que deseja aplicá-la com seus futuros alunos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n 155. p.56-75, jan/mar. 2015.

GONZALEZ-PIENDA, Júlio A. *et al.* Olhares de género face à matemática: uma investigação no ensino obrigatório espanhol. **Estudos de Psicologia**, p.135-141, 2006.

MARQUES, Eliana de S. A.; CARVALHO, M. Vilani C. de. **Vivência e afetação na sala de aula: diálogo entre Vygotsky e Espinosa**. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42. p. 41-50, jan./jun. 2014.

SOARES, Júlio Ribeiro *et al.* Iniciação à docência e estratégias de desenvolvimento profissional: as significações do professor. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2013, Uberlândia, Mg. **ANAIS XI CONPE - ISSN 1981-2566**. Uberlândia, MG. p. 779 - 795.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O problema do ambiente na Pedologia. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: Antologia: Livro 1**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 15-37. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v. 4). Tradutores: Ademir Damazio ... [*et al.*].

## ALFABETIZAR NO GALPÃO: PRÁTICAS E DESAFIOS DO AMBIENTE ESCOLAR

Maria Josimara Sousa Matias - Graduanda da Universidade Regional do Cariri –  
URCA. josymatias83@gmail.com  
Izabele de Souza Silva - Graduanda da Universidade Regional do Cariri – URCA.  
belinhaprado\_carius@hotmail.com  
Pedro Weslei de Oliveira Silva - Professor Substituto da Universidade Regional do  
Cariri – URCA. wesleipedagogia@gmail.com

### RESUMO

O presente estudo tem como temática a alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo que objetivou compreender como ocorrem os processos de alfabetização no contexto da educação infantil. O mesmo justifica-se pela necessidade de se conhecer os processos de alfabetização, para que em decorrência disto, se possa pensar em metodologias capazes de auxiliar a aprendizagem. Como principais referenciais teóricos utilizou-se: Cavalcante (2015), Carvalho (2004), Coelho (1986), Freitas (2009) e Piletti (1997). Como procedimentos metodológicos utilizou-se a observação, a fotografia e a intervenção. Através deste estudo tornou-se possível perceber a influência que a precariedade estrutural e a escassez de recursos e materiais didáticos exercem sobre as práticas de alfabetização e ensino. E concluímos, pois, que, é necessário que todo o ambiente escolar seja planejado e adequado para receber e educar as crianças, além disso, é preciso que os processos de alfabetização propiciem a experiência com práticas reais desde o início da educação infantil.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Galpão. Desafios.

### INTRODUÇÃO

No contexto das escolas e até mesmo nas universidades encontramos pessoas que apresentam dificuldades em interpretar aquilo que leem, são os chamados “analfabetos funcionais”. O analfabetismo funcional é uma realidade presente na grande maioria das escolas, este fato vem despertando o interesse por estudos a cerca da temática alfabetização, visto que, a mesma é de essencial importância na vida de todo e qualquer ser humano.

A alfabetização é um processo de construção do aprendizado da língua escrita, esta deve partir do cotidiano do educando e utilizar-se de metodologias favoráveis ao exercício efetivo de práticas reais de leitura e escrita no âmbito da sociedade. Dessa forma, tendo como temática a alfabetização e reconhecendo a importância desta e das

metodologias utilizadas nesse processo, o presente estudo objetivou compreender como ocorrem os processos de alfabetização no contexto da educação infantil.

Vale ressaltar, que esta pesquisa é fruto da disciplina Didática da Linguagem Oral e Escrita, ministrada pelo professor Pedro Weslei no sexto semestre do Curso de Pedagogia. Ademais, a experiência justifica-se pela necessidade de se conhecer os processos de alfabetização que ocorrem no contexto escolar, fugindo assim um pouco do academicismo universitário e pensando em novas metodologias capazes de auxiliar os processos de aprendizagem e ensino da língua.

O referido estudo trata de uma pesquisa qualitativa que se utilizou de fontes bibliográficas e de campo. Tendo como principais referenciais teóricos Cavalcante (2015), Carvalho (2004), Coelho (1986), Freitas (2009), Minayo (2001) e Piletti (1997). A pesquisa qualitativa segundo Minayo (2001) trabalha com o universo de significados, valores, etc. procurando aprofundar-se nas relações, nos processos e nos fenômenos que não devem ser reduzidos a simples operações variáveis.

Neste sentido, a pesquisa efetivou-se no dia 26 de abril de 2018 por meio da visita a uma creche anexo de uma escola de ensino fundamental localizada no município de Crato, Ceará. Como procedimentos metodológicos de investigação, foram fotografadas algumas paredes da escola a fim de identificar os estímulos visuais. Para produção dos dados empíricos também foram observados os espaços da escola e duas aulas no Infantil V. Seguidamente, foi feita uma pequena intervenção, isto é, a aplicação do jogo alfabético coordenadas silábicas.

Nesta lógica, por meio desta pesquisa, tornou-se possível compreender que, além de reconhecer a importância da alfabetização é necessário que os educadores tomem consciência da importância de contextualizar as práticas e metodologias trabalhadas em sala de aula, a fim de que estas possibilitem tornar os educandos sujeitos letrados, diminuindo o índice de analfabetismo funcional. Visto que, acreditamos que os educadores partindo da realidade dos alunos contribuem com o processo de alfabetização das crianças fazendo com que este processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais significativa. Também tornou-se possível perceber a influência que a precariedade estrutural e a escassez de recursos e materiais didáticos exercem sobre as práticas de alfabetização e ensino.

Para melhor compreender como ocorrem os processos de alfabetização na educação infantil organizamos a pesquisa em três tópicos, o primeiro versa sobre as

questões estruturais da escola, o segundo apresenta reflexões das aulas assistidas e o terceiro traz as considerações acerca da atividade aplicada.

### **A PRECARIEDADE ESTRUTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR**

O ambiente escolar é um espaço de aprendizagem e interação, um espaço social, pelo qual a criança aprende e se desenvolve. Sendo assim, deve ser organizado da melhor maneira possível, para garantir o desenvolvimento integral dos educandos, visto que é neste espaço que os processos de ensino-aprendizagem acontecem. Nesta lógica, Freitas (2009, p. 56) afirma:

A sala de aula deve ser o lugar com o qual os alunos se identificam, têm afinidade exatamente porque devem circular por ela livremente, ter acesso a materiais e informações, aprender regras de convivência, construir conhecimento. Nessa perspectiva, o espaço, além de limpo, deve ser agradável, iluminado e bonito; características que lhe conferem um caráter essencialmente educativo.

Neste sentido, sabendo da importância de organizar o espaço escolar com o intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa e acreditando que o ambiente exerce influência sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos, consideramos importante avaliar a estrutura da escola pesquisada.

Situada em Crato-CE a referida creche, como já salientamos, é anexo de uma escola de ensino fundamental localizada no mesmo município e bairro. Porém, o anexo apresenta-se em péssimas condições estruturais. Observando bem a escola percebemos que ela é uma obra não acabada, as paredes não foram cimentadas e são de tijolos pintados. O piso é de cimento rustico e também há espaços que são de barro.

A coordenação e a sala dos professores possuem apenas mesas, cadeiras de plástico, colchonetes e bebedouro. As salas de aula possuem pouco espaço, com um ventilador de parede que não gira. Os assentos são limitados e não há lousa na sala observada, somente a outra sala do infantil “V” é que possui. Devido à falta do quadro, a professora utiliza a porta e o chão.

Fotografia 1: Contagem de alunos



Fonte: arquivo pessoal

Fotografia 2: Roda de conversa



Fonte: arquivo pessoal

A escassez de recursos e materiais didáticos é algo que influencia o processo de ensino-aprendizagem, pois como assinala Piletti (1997, p.150): “[...] os alunos aprendem melhor fazendo, manipulando objetos, vivenciando situações concretas e reais do que simplesmente ouvindo palavras que às vezes não sabem o que significa [...]”. Logo, a professora regente, sempre que pode, utiliza-se de materiais que produz para permitir aos alunos vivenciar atividades práticas em sala de aula.

Nas paredes da escola pouco se vê estímulos visuais, nada além da saudação “Sejam bem vindos” e alguns cartazes das atividades feitas pelos alunos. Na sala, há basicamente o mesmo, algumas atividades e murais. Há também um cantinho reservado para a leitura, mas neste cantinho não se via livros, havia apenas um mural.

Também observamos que os numerais colados nas paredes são apenas do número um ao cinco, bem limitado, como se as crianças fossem incapazes de conhecer números maiores, algo que deveria ser repensado, pois acreditamos que as crianças podem ir além do que nós adultos achamos que elas podem - limitá-las é subestimar suas capacidades.

Consideramos precária a presença de estímulos visuais na escola e ressaltamos que a mesma parece não ter sido planejada para a educação infantil, visto que os espaços, as visualidades e toda a estrutura não correspondem ao necessário para um ambiente escolar. Acreditamos, pois, que tudo é consequência da falta de recursos e materiais que é responsabilidade dos órgãos administrativos fornecer as escolas, pois a escola oficial dispõe de espaço para a construção de salas, não havendo, portanto, a necessidade de transferir as crianças para um local inadequado a não ser por falta de

materiais de construção.

Sobre o anexo, apesar das carências estruturais, percebe-se que os educadores e coordenadores procuram sempre organizar o espaço da melhor maneira possível e oferecer horas de lazer para as crianças por meio das atividades lúdicas que propiciam, tentando sempre fazer uso de diversas metodologias para facilitar a aprendizagem dos educandos. Como, por exemplo, a contação de histórias que veremos a seguir nas reflexões sobre a aula assistida.

### REFLEXÕES A CERCA DA PRÁTICA OBSERVADA

Com o objetivo de compreender como vem ocorrendo os processos de alfabetização na educação infantil, fomos à escola observar duas aulas e sobre esse tópico apresentamos agora o relato da aula assistida.

Inicialmente a professora recebeu os alunos e começou a ver os cadernos destes. Em seguida, ela precisou sair. Enquanto isso, a coordenadora continuou a ver quem fez a atividade do caderno, um aluno disse: “Eu fiz! Só que eu não coloquei o nome da escola!”. Então ela perguntou: “E qual é o nome da escola?” e ele respondeu: “É galpão!”. Ela, espantada, disse: “Galpão?! Não, não é “galpão”. É Creche Criança Feliz<sup>42</sup>!

Destacamos esta conversa porque ela é uma prova de que os alunos, por menores que sejam, observam o espaço no qual estão se desenvolvendo. E neste caso a criança sinceramente deixa explícita a sua opinião sobre a escola e, sem mesmo ter a intenção, ressalta a precariedade da qual estávamos falando no item anterior.

Sobre a aula, observamos que a educadora organizou os alunos em uma roda e seguiu a rotina diária com canções, contagem dos alunos, análise climática e atividades no chão. Uma das atividades realizadas que merece destaque é a atividade da área de linguagem, onde a professora pôs no chão as letras da palavra **Emília** decompondo a palavra em partes, colocando cada letra dentro dos quadrados desenhados, fazendo assim o reconhecimento de cada uma, distinguindo as vogais das consoantes, relacionando as iniciais dos nomes dos educandos e transcrevendo cada letra em quadrados abaixo.

Esse meio utilizado pela professora se encaixa no método sintético onde o

---

<sup>42</sup> Utilizamos um nome fictício, para preservar a identidade da instituição pesquisada.



ensino se inicia das partes para o todo, ou seja, ensina letra por letra, sílaba por sílaba até chegar à palavra. Mais especificamente, o método utilizado nesta atividade desenvolvida no chão da sala é o método da soletração que segundo Carvalho (2007) *apud* Cavalcante (2015): é também chamado de **método alfabético ou ABC**, onde o ensino parte da combinação de letras e sons, da soletração e memorização de sílabas para formar palavras isoladas. Este se diferencia do método de sílabação porque não se preocupa em formar frases.

Daí a pergunta “Por que não trabalhar também com frases ou textos?”. Possivelmente porque os educadores acreditam ser complexo demais para crianças que ainda estão no início do processo de alfabetização. Nesta perspectiva, Carvalho (2004) assinala que os educadores temem que um texto natural seja complexo demais e estão convencidos de que se deve partir do simples para o complexo, assim, mesmo que venham a trabalhar com frases, caem na tentação de usar somente “palavras fáceis” levando em consideração somente a relação letra e som.

Vale ressaltar que, apesar de ser um método limitado à professora, diversifica o ensino para que a turma compreenda. Ela contextualiza as letras relacionando aos nomes dos alunos ou a personagens de histórias, animais, etc. E mesmo a escola não tendo muitos materiais, ela busca várias maneiras de ensinar, com o que é possível.

Uma prova disto foi a contação de história “Os porquês da Pipoca” realizada pelas educadoras. Onde antes, após e no decorrer da contação estas realizaram questionamentos sobre a pipoca para as crianças e ao término, dançaram e cantaram uma música sobre pipoca e comeram pipoca.

Neste sentido, podemos perceber que a contação de história foi uma atividade bem organizada e planejada. A conversa antes e depois da história, o cuidado em propiciar às crianças experiências reais com o conteúdo da história, mostraram o quanto foi bem preparada a contação e isto é algo muito importante, pois, como assinala Coelho (1986, p.50): “Contar histórias é uma arte, por conseguinte, requer certa tendência inata, uma predisposição, latente aliás em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças.”.

Neste sentido, diante das considerações aqui apresentadas acerca da aula assistida e das atividades realizadas na escola, percebe-se que apesar da precariedade estrutural e da escassez de materiais e recursos didáticos, o esforço dos educadores vai além. Estes estão buscando sempre inovar em suas metodologias para tornar a

aprendizagem significativa.

### **Considerações sobre a aplicação do jogo coordenadas silábicas**

A atividade aqui citada como pequena intervenção foi aplicada após o intervalo. Trata-se de um jogo alfabético produzido como requisito avaliativo da disciplina Didática da Linguagem Oral e Escrita. O jogo chama-se **Coordenadas Silábicas**. Apresenta este nome por conter uma coluna e uma linha, onde o encontro das duas leva a uma determinada sílaba.

O referido jogo é composto por um tabuleiro dividido em colunas e linhas, 36 tampinhas de garrafa pet, dois dados um com quantidades correspondentes aos números e outro com letras e também cartelas, quatro cartelas com palavras polissílabas, quatro com palavras trissílabas e quatro com palavras dissílabas.

Nas cartelas do jogo estão às imagens que correspondem à palavra. A imagem associada à palavra propicia trabalhar os conceitos de significado e significante onde a palavra formada pela junção das sílabas é o significado e a imagem é o significante.

Para iniciar a atividade nos retiramos de sala com quatro crianças e fomos à sala dos professores. Primeiramente mostramos o tabuleiro levando-os a observar as letras e números ali presentes. Observou-se que as crianças reconheciam todas as letras e números sem grandes esforços. Mostramos as sílabas presentes nas tampinhas, os dados e as cartelas que compõem o jogo; em seguida, explicitamos o modo de jogar e dividimos as cartelas entre as crianças - três para cada: uma polissílaba, uma dissílaba e uma trissílaba.

Feito isto, iniciamos o jogo. Os dois dados foram lançados pela primeira criança, que os colocou no número e letra correspondente. Porém, esta mesma criança apresentou dificuldade em encontrar a coordenada sorteada. Também as outras crianças tiveram a mesma dificuldade. Além disso, percebemos que as crianças não sabiam sequer o que é uma sílaba. Dessa forma, foi um grande desafio a aplicação do jogo, visto que um de seus objetivos principais é propiciar o entendimento do sistema de divisão silábica das palavras e a compreensão de como se dá à classificação de palavras quanto ao número de sílabas.

Fotografia 3: Conversa sobre o jogo



Fonte: arquivo pessoal

Fotografia 4: Aplicação do jogo



Fonte: arquivo pessoal

Apesar dos pesares, explicamos às crianças o que é uma sílaba e seguimos com a execução do jogo, auxiliando-as. As mesmas percebiam as imagens nas cartelas e assim descobriam que palavra era aquela, isto é, associavam à imagem a palavra. Porém, mesmo assim, apresentavam dificuldades em saber se aquela sílaba fazia parte da palavra de suas cartelas. Alertamos, então, da presença da palavra atrás da cartela para facilitar a identificação da presença ou não da sílaba que fosse sorteada. Mesmo sabendo que a palavra estava no verso, tentamos levar a criança a pronunciar as sílabas e reconhecer por meio do som sua presença ou não.

Porém, depois do alerta para a presença da palavra na parte de trás, as crianças queriam sempre consultar no verso para ter certeza se a sílaba estava mesmo na palavra, mesmo pronunciando ficavam sempre inseguras e queriam algo que lhes desse certeza.

Devido à dificuldade de reconhecimento das sílabas, algo que se repetiu bastante entre as crianças foi à atitude de perceber as letras das sílabas sorteadas separadamente nas palavras de suas cartelas. Como, por exemplo: uma criança tirou a sílaba “LA” e percebeu o “L” e o “A” na palavra elefante, outra criança tirou a sílaba “MA” percebeu o M e o A na palavra “Computador”.

Percebendo o impasse dos alunos em relação ao reconhecimento das sílabas no jogo, ao término da atividade, conversamos com a professora sobre o desenvolvimento dos alunos e as dificuldades apresentadas. Ela afirmou que grande parte dos alunos apresenta baixo nível de desenvolvimento, outros já conseguem compreender o esperado. Mas devido às dificuldades da maioria, a professora está trabalhando os conteúdos do infantil IV e só a partir do segundo semestre é que iniciará os conteúdos do infantil V.

Neste sentido, pelo exposto aqui descrito, percebe-se que o principal motivo da ineficácia do jogo foi o fato das crianças não terem noção do processo de divisão

silábica das palavras. Ademais, considerando as dificuldades descritas, acredita-se que nesta realidade escolar o jogo seria mais eficaz se destinado às séries iniciais do ensino fundamental, como o 1º e 2º ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo da importância da alfabetização e de como as metodologias influenciam a aprendizagem dos educandos, neste estudo buscamos refletir a cerca das metodologias utilizadas na aula assistida, bem como também a cerca da atividade aplicada avaliando se houve não sucesso.

Primeiramente trouxemos algumas questões estruturais da escola pesquisada, realizando assim a avaliação da estrutura. Visto que consideramos que a forma como o ambiente escolar se organiza e sua estrutura exercem influência sobre as aprendizagens dos sujeitos, ressaltamos que de maneira alguma as crianças deveriam ser levadas para um espaço não preparado para elas. O ideal seria que as mesmas continuassem na escola oficial. Porém, vale destacar que o esforço dos educadores em levar os educandos a aprender vai além da precariedade estrutural, pois apesar das péssimas condições, buscam tornar a aprendizagem mais significativa.

Após avaliar a estrutura apresentamos o relato da aula assistida, explicitando as atividades e metodologias utilizadas pela professora, consideramos, pois, que apesar de fazer uso de atividades lúdicas na busca de levar as crianças a reconhecer as letras, Magnólia se utiliza de metodologias sintéticas partindo das partes para o todo - isto é, da letra para chegar à palavra, do simples para o complexo (possivelmente porque acredita que partir de textos ou frases dificultará a aprendizagem dos alunos). Porém, procura sempre tornar prazerosa e significativa às atividades que realiza.

Em seguida, trouxemos a reflexão da atividade aplicada relatando como ocorreu e se houve ou não sucesso. Como salientamos, já que os alunos ainda não tinham trabalhado o sistema de divisão silábica e estão em processo de reconhecimento das letras e números, não houve sucesso na aplicação do jogo, pois as crianças apresentaram dificuldade na condecoração das sílabas.

Pelas discussões aqui apresentadas compreendemos a influência que a precariedade estrutural e a escassez de recursos e materiais didáticos exercem sobre as práticas de ensino em sala de aula, assim como também nos processos de alfabetização. Conhecemos a dura realidade da referida instituição e compreendemos também que

apesar dos programas de alfabetização e das metodologias utilizadas em sala, em busca de se alfabetizar, percebe-se que grande parte dos alunos ainda apresenta dificuldades em relação à leitura e a escrita estando abaixo do nível de desenvolvimento esperado, isto limitando a escola pesquisada. Porém, sabe-se que, infelizmente, essa é a realidade de algumas instituições de ensino.

Acreditamos, pois, que, todo o ambiente escolar deve ser planejado e adequado para receber e educar as crianças, mas quando não se há condições, o esforço dos educadores acaba sendo maior. Sobre as metodologias, entendemos que partindo do texto e de frases e palavras contextualizadas, possibilitando a experiência com práticas reais desde o início da educação infantil, contribui-se com o processo de alfabetização das crianças. Além de contextualizá-lo, levando-os a não apenas ler e escrever mecanicamente e sim exercer práticas sociais reais de leitura e escrita, ou seja, tornando-os sujeitos letrados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTE, J. B. A. **História da Alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita.** UESPI/São Raimundo Nonato-PI, 2015.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador.** 5. ed., São Paulo: Ática, 2004.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade.** São Paulo, Ática. 1986.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009. ISBN: 978-85-230-0979-3. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013636.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional.** 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

**DISCIPLINAS DE CONTEÚDOS E ENSINO: UMA PROPOSTA DE  
REFLEXÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE  
HISTÓRIA/FAFIDAM (UECE)**

Ivaneide Barbosa Ulisses.<sup>43</sup>  
Elisgardênia de Oliveira Chaves.<sup>44</sup>

**RESUMO**

O texto propõe discorrer sobre o planejamento e a realização de uma exposição fotográfica intitulada *130 anos de Lei Áurea: uma iconografia do trabalho*, promovida pelos alunos das disciplinas de História do Brasil III e Oficina de Instrumentos Didáticos do curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE, no semestre 2017.2. A exposição ocorreu dentro da programação do II Simpósio Regional de História do Brasil, no período de 05 a 08 de junho de 2018, nas dependências da FAFIDAM e teve como público alvo alunos e professores das Escolas de Ensino Básico de Limoeiro do Norte e de todos os cursos da FAFIDAM. Através de fotografias e imagens a exposição problematizou o trabalho escravo e livre no Brasil, nos séculos XIX, XX aos dias atuais. A proposta foi, através de fotografias e imagens, possibilitar ao espectador dimensões de como as noções de trabalho no Brasil foram se construindo ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** Exposição fotográfica. Conteúdo e ensino. Interdisciplinaridade

**Interdisciplinaridade e fragmentação do processo de ensino aprendizagem: uma experiência.**

O ano de 2018 completa 130 anos da assinatura da Lei Áurea no Brasil. Em razão disso, professores e alunos das disciplinas de História do Brasil III e Oficina de Instrumentos Didáticos do curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE, se uniram e montaram uma exposição fotográfica intitulada - *130 anos de Lei Áurea: uma iconografia do trabalho* para ser exposta dentro da programação do II Simpósio Regional de História do Brasil, realizado no período de 05 a 08 de junho de 2018, nas dependências da FAFIDAM.

Vale ressaltar que a exposição não se propôs comemorar esta data, uma vez que se sabe que a efetivação da Lei não significou a tomada total de direitos pela maior parte da população e que muitos brasileiros ainda sofrem com condições precárias de

---

<sup>43</sup>Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE. E-mail: [ivaneide.ulisses@uece.br](mailto:ivaneide.ulisses@uece.br) (responsável pela disciplina de Brasil III, no semestre de 2017.2)

<sup>44</sup>Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE. E-mail: [elisgardenia.chaves@uece.br](mailto:elisgardenia.chaves@uece.br) (responsável pela disciplina de Oficina de Instrumentos Didáticos, no semestre de 2017.2)

trabalho e sem a sonhada igualdade de direitos se comparado com outras camadas da sociedade.<sup>45</sup>

Considerado os 130 anos de Lei Áurea, portanto, enquanto um mote, objetivamos levantar reflexões sobre trabalhos, lutas e desigualdades no Brasil em uma perspectiva processual. Os idealizadores, ou seja, os alunos e as professoras utilizaram como fonte principal, imagens e fotografias para tratar do conteúdo proposto, além de outras formas de linguagem, como a música, conteúdos jornalísticos e demais documentos audiovisuais que puderam contribuir positivamente com a exposição.

A linha de pensamento proposta para execução do trabalho foi levar a todos executores e receptores da narrativa posta na exposição por meio das fontes a repercutir problemáticas acerca de espaços sociais, práticas e discursos, além de compreender os sujeitos ao mesmo tempo como produtores e receptores, ou seja, como agentes co-responsáveis pela cristalização de significados, e nunca a “monumentalização” de datas ou nomes, pois a História que nos propomos a problematizar é social, coletiva e nada comemorativa.

O presente texto se coloca para as professoras que o assina, como uma primeira reflexão escrita do exercício realizado, pois de imediato a experiência nos trouxe ganhos que ainda estamos a dimensionar. A sistematização escrita nos leva a avançarmos na perspectiva da interdisciplinaridade, como um elemento possível e mais eficiente naquilo que temos debatido de forma tímida no nosso exercício profissional, que são as relações, as maneiras de apreensão de conteúdos, métodos e teorias por parte dos nossos alunos na universidade, especificamente nas disciplinas que compõem o curso de História da FAFIDAM/UECE.

Constatamos e lamentamos uma dissonância naquilo que nós professores achamos que ensinamos e o que é demonstrado como aprendido pelos alunos nos momentos de execução de atividades que exigem um conjunto de competências e habilidades, por meio de conteúdos programáticos, por exemplo, nas realizações de regências no ensino básico. São inúmeros os pontos que aparecem nas nossas conversas de professores como possíveis causadores da discrepância assumida a pouco.

Todavia, o exercício proposto com a exposição, encaminhou-se na direção de pensar soluções para um dos problemas apontados: a forma como está tradicionalmente

---

<sup>45</sup> Texto retirado do Projeto de Exposição composto pela equipe de alunos: George de Lima Felipe, Milena Rodrigues de Oliveira e Oséias Pereira Lima



organizado nosso currículo/grade curricular, levando em conta, ser o mesmo compartimentado, linear e com poucos aspectos propensos a criatividade - já que disciplinas ligadas à arte e a cultura são quase inexistentes.

Optamos por iniciar, então, um exercício de interdisciplinaridade. Sabemos que são muitos os debates e buscas de definições a respeito da interdisciplinaridade. Talvez o mais sensato seja pensar a interdisciplinaridade como ponte entre conhecimentos, uma maneira de agir e se relacionar com o processo de aprendizagem, envolvendo muitas habilidades. A interdisciplinaridade aqui é pensada do ponto de vista pedagógico, ou seja, nos preocupamos aspectos consoantes aos processos de ensino e aprendizagens em todas as disciplinas do curso. Como explica Juares da Silva Thiesen:

[...] a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.<sup>46</sup>

Dentro da atitude proposta por Thiesen articulamos as disciplinas de História do Brasil III e Oficina de Instrumentos Didáticos, uma de conteúdo e outra de ensino, propondo aos alunos a realização de uma exposição fotográfica sobre o tema da Lei Áurea, na busca de trazer um retrospecto do trabalho compulsório ao trabalho livre no país.

Passamos a relatar, analisar e apresentar a proposta. Dividimos o texto em apresentação dos objetivos das disciplinas - primeiro de História do Brasil III e depois de Oficina de Instrumentos Didáticos. Em seguida relataremos sobre o desenvolvimento dos processos pelos alunos e, finalmente apresentaremos o resultado desse exercício e para que o leitor melhor possa dimensionar a exposição, ilustramos o artigo com fotografias de momentos selecionados como chaves.

### **História do Brasil III**

A disciplina de História do Brasil III tem como conteúdo o Regime Republicano que se forma no fim do século XIX e no início do século XX (1891-1930).

---

<sup>46</sup>THIESEN, Juares da Silva. *A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, 2008, p.10.

Nossa tarefa no processo de montagem da exposição teve duplo desafio já que éramos responsáveis pelos conteúdos. Como o tema da exposição focava na Lei Áurea, tínhamos que ajudar os alunos no aspecto retrospectivo do mesmo, ao mesmo tempo em que eles precisavam estudar os demais conteúdos exigidos para a disciplina, ou seja, se aprofundarem em temas dentro da temporalidade exigida tais como: Cidadania; Autonomia e Independência dos Estados; Oligarquias e Coronelismo; Cidades, Industrialização e Experiência Social; Religião e Religiosidade; crise da Primeira República.

A disciplina História do Brasil III teve como questões de partida: como/por que/de que modo à República iniciada no final do século XIX no Brasil se articula com questões ligadas ao sistema político e de trabalho, se relacionando com velhas problemáticas do Estado Imperial? E como consequência de leitura: quais as experiências sociais na construção do Estado republicano no Brasil do início do século XX repercutem em problemas e soluções contemporâneas?<sup>47</sup>

Preocupou-nos que o aluno apreende um conteúdo programático amplo, no entanto com uma chave de leitura, a do “trabalho” no Brasil, e como a História, é uma área do saber retrospectiva, processual não nos fixamos na Primeira República, espaço temporal do período abordado; incentivamos os alunos ao exercício de lidar com o conceito mestre da História: o tempo ou as temporalidades.

### **Oficina de Instrumentos Didáticos**

O Ensino de História e a formação do profissional na área se constroem mediante as relações entre os conteúdos, a pesquisa e o ensino na Ciência Histórica. Assim, a partir dessas relações a disciplina de Oficina de Instrumentos Didáticos, no semestre 2017.2, visou discutir e criar possibilidades teóricas, metodológicas para a exposição temática – “130 anos de Lei Áurea: uma iconografia do trabalho -, através de fotografias (documentos/audiovisuais variados), na História. No desenvolvimento da mesma se abordou: planejamentos, pesquisa e seleção de materiais, leituras teóricas metodológicas e elaboração de projetos das exposições.

---

<sup>47</sup>Temos utilizado notadamente nas disciplinas os títulos do historiador: CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 2005. CARVALHO, José Murilo de. *D. Pedro II: ser ou não ser*. Companhia das letras. 2007. CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Para além da importância de se abordar um tema como esse em um Evento de História do Brasil, ressaltamos o desafio que foi trabalhar com o uso de imagens na montagem da exposição. Sabíamos que as imagens não poderiam ser simplesmente expostas como mera ilustração. Em razão disso, no decorrer da disciplina, as discussões realizadas em sala de aula, foram diretamente relacionadas aos documentos escolhidas pelos alunos, imagens, fotografias e pinturas.<sup>48</sup> A partir disso, as equipes ficaram responsáveis, por arquivar uma série de fontes que retratam o trabalho em diferentes épocas do Brasil para compor a exposição.

Na medida em que as imagens iam sendo catalogadas, arquivadas e selecionadas, as equipes, através das dimensões que cercam o documento foram produzindo pequenos textos identificando e contextualizando as mesmas e assim, em diálogo com as leituras historiográficas, realizadas na disciplina de Brasil III, se criou um norte para a montagem final. Em alguns momentos, no decorrer do semestre, professoras e alunos se reuniram para compartilhar aspectos do desenvolvimento das atividades exigidas para as duas disciplinas.

### **Exposição Temática**

A escolha do tema se deu durante as férias, no momento de iniciar a preparação dos novos materiais da disciplina de Brasil III para o início do próximo semestre, imediatamente nos veio a lembrança que em 2018 a Lei Áurea completaria 130 anos, ou seja, a data oficial do fim da escravidão no Brasil. Poderia ser um mote para debater temas como liberdade, trabalho, desigualdade no país ao longo dos tempos.

Oportuno igualmente, para levarmos ao público possível da exposição, a reflexão da participação efetiva dos próprios escravizados no processo de libertação e mudança de sistema de trabalho do Brasil no séc. XIX, em geral pensada como um

---

<sup>48</sup> Dentre as leituras realizadas podemos destacar: BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & fotografias*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011; HAGEMEYER, Rafael Rosa. *História e Audiovisuais*. Belo Horizonte: Autentica, 2012. (Coleção História & Reflexões); HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes 2); LIMA, Solange Ferraz de e CARVALHO, Vânia Carneiro de. *Fotografias: usos sociais e historiográficos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (Orgs). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009; MARTINS, Ana Luiza. *Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente*. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (Orgs). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009; MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. *Ensino de História e imagem: territórios possíveis*. In: ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (Orgs). *O Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2015.

“presente” da família real - caso da Princesa Isabel. Dentro de uma perspectiva da realização de atividades voltadas para uma História Pública, que pode ser compreendida de várias formas entre elas a explicitada pela professora Albieri:

[...] pensá-la como um processo contínuo de publicação, que pode ser posto em movimento, ampliado, acelerado, nos muitos modos que poderiam ser reunidos sob a designação “educação histórica” [...] para se conectar com o ensino convencional de história enquanto disciplina do currículo escolar [...] com os modos de despertar o interesse dos jovens por história, mas também com o tipo de história que deve ser apresentado na etapa escolar.<sup>49</sup>

No aspecto levantado por Albieri, podemos afirmar que a exposição “130 anos da Lei Áurea: uma iconografia do trabalho no Brasil”, pôde oferecer aos alunos que pesquisaram, aos alunos de graduação de História e outros cursos da FAFIDAM, assim como alunos do Ensino Básico que visitaram o recinto vivenciaram de maneiras e intensidades diferentes, uma concepção de História problematizada através de textos e imagens.

Na preparação da montagem da exposição uma etapa decisiva foi de pesquisa das imagens e fotografias. A turma dividida em grupos, não mediu esforços, todos ajudaram uns aos outros, coletando materiais e links que atendiam a cada tema, guardando e repassando uns aos outros.

Comportamento essencial para execução da montagem da exposição, pois em princípio, foi complicado os alunos perceberem que a divisão das equipes era uma maneira didática para melhor se dar o trabalho de pesquisa, mas que a exposição teria que ser uma única narrativa construída por todos, sem qualquer divisão. Na verdade, a turma só começou mesmo a entender a montagem como única, ao começarem a montar a narrativa no espaço escolhido, mas como vinham agregados nos processos de pesquisa, discussão no decorrer de todo o processo, neste momento, não houve nenhuma dificuldade.

A partir dos muitos encontros foi estabelecido que cada equipe iria realizar uma pesquisa sobre cada tópico pré-estabelecido: chegada da escravidão no Brasil; cotidiano do trabalho escravo no Brasil, século XIX; escravidão e trabalho assalariado no Brasil, século XIX; trabalho assalariado no Brasil, primeiras décadas do século XX e

---

<sup>49</sup> ALBIERI, Sara. “História Pública e Consciência Histórica”. ALMEIDA, Janiele Rabêlo & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Editora Letra e Voz, 2011, p. 19

trabalho no Brasil em tempos atuais. Dessa forma, o arsenal de documentos catalogados foi submetido a uma série de escolhas, problematizações e reflexões, a fim de colher o máximo de informações possíveis. Por meio de reuniões sucessivas estabeleceu-se que a turma iria se dividir em equipes e que cada uma iria e buscar as fontes para todos os temas. Em seguida, cada equipe ficou responsável por um tema e foi aí que se deu as trocas de materiais.

Na montagem do projeto de exposição cada fonte colhida foi submetida a uma pesquisa documental baseada nas dimensões dos documentos, metodologia desenvolvida por Mirian Hermeto no trabalho com músicas: dimensão material: refere-se à especificidade do suporte em que o documento/linguagem se encontra para comunicar suas ideias: o que é? Onde está (arquivo, endereço eletrônico, etc.), autor, data, o que diz (assuntos)?; dimensão descritiva refere-se ao tema, objeto e sujeitos; e dimensão explicativa, refere-se a abordagem do tema, a versão construída sobre o objeto: (perspectiva historiográfica).<sup>50</sup> Nesses moldes, cada imagem selecionada foi discutida pela equipe e apresentada nas aulas de Brasil e Oficina.

A importância da escolha da fonte principal da exposição é justificada no texto produzido pelos próprios alunos:

O enfoque será feito, não através de palavras escritas, mas principalmente através de imagens. O uso da imagem na Ciência Histórica não é recente, desde seu aparecimento ela vem sendo utilizada, porém não como um documento a ser problematizado, mas sim como uma ilustração, como se fosse apenas para aguçar os sentidos do leitor ao ver a materialização do que estava escrito no documento. [...] Muitos historiadores [...] não sabem bem como agir diante das “novas” formas de fazer e conceber a História e parecem retrair-se. Geralmente os licenciandos não têm muito contato com os usos das imagens em suas disciplinas de graduação, e isso, de certa forma, causa um déficit na forma como estes irão tratar esses recursos na produção do conhecimento histórico, pesquisa/ensino.<sup>51</sup>

Nesse sentido, a utilização da imagem/fotografias, se articulou com outros tipos de textos proporcionando aos alunos o trabalho em equipe; a pesquisa direcionada às redes; a lidar com ferramentas multimídias; solucionar diferentes problemas postos para execução das tarefas; a realização de leituras metodológicas e leituras conteudistas

---

<sup>50</sup> HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes 2).

<sup>51</sup> Texto retirado do Projeto de Exposição composto pela equipe de alunos: Ana Patrícia, Leandro Santos, Maria Jocilene e Paula Jociane.

e ao exercício em si de leitura de imagem em suas dimensões.

### A montagem



**FONTE:** Croqui de Reuber Tadeu, aluno das disciplinas.

O local da exposição foi o Restaurante Universitário da FAFIDAM, que ainda não estava funcionando. Visitamos em grupo o espaço e produzimos com ajuda de alunos do curso um croqui da montagem. Também verificamos via *sites* e colegas de trabalho possibilidades de materiais de baixo custo, porém esteticamente bonitos para ajudar na composição da narrativa. Além da compra de materiais os alunos pediram emprestados objetos como espelhos, sacos, revistas e jornais velhos e iniciaram a montagem que durou dois dias.

### Imagem 01: Sequencias de montagem



**FONTE:** arquivo pessoal das autoras.

Para a montagem em si da exposição, como limpeza do ambiente, monitoria,



organização da redação dos textos, novas equipes foram criadas. A preocupação central não foi cunhar uma galeria de imagens, e sim, um espaço para problematizar. Trazer questões para que o público pudesse interagir e pensar sobre elas.

Os quadros foram posicionados de maneiras diferentes para que levasse o público de maneira sinérgica, a busca da quebra da monotonia do olhar. Na imagem abaixo quadros customizados pertencentes a Biblioteca Pública de Limoeiro do Norte de autoria dos oitocentistas Rugendas e Debret com a temática do cotidiano dos escravos no século XIX.<sup>52</sup>



**Imagem 02:**  
Rugendas e  
Debret

**FONTE:** arquivo pessoal das autoras.

Várias estratégias foram construídas pelos alunos durante a montagem e que surtiram efeitos positivos. Durante a visita dos alunos das E. E. F. José Hamilton e da E. E. F. Padre Joaquim de Menezes, entre outras, o de expor as imagens em suportes diferenciados como a própria mesa do restaurante, como segue a próxima fotografia em que a graduanda Milena monitorou a visita de alguns alunos no momento exato que os mesmos interagem com as fotos citadas.

---

<sup>52</sup>Além do empenho de alunos professores o sucesso da exposição deveu-se também a colaboração da Direção da FAFIDAM, dos funcionários, do Grupo PET de História e da Biblioteca Municipal de Limoeiro do Norte.



**Imagem 03:** Visita de alunos das Escolas de Ensino Básico



**FONTE:** arquivo pessoal das autoras.

Percebemos que sobre a mesa foram colocadas várias imagens em molduras de tamanho diferentes e também de temporalidades diferentes. Pois tivemos a preocupação de não apresentarmos a problemáticas do trabalho dentro da perspectiva linear; ao contrário, as temporalidades se misturaram no intuito de fazer a recepção questionar sobre que tempo ocorreu tal situação: passado presente futuro?

Outra proposta que resultou em momentos ricos foi a colocação de pequenos espelhos pendurados pela sala, onde os alunos ao olharem viam escritos em pequenos papéis, estilo lembretes, denúncia/notícias contemporâneas a respeito do trabalho escravo no país. Ao mesmo tempo em que liam, podiam se olhar. As reações foram diversas, mas nenhuma sem ligação com o “recado” espelhado.

**Imagem 04:** recado espelhado



**FONTE:** arquivo pessoal das autoras.

Por fim, gostaríamos de destacar a construção de um túnel na saída da exposição. O túnel foi montado estrategicamente. Os visitantes encontravam dificuldades na passagem tanto pela altura, quanto pelas pedras pelo distribuídas pelo chão. A ideia era que o visitante realizasse a travessia descalço, cuja ideia foi criar a sensação da empatia, experimentar o desconforto ao sair da exposição.

### **Referências Bibliográficas**

ALBIERI, Sara. “História Pública e Consciência Histórica”. In: ALMEIDA, Janiele Rabêlo & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Editora Letra e Voz, 2011.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes 2).

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, 2008.

## OS NÍVEIS SILÁBICOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Lavínia Maria Silva Queiroz  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
E-mail: [laviniamsq@hotmail.com](mailto:laviniamsq@hotmail.com)  
Mayara Viviane Silva de Sousa  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
E-mail: [mayaraviviane.ped@gmail.com](mailto:mayaraviviane.ped@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo objetiva discutir sobre os níveis silábicos na alfabetização e a importância da percepção do tempo individual de cada sujeito para a prática docente com alunos em processo de aquisição da leitura e escrita. O interesse para esta pesquisa surgiu a partir de atividades avaliativas para o componente curricular Alfabetização e Letramento, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), propostas pela professora da disciplina. À vista disto, a metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa, permitindo a realização de uma atividade de entrevista com prática empírica, e articulada a pesquisa bibliográfica. Utilizamos os autores Ferreiro; Teberosky (1999); Ferreiro (2001); Teberosky; Colomer (2003) e Curto (2000) para reflexões sobre a psicogênese da língua escrita e, também, a leitura. Deste modo, apresentaremos resultados e considerações a partir de atividades aplicadas com uma criança não alfabetizada em nível escolar no Infantil II, com a faixa etária de cinco anos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Níveis Silábicos. Leitura e Escrita.

### INTRODUÇÃO

A linguagem é primordial para estabelecer relações entre os seres, nesse sentido, os primeiros anos de uma criança na educação do Brasil são voltados para aquisição da leitura e da escrita. Este é um processo que possibilita muitas discussões e questionamentos no âmbito acadêmico, devido aos meios utilizados para que o aluno seja alfabetizado.

Priorizamos uma pesquisa qualitativa que nos proporciona o diálogo entre as relações subjetivas do indivíduo e as construções históricas que o ser humano constitui ao longo da sua vida (MINAYO, 2008), permitindo ainda a realização de uma atividade de entrevista como prática empírica. Em vista disso, os procedimentos metodológicos desta pesquisa se deram a partir de reflexões sobre a psicogênese da língua escrita englobando outras discussões sobre leitura e a escrita. Para isso enfatizamos nossas discussões com os autores Ferreiro; Teberosky (1999); Ferreiro (2001); Teberosky; Colomer (2003) e Curto (2000), concomitante ao desenvolvimento da atividade

intitulada como “a prova do nome próprio e das quatro palavras” que se constitui na escrita do seu nome e de quatro palavras com diferentes níveis de escrita.

Com este panorama, pretendemos discutir a alfabetização e seus níveis silábicos, percebendo os diferentes momentos e o tempo de cada sujeito, enfatizando as suas peculiaridades e seu próprio processo de aquisição da leitura e escrita. Portanto, apresentaremos o resultado de uma pesquisa que foi possível a partir de atividades aplicadas com uma criança não alfabetizada em nível escolar no Infantil II, com a faixa etária de cinco anos. Para isto, o momento com a criança foi dividido em etapas que serão discutidas durante este trabalho, a fim de observar e discutir sobre a importância da identificação dos níveis de leitura e escrita para o trabalho docente.

### **A PROVA DO NOME PRÓPRIO E DAS QUATRO PALAVRAS**

O interesse por estas atividades se deu no componente curricular Alfabetização e Letramento da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) proposta pela professora como atividade avaliativa. O plano da atividade é a proposta da escrita do nome próprio e de quatro palavras do interesse do entrevistado e ainda uma frase com uma das quatro palavras. Estas são palavras que a partir de um diálogo com a criança são escolhidas em concordância com ela e devem ser palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Após a realização das atividades analisaremos a partir da escrita da criança as suas inferências sobre o que estava escrito no papel com ênfase na percepção das letras e palavras e suas relações com o contexto e nível da escrita.

Para iniciar a atividade solicitamos que a criança escrevesse o próprio nome e intervimos em alguns momentos realizando questionamentos como “que letra é essa?”, para então compreender a consciência da sua escrita. Assim obtivemos a resposta de que esta é a letra do seu nome. Ao término da escrita, a criança realizou a leitura do que havia escrito e com as suas compreensões, estava escrito o seu nome completo.

Enfatizamos algumas peculiaridades no desenvolvimento da atividade, dentre elas foi observado que ao escrever o seu nome, a criança se reporta aos seus dois primeiros nomes, e não apenas o nome comumente chamado no contexto informal (o primeiro nome). É interessante ressaltar que o processo da escrita do nome se deu a partir das iniciais dos nomes “D” e “L”, apoiando-se nelas para depois de escrevê-las acrescentar as outras letras que compõem os nomes.

Esta necessidade de fixação de letras para a escrita do seu nome completo é explicado pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999) como modelos que as crianças assimilam e fixam para reproduzir o seu nome no papel. Esta é uma prática que pode ser utilizada, inclusive em outras palavras.

Percebemos então que a escrita foi se desenvolvendo com letras que poderiam complementar o seu nome sem uma sequência necessariamente gramatical, mas que a criança assimilou as letras ao seu nome. Para melhor visualização, transcrevemos as letras grafadas no papel:

T D A N E L U Z I

Outro aspecto observado foi relacionar uma letra com um nome. Então, quando pedimos para que realizasse a leitura do nome apontado para seus grafemas, a criança apontou na seguinte sequência:

“D” “A” – Primeiro nome

“L” “U” – Segundo nome

“NE” – Sobrenome

Consideramos que a representação da criança sobre as letras concorda com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 205) quando afirma que “cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma”. Nesta perspectiva, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) encontra-se no nível silábico, segundo nível de evolução da escrita. Neste período a criança relaciona as sílabas com o valor sonoro dela escrevendo as letras do seu nome sem conceber ordem das letras com a pronúncia, apenas a percepção de uma leitura global sobre os grafemas escritos. Ainda assim, percebemos que a criança está em desenvolvimento neste nível, construindo relações entre as palavras e o seu valor sonoro.

Seguimos com a atividade das quatro palavras. Para isso foi necessário um momento de conversação com a criança para identificar algo que demonstrasse o seu interesse a fim de escolher as quatro palavras, sendo elas, monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, durante a conversa percebemos então que seu diálogo estava interessado nos dinossauros então ampliamos o diálogo e construímos algumas relações

sobre outros animais e falamos do cavalo, do gato e do boi que logo foi relacionado ao peixe-boi.

Iniciamos, então, a atividade das quatro palavras que se deu a partir dos substantivos comuns escolhidos durante o diálogo: o cavalo, o dinossauro, o gato e o peixe-boi. Durante a realização da atividade, continuamos interagindo com a criança, perguntando-a, por exemplo, “quantas letras você vai usar para escrever?”, “Quantas vezes você abre a boca?”, com objetivo de revelar as separações silábicas realizadas pela criança ao escrever determinadas palavras.

A palavra “dinossauro” foi a primeira escolha da criança e perguntamos “quantas letras você acha que vai precisar?” E a resposta foi: “Eu acho que precisa de muitas”. A palavra foi escrita desta maneira:

D N D I F H O A N

Essas percepções são características do nível silábico do aluno. Podemos perceber que a criança associa a fonética da palavra com sua quantidade de letras. Por ouvir que “dinossauro” demora a ser falado, ele compreende que a escrita será longa da mesma forma. Em seguida, perguntamos: “quantas vezes você abra a boca para falar essa palavra?”, e a criança responde que não sabe, mas persiste em tentar descobrir, repetindo a palavra pausadamente, várias vezes, e retorna a escrever, ignorando o questionamento desinteressado por sua parte. Percebemos, então, que a leitura realizada pela criança subjaz seu interesse em terminar de falar a palavra, e assim o faz na medida em que aponta para as letras.

Dando continuidade às atividades com algumas interações, perguntando-a sobre a quantidade de letras que vão ser utilizada para escrever as palavras, então a escrita dar-se-á pelos seguintes grafemas:

CAVALO = A **D** I E E N O

GATO = **D** A N E O I

BOI = **D** A N O A I

Observe que mais uma vez a criança utiliza as iniciais de seu nome para construir as outras palavras. Essas são letras que estão presentes na escrita do seu nome

e que são organizadas pela criança a partir da sua fala. Soletrando e escrevendo as palavras a criança constrói relações com as letras que já sabe, em especial as vogais, percebendo então que para escrever a palavra “CAVALO” teria que fazer uso da vogal “A” e então continua com as letras “D” e “N”, letras do seu nome. Para completar a palavras, essas “formas fixas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990) são utilizadas por ela em todos os substantivos comuns sugeridos para escrita, reafirmando a hipótese do nível silábico anteriormente identificado.

Ademais, na atividade proposta o sujeito deve escrever uma frase com uma das palavras escritas por ela anteriormente. A escolha da criança foi do substantivo “dinossauro” devido ao seu interesse pelo animal. Então foi pedido que ela escrevesse uma frase com este nome, a frase da criança foi “O DINOSSAURO COME CARNE”. A escrita da frase se deu pelas seguintes letras:

P T A N E U S Z I O H

Solicitamos a leitura da frase escrita e neste momento observamos que esta ainda é uma leitura global, ou seja, a criança não consegue identificar o início e fim do nome dinossauro ou até mesmo perceber quando começa uma palavra e inicia outra. A relação estabelecida pela criança foi que as letras ali grafadas representam a frase pois há muitas letras e ainda associa às suas vivências escolares, afirmando que estava parecido com o texto que a professora copia na agenda escolar.

A partir disto podemos considerar, assim como as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) que existem características importantes a serem destacadas no período em que esta criança está. São elas: relacionar as letras de seu nome, fixando-as como referência para outras palavras, modificando em algumas vezes a ordem na qual escrevem; perceber que para escrever palavras polissílabas que possuem um valor sonoro maior é necessário várias letras, bem como entender que para ler são necessárias no mínimo 3 (três) letras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras dos referenciais teóricos citados, podemos perceber a importância da escrita na vida dos homens, podendo destacar também que a escrita em algumas etapas da vida escolar da crianças é intitulada como garatuñas e rabiscos. Estes



são tradicionalmente considerados displicentes (Ferreiro, 2001), porém é um processo de construção e cada etapa deve ser valorizada, ressaltando que cada sujeito é singular e seu tempo não deve ser comparado ao de outras crianças, pois existem vários fatores, tanto biológicos quanto sociais que envolvem o processo de aquisição da língua escrita.

Não podemos nos limitar à percepção de que a criança aprende apenas quando está dominando todo o sistema linguístico na qual está inserida, pois durante esta possível inserção perpassam aspectos como problemas, descobertas, análises, curiosidades e hipóteses que estimulam a reflexão sobre a linguagem e a escrita.

Partindo do princípio das autoras Ferreiro e Teberosky (2007), a criança entrevistada nos permitiu captar que as características mais evidentes está presente no Nível 2. O processo de construção da escrita apresentada neste nível tem como hipótese central de leitura que permite identificar que “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (Ferreiro e Teberosky, 2007, p. 202). Manifesta-se então as relações de caracteres mínimas para consistir uma palavra que seja possível ler, bem como as relações com as formas fixas, tais características se fazem presentes na observação do caminho descrito no trabalho, a criança partindo de sua identidade para apontar outras palavras, bem como escrevê-las.

A metodologia utilizada para realização desta pesquisa nos possibilitou perceber, dentre muitos aspectos, a relação dos estudos de sala de aula com a prática vivenciada, considerando que as atividades propostas, direcionadas para perceber a relação da criança com os níveis de leitura e escrita nos viabilizou os resultados esperados, atendendo às demandas da análise. Destacamos também que as atividades foram de modo geral agradável para a criança, não precisando submetê-las a regras e avaliações, mostrando-nos o seu conhecimento da maneira que sabe.

Como futuras profissionais da área, acreditamos que perceber em cada criança o seu desenvolvimento e respeitar os seus níveis de aprendizagem é uma prática fundamental, e ainda valorizar a escrita e leitura da criança desde seus primeiros rabiscos e sons possibilitam a mesma uma relação prazerosa com a linguagem.

Por fim, a experiência de nos perceber como investigadoras e presenciar, mesmo que em pequena proporção, uma das inúmeras práticas que possivelmente faremos em sala de aula, nos instiga a compreender a valiosa importância do docente, da leitura, da escrita, e principalmente o respeito às diferenças dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral Morillo; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, p. 1999. 304, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14), 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

## RODAS DE CONVERSA NA FORMAÇÃO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA

Ana Caroline Machado – FAEC/UECE

[caroline.machado@aluno.uece.br](mailto:caroline.machado@aluno.uece.br)

Maria do Socorro Lima Marques França – FAEC/UECE

[socorro.franca@uece.br](mailto:socorro.franca@uece.br)

### RESUMO

Este trabalho aborda a temática da roda de conversa na sala de aula como instrumento formativo e de construção do conhecimento. Objetiva descrever como as rodas foram desenvolvidas no Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Neste artigo serão destacadas as rodas de conversas com a temática “História de vida”. Aborda-se a concepção das professoras supervisoras do Pibid sobre a roda de conversa, para compreender sua importância e as dificuldades de sua aplicabilidade baseado em seus relatos. Com as entrevistas, constatou-se que a roda de conversa na sala de aula requer esforço por parte do professor, especialmente se trabalhada com as crianças das séries finais dos anos iniciais. Percebeu-se que essa estratégia metodológica é fundamental para aprendizagem acadêmica e cidadã das crianças que dela participam, por oportunizar a participação e favorecer para que os assuntos estudados tenham significado em suas vidas.

**Palavras-chave:** Roda de conversa. Professoras Supervisoras. Pibid.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta como temática a roda de conversa, estratégia metodológica utilizada nos Clubes de Leitura<sup>53</sup>, no contexto do Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), iniciado em 2014 e finalizado em 2018. A discussão ora apresentada está fundamentada em uma das atividades desenvolvidas no subprojeto *Tessituras de Vida e Cidadania: Ler, Escrever e Contar Histórias no Sertão* e objetiva compreender a eficácia da aplicabilidade da roda de conversa na sala de aula, como elemento de construção ou de ressignificação do conhecimento.

Realizaram-se estudos das abordagens teóricas que tratam da roda de conversa para compreender as vantagens de sua adoção em sala de aula e, ainda, para refletir sobre a competência dessa estratégia metodológica que possui caráter formativo e auto formativo no desenvolvimento da aprendizagem das pessoas envolvidas.

---

<sup>53</sup> Os Clubes de Leitura eram momentos em que os bolsistas de iniciação à docência - Ids, acompanhados pela professora supervisora, conduziam atividades de leitura e de expressão da oralidade com as crianças, sempre com uma temática específica. Uma característica dessa ação é que sempre era trabalhada em roda de conversa, oportunizando o diálogo entre os participantes do clube.

A vivência de diversas rodas de conversas desenvolvidas no Pibid e a percepção do modo como as crianças se faziam atentas às temáticas por participarem ativamente delas, expondo pensamentos e opiniões de forma respeitosa e democrática, despertou o interesse das autoras em conhecer a importância deste método para a aprendizagem e a formação docente. Na busca de conhecer mais acentuadamente o assunto, realizou-se o estudo de obras que discorrem sobre o objeto desta pesquisa, a exemplo de “A roda e o Registro: Uma parceria entre professores, alunos e conhecimento” de Warschauer (2017) e “A Prática Educativa: como ensinar” de Zabala (1998), “Educação e mudança”, de Freire (1979) e “O que é o método Paulo Freire”, de Brandão (2006).

### **CONVERSAR NA ESCOLA É POSSÍVEL**

Utilizar a roda de conversa no contexto escolar oportuniza a aproximação entre os sujeitos envolvidos: professor e aluno, promovendo, pelo diálogo, processos de formação e de autoformação. A criança é um ser social que vai se constituindo como tal à medida que interage com o outro, por isso desde cedo ela deve ser estimulada a conversar com outras pessoas, sejam elas de sua mesma faixa etária, ou não. Como ressaltam Silvia e Werle (s/d, p. 2): “a criança mesmo muito pequena é um ser social, cultural e de direitos, na interação com os outros e com o mundo.”

O diálogo faz parte da construção social da criança e deve ser oportunizado nas instituições de ensino. No entanto, ainda é comum as escolas adotarem metodologias de ensino que não oportunizam o diálogo, especialmente pelo fato de as conversas, se paralelas, no ambiente escolar, preocuparem os professores, uma vez que podem decorrer no baixo rendimento da aprendizagem, dada a falta de atenção ao conteúdo abordado em sala. Expressar-se na escola não significa conversar a esmo a todo momento, de forma desordenada ou desconexa do assunto em estudo. Nesse sentido, a roda de conversa tem-se apresentado, em ocasiões pedagógicas, como um recurso metodológico envolvente e eficiente.

Conforme Brandão (2006), essa metodologia foi inicialmente adotada por Paulo Freire, em seu método de alfabetização de adultos. Com os círculos de cultura, esse educador trouxe um novo aspecto para o processo de ensinar, pois além de alfabetizar o aluno, dava-lhe visibilidade e oportunidade de se expressar podendo, por essa via, desenvolver-lhe a criticidade sobre a realidade em que estavam inseridos de

modo que pudessem transformá-la. Para isso, é importante que não seja um momento superficial, em que os integrantes apenas sentam na posição de uma figura geométrica semelhante a um círculo, mas não demonstram verdadeiro interesse pelo que está sendo dito.

Cabe ao interlocutor, nesse caso o professor, viabilizar que esses relatos sejam feitos, dar continuidade ao diálogo, demonstrar interesse pelo enunciado da criança e incentivá-la a trazer mais informações sobre o que foi vivenciado: como foi? O que você fez lá? Quem estava presente? Não basta dizer: “puxa que legal” e passar a palavra ao próximo colega para que faça o mesmo e a superficialidade se repita. (ALESSI, 2011, p. 52).

Conforme Freire (1979, p. 29), “não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo.” Essa compreensão permite que o sujeito saia da condição de depósito de conhecimento, conforme preconizado nas práticas tradicionais, para a de indivíduo autônomo, capaz de expor opiniões, questionar saberes e aprender novos conhecimentos de acordo com a sua realidade.

Sob essa lógica, o professor deve buscar maneiras de incentivar os alunos a participarem ativamente das rodas de conversas, do contrário, se mantiverem uma atitude sempre passiva, a aula não será tão produtiva. O falante precisa ser complementado, refutado, indagado para que a discussão e a aprendizagem sobre o assunto estudado aconteçam.

Essa atitude por parte dos participantes da roda de conversa é importante para que a criança compreenda que suas opiniões não são verdades absolutas, pois outro colega pode ter uma visão diferente. Ainda assim, o respeito às colocações distintas deve prevalecer e o professor precisa intermediar esses momentos para que a essência da roda não se perca em uma total desarmonia.

Ainda nessa perspectiva, Warschauer (2017) afirma que o professor deve proporcionar um clima de respeito e, mesmo que os pontos de vista sejam divergentes, todos os participantes devem ficar à vontade e expor suas opiniões na roda de conversa. Saber ouvir é fundamental, uma vez que só poderá discordar ou concordar do colega, aquele que escutou atenciosamente o que estava sendo dito. Nessa perspectiva, tudo o que for falado pela criança deve ser considerado, mesmo que a princípio pareça estar fora do contexto discutido. Ouvir o que a criança diz e não valorizar a sua fala a torna

um simples objeto, que caso não esteja sendo útil pode ser descartado. Essa atitude levaria a criança a calar-se e a não mais querer participar das rodas de conversa.

Não se pode contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica em conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas. (BAKHTIN, 1997 apud ALESSI 2011, p.103).

Para não objetificar as crianças, o professor deve ouvi-las e, mais importante ainda: ele precisa demonstrar real interesse pelo que está sendo dito por elas. Devemos lembrar que as crianças são seres sociais e que as suas falas revelam seus sentimentos, anseios, medos e se ouvir atentamente o que ela diz, o professor contribuirá para que ela sinta que suas colocações são importantes e a criança se sentirá motivada a se expressar em outras ocasiões.

Obviamente os conteúdos curriculares sistematizados devem ser trabalhados na roda de conversa, pois eles são fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens. Todavia, o professor não deve colocá-los à frente de tudo e desconsiderar aspectos importantes da fala dos alunos, por ter que trabalhar o conteúdo programado. Em vez disso, o professor pode conduzir e utilizar a fala das crianças, considerando seus conhecimentos prévios sobre o assunto para conduzi-los a um conhecimento crítico. Tudo o que for dito pela criança deve ser ouvido atentamente pelo docente e, a depender disso, analisado e refletido.

Nas atividades desenvolvidas pelo Pibid Pedagogia FAEC, o diálogo entre os participantes da roda de conversa era sempre oportunizado. Segundo Freire (2014), estabelecer uma relação dialógica com os educandos é fundamental, pois é por intermédio do diálogo que o professor pode conhecer a realidade em que seus alunos estão inseridos. É conhecendo o contexto de vida dos estudantes, que o professor poderá ajudar o aluno a aprender “com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização.” (FREIRE, 2014, p 134).

## **A EXPERIÊNCIA DAS RODAS DE CONVERSA NO PIBID**

Neste artigo, destacamos a atividade *História de Vida* desenvolvida no Clube de Leitura, no período de março e abril de 2015. Foram realizadas rodas de conversas semanais com as crianças, com objetivos específicos que resultaram na

produção de atividades escritas em forma de livro. No planejamento da atividade, bolsistas Ids e professoras supervisoras reuniram-se para conversar sobre família, para viver a experiência, conhecer melhor um ao outro e produzir o material que poderia ser utilizado com as crianças. A cada ação realizada, avaliava-se e refletia-se sobre os próximos passos a serem seguidos para a confecção do livro.

Sensibilizados com a temática, começaram os Clubes de Leitura com as crianças cujos momentos se dividiram em oito passos. No primeiro encontro, trabalhou-se a música “Família” do Titãs. Na roda, refletiu-se sobre família, sobre a música e os diversos contextos familiares. Depois, em folhas avulsas, as crianças desenharam e produziram um texto sobre suas famílias. No clube seguinte, usou-se o vídeo “Uma família parecida com a da gente” e na roda, refletiu-se sobre a história e a família. Em seguida, os bolsistas mostraram a árvore genealógica do Pibid e os textos e desenhos que foram produzidos por eles; depois, as crianças produziram as suas árvores. O terceiro encontro trouxe poesias sobre família e, no círculo, a criança que se sentisse à vontade, realizava a leitura de uma delas. No final, cada um ilustrou uma das poesias lidas. O quarto passo iniciou com a música “A grande família” e depois, na roda, conversou-se sobre a convivência familiar. Com o auxílio do dicionário, as crianças procuraram o significado das palavras desconhecidas e formaram um mural.

O trabalho teve continuidade na semana seguinte com o vídeo “Diário de um banana” e, na roda falou-se sobre a importância de se escrever sobre a própria vida. As crianças desenvolveram o texto “Quem sou eu?”. No momento posterior, a roda visava a conhecer melhor cada criança, com quem cada um morava, como era a sua casa e sua rotina. A discussão originou o texto “Na minha casa é assim...”.

A abertura do clube de leitura seguinte foi com a música “Brincadeira de criança” e na roda falou-se sobre a letra da canção e sobre o que eles mais gostavam de brincar. Depois disso, foi produzido o texto intitulado “Eu me divirto quando...”. Por fim, o último passo teve como abertura a música “Semente do amanhã” e na roda se trabalhou os desejos para o futuro. A atividade foi escrever um texto com o título “Meus sonhos...”. O resultado de todos esses clubes foi a produção de um pequeno livro que foi entregue como presente no dia das mães, na festa da escola.

Trabalhou-se de forma conceitual, a leitura, a oralidade e a escrita, e, numa abordagem mais atitudinal, estudaram-se os princípios do respeito, da fraternidade e do amor, relacionando-os com a realidade. Conforme Zabala, (1998) os conteúdos



conceituais compreendem os aspectos curriculares dos conteúdos formais e requerem do aluno entendimento sobre o que está sendo estudado, de modo que seja capaz de interpretá-lo. Os atitudinais, por seu turno, englobam valores, atitudes e normas. Sua aprendizagem se dá por reflexão de modelos, logo, deve-se tomar posição e se envolver afetivamente ao estudá-los.

A atividade facilitou o entendimento e tornou o processo de leitura, de oralidade e de escrita mais prazerosos, pois fazia sentido para as pessoas envolvidas. Até aqui, evidencia-se que metodologias de ensino que oportunizam o diálogo entre educador e educando, a exemplo da roda de conversa, se bem planejadas e conduzidas corretamente, despertarão o interesse dos participantes, favorecendo a aprendizagem e desenvolvendo-lhes a oralidade e a criticidade.

## **PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Nesta pesquisa destaca-se um dos temas desenvolvidos no Subprojeto em que a roda de conversa se fez presente e a visão das supervisoras sobre essa estratégia de ensino. A compreensão da efetividade da roda de conversa na sala de aula, como elemento de formação, de construção e ressignificação do conhecimento, exigiu o desenvolvimento de uma pesquisa empírica, que tanto buscou verificar se a roda é utilizada como estratégia didática, com que finalidade e em que momento, como também perceber as possíveis contribuições de sua utilização para a aprendizagem das pessoas nela envolvidas.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuaram como supervisoras de 2014 a 2018 e que nesse trabalho aparecerão com codinomes, a fim de preservar a sua identidade. Foram feitas perguntas sobre o Subprojeto, com o objetivo de conhecer quais atividades eram desenvolvidas na época e quais aprendizagens surgiram a partir das rodas de conversa. Indagou-se sobre a roda de conversa, com a finalidade de compreender em que momentos elas participaram de rodas antes de participarem do Pibid; como eram planejadas as rodas, como era a recepção das crianças, quais os principais desafios e as aprendizagens adquiridas pelas profissionais a partir do trabalho com essa estratégia metodológica no Subprojeto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As entrevistas realizadas com as professoras da rede municipal de ensino de

Crateús que atuaram como supervisoras no subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia, evidenciaram que a roda de conversa é uma importante metodologia a ser adotada pelo docente na sala de aula, pois permite o diálogo e favorece a interação.

Ao serem indagadas sobre a utilização da roda de conversa na sala de aula antes do Pibid, todas destacaram que já utilizavam, todavia, vivenciar o modo como as rodas eram conduzidas no Subprojeto, proporcionou-lhes outras maneiras de trabalhá-las. As professoras relataram que, no subprojeto, perceberam que se podem utilizar diferentes estratégias para despertar o interesse do aluno e que um mesmo conteúdo pode ser trabalhado em diferentes turmas com adaptações para cada uma delas.

Além disso, as docentes relataram que trabalhar a temática *família*, em 2015 foi muito valoroso e até hoje as rodas de conversas tecidas naquele ano são lembradas por elas com emoção. Conversar sobre a vida de cada um que integrava o subprojeto naquele período proporcionou a aproximação dos sujeitos e criou um laço afetivo entre eles. Aquelas rodas fizeram com que todos falassem da sua realidade e percebessem que enfrentavam dificuldade parecidas, isso oportunizou que se sentissem à vontade para falar de si.

Então foi tão bem desenvolvido o tema família, tão bem trabalhado que se tornou uma surpresa para a gente. Saber que em uma casa, em um quarto tinham sete ou oito pessoas tudo dormindo junto; quantas pessoas passavam necessidade. Eu lembro quando uma bolsista colocou que na casa dela eram tantas pessoas, eles não acreditavam, porque eles nos veem como pessoas sem problemas, sem dificuldades, como pessoas diferentes. E quando a gente colocou que na casa da gente era assim e que tinha tantas pessoas dentro da casa da gente e que também passávamos por certas coisas eles ficavam admirados. E quando a gente falou, eles passaram a falar também, pois abriu esse espaço, nós falamos os nossos problemas e eles também se sentiram à vontade para falar os deles. (Professora supervisora Helena).

As professoras destacaram que essa temática marcou a vida profissional delas, e das quatro entrevistadas, três relataram que hoje, em suas salas de aulas, buscam conhecer melhor os alunos, pois isso facilita a compreensão de determinadas dificuldades que essas crianças enfrentam na escola. Contudo, a professora supervisora Lenira contou que prefere não conhecê-los mais profundamente, ela relata “se não tiver cuidado você acaba entrando na vida deles, e será que eu posso fazer isso? Tem casos que nem faz bem para você emocionalmente, porque você não vai poder ajudar e aí você se sente impotente diante daquela circunstância, então eu evito”.

Quando indagadas sobre a importância da roda de conversa na sala de aula,

todas destacaram que a roda deve sempre estar presente, seja no início da aula, para trabalhar um conteúdo ou para resolver conflitos. A professora supervisora Anny relatou em que momentos a roda de conversa se faz presente em sua sala de aula “utilizo quando quero chamar a atenção deles, por exemplo, quando ocorre algum problema na sala, a gente senta e conversa”. As docentes relataram ainda que, sempre buscam utilizá-la, pois ela oportuniza conhecer melhor o aluno, bem como contribui para a participação deles.

Os conteúdos mais trabalhados por elas na roda de conversa são os atitudinais, fundamentais para a constituição de um cidadão, logo devem ser tratados com importância no ambiente escolar. Por isso, sempre que ocorre um conflito na sala de aula, as professoras param os conteúdos sistematizados e fazem a roda de conversa com as crianças, objetivando uma mudança de atitude.

Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e avaliação de normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação. (ZABALA 1998, p. 48).

A professora supervisora Helena relatou que sempre gostou da roda de conversa, pois oportuniza introduzir conteúdos, “eu abro sabendo qual a bagagem que eles têm sobre determinado tema e no momento da roda de conversa vou captando o que eles já sabem e planejamos em cima daquilo que eles estão nos repassando”. Logo, evidencia-se que, na roda de conversa, também podem ser trabalhados conceitos e princípios. Zabala (1998) relata que esses conteúdos devem ser trabalhados de forma que o aluno veja significado no que está aprendendo e o compreenda de modo que seja capaz de construir outras ideias. Na roda de conversa, a criança tem a oportunidade de expressar o que sabe, tirar dúvidas até que o assunto trabalhado seja realmente compreendido.

Quando indagadas sobre as dificuldades ao trabalhar com essa metodologia tanto no Pibid quanto nas salas de aulas, as professoras destacaram a indisciplina de alguns alunos ao participarem da roda e a resistência de outros para se expressarem. Isso se confirma na fala da professora supervisora Roberta, ao relatar o que tornou o trabalho difícil, “o que se tornou mais difícil para a gente era a questão da indisciplina, porque tinha algumas crianças que eram quase impossíveis, tinha horas que tínhamos

que parar o trabalho e falar, e pedir, implorar, às vezes, a atenção delas.”

As entrevistadas relataram que fazer uso da roda de conversa com as crianças maiores é mais complexo, pois eles consideram a estratégia muito infantil, por isso resistem em participar. Para vencer essas resistências, as docentes relatam que procuram conversar com esses alunos e explicar a importância do momento na roda como estratégia para que todos possam se manifestar e aprender em conjunto.

## PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Os relatos das supervisoras e os estudos das obras permitem o entendimento de que a roda de conversa é importante para a socialização das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, bem como para resolver conflitos que costumam surgir no ambiente escolar. Logo, segundo as entrevistadas, sua utilização na sala de aula é imprescindível, uma vez que oportuniza que o professor conheça melhor seu aluno e estabeleça uma relação afetiva com ele. Segundo as professoras, a roda pode ser utilizada para iniciar a aula, trabalhar conteúdos acadêmicos e dialogar quando surgem conflitos no ambiente escolar, pois essa estratégia desperta o interesse e estimula a participação mais ativa nas discussões em sala.

Nas atividades do Subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia da FAEC, em que a roda de conversa foi utilizada, foi possível perceber que a estratégia favoreceu a aprendizagem dos docentes e estudantes de licenciatura sobre o uso do diálogo em sala de aula, destacando importante aspecto formativo. O tema *Família*, destacado nesse trabalho, favoreceu a aproximação entre bolsistas, supervisoras e crianças, fortalecendo um vínculo afetivo entre os participantes.

Como toda estratégia didática, a roda de conversa também encontra resistência por parte dos alunos, que muitas vezes se recusam a participar, especialmente os maiores. Além disso, fazer com que o aluno se expresse, exige tempo e esforço, é preciso que o docente conquiste a confiança da criança para que ela se sinta segura para falar na roda. Portanto, essa é uma estratégia importante, geralmente bem aceita pelas crianças de menor idade e vista como competente pelos autores que a estudam e pelas professoras que buscam aplicá-la em suas salas de aula.

Diante dos resultados obtidos, evidencia-se que a roda de conversa favorece a aprendizagem por permitir o diálogo e, ainda, a reflexão sobre a ação realizada. Mas também salienta a necessidade de aprofundar estudos sobre o uso das metodologias que

oportunizam o diálogo, em sala de aula, em especial com as crianças maiores, que não se sentem à vontade com a estratégia. Cabe, portanto, novo estudo sobre esse desafio manifesto nas falas das professoras.

## REFERÊNCIAS

- ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva de Bakhtin.** –Curitiba, 2011-. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25924> Acesso em: 13 de mar. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança/** Paulo Freire; tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- SILVA, D.P.O.; WERLE, M.P.B. **Diálogo e escuta: a pedagogia de Paulo Freire para a educação da infância.** S/D. Disponível em: [https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva\\_werle.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva_werle.pdf). Acesso em: 14 de fev. 2018.
- WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento.** – 5. ed. rev. ampl., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa—Porto Alegre: Artmed, 1998.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: ESTADO DO CONHECIMENTO

Maria do Socorro Souza<sup>54</sup>  
Paulo Augusto Tamanini<sup>55</sup>

### RESUMO

Este estudo consiste em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento cujo objetivo é mapear as pesquisas acadêmicas que abordam o uso das tecnologias digitais no ensino de História no Brasil, revelando o que está sendo produzido nos últimos anos sobre o tema, identificando tanto as tendências investigativas a ele concernentes como as principais contribuições e lacunas nesse campo teórico. Para isso, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, seguida da descrição e análise dos dados ali encontrados. Os resultados visibilizam lacunas informacionais em alguns títulos e resumos, a predominância das tecnologias digitais virtuais nas pesquisas sobre o tema, bem como a ausência de trabalhos, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que abordem o tema Tecnologias Digitais no ensino de História de modo global, envolvendo não apenas uma tecnologia específica, mas discutindo o conjunto delas, havendo, assim, necessidade de estimular a publicação acadêmica nesse campo.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais; Ensino de História; Estado do Conhecimento; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

### INTRODUÇÃO

As pesquisas denominadas de estado da arte ou estado do conhecimento, amplamente reconhecidas e utilizadas no âmbito acadêmico, têm natureza bibliográfica e vêm possibilitando mapear as produções universitárias nos mais variados campos do conhecimento científico, tanto no que concerne aos temas que vêm sendo privilegiados em um dado período e região, quanto às metodologias e teorias subjacentes utilizadas na pesquisa desses temas (FERREIRA, 2002). A relevância desse tipo de estudo encontra-se no fato de ser possível, dessa forma, identificar que dimensões de um dado tema se sobressaiu ou foi esquecido, possibilitando, assim, apontar que aspectos podem ser alvo de futuras investigações (ANDRÉ, 2009).

---

<sup>54</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Especialista em Pesquisa Educacional (UERN) e em Tecnologias na Educação (PUC-Rio). Graduada em Direito (UERN) e em Letras (UERN). Professora do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) e no Núcleo de Tecnologia Educacional Jerônimo Rosado (NTE) de Mossoró - RN. Membro do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino. E-mail: socsouza@hotmail.com.

<sup>55</sup> Pós-Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino. E-mail: paulo@tamanini.com.br.

As Tecnologias Digitais e a internet abriram possibilidades de comunicação e interação sem precedentes na história da humanidade. Redes sociais virtuais, ubiquidade, conectividade, produção e compartilhamento de conteúdo em rede, enfim, são tantas inovações que o indivíduo do mundo contemporâneo já não consegue mais acompanhar. Em tempos de contínuas transformações, em que a aprendizagem ocorre em todo lugar e a toda hora, paradigmas são rompidos, a linearidade textual é transformada em rotas múltiplas de navegação e a interatividade assume proporções nunca antes imaginadas, inovar é, mais do que uma exigência, uma questão de sobrevivência.

A escola, segmento desse universo social, convive com esta realidade. Dela também se demanda inovação. Afinal, enquanto produtora de conhecimento, deve estar à frente de toda mudança que o envolva. No ensino de História, a inovação faz-se ainda mais urgente por ser esta uma disciplina crucial na construção de uma sociedade democrática e cidadã, que conecta o passado e o presente, direcionando o olhar para um futuro a ser construído. Desse modo, é mister um novo modelo de escola e de ensino, que se harmonize com as transformações causadas pelas tecnologias e as inúmeras possibilidades pedagógicas que elas oferecem.

Nesse viés, este trabalho, por ser uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, tem como fim sistematizar, por meio de um levantamento do que foi produzido acerca das tecnologias digitais no ensino de História, seguido da descrição e análise do conteúdo dos títulos e resumos das obras encontradas, as produções acerca do tema nos Programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras, particularmente aquelas já disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esperamos, dessa forma, identificar tanto as tendências investigativas como as contribuições e lacunas na área. Com base no exposto, a questão que irá nortear essa pesquisa é: o que tem sido produzido, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sobre as tecnologias digitais no ensino de História?

Quanto à metodologia, será usada uma abordagem quanti-qualitativa, por permitir abarcar, de modo mais completo, a realidade pesquisada (MINAYO; SANCHES, 1993). O estudo está dividido em duas partes: a primeira apresenta a contextualização do tema e a segunda, a descrição e a análise dos dados encontrados.



## 1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Com a popularização da internet no Brasil, na década de 1990, as Tecnologias Digitais passaram a se expandir, modificando, de modo vertiginoso, a vida das pessoas, seu modo de se expressar, interagir, se comunicar e se informar. Para Castells (2002), vive-se, hoje, na chamada “sociedade em rede”, caracterizada pela incerteza, indeterminabilidade e imprevisibilidade. Uma sociedade mediada pelas tecnologias, marcada pelo surgimento de novos paradigmas que afetam as relações humanas e que, para serem compreendidos, necessitam de uma abordagem epistemológica que abranja todas as especificidades dessa realidade complexa e multidimensional (MORIN, 2005).

Nesse cenário, Lévy (1999) trata do ciberespaço, caracterizado pela presença das redes e *links*, espaço em que o local e o universal se imbricam e que inspira conceitos como conectividade, mobilidade, ubiquidade e onipresença, transmitindo a ideia de que se pode estar, simultaneamente, em diferentes tempos e lugares. Também nesse contexto, a linguagem e a interação entre os indivíduos é inovada, novos gêneros textuais são criados, alterando-se ainda a relação indivíduo-conhecimento. No âmbito educacional, as potencialidades das tecnologias vêm sendo bastante discutidas, tendo em vista suas inúmeras possibilidades de comunicação, informação e interação, bem como as mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem, sala de aula e avaliação por elas provocadas - o que demanda da escola sua reconfiguração.

Não obstante a revolução digital e seus efeitos na sociedade e na escola, o ensino de História ainda é trabalhado predominantemente por meio de narrativas de fatos e datas, em geral, daqueles escolhidos como heróis da história, sem oportunizar ao aluno questionar e debater esses acontecimentos. Essa postura acaba convertendo a disciplina em algo desinteressante, anacrônico e desmotivador (FERREIRA, 1999). Dar uma boa aula, ensinar a alunos que já nascem imersos nas tecnologias, os “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), rompendo assim com a tradição de um ensino que estacionou no tempo, constitui, de acordo com Ferreira (1999), um grande desafio para os educadores de História. Para superar o desafio, o professor precisa desenvolver estratégias mais ativas, que favoreçam, em linguagens e recursos familiares ao aluno, a desconstrução e reconstrução crítica dos conhecimentos históricos, disseminados nos livros oficiais, cotejando-os com pontos de vista diferenciados.

Conforme se percebe, a inserção das tecnologias digitais no ensino de História não pode ser feita por meio de metodologias anacrônicas, em descompasso com os desafios da contemporaneidade. Já não se admite mais um ensino tradicional, monológico, unidirecional, transmissivista, fragmentado e rígido. Urge um ensino fundamentado na autonomia, na inventividade, na problematização, na autoria e na complexidade. Somente com a mudança na concepção do que seja ensinar na sociedade atual, as tecnologias poderão efetivamente contribuir para a aprendizagem significativa do aluno contemporâneo.

## **2 Análise descritiva das obras encontradas no portal da capes sobre as tecnologias digitais no ensino de história**

O objetivo inicial do trabalho consistia em realizar o levantamento dos estudos acerca das Tecnologias digitais no ensino de História tendo como *corpus* de análise as dissertações de mestrado e teses de doutorado disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>56</sup>, por abrangerem a produção acadêmica de Programas de Pós-Graduação de todos o país, e artigos de periódicos, para expandir o campo da pesquisa. Contudo, após a busca no Portal da CAPES ter retornado 3.209 obras, percebemos que teríamos que reduzir o campo da pesquisa, de modo que, em vez de um estado da arte, foi feito um estado do conhecimento.

Romanowski e Ens (2006, p. 39) diferenciam as duas expressões, afirmando que estado da arte é aquele que abrange “toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”, ou seja, que envolve vários setores de publicações, e não apenas um setor das publicações do tema estudado, como no presente trabalho, que se focou no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, configurando-se, por essa razão, em um estado do conhecimento. Para esses autores (*idem*), a pesquisa tipificada como *estado do conhecimento* deve ser compreendida como estudo descritivo e, ao mesmo tempo, analítico.

---

<sup>56</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha um relevante papel na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o país. Uma de suas atividades mais relevantes é possibilitar o acesso e a divulgação da produção científica. Por meio do seu endereço eletrônico - <<http://www.capes.gov.br>> -, é possível o acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações - <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>.

No desenvolvimento do presente estudo, usamos os procedimentos seguintes. No dia 30/05/2018, após definir os descritores, *Ensino de História e Tecnologias Digitais*, fizemos a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, acessando o site <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Ambos os descritores foram utilizados entre aspas, para obter um resultado mais preciso, já que a busca é feita considerando os termos sequenciados, sem dividi-los, e separados por um ponto-e-vírgula (;), pois este sinal apresenta resultados que interligam as duas expressões. Feita a busca, foram encontrados 3.209 resultados.

Para enxugar os resultados, utilizamos os seguintes critérios de inclusão/exclusão: considerando o pertencimento da disciplina História à área das Ciências Humanas, no filtro *Grande área: conhecimento*, foram selecionadas somente aquelas intituladas *Ciências Humanas*. Usando o critério de exclusão de divisão disciplinar, em *Área Conhecimento*, selecionamos somente as disciplinas que se relacionavam com História, Tecnologia e Ensino. Em *Área Concentração*, aplicando o critério da especificidade temática, foram selecionados os termos *Ensino e Pesquisa de História Ibérica, História, Ensino e Narrativas, Ensino de História e História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem*. Com vistas a encontrar resultados mais precisos e direcionados aos descritores *Ensino de História e Tecnologias Digitais*, foco da pesquisa, selecionamos, no item *Nome do Programa*, os termos *História, Ensino de História, História, ensino e narrativas*. Ao final do processo de filtragem, restaram 110 trabalhos, todos produzidos nos anos de 2016 e 2017.

Quanto à metodologia utilizada para selecionar, lançamos mão, inicialmente, da leitura dos títulos dos 110 trabalhos, na plataforma Sucupira, pois eles, “normalmente anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo” (FERREIRA, 2002, p. 261). Contudo, como alguns dos títulos não continham as informações buscadas, voltamos o foco para a leitura dos resumos e palavras-chave. A partir dessa leitura, descartamos as pesquisas que não abordavam os descritores “Tecnologias Digitais” e “Ensino de História” ou algum termo que com eles mostrasse pertinência. Quando, por falta de clareza do resumo, havia dúvida com relação ao tema, objetivos, metodologia e base teórica da pesquisa, fazíamos o *download* do texto completo e líamos a introdução e, algumas vezes, até a conclusão da obra analisada.

No total, das 110 obras encontradas no Portal da CAPES, foram descartadas 89, por não apresentarem conexão com os dois descritores utilizados, restando, ao final desse processo de filtragem e seleção, 21 dissertações. Quando algum trabalho não estava disponível para *download*, fazíamos a pesquisa da obra na ferramenta de busca do *Google*. Nesses casos, encontramos as referidas obras nos repositórios das universidades onde foram defendidas.

Para descrever e analisar as 21 obras encontradas no Portal da CAPES, organizamos os dados a partir das seguintes categorias: título, autor, orientador, ano da defesa, instituição e região, tipo de mestrado (acadêmico ou profissional), objetivos, metodologia.

Conforme mencionado, o Portal da CAPES, sem usarmos qualquer critério de exclusão cronológico, apresentou somente trabalhos de 2016 e 2017, o que comprova que a produção acadêmica sobre o tema Tecnologias Digitais no Ensino de História tem sido bastante incipiente, especialmente por sabermos que, desde os anos de 1990, as tecnologias se popularizaram. Este resultado também demonstra que o tema está entre os emergentes nos últimos três anos, embora esse interesse centralize-se mais em nível de mestrado, haja vista todos os trabalhos encontrados enquadrarem-se na categoria dissertação. Quanto a isso, a explicação pode advir do fato de que, segundo a CAPES, há, no Brasil, 1.374 programas de pós-graduação em nível de mestrado, contrapondo-se a 82 de doutorado<sup>57</sup>; entende-se, assim, haver mais produção de dissertações do que de teses.

Com relação à categoria *Região*, os dados demonstraram que a região Sudeste é a que mais pesquisou o tema, destacando-se com 48% da produção, seguida da região Sul (38%), e da região Norte (14%). Uma possível explicação para o fato de as regiões Sudeste e Sul se destacarem nas produções pode ser a quantidade de programas de pós-graduação existente na região Sudeste, que é a mais alta do país, seguida da região Sul<sup>58</sup>. Quanto à categoria *Instituição*, das 21 obras analisadas, 12 foram produzidas em instituições federais e 9, em instituições estaduais. Vale salientar que, segundo dados do

---

<sup>57</sup> Dados retirados da Plataforma Sucupira – CAPES/MEC: Cursos Avaliados e Reconhecidos. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativo\\_Regiao.jsf](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativo_Regiao.jsf)>. Acesso em 12 jun. 2018.

<sup>58</sup> Dados obtidos na Plataforma Sucupira – CAPES/MEC: Cursos Avaliados e Reconhecidos. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativo\\_Regiao.jsf](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativo_Regiao.jsf)>. Acesso em 12 jun. 2018.

Índice Geral de Cursos (IGC) - INEP/MEC<sup>59</sup>, de 2016, no Brasil, das 230 instituições superiores existentes, 100 (cem) são federais e 35, estaduais, o que explica os índices do atual estudo.

No que concerne ao tipo de pesquisa, a leitura dos resumos das 21 obras evidenciou dois fatos: (a) um alto índice de estudos que não informou o tipo de pesquisa desenvolvida e, (b) dentre os tipos mencionados, a pesquisa-ação foi a que mais se destacou. Com relação às técnicas de coleta de dados, aqui também identificamos lacunas nos resumos, pois nem todos explicitam as técnicas utilizadas. Dentre os que citam, as mais recorrentes são: entrevistas, questionário (mesmo em pesquisas que se autodenominam qualitativas), oficinas e pesquisa documental. Nenhum resumo citou a observação, algo peculiar, já que essa técnica é bastante comum em pesquisas qualitativas, como as analisadas. O uso de oficinas, entretanto, não surpreendeu, por ser uma das técnicas mais usuais na pesquisa-ação. Impende ressaltar que grande parte dos estudos mesclou duas ou mais dessas técnicas, demonstrando o cuidado do pesquisador em investigar seu tema em toda sua complexidade, a partir de várias perspectivas.

Outra lacuna percebida em alguns resumos foi a ausência de informação acerca da teoria e/ou teóricos que embasaram os estudos. Das 21 pesquisas, 32% não informaram que teoria e/ou autores embasaram o estudo desenvolvido. No que concerne ao 68% restantes, foram citadas várias vertentes teóricas, ligadas, ou não, a autores que as representam. Podemos dividir as teorias em dois grupos: um ligado à História e seu ensino (Teoria da História, na perspectiva de François Hartog, Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen; Consciência História – Rüsen e Bergmann; História Pública – Gallini e Noiret; Cultura Histórica e Escolar – Rüsen, Fourquin, Chervel, Marcelo Magalhães e Paulo Knauss; História Digital – Anita Luchesi; Nova Didática da História – Ginzburg e Darnton; História do tempo presente – Roger Chartier, Hobsbawn, Koselleck e Hartog; Crítica Histórica – Pierre Bayle; Narratividade do conhecimento histórico – Paul Ricoeur e Rüsen) e outro ligado à prática educativa e às tecnologias (Pedagogia dos Multiletramentos; Teoria da Aprendizagem Conectivista; Teorias pós-críticas do currículo; Multiculturalismo crítico – Vera Candau). Alguns trabalhos citam apenas autores, tais como: Pierre Lévy, Selva Guimarães Fonseca e Marieta Ferreira.

Ao analisar a base teórica das pesquisas, percebemos uma certa miscelânea

---

<sup>59</sup> O Índice Geral de Cursos (IGC) é um indicador de qualidade que avalia, anualmente, as Instituições de Educação Superior.

teórica em alguns trabalhos, a exemplo de *Usos e possibilidades do podcast no ensino de História*, de Raone Ferreira de Souza (2016), que citou 3 teorias e 14 autores. Foi observado, ainda, que a escolha dos teóricos desvelou uma preferência dos pesquisadores por autores estrangeiros, muitos deles sem vinculação com o uso das tecnologias digitais, porém mais voltados à História, porém vertentes mais críticas da História. Será que esses estudiosos, ao pesquisar/aplicar as teorias estrangeiras, percebem que estas representam um contexto social e educacional diferente do brasileiro? Jörn Rüsen, que trata do ensino da História na estrutura educacional alemã, foi o autor mais citado nos resumos, talvez por vir tendo grande receptividade dentre os historiadores brasileiros (SILVA, 2009), mesmo a tradição brasileira na área de ensino tendo estado frequentemente ligada às teorias francesas.

Um fato que chamou a atenção foi que, das 21 dissertações estudadas, 20 pertencem a programas de Mestrado Profissional, e somente uma pertence a Mestrado Acadêmico. A razão está na oferta em várias universidades brasileiras do Mestrado Profissional em ensino de História (PROFHISTÓRIA), reconhecido pela CAPES e ofertado em formato semipresencial, com vistas a capacitar os professores de História da rede pública de ensino.

Ao analisar os títulos das 21 dissertações, para uma visão global do que está sendo investigado relativo ao tema pesquisado, dividimos as obras por categorias temáticas, conforme o tema abordado: a) *Redes sociais, Jogos digitais, Museus virtuais e Plataformas e ferramentas virtuais*; b) *Métodos ativos* e; c) *Tecnologias audiovisuais não-virtuais*.

Notamos que a discussão de 14 dos estudos (67%) gira em torno da Internet e seus recursos no ensino de História. Nesse sentido, eles abordam tanto a criação - devido à natureza profissional da maioria dos programas em que as pesquisas se desenvolveram - como o uso das categorias *Redes sociais, Jogos digitais, Museus virtuais e Plataformas e ferramentas virtuais*. Identificamos que, dentre as tecnologias digitais, a rede e suas ferramentas, ciberespaço, cibercultura e virtualidade, relacionadas ao ensino de História, são temas emergentes na academia nesses últimos anos, fato evidenciado no percentual de pesquisas encontradas abordando esses temas e na ausência de trabalhos com essas temáticas em anos anteriores.

Outro ponto que se sobressai na análise temática das obras é o interesse no estudo de metodologias de ensino consideradas novas pertinentes ao campo das

tecnologias educativas, comprovado em 3 estudos (14%), que enquadrados na categoria *Métodos ativos*, dois abordando o ensino híbrido e um gamificação. A metodologia ativa revelou-se, pois, um tema promissor, em ascensão, refletindo o interesse dos investigadores em estudar e aplicar tais métodos, inovando, dessa forma, o ensino de História. Por fim, encontramos 4 trabalhos (19%) que se adequam à categoria *Tecnologias audiovisuais não-virtuais*, envolvendo rádio, fotografia, cinema e vídeo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES demonstrou que as tecnologias digitais virtuais estão entre as principais tendências investigativas relativas ao tema Tecnologias digitais no ensino de História, tendo se destacado como as mais estudadas, reflexo da crescente presença da internet na sociedade atual. Esses estudos acerca da rede e de suas ferramentas pode contribuir para um debate e a consequente reconfiguração do ensino de História, tornando-o mais significativo para o aluno. Os dados comprovaram, assim, que as tecnologias mais tradicionais, como TV e DVD estão cedendo o lugar, no campo das pesquisas acadêmicas, para as tecnologias virtuais, por sua atualidade.

Um aspecto promissor nos resultados foi a ascensão temática da Metodologia Ativa no campo acadêmico, um tema também emergente na área da tecnologia educativa e que abrange um conjunto de alternativas metodológicas inovadoras na inserção das tecnologias na educação.

Do ponto de vista metodológico, detectamos que tanto os títulos como os resumos apresentaram várias lacunas referentes a informações relevantes para o desenvolvimento do mapeamento, especialmente quanto ao tipo de pesquisa, técnicas de coleta de dados e teorias que fundamentam os trabalhos. Ainda que essas lacunas possam ser superadas pela leitura da introdução, o silenciamento atrasa o processo descritivo-analítico dos dados, além de demonstrar que há pouca preocupação com o rigor metodológico por parte dos pesquisadores e das universidades onde desenvolvem suas pesquisas.

Apesar de os estudos abordarem diferentes tipos de tecnologias digitais, em específico, notamos o silenciamento de obras que abordassem o tema proposto - Tecnologias digitais no ensino de História -, enquanto conjunto, de maneira geral. Logo, os resultados encontrados relacionam-se aos descritores, mas refletem com precisão o



tema, já que cada obra trata apenas de um tipo de tecnologia (*Whatsapp, blog, podcast, jogo digital etc.*). Isto só evidencia a necessidade de investigar o tema nos seus aspectos mais gerais, a partir não de uma tecnologia específica, mas das tecnologias como um todo, para que, ainda que um tipo mude ou desapareça, a discussão sobre seu uso e papel no ensino de História continue sendo válido.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez., 2009. Disponível em: <<http://formacao docente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/3>>. Acesso em: 5 jun., 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Campinas, p. 257-272, ago., 2002.

FERREIRA, Carlos A. L. Ensino de História e a incorporação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão. **Revista da História Regional**, v. 4, n. 2, p. 139-157, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <<https://goo.gl/1BskAn>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **NCB University Press**, vol. 9, n. 5. out./2001. Disponível em: <[http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2018.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas “estado da arte em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>. Acesso em: 05 jun. 2018.

## UMA PRÁTICA EDUCATIVA AUTÔNOMA E CONSCIENTIZADA SEGUNDO PAULO FREIRE

Ana Caroline Carneiro Mancera (UECE)  
[carneiro.caroline0@gmail.com](mailto:carneiro.caroline0@gmail.com)

### RESUMO:

Esse trabalho pretende abordar os conceitos de autonomia e conscientização, que são valiosos para entender a pesquisa de um grande autor brasileiro que se debruçou sobre o tema da educação e suas práticas, Paulo Freire (1921-1997). Freire foi um filósofo, pedagogo, que procurou construir uma ideologia de prática educativa que possa transformar a sociedade e a realidade, seja ela do aluno, seja ela do professor - pois para ele o ensino deve ser algo conjunto entre alunos e professores. Uma prática autônoma e conscientizada significa dizer, em linhas gerais, que os professores devem propiciar ao aluno o que o mesmo chama de *desvelamento* da realidade, ou seja, conscientizar o mesmo de sua realidade para que ele tenha uma visão crítica da mesma, acrescentando o respeito que o educador deve ter a autonomia do educando. Dito de outro modo, o educando também tem sua realidade e seus conhecimentos gerados por essa mesma realidade.

### Introdução

Paulo Freire foi o mais célebre educador brasileiro que tinha como objetivo ensinar o aluno a *ler o mundo* para que o mesmo possa transformá-lo. Autor de livros famosos como *Pedagogia do Oprimido*<sup>60</sup>, entrou na Universidade do Recife para estudar Direito, mas nunca exerceu a profissão - preferiu trabalhar como professor numa escola de segundo grau, lecionando Língua Portuguesa. Em 1961, Freire realizou junto com a sua equipe (alunos universitários e professores) as primeiras experiências de alfabetização de adultos, que mais tarde seria intitulado de *Método de Paulo Freire*.

Esse método constituía em alfabetizar trabalhadores adultos. O mesmo acreditou em uma alfabetização capaz de gerar outros atos de criação, nos quais o homem não fosse visto como um objeto passivo. Esse homem seria sujeito de sua própria criação, por meio do que ele denominou de *Palavras Geradoras*<sup>61</sup>, palavras que

---

<sup>60</sup> Livro lançado, no Brasil, pela editora Paz e Terra em 1974, propõe uma pedagogia com uma nova relação entre professor, estudante e sociedade. Foi escrito durante seu exílio no Chile. Freire faz uma análise detalhada da relação do que ele chama de “colonizador” e “colonizado”, baseado na obra do filósofo alemão Hegel (1770-1831), a” Fenomenologia do Espírito”, especificamente na parte da “Dialética do Senhor e do Escravo”

<sup>61</sup> São palavras que fazem parte do cotidiano dos alunos e que para Paulo Freire ajudariam no processo de alfabetização, auxiliando os mesmo na construção de novas palavras. “Daí, nossa descrença inicial em relação aos abecedários que pretendem oferecer a montagem dos signos gráficos, reduzindo o analfabeto ao estado de objeto e não de sujeito de sua própria alfabetização. Tínhamos, por outro lado,

faziam parte do vocabulário dos trabalhadores e que eram “encontradas” em conjunto com os próprios alunos. Segue-se que era construído um grupo de palavras de riqueza silábica, com conteúdo prático e de dificuldade fonética crescente, ou seja, das mais simples às mais complexas. Depois dessas fases, os professores e alunos dialogavam sobre essas palavras, que seriam mostradas às famílias silábicas para que posteriormente com o avançar das aulas os alunos possam construir e elaborar suas próprias palavras. Por meio desse método já podemos perceber um dos conceitos que esse artigo pretende analisar que é o de *autonomia*. Paulo Freire e seus colaboradores não colocam seus alunos em situação de passividade, mas em uma situação de autonomia, no qual os mesmos ajudam na elaboração e construção do método no momento em que as palavras geradoras são encontradas a partir de decisões sobre a vivência dos próprios alunos. Por exemplo: umas das palavras utilizadas no método foi “tijolo”, usada no dia-a-dia de um operário e é a partir da mesma que os alunos vão formando novas palavras.

O segundo conceito proposto por esse artigo é o de *conscientização*. Para Paulo Freire conscientização significa, em linhas gerais, desvelar a realidade para transformá-la. Em seu método de alfabetização, a conscientização se encontra na fase em que alunos e professores estão discutindo sobre situações-problemas vivenciadas pelos mesmos, a partir da palavra geradora, nesse momento os alunos percebem as suas condições de dominados e se conscientizam de que essa condição deve ser transformada. Esses dois conceitos que serão desenvolvidos a seguir têm como referência as obras *Conscientização* e *Pedagogia da Autonomia*.

## **1. O conceito de Educação em Paulo Freire e o conceito de Educação Transformadora em Luckesi**

Antes de começar a discorrer sobre uma educação transformadora é interessante entender o que significa Educação. E esse ponto do artigo tem como objetivo postular os conceitos de Educação de Paulo Freire e Cipriano Luckesi, pois os dois apesar de terem vividos em contextos diferentes, dividem o mesmo significado de Educação, quando levamos em consideração o conceito de Educação Transformadora.

Antes de discorrer sobre a Educação Transformadora de Cipriano é importante ressaltar que o mesmo divide a Educação em três seguimentos e são eles:

---

que pensar me limitar o número de palavras fundamentais, chamadas palavras geradoras, na aprendizagem de uma língua silábica como a nossa.” (1980, p.41)

uma educação como redenção, educação como meio de reprodução e uma educação como meio de transformação da sociedade e a partir dessa concepção de educação transformadora que esse artigo vai se utilizar.

Uma educação que visa à redenção da sociedade concebe a mesma como um todo orgânico e harmonioso, com grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo. Essa educação tem como objetivo a formação da personalidade dos indivíduos com a finalidade de desenvolver suas habilidades e veicular os valores éticos necessários à convivência social:

A educação seria, assim, uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve “reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social.”. (LUCKESI, 1995, p.38).

Essa educação não recebe interferências da sociedade, ao contrário, é ela que interfere quase que de forma absoluta, um exemplo dessa modalidade está em Comênio, autor de uma obra publicada em 1657, intitulada *Didática Magna: Tratada Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Nesse livro o autor afirma que a educação tem a força de redimir a sociedade, Dermeval Saviani intitula essa tendência de “teoria não crítica da educação”, pois ela não leva em conta a contextualização crítica da educação dentro da sociedade da qual ela faz parte (Saviani, Dermeval, *op.cit.*, p.9).

Na tendência reprodutora, a educação faz parte da sociedade e a reproduz, diferente da anterior, essa tendência aborda a educação como uma instância dentro da sociedade e exclusivamente ao seu serviço. Não cura suas mazelas, mas reproduz no seu modelo vigente, perpetuando. Louis Althusser, no seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, exemplifica esse tipo de educação, expondo a escola como aparelho do Estado. A escola como principal aparelho do Estado, atua sobre as diversas faixas etárias do cidadão, em cada uma exercendo seu papel de reprodutora das forças de trabalho. Segundo Althusser, os professores sempre vão reproduzir a ideologia da sociedade vigente, pois façam o que fizerem ainda estarão dentro do sistema.

Já a educação transformadora, onde tem como principal representante Paulo Freire, tem uma visão diferente das outras tendências/educação expostas por Luckesi. Quando se pensa em uma educação transformadora, se coloca, em linhas gerais, uma educação que não está a serviço da conservação, mais que visa compreender a mesma

dentro da sociedade, com a possibilidade de trabalhar sua democratização. Em comparação com as visões anteriores onde a primeira era otimista e a segunda pessimista, Luckesi cita Saviani:

[...] impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-criticas) como a impotência (decorrente das teorias criticas-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (LUCKESI *apud* SAVIANI, 1993, p.41).

Sendo assim, o conceito de Educação em Paulo Freire está relacionado ao processo de humanização e transformação do homem, onde o mesmo objetiva formar e “trans-formar” seres humanos, valorizando os processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, educação para o mesmo é uma relação interativa entre pessoas na perspectiva de “ler” e transformar realidades. Freire (1983, p.79) afirma que: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

No Brasil essas três tendências que Cipriano apresenta apareceram bem distintas umas das outras, apesar de um determinado momento da história uma aparecer com mais expressividade que a outra, elas sempre aconteceram simultaneamente. No período jesuítico podemos destacar a primeira, pois os jesuítas tinham como objetivo catequizar os índios para “salvá-los”, já a segunda destacamos o período do surgimento das escolas profissionalizantes, que tinham como objetivo a manutenção da mão de obra barata para a sociedade. Na tendência transformadora, podemos destacar o período atual, no qual educadores tentam transformar a sociedade, construindo metodologias que possam mudar o modo de ver a educação, seguindo pensadores como Paulo Freire que discorria sobre práticas educativas transformadoras, e é sobre esses métodos/conceitos que esse artigo pretende abordar.

## 2. Conceito de Autonomia

A elaboração do conceito de *autonomia* se encontra no livro célebre de Freire publicado inicialmente no ano de 1996 pela editora Paz e Terra, *Pedagogia da Autonomia*, o mesmo conceito pode ser encontrado em outros livros, mas esse artigo se deterá somente na obra citada acima. Esse artigo fará um recorte de duas partes do livro que são de extrema importância para compreender a autonomia do aluno. A primeira

parte se refere ao respeito aos saberes dos educandos e o segundo o respeito à autonomia do ser do educando.

No primeiro destaque Paulo Freire se refere aos saberes que os educandos adquirem no mundo e que levam para os muros da escola. Sobre esses saberes os professores devem respeitar e utilizar dentro de sala. Sobre isso o autor afirma:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 2017, p. 31).

O segundo saber necessário para uma prática autônoma do aluno e professor é o respeito à autonomia do ser educando, isso significa que o professor deve estar ciente que o aluno é ou pode ser autônomo quando se fala de saberes e conhecimentos, principalmente em um mundo tecnológico como o que vivemos, onde as notícias “correm na velocidade da luz”. Portanto o professor deve respeitar a curiosidade, a inquietude e a linguagem do ser educando, aqueles que se comportam de modo contrário o autor os classifica de professores autoritário.

Sendo assim, o conceito de Autonomia em Paulo Freire tem como princípio o homem que dialogicamente encontra a possibilidade de direcionar o rumo da sua própria história, assumindo um caráter crítico para si, tendo também uma constante busca dentro do processo educacional, onde a Autonomia não pode ser restrita, mas sim aberta a todos aqueles que estão inseridos dentro desse processo educacional como inacabados.

### **3. Uma prática educativa conscientizada entre professores e alunos**

O conceito de *conscientização* em Paulo Freire se encontra em um livro publicado pela editora Paz e Terra, intitulado *Conscientização*. Esse conceito é uma das ideias educativas centrais do autor, essa educação é uma prática da liberdade, na qual o ato do conhecimento é uma aproximação crítica da realidade. Em linhas gerais, a *conscientização* consiste em ultrapassar a esfera espontânea da apreensão da realidade,

para chegarmos a uma esfera crítica e a mesma não pode existir fora da práxis<sup>62</sup> e ela como um movimento de atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais, ou seja, é um processo contínuo quanto mais conscientização, mais se “de-vela” a realidade. Freire (1980, p.27) afirma que a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no seguinte momento, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.

Ou seja, quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores de nossa realidade, graças ao compromisso que temos com a transformação. Uma prática educativa que se baseia nesse conceito, segundo Freire (1980), procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, na qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, diferente do que ele chama de educação bancária, ou seja, uma educação que passa a ser um “ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e os professores aqueles que depositam, uma concepção acumulativa da educação, que tem como objetivo domesticá-los. Para exemplificar melhor, Paulo Freire afirma que:

Na concepção bancária, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como o “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor. (FREIRE, 1980, p.79).

Para se chegar a uma educação problematizadora<sup>63</sup> ou crítica que visa combater a educação bancária, o educador segundo o autor não pode esperar “sentado”, ou seja, não pode esperar que a possibilidade de transformação se apresente, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e em uma procura mútua de humanização<sup>64</sup> e para obter este resultado o

---

<sup>62</sup> A práxis para o autor significa “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (1980, p.26), ou seja, a práxis para Freire é uma unidade indestrutível do homem, que faz o papel de mediador entre a ação e a reflexão do homem sobre o mundo, a realidade.

<sup>63</sup> A educação problematizadora é o oposto da educação bancária, tendo ela como objetivo uma reflexão prática da realidade, Freire afirma que: “A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade” (FREIRE, 1980, p. 81)

<sup>64</sup> O conceito de humanização está relacionado a superação da condição de coisificação, ou seja, a superação dos processos opressores, em linhas gerais “Para Paulo Freire isso implica na ação de superar, da superação, dos processos opressores que coisificam os seres humanos, tornam os seres humanos quase



professor deve colocar-se ao nível dos alunos. Nesse contexto Freire elabora um método que o mesmo chama de *Diálogo*, essa metodologia não é composta por passos, mas por uma ideologia na qual o professor deve mediatizar um encontro entre alunos e o mundo e para o autor esse método não poderá existir sem três pontos: sem amor, sem humildade e sem fé no homem. Para Paulo Freire um educador que se compromete com o método do *Diálogo* e com uma *Educação Problematizadora*, deve entender que sua ação não deve ser apenas de reflexão, mas uma ação de prática e luta comprometida com a realidade e a transformação.

### Conclusão

Concluímos com o presente artigo que os conceitos abordados pelo mesmo são de extrema importância para se construir uma prática educativa livre de amarras, que tem como objetivo conscientizar os educandos e educadores da sua realidade para que os mesmos possam lutar para libertar o mundo dos opressores. Respeitando a autonomia do aluno, sabendo que os mesmos aprendem com o mundo e sua realidade, sendo conscientes que eles como professores não são detentores do saber absoluto, esses, por sua vez, devem ser humildes e reconhecer que podem aprender com os seus educandos.

Seguindo esses conceitos podemos quem sabe melhorar os índices de evasão escolar, pois os alunos encontrariam sentido no que estão estudando e uma ligação entre os conteúdos e sua realidade. Para o autor um ensino autônomo, crítico e conscientizado seria um meio para lutar contra a opressão e a desigualdade presente cada vez maior no mundo.

### Referências

- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2017.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1993.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

---

coisas. Humanizar seria, portanto, resgatar, reconhecer, retornar a condição humana que foi embotada, massacrada, oprimida pelo colonizador.” (FIGUEIREDO, 2011, p.77)

## AS HEURÍSTICAS DE POLYA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA

Wendel Melo Andrade<sup>65</sup>

Getuliana Sousa Colares<sup>66</sup>

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar a influência das Heurísticas de Polya na resolução de problemas de matemática. Foram utilizadas na fundamentação teórica deste artigo as concepções de Polya (1995), Dante (2002) e Brasil (2017) sobre este tema. Para tanto conceituamos a resolução de problemas no ensino da matemática, fazendo uma abordagem a partir das Heurísticas de Polya, que se apresenta em quatro fases: i) compreender o problema, iii) elaborar um plano de ação, iii) executar o plano de ação e iv) fazer o retrospecto. Realizamos uma Pesquisa de Campo do tipo participativa, onde fizemos aplicações de testes com 10 alunos do 7º ano de uma escola pública do ensino fundamental II situada no município de Sobral-Ce. A aplicação constou de três etapas: Pré-Teste; Estudo das Heurísticas de Polya; e o Pós-Teste. Percebemos através dos resultados desta pesquisa a evolução dos alunos ao resolverem problemas utilizando a metodologia apresentada nos estudos das Heurísticas de Polya.

**Palavras-Chave:** Resolução. Problema. Heurísticas.

### INTRODUÇÃO

A Matemática deixou de ser aquela disciplina envolvida somente em algoritmos, cálculos e começou a fazer parte da contextualização de ideias. Não se pode mais ensinar matemática sem apresentar situações de raciocínio que façam o aluno pensar. Percebemos com isso, que o currículo de matemática ao longo dos tempos vem se modificando, modelando-se às realidades educacionais do presente. Isso pode ser facilmente observado nos atuais programas didáticos, em que os problemas estão cada vez mais inseridos e integrados no processo de ensino da matemática.

Porém, algumas avaliações de nível nacional, estadual ou municipal mostram que ao se tratar de compreender um problema de matemática, a maior parte dos alunos apresentam dificuldades na interpretação e resolução destes problemas. Isso porque os problemas têm sido trabalhados como atividade mecânica de repetição, quando deveriam ser abordados como situações problemas que mobilizem os alunos na busca por sua solução.

---

<sup>65</sup>Universidade Federal do Ceará – UFC. [professorwendelmelo@gmail.com](mailto:professorwendelmelo@gmail.com)

<sup>66</sup>Universidade Federal do Ceará – UFC. [getucolares@hotmail.com](mailto:getucolares@hotmail.com)

Como ressalta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), ao estudar matemática,

[...] os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas. Para tanto, eles devem mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, argumentar, comunicar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados. (BRASIL, 2017, p. 519)

A resolução de problemas é um processo de difícil compreensão pelos alunos, pois requer conhecimentos matemáticos e habilidades de interpretação textual, além disso, poucos educadores conhecem estratégias de resolução e conseguem repassar as estratégias com clareza para o entendimento dos alunos.

Tem-se notado nas aulas de matemática, do ensino fundamental, que os alunos se acham incapazes de resolver um problema. Dizem não entender o que se encontra escrito, e admitem não saberem responder os problemas. Esta questão tem inquietado os professores de matemática e motivado a realização desta pesquisa.

Percebemos então, a necessidade de uma abordagem metodológica mais adequada no trabalho com a resolução de problemas nas aulas de matemática.

Neste contexto, este artigo tem como principal objetivo, analisar a influência do uso da sequência metodológica das Heurísticas de Polya na aprendizagem da resolução de problemas com alunos do ensino fundamental II.

Para subsidiar esta pesquisa, pautamos os conceitos aqui abordados nas idéias de Polya (1995), Dante (2002) e Brasil (2017). Tendo como fundamentação teórica as Heurísticas de Polya para a resolução de problemas de matemática.

Com o intuito de alcançar o objetivo deste trabalho, realizamos uma pesquisa de campo com 10 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede municipal de Sobral-Ce.

## **ENTENDENDO O QUE É UM PROBLEMA DE MATEMÁTICA.**

Um problema de matemática consiste em algo que exija uma sequência de ações e operações para obter um resultado, ou seja, a solução pode não está disponível inicialmente, mas deve ser construída durante a resolução do problema, como também nas situações da vida cotidiana, nas atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção do conhecimento.

Assim, um problema matemático é toda situação que requer a descoberta de informações matemáticas desconhecidas para a pessoa que tenta resolvê-lo. O fundamental é que o resolvidor tenha de inventar estratégias e criar idéias, ou seja, pode até ocorrer que o resolvidor conheça o objetivo do problema, mas só estará enfrentando um problema se ele ainda não tem os meios para atingir tal objetivo.

Entendemos que todo aprendizado deve ser munido de significado, portanto é imprescindível que, sempre que possível, se apresente aplicações dos conhecimentos estudados em situações do cotidiano ou em outras áreas de conhecimento como física, química e biologia. Neste aspecto a resolução de problemas pode ser uma boa estratégia para contextualizar melhor os conteúdos da matemática. (BRASIL, 2017)

De acordo com Dante (2002, p. 10) um problema matemático “é qualquer situação que exija a maneira matemática de pensar e conhecimentos matemáticos para solucioná-la”. Ele ainda reforça destacando que “um dos principais objetivos do ensino da matemática é fazer o aluno pensar produtivamente e, para isso, nada melhor que apresentar-lhe situações problemas que o envolvam, o desafiem e o motivem a resolvê-las.” (Dante, 2002, p. 11)

### **AS HEURÍSTICAS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE GEORGE POLYA**

Esta pesquisa fundamenta-se nas Heurísticas de Polya, no entanto é importante que se responda a seguinte questão: O que é Heurística?

A Heurística pode ser considerada como o desenvolvimento de métodos e regras para a elaboração de teorias e teoremas, que está baseada em métodos não-dedutivos, em oposição aos algoritmos que providenciam fundamentações dedutivas para estas elaborações. As Heurísticas também podem ser entendida como um caso especial do método de tentativa e erro, no qual os problemas são solucionados através de tentativas até que uma solução adequada seja encontrada. Porém, quando a solução adequada for encontrada, ela necessita ser testada com o rigor do método científico para que a validade da resposta seja estabelecida.

Por outro lado, a heurística é um método que não utiliza suposições arbitrárias, mas aplica uma qualificada base de conceitos, modelos e hipóteses, que são necessários para o processo de resolução de problemas. Neste sentido, a heurística difere do método dedutivo em relação à aplicação de suposições, analogias, hipóteses, pois utiliza diferentes tipos de modelos para solucionar problemas.

Por tanto, quando falamos de heurística de resolução de problemas falamos sobre métodos que conduzem à descoberta, inovação, investigação e resolução de problemas.

George Polya foi o primeiro matemático que apresentou uma heurística da resolução de problemas específica para matemática.

Segundo Polya (1995, p. 3),

A resolução de problemas é uma habilitação prática como, o é a natação. Adquirimos qualquer habilitação por imitação e prática. Ao tentarmos nadar, imitamos o que os outros fazem com as mãos e os pés para manterem suas cabeças fora d'água e, afinal, aprendemos a nada pela prática da natação. Ao tentarmos resolver problemas, temos de observar e imitar o que fazem outras pessoas quando resolvem os seus e, por fim, aprendemos a resolver problemas, resolvendo-os. (POLYA, 1995, p. 3)

Polya (1995) dividiu o processo de resolução de problemas em quatro passos:

**1º PASSO:** É preciso compreender o problema.

O primeiro passo é entender o problema, temos que perceber claramente o que é necessário. Para isso algumas perguntas devem ser feitas objetivando a compreensão, tais como: Quais são dados que o problema fornece? Qual a condicionante? É possível fazer à condicionante? Entre outras.

**2º PASSO:** Estabelecimento de um plano de ação.

O segundo passo é encontrarmos um plano de ação para resolver o problema fazendo uma conexão entre os dados e a incógnita. Perguntas assim devem ser feitas: Já o viu antes? Ou já vi o mesmo problema apresentado de forma diferente? Conhece um problema correlato? Você consegue imaginar um caso mais acessível? Entre outras.

É importante levar em consideração todas as condições implicadas no problema.

**3º PASSO:** Execução do plano.

Nesta etapa chega o momento de por em prática a elaboração do plano de ação. Execute o seu plano de resolução e verifique cada passo. Você consegue mostrar que cada um deles está correto?

**4º PASSO:** Revisando a solução.

Examine a solução encontrada. É possível verificar o resultado. Veja se a resposta satisfaz às condições dadas pelo problema.

A revisão é a última etapa de resolução de problemas e a mais importante, segundo Polya (1995) esta etapa propicia uma depuração e uma abstração do problema.

## **PESQUISA DE CAMPO**

A pesquisa de campo deste trabalho caracteriza-se como sendo do tipo participante, sendo realizada durante o mês de maio de 2018, tendo como sujeitos dez alunos voluntários e estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Sobral-Ce.

Esta pesquisa de campo constituiu-se de três etapas:

### **1ª etapa: O pré-teste.**

Onde os sujeitos da pesquisa resolveram cinco problemas subjetivos. Esta etapa teve o intuito de verificar as dificuldades dos alunos na resolução de problemas. A aplicação da atividade teve duração de 40 minutos.

### **2ª etapa: Estudo das Heurísticas de Polya.**

Em que realizamos uma oficina de 4 horas, onde ensinamos aos sujeitos da pesquisa a sequência metodológica de Polya (1995) que consiste em compreender o problema; elaborar um plano de ação; executar o plano de ação; e fazer o retrospecto ou verificação.

### **3ª etapa: O pós-teste**

Onde os sujeitos da pesquisa resolveram os mesmos problemas trabalhados na 1ª etapa com o objetivo de analisar a influência da sequência didática na aprendizagem de resolução de problemas.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Buscaremos aqui analisar a evolução das respostas dos alunos pesquisados no pré-teste e no pós-teste, fundamentando-se nas Heurísticas de Polya e observando onde houve melhora do desempenho dos alunos.

Vamos ilustrar o progresso dos alunos comparando e analisando algumas das soluções apresentadas por eles no pré-teste e no pós-teste. Focaremos esta análise na resolução dos três primeiros problemas do teste.

Veremos inicialmente a solução do Problema 1, apresentada por um dos alunos sujeitos desta pesquisa.

Figura 1: Problema 1 (Pré-teste)

1) A soma de três números consecutivos é 63. Quais são esses números?  
 $x + x + x = 63$   
 $3x = 63$   
 $x = \frac{63}{3}$   $x = 21$

Fonte: Pesquisa de campo

Figura 2: Problema 1 (Pós-teste)

1) A soma de três números consecutivos é 63. Quais são esses números?  
 $x + x + 1 + x + 2 = 63$   
 $x + x + x = 63 - 1 - 2$   
 $3x = 60$   
 $x = \frac{60}{3}$   $x = 20$   
os números são =  
20, 21, 22.

Fonte: Pesquisa de campo

Analisando a primeira resposta (Figura 1), percebemos que o aluno elaborou uma estratégia de resolução, porém, faltou-lhe compreender o problema. O aluno encontrou uma resposta que não satisfazia as condições do problema. Neste caso, o conhecimento de termos matemáticos teria lhe dado condições de resolver corretamente o problema, pois, notamos que o estudante desconhecia o significado do termo “consecutivo”.

Na segunda resposta (Figura 2), notamos que o discente já compreendeu melhor o problema, conhecendo a palavra-chave do problema, ele elaborou um plano de ação e resolveu corretamente problema. Indo de encontro ao que propõe Polya (1995) nos passos 2 e 3 de suas Heurísticas.

Vamos agora ilustrar o desempenho de outro aluno investigado na resolução do problema 2, no pré-teste e no pós-teste.

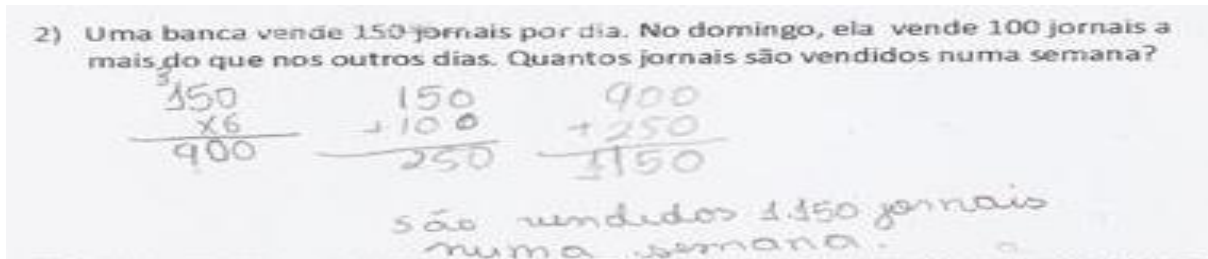
Figura 3: Problema 2 (Pré-teste)

2) Uma banca vende 150 jornais por dia. No domingo, ela vende 100 jornais a mais do que nos outros dias. Quantos jornais são vendidos numa semana?  
 $\begin{array}{r} 150 \\ + 100 \\ \hline 250 \end{array}$   $\begin{array}{r} 250 \\ \times 7 \\ \hline 1750 \end{array}$

Fonte: Pesquisa de campo



Figura 4: Problema 2 (Pós-teste)



Fonte: Pesquisa de campo

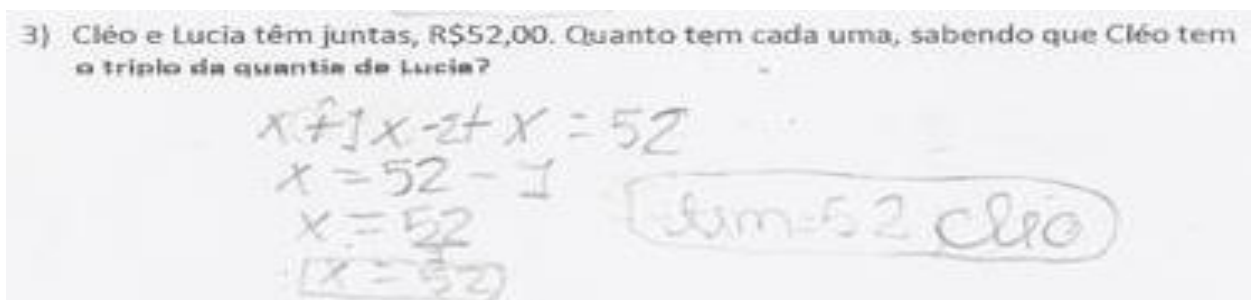
Observando a primeira resposta (Figura 3), percebemos que o aluno elaborou um plano para resolver o problema (respondeu por partes), porém ele não conseguiu compreender o enunciado do problema corretamente, pois achava que a banca vendia 250 jornais por dia, errando a solução do problema.

Na segunda resolução (Figura 4), ele já apresentou uma melhor compreensão do problema, entendeu que somente de segunda a sábado é que a banca vende 150 jornais e que no domingo a banca vende 250 jornais. Mesmo sem explicitar as etapas de resolução, nos mostrou uma sequência lógica na resolução, encontrando o resultado correto.

Nesta análise percebemos que o aluno raciocinou de modo mais qualificado se mostrando mais preparado para resolver o problema. Pois como enfatiza Dante (2002, p. 12): “Um dos principais objetivos do ensino da matemática é fazer o aluno pensar produtivamente, e para isso, nada melhor que apresentar-lhe problemas que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-lo”.

Analisaremos a seguir a evolução de um aluno na resolução do problema 3.

Figura 5: Problema 3 (Pré-teste)



Fonte: Pesquisa de campo

Figura 6: Problema 3 (Pós-teste)

3) Cléo e Lucia têm juntas, R\$52,00. Quanto tem cada uma, sabendo que Cléo tem o triplo da quantia de Lucia?

Cléo =  $3x$   
Lucia =  $x$

$$3x + x = 52$$
$$4x = 52$$
$$x = \frac{52}{4}$$
$$x = 13$$

Cléo tem = R\$39,00  
Lucia tem = R\$13,00

Fonte: Pesquisa de campo

Analisando a primeira solução (Figura 5), percebemos que o aluno identificou que o problema refere-se a uma equação do 1º grau, e assim tentou respondê-lo. Porém, da mesma forma que as outras resoluções ele não conseguiu compreender o problema, montou uma estratégia errada pois compreendeu errado o problema.

Na segunda resolução (Figura 6), aproveitando seus conhecimentos no estudo de equações e as Heurísticas de Polya, o aluno conseguiu compreender o problema, elaborar uma estratégia de resolução (montou uma equação), executou o plano (resolveu a equação), mas errou na divisão de 52 por 4. Percebemos que a última etapa de Polya (1995), a verificação do resultado, acabou não sendo feita corretamente o que impossibilitou ao aluno encontrar o erro da sua resolução. Mesmo assim, podemos notar claramente, que houve um progresso do aluno na resolução deste problema.

Nota-se com a análise dos dados acima que os alunos apresentam grandes dificuldades na resolução de problemas devido a dois fatores principais: a dificuldade de compreender o problema; e por não saberem desenvolver estratégias para solucioná-lo. Com o estudo das Heurísticas de Polya (1995) percebemos uma sensível melhora na qualidade das soluções apresentadas pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, percebemos a necessidade de refletir mais sobre a forma como a matemática esta sendo ensinada, sobre as metodologias que são apresentadas aos alunos e sobre a maneira que eles estão conseguindo absorver os conhecimentos através dos métodos ensinados.

A resolução de problemas é fator importante no aprendizado da matemática, pois

possibilita aos alunos a capacidade de refletir, pensar perante situações não só matemáticas, mas também do seu dia-a-dia.

Podemos observar na análise dos dados que as dificuldades dos alunos para resolver problemas estão relacionadas não somente a dificuldades relativas a conceitos e processos matemáticos, mas também a relação com o conhecimento da língua, referentes à leitura e interpretação.

Ressaltamos a importância das Heurísticas de Polya neste processo de ensino e aprendizagem na resolução de problemas de matemática. Pois, de forma simples e acessível, ela contribuiu para que os sujeitos desta pesquisa pudessem ter uma melhor compreensão sobre a resolução de um problema matemático.

Como ressalta Ramos (2016, p. 13-14), “[...] o conhecimento da heurística de resolução de problemas é uma habilidade importante para um bom matemático, de forma que não basta apenas ser um bom conhecedor da teoria matemática para ser um bom solucionador de problema.”

Por fim, destaco que é preciso apresentar aos alunos várias metodologias e estratégias na resolução de problemas, onde se possa desenvolver neles a capacidade de criar estratégias para resolução de tais problemas, e para tanto os educadores devem principalmente estimular os alunos a conhecerem sua própria língua, a fim de facilitar o processo de interpretação das situações problemas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** : Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>, Acesso em: 02/03/2018.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12 ed. São Paulo: Editora Ática. 2002.

POLYA, George. **A Arte de Resolver Problemas**: um novo aspecto do método matemático. 2ª reimpressão. Tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 1995.

RAMOS, A. Pires. **Problemas Matemáticos**: Caracterização, importância, e estratégia de resolução. IME-USP, São Paulo: Dialogar. 2016.

**EaD: PRÁTICAS EDUCATIVAS O EDUCANDO PROTAGONISTA DA SUA  
APRENDIZAGEM**

Maria das Graças Tavares da Silva, Unisullivan

[gracatavares.jornalista@gmail.com](mailto:gracatavares.jornalista@gmail.com)

Jesoína da Silva Rego, Unisullivan

[mestradojesoina@yahoo.com.br](mailto:mestradojesoina@yahoo.com.br)

Antonio Gilvam Freitas Pedrosa, Unisullivan

[pedrogilvam@hotmail.com](mailto:pedrogilvam@hotmail.com)

**RESUMO:** O presente artigo aborda uma discussão sobre a EaD. Tendo como finalidade o construto da aprendizagem autônoma dos educandos na busca do conhecimento no universo virtual. A metodologia do estudo foi realizada através de um recorte da dissertação de mestrado da autora principal desse estudo. Buscou-se investigar se essa modalidade de ensino promove flexibilidade nas pesquisas dos alunos que usam as TIC's –incorporadas as aulas online. Examinamos o curso de Pedagogia – UECE Polo de Caucaia, a amostra foi selecionada de cursistas do (1º e 7º semestres). Através de relatos dos entrevistados, verificou-se, que eles têm dificuldades de acesso na plataforma virtual de ensino. Os resultados obtidos revelaram que os educandos buscam na educação a distância produzir seus conhecimentos adicionando saberes. Concluímos, que os alunos virtuais estão comprometidos com o cenário educativo, promovendo práticas educativas e possibilitando qualidade educacional, sugerindo a construção de um profissional autônomo, crítico e reflexivo.

**Palavras-chaves:** EaD. Educandos protagonistas. TIC's.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado com o intuito de investigar se essa modalidade de ensino promove autonomia dos educandos que utilizam as TIC's – Tecnologias de Informações e Comunicações incorporadas as aulas virtuais, que com pensamentos diversos, através do ambiente virtual compartilham seus saberes. Os educandos na EAD passam a ser observados no campo tecnológico pelas categorias das experiências e práticas educativas. Essas duas categorias dialogam para compreender essas *práxis* no contexto da educação a distância. Nesse sentido, nomeamos a EAD: práticas educativas o educando protagonista de sua aprendizagem como recorte deste artigo.

Diante de tal concepção destaca-se que, o avanço tecnológico no contexto atual

revela novas expectativas no campo educacional, de modo específico, no campo das práticas educativas, surgindo com uma nova postura desses educandos incorporados na arte de ensino aprendizagem virtual. Isso nos remete a pensar sobre a prática pedagógica que deverá formar cidadãos coesos em consenso com esse modelo educativo contemporâneo. Sendo assim, justifica-se, este estudo apresentando as práticas educativas no ambiente virtual que investiga o conhecimento para a formação de educandos autônomos vinculados ao curso na modalidade EaD, através das novas tecnologias.

Em meio aos avanços das tecnologias da informações e comunicação (TIC's), o ensino brasileiro tem se adequado a essa nova realidade. Diante disso, a pesquisa objetivou-se compreender a Educação a Distância incorporadas as práticas educativas do educando protagonista de seu aprendizado, de modo específico, propõe-se contextualizar a EaD, breve historicidade, analisar, de que forma o educando obtém o desejo continuar em busca da aprendizagem e sua permanência no ambiente universitário virtual.

A metodologia deste trabalho utiliza-se do recorte da dissertação de mestrado da autora principal desse estudo, tendo como base a pesquisa empírica, com abordagem qualitativa, foram utilizados livros, dissertações, teses e artigos da internet e a estruturação conceitual, referencial teórico para o construto do artigo.

### **Marco da educação a distância**

Através da Educação a Distância e o saber discente virtual, em que o educando conduz seu aprendizado, tornando-se proativo de sua aprendizagem na busca do conhecimento, abordando a implantação da webness, nomenclatura designada pelo teórico Kerckhov (1997), tratando-se do espaço e tempo analisando como exemplo o procedimento de aprendizagem característica da sociedade digital e sócio interacional, abordando também a autonomia do educando nesse processo metodológico vinculado a EaD.

Soma-se, a isso, a implantação das políticas públicas educacionais pertinentes a educação a distância, contando um capítulo do PNE a EAD, além disso, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a inserção da UECE no mundo virtual com o uso das ferramentas das novas tecnologias, incidindo pelos modelos tradicionais aos

contemporâneos.

Outro aspecto muito difundido dessa concepção é que maior produção científica nacional alusiva a Educação a Distância, apresenta uma cronologia de seu exercício no mundo e no Brasil. Pois, no que se refere aos experimentos internacionais menciona-se informações, apenas, em locais e datas, não há investigações mais aprofundadas sobre o assunto.

Conforme Landim (1997):

As bases teóricas da Educação a distância ainda são frágeis, porque, realmente, não é fácil estabelecer fundamentos neste campo, o que se explica, em parte, certamente, pela falta de um estudo de conjunto das variadas experiências, raramente mal sucedidas, aliás, que se espalham em dezenas de países, cada qual com suas peculiaridades, interesses, conveniências e objetivos, não se tendo chegado, ainda, a envidar esforços nacionais ou internacionais para embasamento teórico das experiências realizadas separadamente (LANDIM, 1997, p. 9).

Tal manifestação pertinente a EAD essa prática educacional surgiu em decorrência da necessidade social em democratizar o acesso à educação a parte da população devidamente desprovidas pelo sistema tradicional de ensino. Apresentando um papel complementar aos programas do sistema tradicional de ensino. Assim, a única oportunidade de estudos ofertada a adultos envolvidos na força de trabalho, bem como outras obrigações familiares que impedem de cursarem presencias que exigem frequência obrigatória e cujos docentes nem sempre estão preparados para atender às necessidades do estudante adulto.

Conforme consta nos documentos do IPAE - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (2006, p. 1), “A educação a distância surgiu na Europa na metade do século XIX, sendo a corrente mais predominante a que registra na Suécia, em 1833, a primeira experiência nesse campo de ensino”. Inserido nesse contexto, é importante destacar, que o primeiro curso de educação a distância na Suécia foi o de contabilidade, a partir de então, a EaD ficou conhecida como um meio de comunicação.

Há uma controvérsia entre alguns pesquisadores sobre o assunto referente ao marco histórico em EaD. A primeira iniciativa em ensino a distância foi em Berlim, na qual: Vidal e Maia (2010, p. 13) explanam que: “Registros de 1856 relatam experiências pioneiras de educação a distância, quando Charles Toussand e Gustav Langenscheit criam a primeira escola de línguas por correspondência”. Enquanto, isso,

mais tarde, Saraiva (1996, p. 18) revela que foi: “Em 1873, em Boston, Anna Eliot Ticknor implanta a Society to Encourage Study at Home”.

Nesse sentido, Alves (2009) explana o marco da EAD no Brasil,

A história da EAD no Brasil pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e outro mais moderno. Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das escolas internacionais (1904) que representa o ponto de partida de tudo, seguindo Radio Sociedade do Rio de Janeiro (1923) [...] No campo de educação superior, a UNB (1973) constitui-se em uma base para programas de projeção, era a fase intermediária. Já na fase mais moderna, vale registrar as três organizações que influenciaram de maneira decisiva a história: a ABT (Associação Brasileira de Telecomunicações), o Ipaie – Institutos de Pesquisas Avançadas em Educação e a Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância. [...] Coube ao Ipaie influenciar decisivamente a reflexão sobre a importância da EaD no mundo e no Brasil (ALVES, 2009, p. 10-11).

Para tanto, entende-se que, os experimentos principiantes em Educação a Distância no Brasil, embora não tenham sido registrados, há alguns dados que os primeiros indicativos públicos são do século XX.

Segundo Mugnol (2009, p. 336) a educação a distância: “No início do século XX, tornou-se uma modalidade de ensino capaz de atender a todos os níveis, incluindo programas formais de ensino, aqueles que oferecem diplomas ou certificados e programas de caráter não formais”. Sendo assim, a EaD apresentava um perfil de educação objetivando oferecer a capacidade de melhoria no desenvolvimento das práticas profissionais.

### **Olhar Legal da EaD no Brasil**

Ao mencionar a educação a distância, deve-se recorrer ao documento que ampara essa forma de ensino virtual, o Art. 80 da Lei 9.394/96 – que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Considerando ainda o Capítulo I – do Decreto 5.622/05, em que aprecia os direitos, deveres e violações cometidas, contemplando o Art. 1º:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

Consta, ainda, a Portaria 2.253 de 2001 que consentiu as instituições de ensinos superiores no Brasil usarem até 20% da carga horária das graduações presenciais com a



metodologia EAD. Esses aspectos se relacionam ao educando que é amparado pela legislação que garante qualidade a todos os procedimentos. Dessa forma, tem como finalidade entender que a EAD é legalizada para o educando.

Destaca-se, que há um impedimento legal dos órgãos reguladores das instituições, entre o ensino presencial a distância, tratando-os de forma diferente, essa atitude dificulta avanços acadêmicos e de gestão. Apesar disso, a EAD é amparada pelo art. 80 da Lei 9.394/96, que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na maior parte das instituições superiores, os grupos responsáveis pela implantação dos currículos não os deixam conectados com as demais.

### **EAD: tecendo dados e resultados**

Neste capítulo, tem-se a pretensão de colaborar com partes dessa temática na área de conhecimento selecionada com enfoque nas análises de discussões dos resultados alcançados pertinentes a EAD: práticas educativas o educando protagonista da sua aprendizagem.

Inicia-se, à análise do estudo com entrevistas concedidas por uma amostra selecionada de educandos do POLO de Caucaia, Curso de Pedagogia - EAD, relatando sobre os objetivos, EAD, práticas educativas como protagonistas do aprendizado, refletindo os depoimentos das entrevistadas(os), informando que eles não serão identificados pelo nome.

### **EAD: práticas educativas o educando protagonista da sua aprendizagem**

A educação a distância com o uso das ferramentas ineridas através da Internet é marcada pela Globalização, utilizando-se das categorias da sociedade do conhecimento, era da informação como uma forma de comunicação que proporciona a formação de um contexto coletivo, efeito da interação entre participantes.

De acordo com os relatos do Educando- 1 (2018) afirma: “Temos que buscar as melhores formas de nos adaptarmos às realidades tecnológicas, afim de conseguirmos uma certa independência e esquecer um pouco o ensino tradicional”. Nesse sentido, Freire (2006a, p. 129): contribui revelando: “Nenhuma teoria da transformação política social do mundo lhe comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção”.

E ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que a EaD entende-se que o educando é o responsável pela sua própria aprendizagem, mas isso não omite a participação do docente. A autonomia proporciona ao aluno aprender de forma flexível dentro de seu espaço e ritmo para exercer as demandas pré-estabelecidas pelo docente.

Assim, surge a figura do tutor, que além de definir conteúdos instigantes, deve ter a capacidade de provocar modos positivos sobre os conteúdos abordados e sobre o aprendizado do educando, através de uma comunicação motivadora. Sobretudo, o educador deve ter uma postura ética, respeitando a autonomia do educando, dando-lhe liberdade de entender sobre os conteúdos a ele apresentados.

Freire (1996), afirma que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] o professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que „ele se ponha em seu lugar“ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência FREIRE,1996, p. 35).

Nesse contexto, inclui-se, a Educanda-2 (2018) que enumera seu planejamento para acompanhar as aulas na plataforma de ensino virtual e obter bons resultados no conhecimento através do uso das TIC's, bem como sua autonomia:

1. Busco minha autonomia, tendo uma rotina de estudos de pelo menos duas horas diárias acompanhando as aulas virtuais. Pois, é muito importante a organização do tempo. 2. Procuo fazer todas as atividades online dentro do prazo, fazendo análises críticas, com isso, adquiro mais conhecimentos. 3. Interagir e colaborar com o grupo de colegas e tutores, se torna mais fácil, para tirar dúvidas e ajudar aos alunos da turma, fazemos essa comunicação através de um grupo específico do WhatsApp. 4. Ser a responsável pelo estudo. Sem compromisso na EaD, se torna impossível acompanhar os estudos. Pois, nesta modalidade exige que o educando seja proativo (EDUCANDA-2, 2018).

Outro aspecto muito difundido dessa concepção são os educadores do ensino a distância reclamarem que os educandos estudam os conteúdos de forma muito superficial. Os docentes, chamam a atenção dos alunos pela necessidade dos mesmos dedicar-se mais aos conteúdos disponibilizados para ele, pois, os docentes consideram o material uma base na aprendizagem, o cuidado devido a tais materiais define uma boa qualidade no conhecimento adquirido.

Soma-se, a isso, a Educanda-3 (2018) explana que constrói sua aprendizagem, tornando-se autônoma no ensino aprendizagem virtual, nessa modalidade à aluna tem mais liberdade para organizar seus conhecimentos. De acordo com o relato da estudante: “Procuro pesquisar materiais pertinentes as disciplinas extras na Web para aprimorar os estudos e compartilhar na aula virtual, tornando assim, uma aula criativa e interativa com o grupo”.

Nesse sentido, Levy (1999) explana que:

É preciso superar-se a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/professor e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; [...] [é preciso] buscar o desenvolvimento de um espírito pesquisador e criativo entre os docentes, para que não sejam reprodutores, incapazes de refletir e modificar sua prática profissional (LEVY, 1999, p.169).

Para tanto, na EaD o educando precisa buscar seu conhecimento através de pesquisas, sem esperar a figura do professor detentor da transmissão de saberes, pois, mediar o educando seria o papel do educador, o aluno precisa ser incentivado a desenvolver sua autonomia para garantir a efetivação de sua aprendizagem.

### **Dificuldades do educando no ambiente virtual**

Observa-se que a maior dificuldade dos alunos ingressantes na modalidade a distância é a dificuldade em usar as ferramentas e tecnologia da informação e comunicação, as TIC's, de modo específico, a navegação da plataforma a Moodle.

Nessa perspectiva, encontra-se dificuldade no uso das tecnologias como mediadora no processo de ensino e aprendizagem, como é caso do Educando-3 (2018): “No início, achei que era mais fácil, por ter menos encontros presenciais e a internet pudesse favorecer, mas senti dificuldades no manuseio das ferramentas”.

Um outro aspecto a ser levado em conta é o depoimento da Educanda-1 (2018): “Encontrar um horário fixo de estudos, trabalhos em equipe também é bem complicado”. Ademais, o Feedback do professor ao educando na busca por uma resposta do professor acerca de seu desempenho, isso implica insatisfação devido à demora no retorno. Pois, apenas relatórios automáticos e resultados de testes, não atende as necessidades do aluno, é preciso haver interação, já que nessa modalidade o aluno tende a adotar uma função mais ativo do que em salas de aula presenciais.

Para Rocha (2008), a autonomia na aprendizagem é um processo de construção individual, no qual, ainda que o indivíduo seja sujeito de sua aprendizagem, se dá a partir das relações, práticas, vinculações e interações entre o principiante, seu meio sócio-histórico e o professor, unificando extensões cognitivas, particulares e afetuosas.

E ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar as dificuldades de alguns educandos em manter-se ativos através das ferramentas operacionais na plataforma virtual de ensino, bem como nos encontros presenciais, nesse caso, o Educando-4 (2018) afirma que:

Menos encontros presenciais e domínio das tecnologias de informação dificulta sua atuação junto ao curso online. Com mais encontros, poderíamos tirar essas dúvidas e ter um maior relacionamento com os colegas, ocorrendo assim uma maior interação. Por várias vezes, tive dificuldades para acessar o notebook, fazer podcast, fóruns, impedindo realizar as atividades, etc (EDUCANDO-4, 2018).

Um outro aspecto, refere-se, a falta de um planejamento pedagógico para auxiliar esses estudantes ocasiona essa dificuldade de acesso a aula virtual. Outro o uso inadequado das TIC's dificulta o desempenho do aluno. O projeto pedagógico precisa justificar a metodologia para cada ferramenta, caso contrário, o aluno sente-se confuso. Ademais, nem todos alunos da EAD ainda não entenderam a dinâmica dessa modalidade ensino.

### **Considerações finais**

Conforme o delineamento metodológico desse artigo, as falas dos participantes da pesquisa foram analisadas com embasamento na teoria como um todo. Sendo assim, para melhor compreensão dos achados do estudo, foram realizadas as sínteses para se identificar os horizontes da EAD: práticas educativas o educando protagonista da sua aprendizagem.

E ao considerar essa perspectiva, enfatiza-se que o educando, em meio as relações sociais construídas com a participação na EAD. Entender suas práxis pedagógicas, como forma ativa de organização do saber e social buscando olhar esses educandos organizados, virtualmente e desejosos de criar condições de aprofundar conhecimento, sejam elas: cultural, intelectual ou social. Isso comprova que o ensino a distância vinculado as TIC's, democratiza e oportuniza educação a todos, aliando-se a um novo conceito de cidadania participativa reconhecida nesses sujeitos.

Os resultados apontaram que os alunos compreendem que tornar-se protagonistas de seu aprendizado com o uso das TIC's, torna-os um discente construtor e transformador da informação em razão do conhecimento próprio. Essa construção, do saber, se dá a partir de ocasiões nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo suporte pedagógico, sendo desafiado a refletir através da mediação do tutor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. R. M. A educação a distância no Brasil – síntese histórica e perspectivas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

BRASIL, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2013. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-anopassado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-anopassado)>. Acesso em: 10 de julho. 2018.

\_\_\_\_\_. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). : Acesso em: 26 julho. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KERCKHOVE, D. A pele da cultura. Trad. Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

LANDIM, C. M. das M. P. F. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

LÉVY, P. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MUGNOL, M. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

ROCHA, A. C. A construção do conhecimento na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso online. 2008. 172 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estácio de Sá, 2008.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, v. 16, n.70, abr./jun., p. 17-27, 1996.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. Introdução à Educação a Distância. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2010.

## FATORES FUNDAMENTAIS PARA NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Jesoína da Silva Rêgo, Unisullivan

[mestradojesoina@yahoo.com.br](mailto:mestradojesoina@yahoo.com.br)

Francisca Tatiana Gadelha dos Santos, Unisullivan

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

Tereza Maria de Oliveira Ferreira, Unisullivan

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

**RESUMO:** Ao longo da história, as práticas educativas passaram por diversas transformações. Atualmente tem sido bastante necessários contextos de inovações em sala de aula para que os alunos se sintam à vontade e se desenvolvam dentro da escola, daí, surgem alguns fatores considerados essenciais para as novas práticas educativas, a criatividade, a ludicidade e o jogo. Diante desse contexto, buscamos verificar como a criatividade, a ludicidade e o jogo é conceituada e vista por um profissional de educação de uma escola pública, para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, sendo assim, utilizamos de artigos, livros e de uma entrevista. Como resultado de pesquisa, evidenciou-se que a criatividade, a ludicidade e o jogo são fatores fundamentais para a elaboração de novas práticas pedagógicas. Concluímos que é necessário a implantação de políticas educacionais que promovam formações e ofereçam recursos para os professores, de modo que os mesmos, possam planejar suas aulas conforme sua criatividade considerando a ludicidade e o uso de jogos.

**Palavras-chave:** Criatividade. Ludicidade. Jogo.

## INTRODUÇÃO

A sociedade vem se transformando e o conceito sobre a criança ao longo da história, logo, influenciando nas práticas educativas. No entanto, as aulas precisam ser diferenciadas para que possa prender a atenção dos alunos, daí, é preciso que os professores considerem os fatores criatividade, ludicidade e jogos ao planejar e realizar suas práticas educativas.

Com vistas a esses pressupostos, este trabalho teve como objetivos, constatar e compreender conceitos bibliográficos sobre a criatividade, ludicidade e jogo por meio de estudos bibliográficos e da realização de uma entrevista com um professor de uma escola pública.

Toda instituição escolar possui metas para ser alcançadas e a finalidade de educar para o desenvolvimento completo do aluno, portanto, para que isso aconteça é

necessário que os professores inovem em suas práticas educativas, valorizando e conhecendo o aluno, mas sobretudo, estudando e se aprofundando sobre como tornar sua criatividade, a importância lúdica e a inserção de jogos, contextos indispensáveis na elaboração e realização de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICAS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVA

Por muitos séculos, de acordo com Ariès (1981) no período medieval, a criança era tida como se fosse um adulto em miniatura. Nesse período, as crianças se vestiam como os adultos e realizam as mesmas funções, não existiam contextos sentimentais que enxergassem a criança como um ser limitado e que precisaria passar por práticas educativas que a desenvolvessem cognitivamente e socialmente.

Até por volta do século XVII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p. 17).

Os chefes familiares entendiam que as crianças não passavam por fases. Conforme Ariès (1981, p. 14) “Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demoraria a se formar”. Sendo assim, as crianças eram preparadas para ser adultas o quanto antes, logo, capazes de realizar e assumir funções designadas para os adultos. Como prática educativa, as famílias tinham o costume de levar seus filhos à outra família para que as crianças pudessem ser educadas a realizar os afazeres da casa e da missa.

Nesse contexto, as práticas educativas consistiam no ensino de diversos trabalhos, inclusive na organização de jantares, de modo que, eram se tornavam responsabilidades das crianças as tomadas de decisões, os cardápios que seriam preparados para as famílias que as hospedavam, ou seja, as práticas educativas visavam apenas o preparo para o trabalho, seja em casas ou em missas.

[...] crianças mais ou menos grandes que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos (ARIÈS, 1981, p. 18).

Essas práticas educativas objetivam formar as crianças para assumir papéis importantes na sociedade. A criança era dita educada quando conseguia organizar o



jantar e preparar a missa dentro dos conformes esperado. Somente a partir do século XVII é que essa realidade começa a mudar, após a evidenciação de condições econômicas distintas, onde crianças e adultas começaram a ser diferenciadas, principalmente pelas vértices, pois:

No século XVII, [...] a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguiu dos adultos. Esse fato essencial aparece ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças do início do século XVII (ARIES, 1981, p. 32).

Destaca-se que no período medieval, as práticas educativas se davam através das experiências de vida, pois, quando as famílias levavam seus filhos para outras famílias cuidarem e ensinarem os afazeres domésticos e da missa, os conhecimentos eram transmitidos com base no saber da família que recebia a criança, sendo, assim, a forma de aprendizagem de uma criança podia variar, uma vez que, poderiam existir famílias mais pacientes e outras mais rigorosas e autoritárias, enfim, as crianças não aprendiam com vistas nos pressupostos lúdicos, atualmente indispensáveis na formação educacional de uma criança.

Após o período medieval, devagar a criança foi sendo melhor vista e cuidada pela família, ou seja, as práticas educativas foram sendo modificadas. Nesse contexto, ascende-se uma preocupação sobre a educação que as crianças precisam receber, daí, a igreja católica aparece como a primeira instituição a realizar práticas educativas para as crianças, que aconteceram com ênfase na formalidade, mas sobretudo, na religiosidade. A partir de então, a criança passou a ser vista como um anjo, a mesma passou a ser cuidada com afeto e amor pelas mães, enquanto os pais, passaram a ser os encarregados pelo sustento financeiro. Mas foi com a força que a mulher passou e vem ganhando no mercado de trabalho, tem surgido outros modelos de família, novas práticas educativas, que não passariam ser somente das mães, mas podendo ser também de terceiros. Portanto:

Nesse contexto de transformação, a autoridade familiar como primeira forma de respeito a uma instância ligada à tradição vem sendo questionada. A reestruturação familiar – consequência da reorganização dos papéis – é responsável por um período de redefinição das posições de autoridade. O modelo familiar, já há algumas décadas, vive transformações graduais mas extremamente profundas, dado que a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis de separação de casais contribuem para a emersão de um novo padrão de convivência e referências identitárias. (SETTON, 2002, p. 112).

Hoje, o modelo familiar chega ser tão diverso, que as práticas educativas se tornam um tema cada vez mais estudado. Importante enfatizar que, a partir de 1988, com a Constituição Federal, a educação passou a ser direito de todos. No artigo 205 podemos verificar essa garantia.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, 124).

A escola passou a educar para a cidadania, as práticas educativas tradicionais não contribuem para essa finalidade, daí, é preciso que as práticas educativas sejam inovadoras, criativas e lúdicas. Esse direito à educação também veio a ser garantido como sendo de qualidade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 1996), acarretando assim, questionamentos ao método tradicional do ensino, que visa apenas a memorização de conteúdos e números. As práticas educativas:

[...] tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1987, p. 47).

Nesse sentido, a prática educativa sob ótica do modelo tradicional de ensino, o aluno vai aprender apenas o que o professor lhe propor e como o mesmo sabe por experiência, que esse método lhe demanda pouco trabalho, acaba não se permitindo a abrir novos horizontes para seus alunos. Com esse tipo de prática educativa, o sujeito aprende apenas a se tornar um indivíduo passivo e não ativo na luta por seus direitos, sendo assim, a escola não pode permitir que os professores trabalhem com o método tradicional, pois estará anulando a conquista da sua finalidade, a de educar para a cidadania. Daí surge um novo modelo de ensino, o construtivismo, que faz com que as práticas educativas sejam pautadas na:

[...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, e acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais, e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes de ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1993, p. 88).

Nesse modelo construtivista, o conhecimento é contínuo, ou seja, possibilita

que os alunos reflitam e construa seu conhecimento, assim, a finalidade de educar para a cidadania se torna algo totalmente possível, pois as práticas educativas são pautadas na inovação, na criatividade e na ludicidade, logo, a educação acontece sob metodologias que divertem, encantam e levam os alunos a conhecerem e a aprenderem sobre tudo que faz a realidade deles e a sociedade onde estão inseridos, sendo assim, compreendem as injustiças sociais e são capazes de exigirem seus direitos, portanto, tornam-se seres atuantes no exercício da cidadania.

### **Fatores necessários para inovação das práticas educativas**

As práticas educativas precisam ser diferenciadas, pedagogicamente inovadoras para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado com êxito, ou seja, com alcance dos objetivos almejados. Pensar em inovação é não dissociar as práticas educativas da criatividade, da ludicidade e dos jogos. A criatividade é compreendida por muitos, como um fator essencial no processo de inovação das práticas educativas, pois impulsiona novas ações pedagógicas, uma vez que:

A criatividade consiste em surpreender. Surpreenda seus alunos, surpreenda a si mesmo, fazendo algo diferente, experimentando novas possibilidades, novas estratégias. A criatividade é qualidade que todo ser humano pode demonstrar em sua maneira de viver. Muitas vezes o mundo não precisa mudar para sermos criativos, mas sim precisamos mudar a nossa maneira de ver o mundo (VALLE, 2008, p. 4).

Nessa perspectiva, compreende-se que criar é possuir o dom de surpreender, logo, o professor, deve procurar entender as realidades de seus educandos, as dificuldades, as habilidades, para que possa traçar estratégias de ensino, ou seja, planejar metodologias que possam ajudar de forma dinâmica e prazerosa desenvolver os alunos, tanto no aspecto intelectual como também na questão social.

No entanto, criar parece ser uma tarefa inerente ao homem, pois, historicamente, sempre diante de “problemas” o homem usou de sua criatividade para buscar soluções, pois, se analisarmos bem, vamos perceber que:

Descobrimos o fogo, construímos a cultura. Tudo isso nos permitiu sair da idade da pedra e galgar outros degraus na escala da evolução humana. De lá para cá, não paramos de criar. Somos capazes de "fazer" história porque criamos, inventamos, inovamos. Como diria Robin, o companheiro do Batman: Santa Criatividade (VIRGOLIM, FLEITH E PEREIRA, 1999, p. 17).

Assim, a criatividade tem sido um fator consideradíssimo em todas as

instancias de trabalho, então, questionamos um professor de uma escola pública: Se até mesmo as grandes empresas buscam criar para inovar, por que muitas escolas ainda sentem dificuldades de inovações nas práticas educativas? O entrevistado respondeu:

As dificuldades de inovação não são por conta de capacidades profissionais, mas sim, pela ausência de políticas públicas educacionais, pois, basicamente, nos são oferecidos um pincel e um quadro branco, onde até o carregador do pincel tenho que comprar, então fica difícil inovar em sala, não porque os professores não são criativos, mas por conta dos poucos recursos que nos são oferecidos (PROFESSOR).

A partir desse depoimento, evidenciamos que os professores possuem capacidades e até mesmo vontades de inovar, no entanto, esbarram na ausência de recursos e de condições adequadas para desempenhar seu trabalho. Portanto, é preciso que as políticas públicas educacionais sejam melhor pensadas e implementadas de modo que, as práticas educativas possam ser de qualidade.

A ludicidade é um outro fator que propicia a inovação das práticas educativas, principalmente, tratando-se da educação infantil, pois:

Ludicidade é envolver-se numa atividade, utilizando objetos, em geral brinquedos, que trazem prazer à criança. Neste contexto, o papel do professor seria ajudar o aluno a aprender novos conteúdos com o uso de estratégias e atividades prazerosas (VALLE, 2008, p. 10)

Sendo assim, o professor, ao planejar suas aulas deve ter mente um universo de brincadeiras que possam ser utilizadas e adaptadas aos conteúdos, pois quando lembramos de criança é impossível não considerar as brincadeiras, então, quando as aulas são realizadas sob práticas educativas lúdicas os resultados tendem a ser bem expressivos, pois brincando a criança pode ser desenvolvida em vários aspectos, principalmente o social, acarretando assim, convivências mais respeitadas e humanizadas.

As atividades lúdicas integram-se ao cotidiano das pessoas sob várias formas, sejam individuais ou coletivas, sempre obedecendo aos aspectos e à necessidade cultural de cada época. No brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais, brincando que a criança se humaniza (VALLE, 2008, p. 10)

A ludicidade funciona como mola propulsora no desenvolvimento do aspecto coletivo entre as crianças, pois brincando, a criança trabalha sua imaginação a ponto de simbolizar objetos, portanto, um pedaço de madeira pode ser um carro, um avião, etc, e assim, junto com os colegas vão construindo seus conhecimentos, brincando e se respeitando. Diante desse contexto, torna-se bastante notório que a ludicidade é um fator

essencial para que hajam práticas educativas inovadoras, pois a criança ao aprender e desenvolver por meio do brincar, consegue:

Expressar suas fantasias, desejos e experiências, pois no mundo do faz-de-conta é possível destruir o que incomoda; dominar suas angústias e medos; exprimir sua natural agressividade de forma tranqüila e segura, de modo socialmente aceito; aumentar suas experiências, aprender que é permitido errar e que pode tentar de novo, sem críticas destrutivas; promover sua criatividade e favorecer toda expressão de sua personalidade (VALLE, 2008, p. 11).

No entanto, para que a criança consiga todos esses pressupostos, o professor precisa estar preparado para orientar e principalmente para resolver situações de conflitos, pois caso contrário, o que era pra ser ludicidade, se tornará problemas. Com base nesse contexto, questionamos ao professor entrevistado: O que você acha da ludicidade nas práticas educativas? Há um preparo para os professores não deixar os conflitos e tornarem prejudiciais às práticas educativas? Obtivemos a seguinte resposta:

Eu acho não, tenho certeza que a ludicidade é algo fundamental para que as práticas educativas se tornem cada vez mais atraentes e inovadoras, mais que isso, a ludicidade faz com que a aula passe rápido e a gente não fique olhando para o relógio para saber se está perto de tocar para o recreio ou para terminar a aula. Nós professores passamos por formações e a ludicidade sempre é um contexto lembrado. Para os profissionais que atuam na educação infantil onde o contexto lúdico é mais inserido, há formações sobre essa temática, porém, já participei de algumas, é algo meio que só teoria, na prática tudo é muito diferente, então, cabe ao professor mesmo conhecer seus alunos e saber como contornar as situações, pois cada caso é um caso, cada ser é uma particularidade (PROFESSOR).

Observando essas afirmações, podemos compreender que a ludicidade é um fator relevante para que as práticas educativas sejam inovadoras. Além da criatividade e da ludicidade, um fator que mencionaremos é o jogo, pois de acordo com o dicionário Ferreira (1988) é uma atividade mental e/ou física que possuem regras que vão ditar vencedores e perdedores. A importância do jogo no que concerne sua importância para as práticas educativas está associado ao fato de que toda criança gosta de desafios, de jogar, de vencer, mais que isso, as regras impõem respeito ao outro, limite e as vitórias e derrotas mostram que na vida temos que saber ganhar e sobretudo, saber perder. Pois sempre há uma nova partida e uma nova possibilidade de vencer.

O jogo compõe-se de um desprendimento da realidade aliado a uma transformação da mesma. Ao mesmo tempo em que a criança procura se afastar do real, ela busca, também, mudá-lo, melhorá-lo, por meio de sua própria interpretação. Sendo assim, o jogo torna-se fundamental na vida da criança como instrumento indispensável ao seu pleno desenvolvimento,

enquanto recurso de integração, socialização e de superação de inúmeros desajustes de ordem psicossocial, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, raciocínio e investigação (VALLE, 2008, p. 15).

O jogo é também uma atividade lúdica, que pode ser criado a partir da criatividade do profissional ou não. Sua inserção nas práticas educativas exige preparos profissionais, pois caso contrário, pode virar baderna. Questionamos ao professor entrevistado o seguinte: Na sua opinião, como os jogos ajudam tornar as práticas educativas mais eficazes? Obtemos a seguinte resposta:

O jogo por si só já torna o momento mais leve e mais interessante para os alunos, mas só brincar não é o ideal, para que hajam resultados de desenvolvimentos nos alunos, é preciso que o educador seja um mediador/orientador, o que estou querendo dizer é que, as linguagens, as informações, as regras e todos demais conhecimentos propostos pelo jogo precisam ser assimiladas e compreendidas, sempre de forma respeitosa, e isso só será possível se o professor estiver sempre por perto exercendo seu papel de mediador/orientador (PROFESSOR).

Em meio, a essa afirmativa, evidenciamos que o jogo também é um fator muito importante para a inovação das práticas pedagógicas, no entanto, faz-se necessário que o professor esteja disposto a fazer acontecer, ou seja, esteja ciente de seu papel de mediador/orientador, para tanto, deve participar das formações que lhe são oferecidos, buscar conhecer os contextos sócias do seu aluno e sobretudo, procurar se aprofundar em conhecimentos acerca de como realizar práticas educativas de fato inovadoras.

## CONCLUSÃO

Concluimos que as inovações das práticas educativas são essenciais para que o ensino se torne mais dinâmico e perpassa o conhecimento de maneira mais leve e agradável, para tanto, é preciso que os professores consideram três fatores ao elaborar seus planos de aulas, a criatividade, a ludicidade e o jogo, pois, foi constatado por meio de pesquisas bibliográficas e evidenciado através de uma entrevista que, pensar em práticas educativas que desenvolva os alunos no aspecto intelectual e social se tornará bem mais fácil se considerar esses fatores.

Em face a isso, as políticas públicas educacionais devem ser mais atuantes, de modo a proporcionar formações e oferecer recursos que permitam os professores elaborar suas práticas educativas, tendo em seus planos, momentos oriundos de sua criatividade, de contexto lúdico e de realização de jogos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro, RJ. 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 15. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

SETTON, M. G. J. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002

VALLE, Tânia Gracy Martins. **Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos**. Bauru, SP. 2008.

VIRGOLIM, AM. R., FLEITH, D.S; PEREIRA, M.S.N. **Toc,Toc...Plim,Plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da Criatividade**. Campinas SP.ed. Papyrus, 1999.



**NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE MORADORES DA  
COMUNIDADE DO ROSADO/RN**

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

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes - IFRN  
aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br

**RESUMO**

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado, intitulada *contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN*<sup>67</sup>, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A pesquisa foi realizada na Comunidade do Rosado - distrito de Porto do Mangue/RN. Objetiva compreender por meio das narrativas (auto)biográficas como moradores da Comunidade do Rosado/RN aprendem e trocam experiências na convivência com o outro para o processo de formação. É uma pesquisa qualitativa. Usamos como método de investigação a pesquisa (auto)biográfica. Apontamos que as narrativas de experiência de moradores da Comunidade do Rosado/RN permitem compreender como aprendem e ensinam com o outro para a formação do cotidiano da comunidade. Os caminhos de acesso a esses registros foram as narrativas de experiência de moradores que vivenciaram e vivenciam seus espaços para a construção de saber em compartilhamento com o outro em coletividade.

**Palavras-chave:** Narrativas (auto)biográficas. Experiência. Formação.

**Introdução**

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado, intitulada *contar a vida, construir a formação: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Consiste em um registro das narrativas de experiência de moradores da Comunidade do Rosado - distrito de Porto do Mangue/RN.

Devido a nossa convivência como professores na Comunidade do Rosado/RN, estivemos com os sujeitos no chão do lugar, como também compreendemos suas narrativas de experiências educativas em compartilhamento com o outro do lugar.

---

<sup>67</sup> A dissertação encontra-se publicada na página do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Acesso: [propeg.uern.br/dissertacoes-2016](http://propeg.uern.br/dissertacoes-2016).

Através da pesquisa, construímos oportunidades, ouvimos moradores e conhecemos um pouco das histórias de vida, das experiências vivenciadas e dos acontecimentos do lugar.

O artigo objetiva compreender por meio das narrativas (auto)biográficas como moradores da Comunidade do Rosado/RN aprendem e trocam experiências na convivência com o outro para o processo de formação. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2007), o método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos possuem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, e de como sentem e pensam. Na abordagem da pesquisa qualitativa, conforme afirma a autora, é entendida como práticas sociais de atividades humanas carregadas de significados dando sentido á vida dos que dela participa.

Fazemos uso da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação. Apoiada teoricamente em Josso (2010) e Sousa (2006). Segundo Josso (2010) a pesquisa (auto)biográfica como dispositivo de formação, traz uma abordagem biográfica como metodologia da pesquisa-formação. Souza (2006) reforça que, através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes.

Para essa pesquisa, as experiências educativas de moradores da Comunidade do Rosado/RN permitirá um caminho de acesso para os relatos de vida escritas de sujeitos que vivem e compartilhados os saberes com o outro em coletividade. As narrativas desses sujeitos são ouvidas e gravadas para que não se perca com o tempo, e possa ser passado para as futuras gerações.

A Comunidade do Rosado/RN pertence territorialmente ao município de Porto do Mangue/RN, que fica a 10 km da sede. Essa comunidade é um lugar de sujeitos que vivem do mar e do campo, de pessoas simples, que preservam seu espaço de moradia. O Rosado não se constitui só de pescadores, pois muitos exercem outras atividades econômicas e desenvolvem diversas funções sociais, tais como: sindicalistas, artesãs, professores, agricultores entre outros.

Esse artigo encontra-se organizado em duas partes: na primeira, apresentamos uma comunidade de praia e campo cheia de encantos: quais saberes nos ensina? Na

segunda parte enfocamos as narrativas de experiência educativa de moradores da Comunidade do Rosado/RN: quem ensina na comunidade aprende ao ensinar?

### **Comunidade de praia e campo cheia de encantos: quais saberes nos ensina?**

Na Comunidade do Rosado/RN, a diversão cultural e esportiva é propiciada por coisas simples, como o futebol de praia, as festas da padroeira e apresentações do grupo de mulheres do Pastoril. Quanto à educação, a comunidade, cita a moradora Dona Rosarinha<sup>68</sup> como a primeira professora pioneira do movimento educacional, que lutou pela construção da primeira escola, em 1982, na época, a Praia do Rosado, pertencia ao município de Carnaubais/RN.

Hoje, a comunidade dispõe de uma escola com uma estrutura física, que atende a demanda dos alunos, na qual é oferecido a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, ministrados nos turnos matutino e vespertino. A estrutura funcional é composta por uma direção, coordenação, secretaria e um quadro de sete professoras, dentre as quais duas estão concluindo o curso de graduação, três têm especialização e duas já são graduadas.

A educação segundo Brandão (2007), se aprende com o homem a continuar o trabalho da vida, por sua vez, a comunidade é um espaço de diferentes saberes, por meio dos quais os sujeitos, na convivência com o outro, se confirmam, modificam e ampliam suas memórias, bem como reconstroem o passado e planejam o futuro.

A partir da reflexão do autor sobre a educação e os diferentes saberes, indagamos a seguinte questão: *como os moradores do Rosado/RN aprendem e ensinam uns com os outros para a formação do cotidiano em comunidade?* Na comunidade, o cotidiano surge como espaço fértil para o estudo das narrativas de experiência educativa e como lugar de produção de história, de pluralidade de ações e tensões que refletem uma política de sobrevivência. Nesse lugar o cotidiano se manifesta, na relação entre homens e mulheres comuns, povos simples, cheios de anseios de permanecer no lugar, desejar, planejar e sonhar com dias melhores para a comunidade, que ora erram, ora acertam, nesse processo de construção e formação de suas subjetividades.

Ao trabalhar com as narrativas (auto)biográficas, esta pesquisa extrai as

---

<sup>68</sup> Os nomes dos entrevistados citados neste artigo, são nomes como eles gostam de serem chamados na comunidade, pois, esses nomes tem um significado e pertença pela convivência do lugar onde moram.

lembranças da memória de homens e mulheres do lugar. A análise aqui tecida foi construída em torno desses sujeitos, mas, respeitando e valorizando as diferenças de cada um, porque, segundo Freire (1991), a consciência não é uniforme. As narrativas de experiência permitem saber como os moradores da Comunidade do Rosado/RN aprendem com o outro e que lições foram ensinadas ao longo da vida em comunidade. Acessar essas narrativas de experiência é adentrar no cotidiano das histórias de vida e formação de seus moradores, é conhecer os seus fazeres e saberes das atividades construídas na comunidade. Como conta Dona Rosarinha, uma professora de vocação do local, a primeira que disseminou o saber ensinar para o outro, no exercício da docência, tratam-se de histórias de formação, lições de aprendizagem vivenciadas no chão do lugar. A professora revela:

Eu trabalhava, não era professora formada. Eu, com o meu interesse, graças a Deus, o que eu não entendia eu procurava. E hoje, as coisas mudaram demais, mas a escola da comunidade está muito pra frente. *Dizer a verdade é bonito*, porque, hoje, se eu chegar em uma sala de aula, eu não farei mais o que estão fazendo hoje em dia, porque tudo mudou [...]. Se fosse no tempo de antes eu sabia, mas, se eu tivesse continuado trabalhando, eu fazia o mesmo que os professores de hoje em dia fazem, exemplo. Mas que eu procurei outras coisas para minha mente. Ainda hoje, eu ainda costuro, eu faço tricô, eu faço crochê, eu faço almofadas de vários tipos [...] (Narrativas de Dona Rosarinha, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Nas suas narrativas, a professora faz uma reflexão sobre sua prática quando ainda ensinava. E passa uma lição de humildade, quando diz que não saber e está aprendendo com o outro. Segundo Freire (1996), somos seres inacabados e inconclusos, não sabemos tudo, sabemos algumas coisas, estamos em constante processo de formação. A profissão de professor requer formação. Nós professores estamos em constante processo de aprender-fazer. Para Dona Rosarinha, é significativo aprender com o outro, trocar experiência, com as colegas de profissão. Nesse sentido, uma frase da entrevistada, chama a atenção, “dizer a verdade é bonito”. Por meio dessa fala, reconhece que o tempo e o espaço das mudanças aconteceram, que os tempos são outros. Hoje, aposentada da docência, continua a fazer o que gosta: canta, costura, borda, faz tricô, crochê e almofadas. Sobre a escola da comunidade, ela conta:

Graças a Deus, sou muito feliz com as professoras que tem ali. Lucivanda é uma grande amiga minha. É muito ocupada. Todos os que trabalham no colégio são muito amigos meus, gosto demais das festinhas que fazem. Toda vida que fazem as festas, a diretora diz que

eu posso ir. Eu me sinto feliz com isso, com tudo isso que vem acontecendo agora. [...] (Narrativas de Dona Rosarinha, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Dona Rosarinha expressa através das narrativas a felicidade pelo reconhecimento da comunidade no que se refere a seu papel prestado na educação. Ela levantou a bandeira da educação para o Rosado, alfabetizou e formou crianças, jovens e adultos. A comunidade reconhece sua missão de educadora. Sua história será lembrada por todos. Quanto ao reconhecimento de Dona Rosarinha como educadora na Comunidade do Rosado/RN, o morador Carlinhos do Rosado faz referências ao seu trabalho na comunidade. Ele afirma: “Com sua dedicação, ganhamos a primeira escola”. Em relação aos avanços no local, Carlinhos cita o trabalho de Dona Rosarinha como relevante para a educação e para os movimentos eclesiais.

O morador Carlinhos do Rosado fala do papel e do compromisso de Dona Rosarinha para a comunidade. Ele relembra uma homenagem que a professora aposentada recebeu da Câmara Municipal de Porto do Mangue, pelos relevantes serviços prestados em favor da Educação e da Comunidade Católica da Praia do Rosado. Igualmente grata à professora, a moradora Dona Morena também conta da sua contribuição para a formação cidadã, na educação e na missão religiosa, e relembra, nas suas narrativas, a primeira escola em que estudou, e diz:

[...] A primeira escola que eu fui foi na casa de Dona Rosarinha, né? Uma senhora muito querida por todo mundo. Ela não é daqui, não nasceu aqui, mas casou com uma pessoa daqui. Ela é de Ponta do Mel, mas faz muitos anos que mora aqui. Quando ela chegou aqui, não tinha nada disso [...]. Todo mundo se dizia católico, mas não praticava. Cada um rezava na sua casinha, no seu canto. Então, lá, como ela vivia em Ponta do Mel, lá, viver dentro de igreja, de novena dessas coisas, ela chegou aqui. Ela começou a ensinar na primeira escola, na casa dela, ensinando particular. Nossos pais pagavam aquela quantidade por mês. Isso comprava um caderninho, colocava de baixo do braço. Vinha tão animado para a escola. Sentávamos no banquinho, sabe? Nas tabuas bem grande. Pegava aquela tabua bem grande para sentar os alunos, porque não tinha canto pra sentar. Outros sentavam no chão [...] (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

A chegada de Dona Rosarinha à Comunidade do Rosado/RN marcou o início dos trabalhos educacionais e religiosos. O seu interesse de ensinar abriu oportunidades para alfabetização de crianças, jovens e adultos do Rosado. Dona Morena conta com muita satisfação de ter sido aluna de Dona Rosarinha, relembra: da sala de aula; dos

encontros com os colegas; e as dificuldades físicas do local. Essas lembranças fazem Dona Morena a voltar no tempo.

Os relatos dos moradores acima são um passaporte para uma viagem no tempo, passando por lugares e acontecimentos que marcaram a memória dos sujeitos da Comunidade do Rosado/RN. São histórias de vida e da formação de homens e mulheres que viveram o seu tempo e souberam aproveitar cada momento proporcionado pelo lugar, tais como: pescar, plantar no campo, os fazeres do lar, arte de ensinar, cantar, bordar e costurar, a convivência com o outro, ou seja, todos os minutos da vida na comunidade.

### **Narrativas de experiência educativa de moradores da Comunidade do Rosado/RN: quem ensina na comunidade aprende ao ensinar?**

Segundo Paulo Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar. Para ele, as pessoas devem estar abertas para aprender e trocar experiências. As narrativas dos moradores trazem o significado da educação para a formação e transformação dos sujeitos. A partir do que o autor cita sobre esse ensinar e aprender, provocamos a seguinte questão: *Na comunidade quem ensina aprende ao ensinar?* Para este estudo o foco são as narrativas de experiência educativa de sujeitos da Comunidade do Rosado/RN, sujeitos com uma dinâmica social, que estão situados no tempo e no espaço, portanto, são históricos. Larrosa (2002) resume bem essa relação, ao afirmar, que o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

As narrativas de moradores entrevistados são permeadas por troca de saberes, a valoração do outro, o respeito e o desejo de manter a sua identidade. Sobre a lição de quem ensina na comunidade aprende ao ensinar, observamos essa construção através da experiência do morador Carlinhos do Rosado, comprova que essa troca de saberes está presente na comunidade. O morador conta que, através de Dona Rosarina, teve início a educação para os filhos e neto dos moradores. Para Carlinhos do Rosado, Dona Rosarina preparou diversos jovens, ensinando o catecismo e começou, também, a incrementar novenas e dramatizações bem antes da fundação da primeira capela.

Tanto Carlinhos como Dona Morena atribuem essa mudança aos serviços prestados por Dona Rosarina à Comunidade. Para eles, na verdade, seus ensinamentos foram um ponto de partida. Segundo Dona Morena, graças à dedicação e perseverança

de Dona Rosarinha, em 1982, a comunidade ganhou a sua primeira escola. A moradora conta como aconteceu o processo de construção da escola:

[...] A gente foi levando. E Dona Rosarinha foi lutando. Até que ela conseguiu um colegozinho. Fazer um colegozinho aqui no Rosado, uma sala de aula e uma cozinha. Ave Maria! A comunidade ficou maravilhada com isso que ganhou, né? [...]. A gente continuou estudando. Passei vários e vários anos repetindo a 4ª série. vários anos, pra não ficar sem fazer nada e não tinha mais pra onde ir. E não tinha quem soubesse ensinar mais do que a 4ª. O colégio só permitia até a 4ª. Aí, eu sei que a gente ficou na 4ª série. Aí eu me casei. Já depois de casada, mãe de filhos, depois de muitos anos, eu voltei a estudar de novo. Aí foi uma experiência de vida muito boa. A gente, quanto mais a gente pratica a gente aprende. Foi muito bom ter estudado. Fiz até a 8ª série. Ainda fiz a matrícula da 1ª série do 1º ano. Aí eu não fui mais. Foi muito bom o que aprendi, né? Dá pra me saber de alguma coisa [...] (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

A moradora Dona Morena narra a luta de Dona Rosarinha pela construção de uma escola. Ela conta sua trajetória na educação e revela a escassez do ensino na época, somente até a 4ª série, que, hoje, corresponde ao 5º ano do fundamental II. A moradora expressa ainda suas experiências a partir dos ensinamentos, que recebeu na escola, por meio das lições repassadas dos professores. Segundo Dona Morena, ela aprendeu muitas lições que marcam sua vida e, por isso, hoje participa das reuniões e dos movimentos sociais. Em relação aos saberes ensinados na comunidade, Dona Morena conta que alguns foram repassados por sua avó, Dona Maria Dominga. Ela conta:

[...] Eu trago minha religião também. Sempre eu procuro trazer em primeiro lugar [...]. Sou rezadeira, aprendi com minha vó, Maria Dominga, que eu chamava ela de mãe Dominga. Aprendi a cozer. Se o dedo estiver desmentido no canto, aí o médico bota gesso. Nos interiores, a gente vai cozer, faz ali aquelas três curas, e fica bom mesmo. O povo fica bom. Aí é onde trago comigo essa tradição da minha vó. Espero continuar ou, depois, se alguém mais novo se interesse para aprender, né? Pra gente não deixar perder as nossas memórias, a nossa cultura, né? O que tem de bom que vem trazendo dos nossos antepassados (Narrativas de Dona Morena, moradora da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Esses saberes da experiência, tais como: pescar, plantar, ensinar, cantar, bordar, rezar, costurar entre outros, estão sendo passados de geração para geração, e se manifestam na comunidade. Dona Morena deseja que tais saberes da experiência sejam



transmitidos para as novas gerações, para não deixar morrer a tradição. O morador Neneu, em suas narrativas, conta que não tinha estudo na sua época. Quando ele nasceu, os estudos eram algo mais difícil. Relembra do tempo da professora Dona Rosarinha, que ensina com amor, e comenta:

[...] Dona Rosarinha sentava na salinha da casa dela, com os filhos dos parentes, dos amigos. Os moradores juntavam as crianças e mandavam para casa dela. E ela ensinava aquelas crianças particular, eu digo assim, que era particular, mais ela não recebia nada, ela tinha boa volta de ensinar e o pessoal não tinha dinheiro para pagar, mas ela fazia pelo desejo de ensinar. Se alguém dava alguma coisa a ela, era quando podia, mas ela tinha boa vontade de ensinar. Eu não tive oportunidade de ir pra escola, pouca vez eu vinha presenciar eles estudar, os meninos, as crianças, né? Vinha junto comigo, mas, eu não vinha pra a escola, mas, vinha observar [...] (Narrativas de Neneu, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Dona Rosarinha é citada, hoje, pela Comunidade da Praia do Rosado, como precursora do movimento educacional, a primeira professora da localidade. No relato de Neneu, a comunidade ganhou com a vinda da professora, no local, ela exerceu o seu trabalho de educadora. Ensinava as crianças sem nada em troca. Ensinava, por amor, a profissão de educar. O morador conta ainda que não teve oportunidade de estudar, nem ao menos de aprender a ler. Já muito cedo, começou a trabalhar. Ele explica como fez para aprender a escrever o seu nome:

[...] Botei na cabeça que tinha que aprender a fazer o meu nome e aprender alguma coisa. E aprendi assim, pela natureza. Aí, depois, eu com 25 anos e 26 anos, entrei pra aquele movimento de pesca [...]. Tinha que o pescador entrar no que se chamava de Mobral<sup>69</sup>. Aí eu inventei de vim pra escola algum tempo. Aprendi alguma coisa. Depois eu vim de novo. Depois de velho eu andei nas escolas. Tinha registrado até a 4ª série, não sei quase nada, mas, até a 4ª série eu estudei. Mas, depois de velho, nas aulas corridas, como chamavam, e aí aprendi a fazer o meu nome. [...] Aprendi fazer o meu nome, de outra pessoa. Aqui acolá confundo umas letras. Aprendi. Para quem não sabia muita coisa. A pena que eu tenho era se eu tivesse estudado quando era criança. Teria aprendido alguma coisa. Mas, é assim mesmo. Como agricultor, como pescador, como morador dessa comunidade, estou vivendo no meio dos que sabem mais, né? E aprendendo. Porque a gente nunca deixa de aprender (Narrativas de

---

<sup>69</sup> MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

Neneu, morador da Comunidade do Rosado, em Porto do Mangue/RN, 20/07/2017).

Segundo Freire (1996) o sujeito tem que despertar a curiosidade, que move, inquieta na busca pelo aprender. Essas palavras citadas por Paulo Freire, é praticada pelo morador Neneu, que decidiu aprender a fazer o seu nome. Como ele disse: “aprendi alguma coisa”. Aos 25, voltou a frequentar a escola. Nessa experiência os desafios, oportunidades e desejo de aprender não faltaram, porque não deixamos de aprender nunca.

Conforme afirma Freire (1987), o processo de educação é um ato eminentemente humano, pois só os homens têm consciência de sua incompletude e, por isso, buscam compreender o mundo em que vivem na sua finitude. As experiências educativas de moradores foram referenciadas e advêm de sua identidade cultural e social. Esses sujeitos aprendem em diferentes lugares, na praia, no campo, na comunidade. Por essa perspectiva, os diferentes espaços de saberes são essenciais à arte de ensinar e aprender em compartilhamento com outro em comunidade.

### **Considerações**

O método (auto) biográfico permite o sujeito escuta sua própria experiência analisa suas ações e age sobre elas, com o intuito de mediar a construção de um conhecimento significativo para si mesmo e para os outros na conciliação da memória individual com a memória coletiva. Os moradores da Comunidade do Rosado/RN foram agentes de um processo histórico em que no seu dia a dia construíram e (re)construíram seus espaços na relação social.

Como resultados, apontamos que as narrativas de experiência de moradores da Comunidade do Rosado/RN permitem compreender como aprendem e ensinam com o outro para formação do cotidiano da comunidade. Os caminhos de acesso a esses registros foram as narrativas de experiência de moradores que vivenciaram e vivenciam seus espaços para a construção de saber em compartilhamento com o outro em coletividade.

Rememorar o passado significa possibilitar que sua história não seja apagada pelo tempo. Trazer as narrativas permite provocar a memória, através das lembranças tidas como esquecidas e apagadas. Estas, no momento em que são reveladas, podem trazer as recordações do passado vivido para outras pessoas, inclusive da própria

comunidade, que não tiveram a oportunidade de conviver e conhecer a história da Comunidade do Rosado/RN.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 51. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, Stenio de Brito. **Contar a vida, construir a formação**: narrativas de empoderamento dos povos do mar da Comunidade do Rosado/RN. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mossoró. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br). Acesso em: 27 dez. 2015.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: primavera, 1991.

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

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

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In. NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM., (Org). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 48-71. Disponível em: [books.scielo.org/](http://books.scielo.org/). Acesso em: 10 jul. 2018.

## O USO DO LABORATÓRIO UM EXPERIMENTO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA

Antonio Vanúbio da Silva, Unisullivan

[vanubiosilva@yahoo.com.br](mailto:vanubiosilva@yahoo.com.br)

Maria das Graças Tavares da Silva, Unisullivan

[gracatavares.jornalista@gmail.com](mailto:gracatavares.jornalista@gmail.com)

Elena Borges Siqueira, Unisullivan

### RESUMO

Objetiva-se com este estudo compreender o uso do laboratório como prática pedagógica no ensino de Química. Visando um entendimento na construção da aprendizagem, aliando aula teórica à aula prática dos educandos na busca do conhecimento experimental. Para tanto, realizamos uma investigação qualitativa, cujo método foi o estudo de caso. Foram realizadas entrevistas com a amostra selecionada de cursistas do (1º Ano do Ensino Médio) da Rede municipal de Pacajus. Os resultados revelaram que os educandos compreendem que incorporar a aula teórica a aula prática com o uso do laboratório, torna-se a compreensão do conteúdo mais fácil, porém ainda há uma dicotomia entre teoria e a prática. Concluimos, que estes educandos estão envolvidos com o cenário educativo das ciências, por meio da aula prática produzindo a formação de novos profissionais e pesquisadores no Brasil, permitindo qualidade educacional, promovendo a construção de um profissional reflexivo.

**Palavras-chaves:** Prática Pedagógica. Ensino de Química. Uso laboratório.

### INTRODUÇÃO

Múltiplos pesquisadores, debatedores e profissionais desse ensino têm discutido e assinalado inúmeros elementos que dificultam a melhoria da prática educativa no Ensino de Química. Alguns estudiosos recomendam uma abordagem epistemológica dos conteúdos químicos trabalhados nas escolas.

Nessa perspectiva, a história da construção do conhecimento químico seria capaz de fazer parte de uma sugestão metodológica que procurasse o aspecto dinâmico dos fatos que permitiram a descoberta desse conhecimento ao longo da história. Sendo assim, esse enfoque poderia se tornar essencial para que o estudante consiga cominar definição ao estudo dos conteúdos dessa ciência (MORTIMER, 1992; LÔBO; MORADILLO, 2003).

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa que objetivou-se compreender o uso do laboratório como prática pedagógica no ensino de Química no município de Pacajus Ceará. Sendo assim, a investigação apresenta a visão que o educando tem das aulas práticas com o uso do laboratório, também buscamos saber como essas aulas influenciam a prática pedagógica dos educandos na construção da aprendizagem, aliando aula teórica à aula prática destes sujeitos na busca do conhecimento experimental.

Para atingir o objetivo, realizamos uma investigação qualitativa, cujo método foi o estudo de caso. Foram realizadas entrevistas com a amostra selecionada de 10 (dez) alunos cursistas do 1º Ano do Ensino Médio da Rede pública municipal de Pacajus.

## **METODOLOGIA**

Nesta seção, descreveremos os procedimentos metodológicos que julgamos adequados ao cumprimento dos nossos propósitos de pesquisa, apresentando de forma detalhada, a metodologia explorada para a realização do presente estudo. Sendo essa metodologia usada para o enfoque dessa temática baseada, num estudo de caso.

Realizamos uma pesquisa com método qualitativa. Nessa abordagem é possível conectar-se a várias fontes de informações incluindo ambientes pesquisados e dos sujeitos envolvidos, admitindo assim, o contato com experiências diversas, representando os diferentes pontos de vista presentes no ambiente pesquisado.

A pesquisa está inserida em um estudo de caso, sob uma abordagem qualitativa. O estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a coerência do planejamento, da coleta e da análise de dados.

Conforme Yin (2005):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados (YIN, 2005, p. 32).

As entrevistas destinaram-se a dez educandos de uma escola pública no Município de Pacajus, devidamente matriculadas no 1º ano do ensino médio. Sendo que a metodologia deste estudo utilizou-se do recorte da dissertação de mestrado do autor

principal dessa pesquisa, tendo como base a pesquisa empírica, com abordagem qualitativa, foram utilizados livros, dissertações, teses e artigos da internet e a estruturação conceitual, referencial teórico para o construto do artigo.

### **Uso do laboratório como prática pedagógica**

Ao analisarmos os dados faz-se necessário pensar sobre uma forma que vá além da teoria, promovendo uma ligação direta com a prática. Apesar de existir toda uma preocupação para alcançar a aprendizagem do aluno, na fala de alguns educandos percebemos esse objetivo ainda não foi alcançado.

No ensino de química, o docente tem a estratégia pedagógica de utilizar a experimentação, dessa forma, provocando nos alunos as descobertas, ao mesmo tempo, que os conteúdos pretendidos são apresentados com a exposição de aulas teóricas e aulas práticas.

Nesse sentido, Guimarães, (2009, p. 198- 202) explana que: “A resolução de problemas impostos pelo professor durante a experimentação torna a ação do educando mais ativa. Tornando-se, a Química uma ciência “muito mais extensa”. Assim, investigando as combinações possíveis, faz-se necessário uma nomenclatura que bloqueie a ação de decorar, apenas nomes insignificativos distante de ajudar a memória, diminuam cada vez mais.

Nessa perspectiva, Freire (2007) afirma que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2007, p. 28).

A partir destas considerações apresenta-se a finalidade desta pesquisa em investigar o contexto pedagógico admitindo uma maior aproximação com a realidade do educando, mediante o estudo teórico e a investigação pela pesquisa das ações pedagógicas direcionadas a esses sujeitos, permitindo expandir o saber a propósito de entender como o pedagogo, a partir de sua formação, atuação e entendimentos práticos, voltados aos fundamentos teóricos do pensamento educativo de Freire (2007) como forma de construir sua prática pedagógica.

Os educandos, foram questionados sobre a prática nas aulas da disciplina de Química com o uso do laboratório.

A maioria falou que a metodologia pedagógica aplicada através da aula prática colabora com o ensino e aprendizagem, tanto professor, quanto dos estudantes, melhorando, assim, à qualidade do ensino no 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Química.

As revelações demonstram que as aulas práticas despertam nos alunos maior interesse em entender o conteúdo ministrado para estes, aliando aula teórica com a prática, uma vez que se deseja obter da educação do ensino médio é um ensino de boa qualidade, possibilitando a inserção do conhecimento, promovendo aos educandos interesse nessa temática instigadora das ciências.

### **INTERESSE PELA DISCIPLINA DE QUÍMICA**

As Orientações Curriculares aos PCN (2002) sugerem a nova escola de ensino médio seja comprometida com a aprendizagem de seus alunos a partir de situações reais e atenda às suas perspectivas de vida, a fim de diminuir o distanciamento da aprendizagem existente entre o dia a dia do aluno e os conteúdos programáticos, dessa forma, provocando um maior interesse desse aluno para com a escola.

Em razão dessa realidade, divergindo da epistemologia convencional, que diminui a realidade particular, descontextualizando, surge, então a proposta pedagógica freireana que fundamenta-se em uma teoria do conhecimento incorporando a construção curricular emancipatória, inquieta com a libertação e a reconstrução coletiva de conhecimentos sistematizados e saberes que idealizam essa preocupação da realidade como um processo que, partindo de um contexto local específico, abrange contínuas articulações interdisciplinares como forma de superar os limites de compreensão ação da realidade vivenciada.

Considerando tais colocações, ao idealizar o conhecimento como uma necessidade social dos sujeitos para a introduzir numa realidade sólida, determina um olhar crítico para a escolha do conhecimento sistematizado significativo e uma disposição dialética do processo de ensino aprendizagem. E ainda em relação a essa situação, vale mencionar que alguns pressupostos iniciais na dinâmica do diálogo que se pretende implementar em sala de aula para melhor elucidar suas intenções pedagógicas.

Como destaca Freire (1997):

Nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas,



os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujo significado internalizamos. Ganhamos deles um saber imediato, mas não apreendemos a razão de ser fundamental dos mesmos. Nossa mente [...] não se direciona criticamente, metodicamente, rigorosamente ao mundo ou aos objetos a que se inclina. Este é o “saber de experiência feito” (Camões), a que falta, porém, o crivo da criticidade. É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de partida (FREIRE, 1997, p. 882).

E ao considerar essa perspectiva, é importante enfatizar que, o argumento básico para o diálogo freireano é a de que tanto os educandos, quanto os educadores são sujeitos possuidores de conhecimentos, sendo essas construções coletivas e históricas de distintas comunidades, acolhendo aos interesses, demarcados pelos referentes contextos. Na perspectiva de dialogar entre os conhecimentos é fundamental buscar uma distinção entre os saberes teóricos e o elaborado a partir da aula prática.

Esses aspectos se relacionam ao não se abordar limitações precisas nem de classificar sujeitos detentores do conhecimento teórico do conhecimento científico, mas sim de caracterizar as práticas mais harmônicas com cada um dos procedimentos de análise, evidenciando suas contribuições aliando teoria à prática. Ambos são fundamentais para a coexistência crítica, assim, a prática educativa precisa permitir a consciência e o ingresso dos sujeitos aos discernimentos para a escolha entre esses saberes, em função dos contextos e das intencionalidades das intervenções desejadas.

Os alunos, quando interrogados se sentem dificuldades no aprendizado da disciplina de Química, bem como, a que atribuem essas dificuldades.

Pode-se perceber, que a maioria dos alunos compreendem que a inserção da aula prática com o uso do laboratório coopera com aprendizagem da disciplina de Química no 1º ano do Ensino Médio desejando que essa metodologia seja constante no colégio. Os estudantes que expressaram não ter dificuldades com a aula teórica do conteúdo não correspondem nem à metade das respostas obtidas.

Para tanto, as escolas devem ter a consciência de que têm o dever de promover os seus alunos, emancipá-los para a participação em aula práticas e valorizá-los em suas diferenças individuais.

A abordagem sobre a importância das aulas práticas no ensino da disciplina de Química é necessária para a compreendermos, tanto as teorias, quanto como os

conceitos químicos são organizados, bem como trocados em função de outras descobertas. Nesse viés, está inserido os conhecimentos da química que podem ser adquiridos a partir do cotidiano do aluno, Cardoso; Colinvaux (2000) dizem:

O estudo da química deve-se principalmente ao fato de possibilitar ao homem o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo que o cerca, podendo analisar, compreender e utilizar este conhecimento no cotidiano, tendo condições de perceber e interferir em situações que contribuem para a deterioração de sua qualidade de vida. Cabe assinalar que o entendimento das razões e objetivos que justificam e motivam o ensino desta disciplina, poderá ser alcançado abandonando-se as aulas baseadas na simples memorização de nomes de fórmulas, tornando-as vinculadas aos conhecimentos e conceitos do dia-a-dia do alunado (CARDOSO; COLINVAUX, 2000, p. 401).

Acrescenta-se, ainda, a abordagem do ensino de Química que usam o recurso de experimentação, no caso, o laboratório didático em questão, que são consideradas instrumentos influentes no sentido de agregar e examinar conhecimentos, além disso, desperta mais atenção do aluno.

Os alunos, foram indagados se consideram interessantes as aulas práticas e por quê.

Conforme os depoimentos dos educandos, eles foram enfáticos em responderem que gostam da aula prática da disciplina de Química com o uso do laboratório, apesar de esta ser uma disciplina que os alunos acostumam não gostar muito, pois, na maioria das escolas a Química é ainda ensinada de forma tradicional, enfatizando em conceitos químicos descontextualizados do cotidiano do aluno, o que leva a uma aprendizagem sem significação, ou sem uma efetiva aprendizagem.

E ainda em relação a essa situação, vale mencionar, que o professor desta turma busca contextualizar os conteúdos abordados, além de utilizar uma metodologia diferenciada da tradicional, predominante com o uso exagerado de aulas expositivas. Ainda que seja bastante crítica essa visão denota o oposto, o professor possibilitando aos alunos o trabalho em equipe com o uso da aula prática, o que gera uma ajuda recíproca entre os colegas, que se sentem mais seguros ao serem avaliados.

Ao considerar os referidos aspectos é importante ressaltar que no entendimento de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, através de sua relação, práxis autênticas, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. Conforme FREIRE, (1987, p. 38): “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem

ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante situar que, compreendemos a proposta freireana caracterizada num contexto dialético, isto é, a educação em seu quefazer determina ao educador e educando uma postura de importância e emancipação humana, em razão disso, Freire, (1987, p. 122) explana: “O seu fazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da liberdade”. Essas práxis pedagógicas em sua circunstância veem na condição humana, potencial de esperança, autenticidade, diálogo e transformação, com disposição de compreensão e intervenção do mundo, com a intenção de transformar a realidade e contexto opressor e dominador.

## CONCLUSÃO

Diante das observações é importante valorar que mudanças substanciais vêm ocorrendo nas escolas no que se refere as abordagens das aulas. Embora ainda sejam necessárias políticas que vão de encontro à concretização das experiências de maior relevância para educandos, através de recursos adequados e mesmo ainda necessitando de um docente capacitado para atuar de maneira a aplicar a aula teórica e prática, pois nem sempre o aluno que são atendidas dizem respeito à realidade vivenciada por essas práticas educativas.

Dessa forma, o aluno vai aprofundando e dominando os conteúdos de estudo, que podem propiciar um entendimento mais ativo entre os conhecimentos quando vão além da realidade do aluno e passam a ocupar um universo mais amplo. Assim, contextualizar os conteúdos nas atividades experimentais promove a superação da concepção pela qual a atividade experimental é condição fundamental para que teorias e regras sejam comprovadas e demonstradas.

Outro aspecto fundamental, são os resultados desta investigação possibilitarem argumentar em favor das atividades experimentais que proporcionam a construção de uma metodologia de ensino com avanços, mais articulada aos processos que envolvem o indivíduo como participante de uma sociedade em constante transformação. Convém destacar a importância das ações reflexivas sustentadas pelas concepções dos alunos sobre as atividades experimentais. Elas influenciam para que a Experiências em Ensino de Ciências prática pedagógica não seja um discurso

despovoado, mas um processo construtivo e reflexivo entre os docentes e eles, os sujeitos desta pesquisa, os educandos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Química. In: PCN+ Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, p. 87-110. 2002.

CARDOSO, S. P e COLINVAUX, D. 2000. Explorando A Motivação Para Estudar Química.

FREIRE, P. Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor. 2ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 224p. 1987.

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

LÔBO, S. F. e MORADILLO, E. F. Epistemologia e a formação docente em química. Química Nova na Escola, n. 17, p. 39-41, 2003.

MORTIMER, E. F. Pressupostos epistemológicos para uma metodologia de ensino de Química: mudança conceitual e perfil epistemológico. Química Nova, v. 15, n. 3, p. 242-249, 1992.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE CATEGORIAS E INTERDISCIPLINARIDADE

Roseane Fernandes Feitosa<sup>70</sup>  
Joilson Silva de Sousa<sup>71</sup>

### RESUMO:

Este ensaio apresenta uma análise dos resultados encontrados no último semestre durante a realização do projeto de extensão: “Ensino de História e Consciência Histórica no ensino fundamental I: apoio pedagógico aos alunos do Santo Antônio em Iguatu-Ce”, que objetiva estimular a consciência histórica dos alunos de ensino fundamental I, priorizando a cidadania, autonomia e consciência de direitos e deveres, do lugar histórico e estabelecendo ligação com lugar que vivem. Fundamentados a pesquisa no ensino de história e aprendizagem histórica, com referenciais como: Selva Guimarães, Itamar Freitas, Fernando Cerri e Jörn Rüsen. Temos na abordagem qualitativa, a constituição de um senso de criticidade procurando integrar a estrutura social, cultural e política, por meio de atividades didático-pedagógicas que envolvam diferentes métodos interdisciplinares no ensino de história. Concluímos que o referido projeto se torna importante no auxílio como reforço para os discentes do bairro por proporcionar reflexão e criticidade e ainda, suporte na formação para os acadêmicos do curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Reforço escolar. Prática pedagógica.

### Introdução

Buscamos tratar uma das diretrizes referentes à universidade, a qual tem consonância com a legislação brasileira caracterizando dessa maneira o tripé em sua estrutura a qual é composta pelo ensino, pesquisa e extensão. Tendo neste último a relevância e a significação da aproximação entre comunidade e academia, onde buscamos promover uma ação formativa a qual envolve discentes do curso de Graduação em Pedagogia, juntamente com alunos do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano) da comunidade do Bairro Santo Antônio, especificamente da Escola de Ensino Fundamental Elze Lima Verde Montenegro, localizada na cidade de Iguatu-Ce, onde está situada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI, campus da região centro-sul da Universidade Estadual do Ceará.

O Projeto de Extensão, “Ensino de História e Consciência Histórica: apoio

---

<sup>70</sup> Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI/UECE. E-mail: roseanefernandes03@gmail.com;

<sup>71</sup> Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu - FECLI/UECE. E-mail: joilson.sousa@uece.br

pedagógico aos alunos do Santo Antônio em Iguatu-Ce” foi aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará<sup>72</sup> para o pleno desenvolvimento de suas atividades durante o ano de 2018, propondo a inserção de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em atividades direcionadas aos alunos (moradores) do bairro Santo Antônio, através de ações educativas popularmente conhecidas de “reforço escolar comunitário”, visando à interação entre os discentes em formação junto com a comunidade do entorno da universidade, como o espaço de atendimento interdisciplinar.

O desenvolvimento de atividades metodológicas visa aprimorar o conhecimento, prática, ação e reflexão dos discentes acadêmicos em pedagogia, implicando e ressaltando que o curso de licenciatura está direcionado a prática de ensino, os quais são atos constantes durante o progresso de aprimoramento de habilidades como educadores em formação, aperfeiçoando suas capacidades.

Esta ação extensionista, busca desenvolver atividades que envolvam os alunos aos conhecimentos para a área de ensino das Ciências Humanas ligadas ao Ensino de História, destacando categorias importantes como a História Local e do Cotidiano, para que possa ser desenvolvida nos alunos a percepção de sua identidade histórica por meio da sua própria interpretação, trazendo a estes o verdadeiro sentido de se tornar um sujeito autônomo.

### **Fundamentação Teórica: O ensino de história no ensino fundamental.**

Conforme aponta Guimarães (2012, p.61) o Ensino de História ocupa um lugar estratégico dentro do currículo do Ensino Fundamental, pois o mesmo tem a função de qualificar a interação entre o conhecimento e as práticas sociais as quais se apresentam em um movimento contínuo de construção e reconstrução. Logo, questionamos o significado de estudar história dentro das salas de aula. Refletindo a respeito, os questionamentos que fundamentam as nossas inquietações extensionistas do ensino de história e que norteiam nosso papel formal e social do ensino questiona: Que história ensinar na escola de educação básica dentro da conjuntura de um mundo globalizado e multicultural em que estamos inseridos?

É relevante afirmar, que consideramos o conhecimento histórico produzido em

---

<sup>72</sup> A PROEX, da Universidade Estadual do Ceará, disponibiliza bolsas de extensão universitária a qual oportuniza aos alunos do curso de Pedagogia desenvolver o trabalho extensionista.

sala de aula, como relações socialmente vivas, situadas dentro de um determinado tempo, sabendo que nos anos iniciais do ensino fundamental, a problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo local de aproximação e relação cotidiana do aluno, que se torna objeto de análise constante (BITTENCOURT, 2011, p. 114).

O papel da história e o ofício do historiador estão ligados diretamente com o saber que é produzido. Para Selva Guimarães (2012), o fazer histórico tem diferentes formas em como o conhecimento histórico é produzido e chega até nós. Desse modo, passamos a alinhar o saber histórico aos registros das ações humanas, para que possamos saber de que maneira é produzida, escrita e como a mesma foi transmitida para várias gerações até a contemporaneidade. Ao mencionar o historiador inglês Edward Palmer Thompson, a autora sintetiza que: “[...] é por meio dos diversos registros das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, dos depoimentos de pessoas, de fotografias, objetos, vestuários e outros, que chega até nós o real vivido por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços. Assim, todos os registros de fatos da ação do homem são considerados fontes de estudo da História” (1981 *apud* GUIMARÃES, 2013, p. 41-42).

Ao pensar no ensino de História e em seus desdobramentos na sala de aula, concordamos com o pensamento de Schmidt e Cainelli (2009, p.34), onde enfatiza que a prática docente deve buscar estar distante da imagem do professor-enciclopédia, detentor do saber, e estar procurando a constituição do professor-consultor, que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala de aula. Nesse sentido, procuramos criar relações concretas entre professor e aluno, buscando dessa maneira ajudar o discente a elaborar o seu próprio pensamento histórico, pensando e questionando sobre o acontecido dentro do contexto social histórico dos fatos. É nesse sentido que se percebe a relevância que o educador tem em apresentar ao educando possibilidades de conhecimentos diversificados.

Desse modo percebe-se que o professor que leciona o ensino de história e apresenta aos seus alunos diferentes fontes históricas, diferentes fatos de forma didática busca potencializar sua autonomia e criticidade, nesse sentido o educando passa a se sentir parte do processo de construção do fazer histórico dentro da sala de aula, pois para o mesmo o espaço escolar passa a ter um novo significado e não “[...] não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos” (SCHMIDT e CAINELLI,



2009, p. 35).

Para pesquisas como a de Itamar Freitas (2010, p.175) entende-se que o pensamento de Jörn Rüsen, é que aprender história é pensar historicamente, buscando construir a consciência histórica, ou seja, que o ato de aprender e pensar na história de maneira fragmentada é algo errôneo de se ver e analisar os fatos, ao estudar história precisamos ser conscientes que os fatos estão interlaçados uns aos outros e que os fatos narrados e pré-estabelecidos pela “história contada” não são simples fatos ocorridos ou datas que passaram, pois ambos tem uma ligação direta com as realidades de cada indivíduo envolvido e suas experiências históricas as quais foram diferenciadas com o tempo e ampliadas para que um novo conhecimento interpretativo aflore e tenha dessa maneira relações diretas com as experiências vividas no tempo presente, proporcionando momentos de reflexão, orientação e posicionamento em seu cotidiano.

Para Freitas (2010, p. 176) é perceptível que Rüsen não pesquisou sobre a aprendizagem histórica em crianças, mas elaborou uma hipótese que tem orientado algumas pesquisas. É possível que haja um expressivo encadeamento entre a idade dos alunos, as formas narrativas (conteúdos/modos de aprender/modos de interpretar) e o nível de educação alcançado. Desse modo, é provável que se possa identificar uma espécie de progressão das narrativas que o mesmo identifica entre os tipos tradicional, exemplar, crítico e genética, sendo esta última o tipo ideal para a vida contemporânea, pois está relacionada a formação de uma consciência histórica alinhada aos ideais democráticos e de humanização.

Nesse sentido buscamos um modo de aperfeiçoar os fatores de ensino e aprendizagem que colaborem com o desenvolvimento intelectual das crianças direcionando seus conhecimentos para o ensino de história, visando do mesmo modo sua capacidade de ser um indivíduo ativo, autônomo e reflexivo dentro do meio em que vive. Para tanto ressaltamos o que Guimarães (2012, p, 80) defende o qual explica que a História, constitui um campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural, o que tem ligação direta com os aspectos prescritivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Componente Curricular – História, quando destacam o desenvolvimento da capacidade de valorizar o direito da cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos com condição de fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (GUIMARÃES, 2012, p.144).

Acreditamos assim, que o trabalho desenvolvido pode potencializar e fortalecer ainda mais o ensino e aprendizagem dos discentes envolvidos, assim como os professores em formação do curso de Pedagogia. Para os discentes do ensino fundamental (4º e 5º anos) da Escola Elze Lima Verde Montenegro de Iguatu- Ce, buscamos sempre metodologias diversificadas com o uso de fontes históricas locais, assim como métodos de ensino que façam sentido a realidade dos alunos que acompanhamos.

### **Metodologia**

O método crítico de abordagem que será aplicado para os alunos pretende construir um senso de criticidade e simultaneamente procurar integrá-los na estrutura social e cultural em que estão inseridos. Vale lembrar que segundo Minayo (2015, p.14) metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, por esses motivos refletimos sobre aspectos que fazem parte da realidade local dos alunos para que os mesmo possam desenvolver a capacidade de reflexão crítica dos seus atos e das ações que acontecem a sua volta.

O projeto teve início durante o mês de março do presente ano, no qual tivemos o primeiro contato para o desenvolvimento das atividades uma visita realizada a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Iguatu – Ceará no dia 01 de março de 2018, em busca de informações das escolas localizadas no Bairro Santo Antônio na cidade de Iguatu-Ceará e a forma de contata-las para o desenvolvimento do presente projeto. O colaborador da instituição supra, informou que não seria necessária a autorização do órgão executivo do poder municipal, pois a coordenação e direção das escolas tem autonomia para efetivar qualquer tipo de atividade complementar que favoreça o desenvolvimento educacional de ensino e aprendizagem dos discentes em formação.

Com dados obtidos, mapeamos o território e descobrimos que existe apenas uma escola que contempla toda a comunidade do Bairro Santo Antônio, a Escola de Ensino Fundamental Elze Lima Verde Montenegro que atende um público diversificado de alunos, incluindo crianças de bairros vizinhos. Realizamos a visita e a ideia funcional do projeto para acontecer na escola foi bem acolhida pelo diretor enquanto agente social que administra a instituição de ensino, lócus do trabalho de extensão.

O projeto de reforço comunitário atende exatamente a 14 (quatorze alunos) do

4º ano e 10 (dez) alunos do 5º ano. As atividades acontecem no ambiente escolar da instituição no contra turno dos estudantes na parte da tarde as quartas com os alunos do 4º ano e as sextas com os alunos do 5º ano semanalmente. É importante ressaltar que os alunos selecionados para participarem do projeto foram de escolha da própria escola, por meio de uma avaliação diagnóstica realizada pela coordenação pedagogia da instituição associada a escrita e leitura e pelo acompanhamento diário dos professores em sala de aula.

O projeto utiliza o Ensino de História e a didática de maneira interdisciplinar, objetivando suprir as maiores dificuldades que a escola menciona estar passando com os alunos. Atendemos os estudantes de maneira a contribuir com a sua formação básica e elementar para o ensino sem deixar de lado o objetivo primário do projeto que é a construção de um cidadão consciente dos direitos e deveres, do seu lugar na história e uma ligação direta e concreta com o lugar onde habita assim como recomendado pelos elementos curriculares normativos.

### **Resultados e Discussão**

No início encontramos alguns desafios. O primeiro foi direcionado ao planejamento das aulas, pois não tínhamos experiência no desenvolvimento de atividades no Ensino de História, para tanto, contamos com a colaboração do professor orientador do projeto, o qual nos proporcionou momentos de aprendizagem e reflexão a respeito dos temas. O segundo desafio, foi o primeiro contato com as turmas na escola, no início tínhamos conhecimento das dificuldades que os alunos estavam passando direcionada a aprendizagem, só que encontramos um obstáculo um pouco mais difícil de lidar em sala de aula, a falta de atenção e a indisciplina.

Com os alunos do 4º ano passamos por um processo significativo de adaptação, pois ambos não se concentravam nas atividades propostas, não escutavam e tinham grandes dificuldades em ficar sentados, para tanto precisávamos rever sempre em reuniões o que poderíamos mudar nas atividades para que eles se concentrassem e o processo de aprendizagem começasse a fluir de maneira desejável para nós organizadores do projeto, para escola enquanto formadora dessas crianças, para os pais enquanto família e principalmente para os próprios discentes enquanto sujeitos e sujeitas em formação. Ultrapassamos as dificuldades e em conjunto conseguimos

direcionar novas práticas de ensino para que ambos pudessem se envolver mais nas atividades propostas. Com os alunos do 5º ano o desenvolvimento das atividades sempre foi produtivo. A turma em todos os momentos se apresentou prestativa e atenciosa, tínhamos alguns contratempos, algo que é comum em sala de aula, mais nada que conseguisse distrai-los por muito tempo.

Durante o semestre foram realizados quatro encontros com as turmas. O primeiro encontro trabalhamos sobre Conceito de Lugar e Espaço Social, discutimos junto com os alunos quais os lugares que eles conhecem, qual seu lugar preferido e se entendem o significado de espaço.

O segundo encontro abordamos o tema de separação das sílabas e interpretação textual com o livro “África: Um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas”, utilizamos o livro para a procura de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas as quais os alunos separaram e em seguida enfatizamos a interpretação textual e o desenvolvimento da leitura.

O terceiro encontro utilizamos o estudo de História Local e Fotografia, elaboramos uma pequena mostra na sala de aula com fotografias de lugares históricos da cidade, separamos imagens antigas e imagens atuais e pedimos aos alunos que identificassem o que tinha mudado de uma fotografia para outra em relação ao tempo e espaço em que as pessoas estavam.

O quarto encontro trabalhamos a separação de silábica utilizando a música Aquarela como ferramenta pedagógica para essa atividade, trabalhamos com os alunos a sensibilidade do ouvir e atenção aos pequenos detalhes do seu dia focalizando sua atenção ao som e aos detalhes que a música apresentava para cada aluno.

Os planejamentos das atividades são realizados semanalmente em conjunto, sempre buscamos inovar e proporcionar aos alunos algo novo para que eles não se sintam “presos” e “enfadados” dentro da sala, sempre buscamos algo criativo para chamar sua atenção e tornar o momento de aprendizagem significativo e prazeroso, pois acreditamos que todo tipo de conhecimento mediado em sala de aula tem que fazer e ter significação na vida dos discentes, pois sem esse encantamento e significado não existe a troca de conhecimento em sala, tornando a aula um espaço de transmissão e não um espaço de troca de conhecimentos.

### Conclusão/Considerações Finais

Podemos concluir que o desenvolvimento do projeto ocorre de acordo com os objetivos traçados em conjunto com o grupo escolar e professores, o qual contribuiu de maneira significativa na aprendizagem dos discentes envolvidos com o mesmo. Acreditamos que todas as atividades realizadas têm contribuído no aprimoramento e desenvolvimento educacional das crianças e do mesmo modo existe uma contribuição significativa na formação dos futuros professores, pois estamos vivenciando a realidade e as dificuldades que existem no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

Visamos dessa maneira à elaboração de atividades que atenda o público de alunos acolhidos, utilizando sempre materiais pedagógicos diversificados para melhor desenvolvimento do projeto e aproveitamento dos educandos de modo ativo na evolução do trabalho realizado. Esperamos construir dessa maneira saberes disciplinares na área de História apresentados nos objetivos que estão alinhados as Bases curriculares prescritivas que abordam por exemplo a História Local e do Cotidiano em favor de uma educação cidadã e de identidade histórica, proporcionando ao aluno conhecer sua própria motivação (interpretação) de como se tornar um sujeito ativo, consciente, crítico e autônomo em sociedade.

### Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teóricos-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 eds., Petrópolis: Vozes, 2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Ed. Scipione, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

**SOCIOCONSTRUTIVISMO, PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL E  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES.**

Fabíola Soares Guerra  
[fabiolasoaresguerra@hotmail.com](mailto:fabiolasoaresguerra@hotmail.com)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
Organização Educacional Queiroz Belém – CQB  
Colégio Eça de Queiroz - CEQ  
Fábio Soares Guerra  
[fabiosoaresguerra@hotmail.com](mailto:fabiosoaresguerra@hotmail.com)  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
Secretaria de Educação do estado do Ceará – SEDUC/CE  
Secretaria de Educação do Município de Fortaleza-CE – SME/FOR

**RESUMO**

A investigação teve por objetivo provocar reflexões acerca de fundamentações teórico-metodológicas possíveis de serem incorporadas pela Educação Ambiental no exercício das práticas de ensino. Assim sendo, como arcabouço metodológico, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e a análise documental, através da abordagem qualitativa. Por resultado / discussão destaca-se o socioconstrutivismo como possibilidade de avanço frente aos entraves sociopedagógicos da Educação Ambiental na tessitura contemporânea. Em consubstância, destaca-se, também, a possibilidade de um fazer pedagógico contextual e dialógico por intermédio da perspectiva eco-relacional. Conclui-se, portanto, que a produção no âmbito acadêmico acerca do norte teórico para práticas educativas é promissora, viabilizando novas fundamentações para docência socioambiental. Contudo, a reverberação de tal referencial no chão da escola ainda é pouco sensível, havendo a necessidade de maior intercâmbio entre universidade e as instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Socioconstrutivismo; Eco-relação; Educação Ambiental.

**INTRODUÇÃO**

Tendo por objetivo a transformação das relações sacionaturais, a Educação Ambiental (EA) evidencia-se como processo em que as implicações das atividades antrópicas sobre o meio ambiente são levadas à análise e reflexão Para tanto, contribui para construção de uma consciência ambiental que possa embasar o convívio do homem com o homem e deste com a natureza (REIGOTA, 2012).

Assim, é impreterível que a EA se aproprie de práticas pedagógicas adequadas para que funcione como educação emancipatória, redirecionando a mentalidade predatória para a uma visão ecocentrista, desta forma, cumprindo com seu propósito,

não sendo um simples adestramento ambiental, como nos adverte Brügger (1999).

À vista disso, será discutido como as acepções do socioconstrutivismo e da perspectiva eco-relacional (PER) constituem-se ferramentas úteis para práticas educativas com a Educação Ambiental.

## **DESENHO METODOLÓGICO**

Para a construção deste ensaio teórico foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a qual realiza-se “a partir do registro disponível, 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” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Em reforço, recorreu-se, também, à análise documental tendo como fonte documentos que ainda não receberam tratamento científico-analítico (jornais, legislações, imagens, filmes etc.), ou seja, fontes primárias sobre as quais o pesquisador se debruçará.

A abordagem adotada foi a qualitativa em que se correlacionam as dimensões objetivas e subjetivas da realidade estudada. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 269), a referida abordagem metodológica “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes etc.”.

## **RESULTADOS / DISCUSSÕES**

### **Socioconstrutivismo: reflexões e possibilidades**

O socioconstrutivismo apresenta-se como ramo psicopedagógico, tendo como mentor Lev Semenovich Vygotsky, levando em conta o interacionismo social, linguístico e cultural na gênese e evolução do pensamento e comportamento humano (VYGOTSKY, 2007). Por meio de seus escritos propôs a ideia de que a formação da consciência ocorre, em certa medida, pela interação socioambiental (VYGOTSKY, 1987).

Por conseguinte, para o referido pesquisador há um processo constante de construção do conhecimento em função da contínua interação socioambiental. Logo, “a internalização de atividades socialmente enraizadas e culturalmente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]” (VYGOTSKY, 2007, p.



58).

Assim sendo, o conhecimento elaborado não se concretiza como verdade eternamente absoluta, inquestionável e consolidada, antes disso se refaz constantemente. Esse fazer pedagógico, que promove novos saberes, configura-se por meio de atividades interpessoais, envolvendo os atores e seus respectivos contextos de vida.

Para Libâneo (1995, *apud* Cavalcanti, 1998, p. 139), em relação a teoria pedagógica em pauta, entende-se que:

É “sócio” porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É “construtivista” porque o aluno constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor.

Lev Vygotsky contribui com o construtivismo de Piaget ao inserir a dimensão sociocultural no desenrolar do desenvolvimento cognitivo em base individual. Segundo Cavalcanti (2005), para Vygotsky a formação da consciência acontece em primeiro momento pela internalização dos hábitos culturais específicos.

Portanto, por esse raciocínio, a aprendizagem não acontece simplesmente por meio da manipulação intencional de objetos, muito menos pela apreensão direta de conceitos previamente estabelecidos, mas sim na convivência social, no jogo das relações cotidianas, que os indivíduos descobrirão a complexidade do que os cerca (CAVALCANTI, 2005).

Então, o trabalho pedagógico orientado pela vertente socioconstrutivista coloca o aluno como protagonista no meio da cenário educativo, como agente atuante no processo de construção do conhecimento. Isso exige, em consonância com Freire (1987), participação e inter-relação ativa dos discentes com o meio circundante, para que os conteúdos curriculares despertem o interesse pela pesquisa e descoberta, visando à autonomia intelectual, tendo o professor (nesse caso, o educador ambiental) como instigador ou fomentador.

Desta maneira, o conhecimento não se configura como uma representação da realidade apenas, como pressupõe a educação tradicional, mas, estrutura-se pela experiência do indivíduo no contato com o meio e a influência deste sobre ele numa interação recíproca gerando conceitos operacionais que são construídos e assimilados por esse viés. Logo, todo o processo de aprendizagem é uma resultante da interação de vários fatores extremamente relevantes, a saber: social, cultural, econômico, político,

etc.

Isso tem um impacto profundo na estrutura educacional, por mudar completamente o posicionamento e as atribuições do professor tanto quanto dos alunos. O professor deixa de ser aquele que etimologicamente professa o saber já elaborado e acabado para ser um mediador, promotor ou condutor do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996). Nada obstante, concordamos “[...] que, talvez, uma das qualidades mais importantes do professor seja de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsionadoras da aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 95).

O aluno, por conseguinte, assume também novo papel, deixando de ser um recipiente passivo para junto ao professor, seu condutor, ser um parceiro na construção do saber, por meio da experiência conjunta em relacionar o conhecimento prévio acumulado em sua rotina social com o conhecimento culturalmente estabelecido. Temos, então, um contraponto à pedagogia bancária que por ser “[...] dimensão da cultura do silêncio, [...] mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 1987, p. 34). Por resultado, o corpo discente tem a possibilidade de atuar na cena escolar, argumentar, criticar, questionar ou reconhecer as estruturas do cotidiano social e natural.

Por extensão, inevitavelmente, a dinâmica escolar muda por completo. A didática de ensino, as metodologias aplicadas, o uso do material didático, do espaço escolar e o projeto político e pedagógico passam a ser revistos. Nessa nova conjuntura, os recursos informacionais tornam-se indispensáveis como fomentadores de signos e para a construção de significados. Isso é importante, posto que, segundo Vygotsky (2007, p. 58), “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”.

Por certo, as representações sociais que se faz da escola também mudam, na medida em que ela deixar de ser mera e simplesmente reprodutora de um conhecimento intencionalmente elaborado, legitimando os interesses dominantes, para formar cidadãos conscientes e participativos, atuando qualificadamente no árduo trabalho de transformação social.

De acordo com Boiko e Zamberlan (2001, p.52), analisando as conclusões de Fosnot (1998), são aspectos fundamentais para a docência socioconstrutivista:

[...] permitir que os alunos formulem as próprias perguntas, gerem suas hipóteses e modelos e testem sua validade; proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades, tanto

corroboradoras quanto contraditórias; incentivar a abstração reflexiva como força dinamizadora da aprendizagem, na medida em que, através dela, os alunos organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação das ideias e dos pensamentos dos alunos e promover o movimento dos alunos na busca da produção e da construção de significados, movimento este através do qual a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das estruturas psicológicas.

Desta forma, no ensejo da tendência socioconstrutivista, verifica-se evolução significativa na concepção de ensino, das funções dos atores que o contextualizam, do uso dos recursos didáticos, evolução da própria didática e metodologias pedagógicas, do uso do espaço escolar para fazer da construção do conhecimento o motor propulsor do crescimento das estruturas psicológicas dos alunos, preparando-os para a vida social e profissional.

Ademais, constata-se um fazer saber planejado, dirigido à elaboração e à internalização de conhecimentos historicamente construídos e à estimulação do desenvolvimento escolar e pessoal. Para tanto, é preciso mais do que interação social, tem que se pensar numa interação de cunho formativo, articulado e intencional.

Movimento e transformação dão tonalidade ao modelo socioconstrutivista, no que diz respeito ao processo educacional que não pode se dissociar do contexto social e histórico no qual estão necessariamente inseridos (VYGOTSKY, 2007). O referido modelo pressupõe a educação e os fenômenos educacionais dentro de um sistema bem mais abrangente de caráter social tanto quanto cultural. Isso enriquece a dinâmica em sala de aula, o aluno consegue, então, situar aquilo que aprende diante dos impasses impostos pela própria realidade, sendo bem melhor capacitado para compreendê-la e intervir quando necessário.

Lev Vygotsky baseado nas premissas do materialismo dialético, frisou como fundamento do socioconstrutivismo o fato de que os fenômenos devem ser analisados e compreendidos numa perspectiva histórica de movimento e transformação (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001). Sem embargo, a educação é compreendida como processo dinâmico e, sobretudo, dialético, onde a teoria e a prática são indissociáveis do contexto socioambiental no qual se inserem.

Portanto, a Educação Ambiental, tendo como objetivo a construção / reconstrução permanente de valores, de princípios, da ética socioecológica, do desenvolvimento da consciência ecossocial, tem no socioconstrutivismo um aporte

teórico-metodológico eficaz para práticas educativas que lancem luz sobre as consequências da intervenção do homem sobre o meio natural.

**Perspectiva eco-relacional: reflexões e possibilidades.**

As práticas tradicionais de ensino constituem a educação bancária, na qual, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33). Em contraponto a essa tendência, destaca-se a perspectiva eco-relacional, desenvolvida por Figueiredo (2003), como possibilidade teórico-metodológica para práticas pedagógicas com a Educação Ambiental.

A citada perspectiva busca o viés educativo dialógico e contextual, em que educador e educando assumem a construção e aplicação do saber ambiental. Para Figueiredo (2003, p. 45):

*O eco-relacional retrata o interativo de ‘tudo com tudo’ e toda a totalidade. Na verdade é uma proposta que representa a compreensão do Universo, na qual as totalidades são parcelas entremeadas, inseridas em totalidades ainda maiores, estruturando, desde o nível mais simples ao mais complexo, uma ligação de interdependência em busca da contínua eco-evolução.*

Desta forma, por meio da PER, o estudo das implicações da relação entre sociedade e natureza é colocado em um contexto mais amplo. Nesse caso, foca-se o todo (relacionado) dos aspectos que permeiam a conjuntura política, econômica e social que resulta na atual crise no meio ambiente. Por conseguinte, por essa perspectiva, o conhecimento construído visa a transformação social através de novos valores, novos princípios, de uma nova consciência. É o que pode ser denominado de “ecopráxis” (FIGUEIREDO, 2007).

Nesse ínterim, ressalta-se que a ecopráxis é “[...] alicerçada numa percepção integral de mundo, e toda sua amplitude e inteireza; uma práxis que, ao ser eco-relacionada, tem como fundamento básico e essencial a inter-relação harmônica entre os seres vivos e os considerados não vivos” (FIGUEIREDO, 2007, p. 61).

Para Figueiredo (2003, p. 45 – 46), a PER sustenta-se em sete pontos essenciais, os quais, elencam-se a seguir:

1. “Prioriza o ‘relacional’ como contexto básico e as relações como princípio do real”;
2. “O termo ‘eco’, reforça a conjuntura ecossistêmica, as interações sociais entre o vivo e o considerado não-vivo da natureza. Está interligado com o “oikos” (morada), informando o contexto de manifestação das relações, o espaço relacional”. [...].

3. “O eco-relacional retrata o interativo de ‘tudo com tudo’ e toda a totalidade”. [...].
4. “Explicita a complexidade e abrangência presente e representada no contexto da evolução das formas de vida. Segundo esse paradigma o ser humano é concebido como uma unidade interativa: um todo interagente, multidimensional [...], indivisível [...]”;
5. “O argumento essencial dessa perspectiva é poder representar uma boa resposta para a crise atual de paradigmas. [...]”;
6. “Essa perspectiva crítica considera que toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva se entrelaçam, se comunicam, podendo levar desde o processo de sensibilização, “alfabetização” eco-relacional, à prática eco-relacional (ecopraxis)”;
7. “A dimensão ética emerge como esfera essencial. Uma ética eco-relacional que se estabelece no respeito à alteridade como legítima e importante no contexto da existência e da transcendência própria da co-evolução”.

Destarte, com os fundamentos acima citados, além do que já discutido até então, tem-se na perspectiva eco-relacional um aporte teórico- metodológico para práticas educativas com a Educação Ambiental. Visto que tal aporte se caracteriza como referencial que busca o resgate e a valorização do conhecimento popular; por orientar a atividade docente com base no poder compartilhado, em que o outro e seu saber é reconhecido e legitimado; por romper com os processos educativos pautados na competitividade – individualismo; por aproveitar os diálogos espontâneos e assim viabilizar o ir se fazendo como ato contínuo; por não ser conteudista, mas um referencial prático reflexivo (FIGUEREDO, 2007).

Assim sendo, por meio da perspectiva eco-relacional, é possível avançar na construção de uma Educação Ambiental popular e política, com práticas docentes que estimulem a criticidade e a proposição para solução dos problemas socioambientais. Fundamentada na PER, a EA pautar-se-á na dialogicidade como via essencial para a construção de uma consciência ambiental que se consolide no imaginário coletivo, de modo a orientar as práticas individuais.

Além disso, pela via dialógica e contextual, entende-se a dimensão didática como prática inter-relacional para o trabalho educativo com os aspectos práticos e operacionais da construção, internalização e difusão do saber ambiental. Por outro lado, a dimensão metodológica também é reconsiderada. No contexto contemporâneo, verifica-se um novo perfil de aluno, desta forma, confere-se novas atribuições ao professor. Diante disso, é natural supor a exigência de novas metodologias de ensino.

Faz-se necessário, então, romper com as aulas lineares ancoradas no livro didático, é preciso superar o monólogo docente que mais fadiga do que leva à reflexão-ação, tem-se que ponderar e investir na construção de metodologias assentadas nos princípios eco-relacionais.

Como contributo à prática educativa eco-relacionada, pode-se utilizar a Teoria das Representações Sociais (RS), desenvolvida pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, que tem por objetivo relacionar o conhecimento gerado pelo senso comum (saber popular) ao conhecimento científico, a partir disso, evidencia-se a construção e a internalização de signos e significados das estruturas que fundamentam o contexto socioespacial da realidade concebida e vivenciada (MOSCOVICI, 1978).

De acordo com Reigota (2010, p. 72), as RS “equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam a realidade”. Moscovici (1978, p. 26) destaca que “a Representação Social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos”. As representações sociais são a correlação entre o material e o imaterial, é a associação entre o conceito construído e o elemento correspondente no mundo exterior compondo um conjunto de valores e ideias compartilhadas que rege o modo de pensar e agir.

Logo, compreende-se que as representações condicionam os critérios de pensamento, bem como as práticas sociais. Partindo desse princípio, entende-se que as representações sociais elaboradas acerca de meio ambiente, por exemplo, por docentes e discentes, determinará as orientações didático-metodológicas a ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. À vista disso, consente-se que o estudo das representações sociais formuladas deve fazer parte do planejamento pedagógico, devendo ele ser de caráter participativo.

Não obstante, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eco-relacionadas, o estudo das representações deve ser levado em conta no planejamento, na execução e na avaliação das atividades educativas socioambientais. Desta forma, avançar-se-á na consolidação de uma Educação Ambiental Dialógica como instrumento de transformação.

## **(IN) CONCLUSÕES FINAIS**

A Educação Ambiental, como possibilidade formativa na contemporaneidade,

vem se fundamentando epistemologicamente. Por meio da pesquisa bibliográfica (BRÜGGER, 1999; FIGUEIREDO, 2003, 2007; REIGOTA, 2010, 2012) constata-se grandes trabalhos vinculados às práticas de ensino com a EA. De modo que podemos vislumbrar o fortalecimento da Ecopedagogia.

Destacou-se como alternativas didático-metodológicas as acepções do socioconstrutivismo, que redimensiona a posição e as atribuições dos educandos e educadores, viabilizando o ensino como processo de construção e não transmissão; a perspectiva eco-relacional, que busca o diálogo e as interação como fundamentos do exercício docente, consubstanciada pelo estudo das representações sociais.

Contudo, confirma-se que há um distanciamento entre o avanço epistemológico e sua aplicação na educação formal e / ou informal. Entre os motivos: carência de diálogo entre academia e escola ou sociedade civil organizada, recursos didáticos desconexos com a realidade local, infraestrutura precária das instituições públicas de ensino do país, formação insuficiente para o trabalho com as questões socioambientais, a fragilidade das políticas públicas de valorização do magistério, remuneração docente aquém das expectativas, entre tantos outros fatores emperrantes.

Portanto, é urgente a aproximação entre a produção teórica-metodológica, que fundamenta as práticas educativas em Educação Ambiental, ao cotidiano e realidade de educadores e educandos. É preciso valorizar o professor, o ensino, o aluno e, sobretudo, construir uma cultura ambiental.

## REFERÊNCIAS

- BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na escola.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3 ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 16ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição o de Vygotsky ao ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.
- FIGUEIREDO, J. B. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em**



Irauçuba – CE (Brasil). 2003. 347 f. (Tese de Doutorado) São Carlos, UFSCAR: 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FOSNOT, C. T. Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. *In:* - \_\_\_\_\_. (Org.). **Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica.** São Paulo: Artes Médicas, 1998. p. 25 - 50.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PILETTI, C. **Didática Geral.** 24ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## CENÁRIO EDUCACIONAL PARA O ANO 2050

Vuldembergue Farias<sup>73</sup>  
Zuleide Fernandes Queiroz<sup>74</sup>

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo apresentar a técnica de *Scenario Planning* e com isso tentar “adivinhar”, fazer um exercício de futurologia, através dessa técnica, do que pode acontecer com a escola de hoje num futuro próximo relativamente a acumulação de conhecimentos por parte dos alunos. Minha ideia é projetar para o ano de 2050 (metade do século XXI) uma escola e um aluno que possa parear com a atualidade/futuro em termos de tecnologia aliada à escola, sobretudo aliada à aprendizagem, analisando, também a necessidade ou a presença de professores como atualmente existe na escola de modelo fabril. Numa perspectiva que vai até o ano de 2050 como marco para a revolução prevista neste trabalho, vaticina-se a presença de *chips* implantados nos cérebros dos alunos em que o conhecimento já está gravado nesses *chips* possibilitando o acesso a qualquer momento de suas vidas. Por outro lado, profetiza-se que essa possibilidade não esteja ao alcance dos alunos da rede pública, por razões óbvias, a menos que o aparelho estatal patrocine.

Palavras-chave: *Scnario planning*. Aprendizagem. *Chips*.

### Introdução

Tudo que se tem projetado, planejado, pensado e visualizado para o futuro é objeto de preocupação das mais diversas culturas e dos mais diferentes povos. É natural que as pessoas se preocupem com o futuro, como forma de segurança, para que sejam preservados seus costumes, suas tradições, seus capitais, suas benfeitorias e seus legados.

Assim, torna-se inquietação universal a possibilidade de se vaticinar na esperança de que as coisas aconteçam conforme planejado ou conforme as aspirações pessoais, haja vista que uma maior segurança, individual ou coletiva, depende das certezas que se possa ter.

---

<sup>73</sup> Doutorando e Mestre em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica - Universidade da Madeira - PT; Especialista em Planejamento Educacional, Gestão Educacional e Mídias na Educação; Graduado em Administração. E-mail: vuldembergue@gmail.com

<sup>74</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação da URCA-Universidade Regional do Cariri-CE; Professora Doutora do Programa do PROFHISTÓRIA do Departamento de História da URCA; Professora Doutora do PRODER/UFCA. E-mail: Zuleide.queiroz@urca.br

Nascem, então, diversas formas de prenúncio do futuro, e uma delas é a criação de cenários que possam representar as realidades advindas. Nessa perspectiva, antecipar acontecimentos ou predizer situações torna-se um exercício cada vez mais solicitado pela sociedade e, sobretudo por empresas e instituições para que seus planos de sobrevivência possam se realizar.

Nesse sentido, a antecipação do que será a Educação no ano 2050 é o tema deste trabalho, no qual se pretende imaginar o futuro, ancorado em forças antagônicas representadas pela Inovação *versus* Tradição de um lado, e, de outro, pelo Capitalismo *versus* Socialismo, mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) constituindo-se assim, no plano cartesiano, pelo quadrante I, (Figura 1, página 4) em que estão evidenciadas as forças Inovação e Capitalismo.

Considerando o avanço tecnológico e científico e as rápidas transformações e mutações sociais, urge algo que possa dar respostas antes que as adversidades ou mesmo as benesses possam surgir. Nesse sentido, o objetivo é profetizar o que pode acontecer com a educação e a escola na metade deste século, em termos de aprendizagem ou de conhecimento, isto é, no ano de 2050, com o objetivo de contribuir na perspectiva de acertar nessa premonição.

Como se trata de um processo de vaticínio, a metodologia é a criação intelectual, o pensar, o analisar o momento presente com uma perspectiva futura e utilização da técnica denominada *Scenario planning*.

### ***Scenario Planning***

Diante de grandes e frequentes transformações sociais, culturais, tecnológicas, industriais, o homem tende a “adivinhar” o futuro na perspectiva de “descobrir” o que está por vir e assim preparar-se para um novo mundo.

Esta atividade de “predizer” é conhecida como *Scenario Planning* e é muito utilizada por instituições de todo o mundo para tentar atenuar eventuais incertezas futuras.

O Scenario Planning é um instrumento largamente utilizado nos Estados Unidos da América, pelas grandes organizações e indústrias que têm de enfrentar enormes mudanças estruturais que envolvem uma grande margem de incerteza. Serve fundamentalmente para pensar o futuro em termos estratégicos de forma a evitar, ou pelo menos atenuar, eventuais riscos inerentes. Tem sido utilizado pela GBN - Global Business Network - que idealizou já, a pedido de governos e centros de investigação, alguns cenários

que nos dão exemplos deste tipo de pensamento: o Destino Colombia, para a Colômbia, o Mont Fleur Scenario Project, para a África do Sul, o Scenarios for the Future of Japan, para o Japão, o From Silk Road to Silicon Road, para a Ásia do Pacífico, etc. (SOUSA, 2002, p. 3).

Por outro lado, sabe-se que existem energias e forças que constituem o futuro, mas que estão presentes desde já, plasmando e projetando aquilo que ainda não se percebe claramente, mas certamente estarão na estrutura das formas e das ações vindouras.

Estas forças, denominadas de *driving forces* são aquelas aninhadas no plano cartesiano em que se combinam para determinar possibilidades de cenários, também no palco da Educação.

As *driving forces* são as razões subjacentes para a mudança (porque acontece?) É importante usar uma perspectiva alargada, focalizando não somente em mudanças na didática, na organização das escolas ou na sociedade, mas também na tecnologia, na cooperação internacional, nos meios, na economia, na demografia, etc. (ATEE/RDC 19, 2001, p. 15).

Contudo, pensar ou projetar um cenário futuro, notadamente em educação, cujo campo para inovação parece ser dos mais áridos, não é tarefa fácil haja vista que pode não haver variáveis conhecidas ainda e as atuais são extremamente dinâmicas, hipotéticas, instáveis e quantitativamente excessivas, o que predispõe o “visionário” a imaginar, além de previsões inatingíveis, mais erros que acertos.

Por outro lado, a elaboração de futuros cenários, com base na realidade atual e na previsão do que essa mesma realidade pode ser mutante, combinando com forte agudeza de percepção, com os diversos aparatos tecnológicos, com o conhecimento acumulado pela sociedade, contribui decisivamente para diagnosticar e prognosticar situações que elevem o grau de certeza futura.

É preciso haver uma certa sensibilidade para as tendências e mudanças, mas isto não quer dizer que tal implique automaticamente uma habilidade para se diferenciarem mudanças importantes de outras menos importantes. As tendências são na maior parte das vezes não lineares, e olhar para o futuro implica uma grande dose de incerteza. Portanto, sentar-se comodamente e pensar sobre o futuro não é suficiente. As tendências devem ser interpretadas, tendo em conta as probabilidades de mudança e as conexões com outras tendências: sendo assim, torna-se necessário algum tipo de metodologia. (ATEE/RDC 19, 2001, p. 3).

Como se percebe não se trata de adivinhação, nem de bola de cristal ou de visões sobrenaturais, mas de planejamento e de previsões, ainda que aparentemente irrealizáveis e “uma das estratégias de pensamento prospectivo é a utilização de

cenários de futuro, pois eles são ferramentas poderosas para se criarem novas perspectivas sobre o que ainda não aconteceu, estimulando a reflexão, a criatividade e a imaginação” (ATEE/RDC 19, 2001, p. 2).

Contudo, há a percepção de que é possível a existência de variados cenários para uma mesma realidade atual, isto é, “[...] não há um único caminho para o futuro e que não se deve esperar que surja apenas um cenário na sua forma ‘pura’” (ATEE/RDC 19, 2001, p. 3).

Dessa forma, olhando-se para a escola do futuro ou para o futuro da escola, os cenários possíveis são tantos que praticamente se torna impossível a eleição de apenas um que possa conter todas as possibilidades.

Considerando que “o uso de cenários está relacionado com visões sobre o impulso das mudanças na sociedade” (ATEE/RDC 19, 2001, p. 3), implica dizer que, em educação, torna-se cada vez mais improvável apenas um cenário imaginável, haja vista a quantidade de variáveis que vão desde os costumes, os objetivos da educação até a legislação e que tendem a ser modificados pela sociedade ao longo dos próximos anos, conforme se observa ao analisar o passado não muito longe. Toffler (1973, p.3) adverte para o fato de que “as transformações se expandem através dos países altamente industrializados, em ondas de uma velocidade que cada vez mais se acelera e com um impacto sem precedentes”.

### **Cenário educacional para o ano 2050**

“Quando a escola pública foi inventada, no auge da Revolução Industrial, ela tinha por missão dar resposta a necessidades relacionadas com profundas alterações nas relações de produção emergentes nesse tempo” (FINO, 2001, p. 1). Por este fragmento, se percebe qual seria, naquele tempo (meados do sec. XVIII), a dificuldade da antecipação de cenários que incluíssem, além da revolução industrial propriamente dita, a criação de uma instituição (escola) que pudesse dar respostas às necessidades causadas pelo surgimento de uma nova tecnologia que redundou na Revolução Industrial.

Fino (2001, p. 3) assevera que:

Eu nem sei se o futuro precisará de qualquer tipo de educação institucionalizada, à semelhança da que temos hoje, com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos

cidadãos, todos por igual, independentemente das suas características e das suas necessidades. A Humanidade foi capaz de sobreviver milénios sem precisar de uma escola de massas, controlada pelo Estado. Talvez, no futuro, reaprenda a prosseguir sem ela.

No entanto, nos dias atuais, assentados numa grande quantidade de instrumentos, como por exemplo, as TICs capazes de cruzar inúmeras informações e fornecer novos elementos, além de tecnologia apropriada e das descobertas científicas, torna-se menos difícil imaginar possíveis situações futuras que possam realmente ser concretizadas com maior grau de certeza, em especial no campo educacional, em que aparentemente as mudanças e as inovações são, perceptivelmente, bastante escassas.

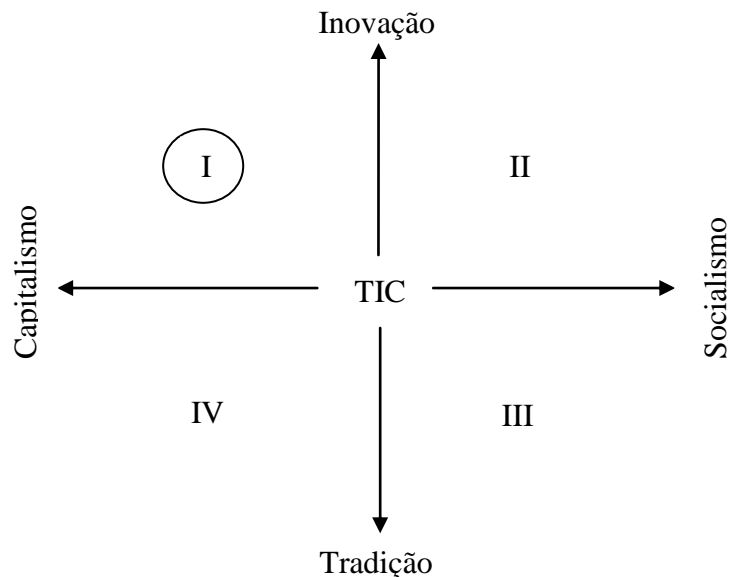


Figura 1 - Configuração de forças

Considerando as forças Inovação e Capitalismo, é possível imaginar-se um cenário em que a escola e a educação, no ano 2050, sejam bastante diferentes do que hoje a sociedade oferece a si mesma.

A educação não melhorará se o seu desenvolvimento se basear nos problemas de hoje e de ontem, ou em algum tipo obscuro de prever o futuro. É preciso haver uma certa sensibilidade para as tendências e mudanças, mas isto não quer dizer que tal implique automaticamente uma habilidade para se diferenciarem mudanças importantes de outras menos importantes. As tendências são na maior parte das vezes não lineares, e olhar para o futuro implica uma grande dose de incerteza. Portanto, sentar-se comodamente e pensar sobre o futuro não é suficiente. (ATEE/RDC 19, 2001, p. 3).

Nessa perspectiva, visualiza-se uma sociedade extremamente egoísta e consumista em que os alunos terão inserido em seus cérebros um microchip com o acumulado de conhecimentos científicos de todos os tempos, de todos os livros escritos e digitais, com a finalidade de facilitar a busca e a pesquisa, além da manutenção de uma memória estável, evitando-se, dessa forma, o esquecimento e preservando todo o conhecimento e informações neles gravados.

Por outro lado, tais alunos restarão pasmos, ante o parir de uma cadela, diante da beleza de uma flor ou da leveza do voo de um passarinho e se questionarão: o que é isso? Ou, que tipo de conhecimento temos?

Esse tipo de cenário está relacionado com a força Inovação, em que a força Capitalismo impõe atualizados e inusitados modos de intervenção escolar no sentido de dotar as pessoas de variadas e grandes informações e conhecimentos para dar respostas às demandas dos mercados cada vez mais ávidos de lucro rápido e fácil. Ou seja, a Inovação a serviço do Capital para que a sociedade de consumo seja melhor atendida.

Ainda nesse cenário, restará a escola atual totalmente obsoleta, com funções diferentes daquelas para as quais foram criadas, servindo apenas de depósito de alunos para que seus pais possam desempenhar o papel reservado à classe operária na sociedade (Fino, 2001), e com a mesma proposta pedagógica do seu início.

Dessa forma, o cenário para o ano 2050 é de dois tipos de escola: aquela em que os alunos são dotados de super conhecimentos e informações, através da implantação de microchips em seus cérebros, ou seja, uma escola particular, paga, desenhada para uma minoria e privilegiada do ponto de vista dos governos e da sociedade capitalista, isto é, a força do capital, o Capitalismo, impondo à força Inovação a produção de resultados capazes de lhe garantir a continuidade dos resultados monetários.

De outro lado, outro tipo de escola, aquela pública, em que os investimentos são poucos, os alunos são da classe proletária e sem recursos tecnológicos implantados em seus cérebros, onde a inovação e a mudança de paradigma não são suas características. Mesmo assim, essa escola tenderá, numa inovação pedagógica sem precedentes, a inverter a concepção metodológica do ensino em que os alunos deverão “ensinar” ao professor, ao demonstrarem o conteúdo que tal professor repassaria se estivesse num cenário tradicional da atualidade.



Porque somente espaços institucionais, como os dessa escola reinventada, serão capazes de preparar os sujeitos protagonistas de coletivos inteligentes, ajudando assim a abrir caminho para aquilo que Lévy chama de “sociedade do saber” - que poderá suceder à do conhecimento, cujos fundamentos já foram vislumbrados por vários outros educadores, [...] (MELO, 2002, p.5-6).

Ou seja, os alunos aprenderão sozinhos, através de pesquisas, também na Internet ou em outros meios tecnológicos mais avançados, e demonstrarão ao professor o que este depositaria em suas cabeças caso o ensino ainda fosse aquele do ano de 2013.

Visualiza-se, também, neste cenário, outro tipo de aluno que não frequenta a escola, mas produzido em laboratório, em que sua interação com as TICs se dá através do próprio pensamento, ou seja, por meio da energia do pensamento, isto é, a aluno não necessitará de professor ou livro nem de implantação de *chip*. Sua leitura e compreensão da realidade serão realizadas através da observação direta dos diversos receptáculos do conhecimento, seja o conhecimento armazenado no cérebro de outras pessoas, seja registrado em mídias estáticas de todos os tipos, gravadas em HD (Hard Disc) ou microchips, seja aquela em trânsito por ondas eletromagnéticas.

Nessa sociedade e na escola do ano 2050 a figura do professor faz-se necessária apenas nas escolas públicas, ainda que estes sejam “ensinados” pelos alunos, porque as pessoas que possuem microchips implantados em seus cérebros não carecerão sequer de escolas.

Ao mesmo tempo, o indivíduo, conhecedor de tudo, de todo o conhecimento produzido pela humanidade em todos os tempos, exercerá a profissão que melhor lhe aprouver, independente de especialização nessa ou naquela atividade, invertendo a lógica segundo a qual “a escola faz sua parte: disciplina o saber aprisionando-o em disciplinas”. (MELO, 2002, p. 11).

Nesse cenário, o professor e a escola pública em lugares distantes dos centros mais desenvolvidos continuarão suas trajetórias nos moldes do que atualmente existe, ou seja, de um lado, a escola com o conhecimento sistematizado, obrigatória e com uma proposta pedagógica aplicada indistintamente a todos os alunos como se estes tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem e interessassem aprender o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo e no mesmo horário.

De outro lado, o professor tentando manter o *status* de dono do conhecimento e praticando a educação bancária em que deposita quantidades de informações na cabeça do aluno, com o objetivo de imposição da ciência sobre o aluno,

imprimindo-lhe sua autoridade de proprietário do conhecimento. (Freire, 1975).

Conforme expõe SOUSA (2002, p. 3-4),

Os cenários são, no fundo, pequenas histórias sobre futuros possíveis que procuram combinar criatividade, insight e intuição, como base para a tomada de decisões. É preciso dizer que um bom cenário não tem de ser necessariamente aquele que retrata o futuro rigorosamente, mas o que proporciona a oportunidade de levantar questões pertinentes e de expor a mente a ideias e perspectivas à partida impensáveis, de forma a fazer explorar aspectos emergentes.

Complementando este cenário, visualiza-se, também, o alargamento da educação a distância (EAD) abrangendo o ensino básico e os mestrados e doutorados, ou seja, contemplando todos os níveis do ensino, em que as TICs desempenharão um papel importante e decisivo na massificação do conhecimento e principalmente na facilitação do aprendizado, fazendo com que a escola repense seu *modus operandi* relacionado com as técnicas e os métodos educacionais dos dias presentes, ao mesmo tempo em que dote a EAD da credibilidade e da confiança indispensáveis.

Assim, constitui-se este trabalho, de reflexões e de possibilidades para a escola e a educação no ano 2050, podendo haver maiores transformações do que as aqui sugeridas. Dessa forma, este cenário apresentado não é de toda utopia uma vez que se caminha, a passos largos, para modificações sociais impensáveis até pouco tempo atrás, significando dizer que este panorama pode acontecer até mesmo antes dessa data, em virtude de novos saberes proporcionados pelos avanços tecnológico e científico, notadamente as TICs.

Papert (2008, p. 191) argumenta o seguinte: “o espetáculo de multidões demolindo o muro de Berlim ou o de Nelson Mandela sentado numa mesa de negociações com Frederik de Klerk é um potente antídoto para qualquer tendência a dizer ‘isso não pode acontecer’”. Por isso não descredito em vaticínios mirabolantes, nas utopias ou nas fantasias acerca das possibilidades futuras.

### **Considerações finais**

A construção de cenários futuros é atividade das mais difíceis e das mais incertas. Contudo, há aspectos positivos que facilitam sua modelagem. Trata-se de enorme quantidade de informações e de tecnologia, ferramentas facilitadoras da predição dos futuros e promotora de transformações não tão complicadas de profetizar.

De outro lado, essa mesma gama de informações e tecnologia, ao se expandir, se modificar e se transformar em novos instrumentos dificultam a elaboração de cenários, pois toda essa revolução tende a dar novas formas a uma nova sociedade com novos costumes, novas intervenções governamentais e novos paradigmas educacionais.

A elaboração de um “Cenário educacional para o ano 2050” em que se prognostica a implantação de microchips nos cérebros das pessoas tem como fundamento a velocidade com que as sofisticadas tecnologias existentes e as vindouras se transformam e se implantam na sociedade, modificando todos os setores da vida cotidiana, incluindo a atividade educacional, em especial no âmbito escolar.

### **Referências**

- ATEE/RDC 19. **Scenario Planning em Educação**. Amsterdão, Agosto 2001.
- FINO, Carlos Nogueira. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se**. In FORUMa - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MELO, Guiomar Namó. **O espaço das políticas educativas na sociedade do conhecimento: em busca da sociedade do saber**. São Paulo, 2002.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOUSA, Jesus Maria. Trabalhar com cenários de futuro. In M. FERNANDES, et al (Orgs.). **O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação**. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.
- TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

## PRÁTICAS DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Maria Taiza Naiara da Silva Luz<sup>75</sup>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

E-mail: mariataizaluz@gmail.com

Mayara Viviane Silva de Sousa<sup>76</sup>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

E-mail: mayaraviviane.ped@gmail.com

Lavínia Maria Silva Queiroz<sup>77</sup>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

E-mail: laviniamsq@hotmail.com

### RESUMO

A alfabetização e letramento dos alunos na sociedade contemporânea são permeados por métodos e teorias que foram e ainda são construídas por muitos estudiosos, assim a consequência deste misto de processos a prática docente nas escolas apresentam características de diferentes concepções. Deste modo, apresentaremos uma pesquisa de cunho qualitativo com a pesquisa empírica de um questionário com objetivo de entender os métodos utilizados por uma professora em sala de aula para alfabetização e letramento dos seus alunos. Para construir os referenciais teóricos, utilizamos os autores como Ferreiro (2000), Mortatti (2006) para discutir os métodos e processos de alfabetização. No mais, construímos a análise do questionário e consideramos que ouvir a docente entrevistada e articular suas concepções com a pesquisa bibliográfica nos proporcionou compreensões significativas para discutir sobre as práticas para alfabetização e letramento.

**Palavras-chave:** Prática Docente. Alfabetização. Letramento.

### INTRODUÇÃO

A alfabetização nos dias atuais tornou-se indispensável na formação dos alunos, uma vez que em nosso contexto, saber ler e escrever nos possibilita compreender o mundo em que vivemos. Anteriormente, esse processo era tido apenas como codificação e decodificação de códigos, dessa maneira, quem soubesse dominar a técnica já estaria

---

<sup>75</sup> Graduanda do curso de Pedagogia (UERN). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET); Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Membro do Grupo de Extensão Teatro e Imagem na Sala de Aula.

<sup>76</sup> Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq). Membro do Projeto de Extensão Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE/UERN).

<sup>77</sup> Graduanda do curso de Pedagogia (UERN). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq). Membro do Projeto de Extensão Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE/UERN).

alfabetizado. Entretanto, apenas isso não seria suficiente para ser um cidadão ativo socialmente, por isso, o termo letramento surgiu para complementar essa etapa tão importante da educação, no qual se designa a condição de quem além de dominar a técnica da leitura e escrita, consegue utilizá-las para situações do seu cotidiano.

Diante disso, vários questionamentos foram levantados acerca desse assunto, quais os métodos que são utilizados para alfabetizar? qual a concepção de alfabetização e letramento que os professores da escola pública possuem? Para isso, objetivamos compreender os métodos utilizados por uma professora alfabetizadora em sala de aula para alfabetização e letramento dos seus alunos.

Nossa pesquisa possui caráter qualitativo no qual Minayo (2001) refere-se como pesquisa que responde a questões particulares, pois há uma preocupação com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Nessa perspectiva, o estudo se configura no âmbito bibliográfico e de campo, em que a partir das observações em sala, buscamos embasamento em autores pertinentes ao tema como: Soares (2001) que aborda sobre as concepções de alfabetização e letramento juntamente com Ferreiro (2000); Mendonça (2008) e Mortatti (2006) que remetem aos métodos de alfabetização. No mais, escolhemos como campo de pesquisa a turma do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Alfa Ville, em Mossoró/RN.

Deste modo, buscamos realizar nossa investigação tendo como sujeito da pesquisa a professora da turma referida, a fim de compreender sua ação docente. Para isso queríamos realizar uma entrevista com a mesma que não foi possível devido a relutância da docente, neste caso, optamos por um questionário que possibilitou maior flexibilidade e aceitação da professora.

### **Procedimento de Alfabetização e Letramento**

Durante muito tempo na história a escrita era tida como atividade profissional, sendo assim, apenas pessoas especializadas tinham acesso a esta atividade. A aquisição da escrita, assim como da leitura, era restrita e permitida apenas para pequena parte da população. Por isso, não havia problemas com ocorrências de fracasso escolar já que os indivíduos aperfeiçoaram-se arduamente para executar funções de escribas.

Entretanto, compreendemos que “todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação,

e que ler não era marca de sabedoria mas de cidadania” (FERREIRO, 2000, p. 11), pois, apesar da democratização da leitura e escrita possibilitar que estas tenham função social atualmente elas revelam as dificuldades para efetivá-las como direito à todos.

Por conseguinte, mudanças ocorreram entre esses períodos para chegar ao que concebemos hoje, nesse sentido, fica perceptível, que a escrita e a leitura são criações da sociedade, segundo Ferreiro (2000, p. 13) “[...] ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” e desde sua fundação o processo de alfabetização é entendido como aprendizagem de uma técnica. A princípio, as escolas foram criadas para que pudessem garantir o direito do cidadão de aprender ler e escrever para assim exercer com plenitude sua cidadania, porém, isso não tem acontecido, tendo em vista que, o modelo escolar adotado pelo Brasil

consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do ‘esclarecimento das massas iletradas’ (MORTATTI, 2006, p. 2).

No mais, Mortatti (2006) vem questionar a segregação da escola com o processo de alfabetização, procurando culpados para a mínima parcela de pessoas que saem da escola alfabetizadas como pretende-se, ou seja, quando “os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —” (MORTATTI, 2006, p. 3). Estas inquietações são ponto de partida para os métodos de alfabetização que vem sendo trabalhado nesta pesquisa, estes são respostas às problematizações das demandas de alfabetização não desempenhada pela escola como esperavam-se, ou seja, um sujeito que se relaciona com si e com o mundo social.

Os primeiros métodos de ensino da leitura do período do Império no Brasil são os “métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da sílabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p. 5), não diferente a este processo acontecia a escrita, baseados em cartilhas, cópias e repetição

das palavras os níveis da escrita iam consecutivamente aumentando de acordo com sua técnica.

Na primeira década da República inicia-se às discussões sobre o método analítico que proporciona a aprendizagem do todo, “sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (MORTATTI, 2006, p. 7). Este método passa então a ser questionado por muitos adeptos do método sintético onde defendiam que o método em questão apresentava falhas na aquisição da leitura no processo de ensino e aprendizagem. Neste processo de construção e significação dos métodos as concepções vão se diluindo e proporcionam aos professores a utilização do que lhes convém, e somente na década de 1980 o ensino inicia a desmistificação da leitura e escrita, oportunizando as ideias do construtivismo no Brasil. Este é considerado um conceito e não um método de ensino e foi pensado por Piaget e Emília Ferreiro abordando a alfabetização como um processo de aquisição do conhecimento de forma gradual, percebendo as fases da criança, sua assimilação e internalização cognitiva.

Nessa perspectiva podemos perceber que

[...] nos dias atuais a discussão sobre métodos de alfabetização se faz presente, seja quando se propõe a desmetodização desse processo, seja quando se discutem cartilhas, seja quando se utilizam, mesmo que silenciosamente, determinados métodos considerados tradicionais (MORTATTI, 2006, p. 14).

Destacamos ainda que trataremos as discussões sobre os métodos e conceitos utilizados para o ensino, entretanto, não pretendemos dizer que uma maneira ou outra é a salvação da educação, mas discutiremos as possíveis relações entre os métodos e as práticas de ensino utilizadas nas salas de aula contemporâneas, que possivelmente são influenciadas por estas concepções.

Além dos métodos de ensino vêm surgindo novas discussões a respeito deste processo e devido a compreensão de alfabetização como aquisição da técnica de leitura e de escrita, devido a isso, o que o sujeito faz após o domínio dessas “técnicas” não poderia se resumir apenas em alfabetização, surgindo então o termo letramento baseada no vocábulo inglês que ao pesquisar no dicionário ainda não será possível encontrar esse termo, uma vez que ainda é recente no nosso país.

O letramento segundo Magda Soares no Glossário Ceale (2014, p. 2) pode



corresponder a diferentes conceitos, dependendo de qual perspectiva seja adotada; antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. “É sob essa última perspectiva que a palavra e o conceito são considerados, pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que letramento [...] foi introduzido no Brasil”.

O que justifica o surgimento desse termo é o

[...] desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2014, p.3).

A partir das considerações sobre este termo é possível perceber que a técnica de decodificação já não é mais suficiente para as demandas atuais e por tais motivos novos termos e construções cognitivas vão se constituindo e possibilitando as mudanças no contexto educacional, para que esta, possa então, atender a sua função social de alfabetização que agora se incorpora também o letramento.

Portanto, é importante evidenciar que os processos aqui mencionados não podem ser tratados individualmente na prática pedagógica, por mais que tenham algumas distinções, os mesmos devem ser trabalhados juntos no processo de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, as crianças poderão aprender o todo e não apenas uma parte das aplicações da língua escrita em nossa geração.

### **Práticas docente, o caminho metodológico**

Buscando discutir sobre as práticas docente e percepções atuais sobre a alfabetização, o letramento e os métodos elaboramos um questionário para uma professora que atua em nível de ensino com trabalhos de alfabetização. Embora nossa primeira opção fosse uma entrevista semiestruturada para melhor análise, nos deparamos com certa resistência na escola escolhida e devido a isso o questionário foi o mais viável para nosso estudo no momento.

Ao analisar as respostas podemos evidenciar que a palavra alfabetização é mais familiar do que o termo letramento, uma vez que segundo Magda Soares no Glossário Ceale (2014, p. 01) a “palavra alfabetização é de uso comum e frequente, [...] pergunte-se a qualquer pessoa o que é alfabetização, e a resposta dificilmente será outra que não a de que é o processo de ensinar a ler e a escrever” nesse sentido ao ser questionada

acerca da alfabetização, a professora confirmou as palavras da autora, pois, de forma sucinta, relata que seria esse processo de aquisição da leitura e da escrita.

A alfabetização, portanto, é aprendizagem do sistema alfabético representado por grafemas e os fonemas da fala, entretanto o que se faz com o domínio dessa aprendizagem não se reduz apenas ao termo alfabetização uma vez que ele não comporta todo o desenvolvimento de habilidades dos indivíduos. Com isso, sua concepção acerca do conceito de letramento seria o domínio da leitura e escrita, ou seja, seria a apropriação do saber.

Para além disso, Soares (2001, p. 17) relata que, influenciado pelo termo inglês *literacy* que significa “estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever. [...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo usá-la.” Ou seja, o letramento se refere aquilo que é possível fazer após o domínio da leitura e da escrita em todos os âmbitos.

Para saber como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, muitos os métodos de alfabetização surgiram para que as crianças sigam as regras que são impostas para alcançar o status de alfabetizado. Ao longo da história, os métodos foram evoluindo a partir das necessidades da sociedade vigente. Dito isto, os métodos mais conhecidos e utilizados nas escolas brasileiras, são: o método sintético, analítico, alfabético, fônico e “construtivista”.

Sobre os métodos, a professora questionada relata que conhece apenas dois métodos de alfabetização, o tradicional (sintético e analítico) e o “construtivista”. Contudo, não concebemos o construtivismo como um método, nos embasamos na pesquisadora Silvia Colello citada no *site*<sup>78</sup> Navegação (2006) ao afirmar que o construtivismo não é um método, mas um conceito, em que parte do pressuposto que para serem alfabetizadas as crianças devem construir seu próprio conhecimento de acordo com seu desenvolvimento cognitivo.

Deste modo, no construtivismo, a criança deve ser estimulada a participar da linguagem escrita. Para isso, é preciso fazer uma investigação antecipada que mostre qual é a relação do sujeito com o texto. Dessa maneira, o professor pode definir

---

<sup>78</sup> Disponível em:

<[https://www.google.com/url?q=http://www.labjor.unicamp.br/midiaciencia/article.php3?id\\_article%3D219&sa=D&ust=1533161747206000&usg=AFQjCNHShkWm9nNj\\_spm33UuL1b9oCECVA](https://www.google.com/url?q=http://www.labjor.unicamp.br/midiaciencia/article.php3?id_article%3D219&sa=D&ust=1533161747206000&usg=AFQjCNHShkWm9nNj_spm33UuL1b9oCECVA)>.

estratégias e exercícios que façam o aluno ler e escrever. A orientação construtivista se baseia em pesquisadores como Jean Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, entre outros. No Brasil, Oliveira (2002, p. 1) afirma que “[...] não existem propostas teóricas originais que permitiriam caracterizar algum autor nacional como “construtivista”. O que existe são pessoas que se auto-intitulam construtivistas” pode ser na divulgação dessas ideias e instrumentos ou considerando-se um praticante dessas ideias.

Por conseguinte, podemos observar que a educadora se apropriou desse conceito para suas aulas, mas além do “método construtivista”, a docente pesquisada relaciona essa concepção com o método sintético e analítico, nomeado por ela como tradicional, sobre o analítico Mendonça (2008, p. 26) diz partir “de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores”, dessa forma, os alunos devem aprender a partir de textos inteiros e que sejam condizentes com a sua realidade. Já no sintético, para a criança aprender a ler e escrever ela deve começar primeiramente pelas letras e depois para sílabas, em seguida as palavras, até chegar o texto todo. Para Mendonça (2008, p. 26) “os métodos de soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética pois partem da unidade menor rumo à maior”. Todavia, acreditamos que há mais métodos contidos nessa corrente de pensamento.

A entrevistada afirma que os métodos de alfabetização que utiliza contribuem positivamente, uma vez que a mesma costuma ser eclética e varia os métodos para que os alunos tenham uma melhor aprendizagem. Ainda mais, comenta que com os métodos que utiliza obtém resultados satisfatórios, pois consegue alfabetizar seus alunos.

Ao ser questionada sobre a percepção das crianças em relação aos métodos de alfabetização utilizados, obtivemos uma resposta rasa como todas as outras, dessa maneira não conseguimos nos aprofundar adequadamente nessa questão, ela apenas diz que as crianças se sentem à vontade, demonstram gostar.

Durante a observação em sala conseguimos observar que as crianças seguem o que ela diz, e ao qualquer sinal de dispersão são repreendidos, então, como ela nos relatou um dos métodos que utiliza é tradicional, em que o professor é o centro, essa concepção é exigido que os alunos cumpra as atividades na íntegra, as aulas ocorrem apenas em na sala de aula, por isso deve ter agido assim no dia que a observamos.

Portanto, em relação a formação sempre a uma discussão sobre teoria e prática, neste caso é importante evidenciar que “a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis.

Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis” (PIMENTA apud MEDEIROS E CABRAL, 2006, p. 4). Portanto, a professora informa que a sua formação contribuiu para sua prática de alfabetização, porém ressalta que ao ministrar as aulas, estar em contato direto com os alunos no momento de alfabetização aperfeiçoou sua formação, com isso a mesma acredita que só a formação não seria suficiente para alfabetizar, assim, podemos compreender que a teoria e a prática devem caminhar juntas para uma melhor formação da profissão docente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a pesquisa nos proporcionou a discussão e reflexão sobre as vastas possibilidades de métodos que são usados em sala de aula para o processo de alfabetização e letramento. É de suma importância destacar que, notoriamente, as concepções de alfabetização são modificadas historicamente, inclusive revelando um novo termo ainda pouco discutido que é o letramento.

Deste modo, compreendemos que independente do método escolhido por um professor para ser utilizado na alfabetização, o letramento jamais pode ser dissociado dela. Como especificamos durante nosso trabalho, não consideramos como objetivo defender um método ou outro, pois entendemos que cada docente deve se apropriar e praticá-los de acordo com as necessidades de seus alunos. Entretanto, enfatizamos a relevância em o professor conhecer o método que está usando em sua prática profissional e aplicar a função social da leitura e da escrita através do letramento.

Sendo assim, a realização desta pesquisa possibilitou a compreensão das relações entre os conceitos dos autores que contribuíram para a realização deste e as ideias da professora em exercício profissional entrevistada, a partir de suas vivências e entendimento sobre o tema.

### REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. México, 2000, 96 p.
- MEDEIROS, Marinalva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, São paulo, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e

criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.**

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>.

Acesso de 30 de Julho de 2018.

NAVEGAÇÃO, **Construtivismo não é método para a alfabetização, diz pesquisadora.** 2006. Disponível em

<[http://www.labor.unicamp.br/midiaciencia/article.php3?id\\_article=219](http://www.labor.unicamp.br/midiaciencia/article.php3?id_article=219)> acesso em:

29 de Junho de 2018.

OLIVEIRA, J. B. A. **Construtivismo e alfabetização:** um casamento que não deu certo. João Batista Araújo e Oliveira. Consultor, Presidente da JM-Associados. 1. Publicado na Revista Ensaio, V. 10, N. 35, Abril-Junho 2002. pp. 161-2000

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed.,3.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

## RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – AVANÇOS PARA A CRIANÇA?

Francisca Moreira de Castro<sup>79</sup>  
franciscamoreirafn@hotmail.com  
Flávia de Carvalho Ferreira<sup>80</sup>  
flavia.carvalho@ifce.edu.br  
Claudiane Duarte de Oliveira<sup>81</sup>  
claudiane.duarte@ifce.edu.br.

### RESUMO

Este artigo tem por finalidade evidenciar os avanços percebidos no desenvolvimento da criança a partir da participação destas na roda de conversa na Educação Infantil, debatendo sobre como a roda de conversa tem estado presente como um dos tempos de ensino-aprendizagem na organização da rotina da prática pedagógica deste público. A pesquisa busca demonstrar se de fato a roda de conversa promove melhorias no desenvolvimento da criança, nos seguintes aspectos: oralidade, interação e autonomia. No que se refere aos procedimentos metodológicos, realizamos este estudo segundo uma abordagem qualitativa, empreendemos como estratégia o estudo de caso e a pesquisa documental e bibliográfica. Tivemos como resultados avanços significativos nos três aspectos abordados (oralidade, interação e autonomia) e concluímos que a roda de conversa é muito importante para o desenvolvimento da criança, contribuindo de forma prazerosa para diversificar suas vivências e ampliar seus conhecimentos e saberes.

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança. Educação infantil. Roda de conversa.

### 1. A CONVERSA VAI COMEÇAR

Este artigo tem por finalidade evidenciar os avanços percebidos no desenvolvimento da criança a partir da participação destas nas rodas de conversa na Educação Infantil, debatendo sobre como ela tem estado presente como um dos tempos de ensino-aprendizagem na organização da rotina da prática pedagógica deste público, tendo em vista que na Prefeitura Municipal de Caucaia são dadas orientações didático-metodológicas e estratégias na formação continuada de professores da Educação Infantil, sobre esta temática. Estas norteiam como devem ser os tempos do planejamento diário, fundamentados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC,

<sup>79</sup> Universidade Grendal do Brasil – UNIGRENDAL, e-mail: franciscamoreirafn@hotmail.com.

<sup>80</sup> Universidade Estadual do Ceará – UECE, e-mail: flavia.carvalho@ifce.edu.br.

<sup>81</sup> Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF, e-mail: claudiane.duarte@ifce.edu.br.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI.

Em virtude da formação realizada, citada anteriormente, uma das autoras deste artigo, atuante na Educação Infantil, decidiu fazer um estudo buscando evidenciar se de fato as rodas de conversa promovem alguma repercussão no desenvolvimento da criança. E assim no decorrer do ano de 2018, empreendeu esta pesquisa. Fazendo anotações de acordo com observações nos momentos da roda de conversa, com base nos seguintes aspectos: oralidade, interação e autonomia. Esta investigação aconteceu no decurso do primeiro semestre do ano citado acima.

De acordo com Bilória e Metzner (2013) a rotina escolar significa uma sequência de diferentes atividades que acontecem no dia a dia, estabelecendo o trabalho por meio de horários, tarefas preestabelecidas e atividades frequentemente organizadas da melhor forma possível. Não é um trabalho fácil para o professor, por vezes considerado algo ruim e repetitivo. Porém, para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura e possa desenvolver a sua autonomia. O princípio para definir a rotina é ver a criança como um ser histórico e social, capaz de desenvolver suas curiosidades, afetos, sentimentos, amizades e sua identidade cultural.

A idéia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (BILÓRIA E METZNER, 2013 apud DIAS, 2010, p. 13).

É importante destacar que a Educação Infantil foi nacionalmente reconhecida a partir da Constituição<sup>82</sup> de 1988, quando o atendimento em creches e pré-escolas se constituiu como um direito social das crianças, conforme explicitado em seu “Capítulo II – Dos direitos sociais”:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015).

Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (EC no 20/98, EC no 28/2000, EC no 53/2006 e EC no 72/2013)[...] IV– educação infantil, em creche e pré-

---

<sup>82</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 27/07/2018.



escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988)<sup>83</sup>.

Barros (2008) faz um importante alerta no que tange à educação infantil, se reportando à Constituição de 1988:

A Constituição atual reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação.

Percebemos assim que a Educação Infantil iniciou a partir da nossa Carta Cidadã<sup>84</sup>, o seu percurso de legitimação e reconhecimento passando a gradativamente ocupar seu tão importante espaço dentro dos documentos que permeiam a educação nacional, e é sobre estes documentos que vamos conversar no próximo tópico.

## 2. A RODA DE CONVERSA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

De acordo com a conversa iniciada no item anterior, tratamos neste de verificar o que se tem formalizado sobre a Educação Infantil nos documentos oficiais, inclusive no que se refere à roda de conversa.

Corroborando com o determinado em nossa Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) estabelece em seu “TÍTULO III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, no Art. 4º, inciso II, que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996)<sup>85</sup>.

A Educação Infantil também ocupa lugar de destaque no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13005/2014) para o decênio 2014-2024, já na sua primeira meta, a saber,

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

<sup>83</sup> Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).

Acesso em 25/07/2018.

<sup>84</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ficou conhecida como “constituição cidadã”, em alusão às diversas conquistas no campo das liberdades individuais, os direitos de natureza social e política. SOUSA, Rainer. Disponível em:

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/constituicao-1988.htm>. Acesso em 27/07/2018.

<sup>85</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 27/07/2018.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), para a educação infantil no campo de experiência: o eu, o outro e o nós; está vinculado à construção de identidade individual e coletiva da criança, ao mesmo tempo em que se exploram suas individualidades e incentiva a construção de sua autonomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, mencionam os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica como “interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização”. (BRASIL, 2017, p. 35).

Em virtude do exposto e focando mais precisamente na roda de conversa, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), nos diz que,

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.

Diante do exposto, observa-se um avanço nos documentos oficiais nacionais no que se reporta à Educação Infantil, o que possibilita, portanto, que seja mais fácil buscar a efetivação de suas práticas e tudo o que a ela se refere, em razão da legislação já existente.

### **3. CONVERSA E PESQUISA: VAMOS LÁ?**

A conversa é uma forma aprimorada de comunicação oral, sabendo que muitas competências estão em destaque: explicar, relatar, descrever, argumentar, perguntar e considerar a narrativa do outro. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a roda de conversa é um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de entendimento para as crianças.

Todas as competências devem ser vivenciadas e aperfeiçoadas na Educação

Infantil. Esse momento deve acontecer na rotina diária nas turmas. O tempo de cada atividade deve respeitar a faixa etária da criança. É papel docente organizar e viabilizar a participação e interação ativa dos alunos, facilitando e ampliando a oralidade.

Verneque (2014, p. 15) nos diz que “é importante que o professor na educação infantil ao realizar uma atividade que tenha o objetivo de estimular diversos aprendizados, sempre leve em conta o ponto de vista do aluno”. E complementa “também precisa garantir que as condições de ensino e a prática atendam as necessidades do aluno”.

Sobre a ludicidade na prática pedagógica, Venturini (2016) afirma que conduzir esse momento da roda de conversa com ludicidade se faz necessário para que o professor consiga envolver e motivar as crianças, despertando seu interesse, pois é por meio dela que consegue mediar o conhecimento de maneira eficaz, possibilitando ao aluno aprender o que está sendo ensinado.

Outro ponto fundamental que devemos considerar é que o assunto em foco pode ser alterado, modificado ou ampliado durante a conversa. Dessa forma, cabe ao professor conduzir da melhor maneira possível, pois é um momento de aprendizado, descoberta, troca de ideias, interação e socialização; não podendo dizer que alguma criança fugiu do assunto ou fez observações sem correlação com o tema.

O planejamento diário da rotina da educação infantil é essencial e deve ser flexível, com atividades variadas realizadas em tempos e espaços diferentes, sendo essa a base para o ensino e aprendizagem das crianças, incluindo assim, todas as necessidades básicas e estimulando seu desenvolvimento integral.

De acordo com o RCNEI (1998), através da roda da conversa, o professor pode trabalhar o respeito à diversidade, a identidade de gênero, o desenvolvimento da imaginação, a interação, os jogos e brincadeiras, os cuidados pessoais, a imagem e o pensamento infantil.

Verneque (2014, *apud* ANGOTTI 2008) reforça que a criança deve ser entendida como um ser que integrado no que se refere às suas manifestações de singularidade, sociabilidade, historicidade e cultura e que através das práticas de educação. Devem ter a garantia de seu pleno desenvolvimento nos diversos aspectos, físico, emocional, afetivo, cognitivo e/ou social.

#### 4. CONVERSANDO SOBRE METODOLOGIA

Realizamos esta pesquisa segundo uma abordagem qualitativa. Para tanto, utilizamos como estratégia metodológica o estudo de caso. André (1984) declara que os estudos de caso pretendem revelar as múltiplas dimensões presentes em uma determinada situação, analisando-a como um todo, mas sem esquecer os detalhes, que favorecem uma maior compreensão do todo.

Utilizamos ainda a pesquisa documental e bibliográfica. Conforme Marconi e Lakatos (2010), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo as denominadas fontes primárias e Severino (2007, p.122) contribui sobre a pesquisa bibliográfica, salientando que esta “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Faremos o estudo de caso conforme apresentado no item um e enunciaremos de forma mais detalhada no item abaixo.

#### 5. A RODA DE CONVERSA NA PRÁTICA

Neste item buscamos detalhar como aconteceu a roda de conversa na prática, de acordo com a pesquisa empreendida, o estudo de caso tem como *locus* de investigação - uma sala de aula do Infantil V, no turno matutino, com 23 alunos (sendo 11 meninas e 12 meninos), no município de Caucaia, no estado do Ceará.

Na turma pesquisada, a rotina diária começa com a acolhida, momento este destinado a receber as crianças com jogos e brinquedos diversos para livre escolha. Finalizada a acolhida e após a guarda e organização dos brinquedos, acontece o momento mais esperado pelas crianças: a hora da roda de conversa. Esta etapa destaca-se dos outros momentos pelo fato de posicionar as crianças em forma de círculo, incentivando o diálogo entre todos do grupo, propiciando a socialização, interação, troca de experiências, acordos didáticos, etc. Neste tempo as crianças experimentam o convívio de grupo, superam os seus próprios desejos e necessidades individuais.

Ressaltamos que neste momento, é importante o professor tomar cuidado para não atuar como controlador da conversa, determinando quando é a vez de cada criança falar ou fazendo que todas falem apenas sobre o tema definido por ele, o docente é o participante mais experiente que intervém para ajudar alguns a explicitar sua fala, para comentar, fazer perguntas e, principalmente, ouvir atentamente cada

criança. Dessa forma, ele consegue observar quem precisa de mais apoio e incentivo, ressaltando que é primordial desenvolver o raciocínio sócio moral e cognitivo das crianças, a partir da construção do senso de comunidade.

Depois de organizadas as crianças em círculo inicia-se a roda de conversa, com músicas conhecidas pelas crianças e de suas preferências. Acontece então, a escolha de um assunto de interesse da turma ou apresentam-se vários para que a garotada eleja um, desenvolvendo-se assim a oralidade, interação e interesse dos pequenos.

A espontaneidade das crianças é apaixonante, em um dos dias da pesquisa, sobre a escolha do tema da conversa, aconteceu a seguinte situação: uma aluna tirou da mochila um depósito com um generoso pedaço de bolo, e disse “Tia ontem foi meu aniversário e eu trouxe para a senhora”. Como não se emocionar com este gesto de carinho, tão sincero? Como poderia então a roda de conversa deste dia ter outro tema, que não fosse “aniversário”? Então foram à conversa: quem já fez, quem vai fazer, os temas e personagens de preferência de cada um, qual a idade a completar e não poderia deixar de cantar os parabéns.

É de suma importância promover o diálogo na roda de conversa, levando em consideração a fala das crianças, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), artigo 9º, inciso V- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas. (BRASIL, 2009).

Conforme as orientações disponibilizadas pela Secretaria de Educação do município citado, a rotina se mantinha diariamente. Pelo interesse da pesquisa e para melhor organização dos dados, foi elaborado um modelo de formulário, para nortear o controle das observações, estes versavam sobre os seguintes aspectos: oralidade, interação e autonomia, e eram atualizados semanalmente no momento de planejamento, conforme as percepções da semana.

## 6. OS RESULTADOS DAS CONVERSAS

Conforme a pesquisa realizada, percebemos que a autonomia e os vínculos afetivos entre adulto/criança e entre criança/criança foram fortalecidos no decorrer do semestre, estabelecendo uma relação de amizade, respeito, cooperação e confiança. Observou-se que as meninas são mais espontâneas e comunicativas, sempre dispostas a

colaborar com a organização e interessadas no tema da roda de conversa. Em contrapartida, os meninos demonstraram mais autonomia na conversa quando se tem algo novo para ser analisado na roda, pois gostam de pesquisa e novidades a serem descobertas.

No universo pesquisado, 5 meninas e 4 meninos na maioria das vezes se empenharam mais na escuta, ficando mais atentos aos assuntos abordados na roda de conversa e, por consequência, interagindo mais com os demais. No que se refere à autonomia, percebeu-se que 3 meninos e 5 meninas se expressaram com mais autonomia, inclusive na sugestão de novos para a conversa.

No que tange à oralidade, 45% da turma avançou no decurso da pesquisa, pois relataram fatos que compõem episódios cotidianos, manifestam oralmente suas preferências e argumentam. Em 20% da turma, neste quesito, não foram evidenciados avanços perceptíveis, entretanto permaneciam escutando atentamente a fala dos demais colegas.

Sobre a interação percebeu-se no decorrer do semestre que 80% da turma avançou na interação, principalmente manifestando opiniões, preferências, gostos e participam ativamente da conversa. Em relação ao aspecto autonomia aconteceu algo surpreendente: cerca de 65% da turma desenvolveu independência, autoconfiança, autoestima, respeito e cuidado com o outro.

## **7. A CONVERSA CHEGA AO FIM**

Observamos que os documentos oficiais estão gradativamente se aproximando mais no que se refere às necessidades do mundo infantil, e dando o suporte legislativo necessário à efetivação de seus direitos.

As percepções do estudo empreendido demonstram que a roda de conversa, como elemento de rotina e de desenvolvimento geral, promove conversas que se apresentam de forma prazerosa e repleta de estímulos para o desenvolvimento infantil acontecer e estão de acordo com o que se vislumbram nos documentos oficiais e são corroboradas pelos autores elencados no decorrer deste texto.

Concluimos ao final deste estudo que a roda de conversa na Educação Infantil, inserida na rotina diária da criança, é muito importante para o seu desenvolvimento contribuindo de forma prazerosa para diversificar suas vivências, ampliar seus conhecimentos e saberes, nos quais podem construir significados sobre si, os outros e o

mundo social e natural.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Caderno de Pesquisas da FCC, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação.** Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 12 de novembro de 2008. Disponível em <https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/168958/artigos-educacao-infantil-o-que-diz-a-legislacao>. Acesso em 25/07/2018.

BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. **A importância da rotina na Educação Infantil.** 2013. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>. Acesso em 23/07/2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf). Acesso em 23/07/2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 27/07/2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 23/07/2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 24/07/2018.

\_\_\_\_\_. 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. Volume 3 – Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em 23/07/2018.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas S.A. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo:



Cortez, 2007.

VENTURINI, Daniela Mazzini. **A importância da ludicidade na escola na perspectiva de professores atuantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

Universidade Estadual paulista – UNESP. 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139273/000863473.pdf?sequence=1>  
p.21. Acesso em 23/07/2018.

VERNEQUE, Rosana Gil. **A roda da conversa como elemento da rotina e o desenvolvimento para crianças de 5 anos de idade.** 2014. Disponível em:

[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/5X3QFp3uTPttIvh\\_2015-2-5-16-27-49.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/5X3QFp3uTPttIvh_2015-2-5-16-27-49.pdf). Acesso em 23/07/2018.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Raquel Araújo Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN  
raqueldebora0@gmail.com  
Maria José de Melo Fernandes  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN -  
maria.fernandes11@hotmail.com  
Maria Cleonice Soares  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN -  
[cleonice\\_s@hotmail.com](mailto:cleonice_s@hotmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise de experiências vividas por duas graduandas do curso de licenciatura em pedagogia na UERN, no Estágio supervisionado I. Com o objetivo de refletir acerca dessas experiências na Educação infantil no período do estágio, o trabalho está dividido em dois pontos. O primeiro, uma análise das leis que regem a Educação Infantil e o Estágio Supervisionado I e o segundo, as reflexões a partir da perspectiva das estagiárias em relação ao estágio na educação infantil. O percurso metodológico se deu através da análise documental (Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96, as proposições postas pela DCNEI<sup>86</sup> para a educação infantil, resolução N° 06/2015 - CONSEPE), leituras reflexivas dos relatos das estagiárias e leituras de autores como Nóvoa (1992), Pimenta e Lima (2005, 2006). O Estágio contribui na formação do profissional da educação, permitindo com que o graduando tenha o contato com a prática, possibilitando seu reconhecimento como profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio. Educação Infantil. Experiências.

### INTRODUÇÃO

O contato do aluno com a prática da sua profissão se faz relevante, para que ele possa conhecer a realidade que estará inserido a curto prazo. O Estágio Supervisionado I, teve como objetivo de compreender e analisar a perspectiva teórico/prática das linguagens propostas na educação infantil considerando as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil e seus eixos norteadores: interações e a brincadeira (DCNEI, 2009), no sentido de garantir experiências amplas às crianças em creches e pré-escolas de Mossoró, leva os alunos do 5º período da Faculdade de Educação da UERN a ter um contato com a Educação Infantil, observando-a e exercendo uma prática pedagógica, com aulas durante duas semanas e

---

<sup>86</sup> Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil

um projeto de intervenção.

Este trabalho traz reflexões acerca das experiências de discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, especificamente no estágio supervisionado I, componente curricular obrigatório do curso supracitado. Como também fazemos uma análise documental das leis que regem a legalidade da Educação infantil (Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96, DCNEI, 2010) e da resolução que Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura. O foco deste trabalho é trazer reflexões a respeito de questionamentos que foram direcionados aos alunos da disciplina de estágio, com o objetivo de compreender como os alunos percebem a Unidade de Educação Infantil antes e durante seu primeiro contato com a Educação Infantil.

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: ANÁLISE DOCUMENTAL (LEIS)**

Anterior a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil denominada na época de educação pré-escolar não fazia parte da educação básica, após o surgimento da constituição ela passou a ser responsabilidade do estado (BRASIL, 2010), mas somente com a criação da LDB 9394/96 a educação infantil foi integrada à educação básica (BRASIL, 2012). Mesmo após a promulgação dessas leis, embora fora garantido o direito da criança à educação infantil, ela só se tornou obrigatória a partir da Emenda Constitucional de nº 59 de 11 de novembro de 2009 em seu artigo 208 e inciso I que diz “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Por muitos anos as creches e pré-escolas foram tidas como ambientes em que as crianças pudessem receber cuidados enquanto seus pais trabalhavam. E essa perspectiva de enxergar a Educação Infantil ainda é presente até hoje, principalmente nas classes mais pobres socioeconomicamente falando. A ideia de espaço institucional assistencialista predomina mesmo após a CF de 1988 (BRASIL, 1988), que acarretou no reconhecimento educacional das creches e pré-escola (HOFFMANN, 2009).

Mesmo após as diversas conquistas que esses níveis de ensino vêm conseguindo e a formação inicial e continuada desses profissionais, a ideia da Educação Infantil como assistencialista, ainda é presente na concepção de alguns pais, que não consideram

a brincadeira como parte do processo educacional na educação infantil.

Após grandes avanços na oferta da educação infantil, surgiu a necessidade da criação de orientações para o trabalho com as crianças, com isso foi criada a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. Esse documento contempla diretrizes normativas criadas com o intuito de orientar, embasar e auxiliar o trabalho com a educação infantil, enfatizando a importância da educação integral da criança, em seus aspectos sociais e intelectuais.

Atentando a necessidade de contribuir na formação inicial de professores para atuarem nesse campo após as exigências do Art. 62 da LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, o curso de Pedagogia da UERN sofre reformulações em todo seu Projeto Pedagógico, abrindo espaço para a formação desses profissionais para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental.

Por meio dessas modificações surgem novos componentes curriculares, entre eles o estágio curricular supervisionado, o qual na perspectiva do Curso de Pedagogia da UERN, divide-se entre os Estágios Supervisionados I, II e III. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (UERN, 2012), o estágio realiza-se com o objetivo de contemplar a formação do pedagogo para atender às demandas da realidade educacional, tanto em relação à docência escolar como na gestão dos processos educativos, sendo que neste trabalho nos deteremos especificamente ao estágio supervisionado I, o qual se direciona as questões da docência na Educação Infantil.

O Estágio Supervisionado I ocorre no 5º período do Curso, sendo o primeiro, que geralmente é realizado nas Unidades de Educação Infantil, públicas de Mossoró/RN, as quais ofertam a creche e a pré-escola. E por diversos fatores esse estágio acaba se tornando o mais temido, por ser, muitas vezes, a primeira experiência do estagiário em sala de aula, principalmente, para os alunos que nunca estiveram nestas na posição de professor. E por isso, muitos dos estagiários chegam à Unidade de Educação Infantil – UEI, cheio de receios e preconceitos, posturas essas que dificultam bastante na formação enquanto futuros profissionais da educação.

O estágio supervisionado I é regido pela Resolução de Nº 06/2015 – CONSEPE que deixa claro, os direitos e deveres, da IES, discentes e o também do campo de estágio. O estágio curricular supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura da

UERN, tem como objetivo propiciar aos alunos das licenciaturas uma maior aproximação com o ambiente escolar e a articulação entre teoria-prática.

Além da resolução N°06/2015, existe também o Programa Geral de Componente Curricular – PGCC, o qual se trata de um documento que explicita a função de cada componente curricular e, de maneira geral, da formação proposta no projeto pedagógico de curso, definindo a ação pedagógica do professor e do discente. No caso do PGCC do componente curricular do estágio supervisionado obrigatório I, este tem como objetivo “Proporcionar um espaço de vivência profissional na Educação Infantil, com base na investigação, reflexão, problematização e elaboração de projetos de intervenção nas práticas pedagógicas”.

Portanto esse momento de reconhecimento profissional, que o Estágio Supervisionado I deve proporcionar, é importante que o estagiário compreenda tanto o significado dessa experiência na sua formação, quanto possibilite com que esse espaço seja para ele um campo de pesquisa e avaliação das suas práticas, lhe permitindo assim a constante articulação entre teoria-prática.

### **Estágio supervisionado na educação infantil: perspectiva do estagiário**

Posterior a essa análise dos documentos que regem a educação infantil, buscamos contemplar neste ponto as reflexões feitas a partir de experiências vividas por duas alunas do curso de licenciatura em Pedagogia da UERN, em seu primeiro estágio, refletindo sobre o olhar antes do contato com a sala de aula e, após o primeiro contato com a UEI. É importante ressaltar que, as alunas não tinham tido, ainda, a experiência de vivenciar a educação infantil na condição de alunas-estagiárias e que as reflexões contempladas aqui foram produzidas por elas antes de manter o contato com UEI.

Vivenciar a experiência do estágio em sala de aula é para muitos estagiários um momento de grandes conflitos, e isso se constitui devido ao medo que esse estagiário tem antes de ir para o campo de estágio. Medo este influenciado por diversos fatores, sendo estes o preconceito que a classe dos profissionais docentes sofre, gerando, nesses alunos que estão se inserindo nesse espaço, um desconforto e a insegurança pelo medo do novo.

Mesmo com esses anseios é necessário reconhecer a importância do estágio para formação do profissional da educação, o que requer um esforço do aluno para que aquele momento repleto de dificuldades seja para ele um momento de construção de sua

identidade profissional. Para Nóvoa (1992, p.25) “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. O Estágio Supervisionado I, assim, é para muitos, o primeiro momento de contato com a UEI na condição de alunos-estagiários que vão, além de investigar o cotidiano escolar exercer a docência na sala de aula.

Se chegarmos uma turma de alunos que estão se preparando para o período de estágio obrigatório e perguntamos qual seu maior medo, certamente iremos ouvir da maioria dos alunos que seus maiores anseios são: “de não saber dar aula”, “de não se identificar com a profissão”, “não ser bem recepcionado pela escola”. Ou seja, são muitos os “medos” que podem influenciar no desempenho do estagiário. O medo se torna ainda maior quando se trata do estágio na educação infantil, em que as críticas entre a relação do cuidar e do brincar, são mal compreendidas por muitos, se tornando alvo de preconceitos.

Como já foi mencionado aqui, nos tempos atuais ainda predomina uma visão da educação infantil como sendo inteiramente assistencialista, como vem suscitar Hoffmann (2011, p. 09-10) “O espaço institucional assistencialista, voltado para a satisfação das necessidades de guarda, higiene e alimentação, desqualificado e desatendido em termos de recursos humanos e materiais, revela menor preocupação com a avaliação formal”. No entanto compreendemos que é através do brincar, cuidar e interagir que a criança se desenvolve, se socializa e aprende.

Portanto, é de grande importância que o professor supervisor, o estagiário e a escola campo do estágio estejam em sintonia, gerando mais conforto ao aluno e possibilitando com que essa experiência seja a mais produtiva e significativa possível.

Deste modo, ao perceber todos esses discursos e visões deturpadas acerca da Educação Infantil, muitos alunos, chegam a esse momento do seu Curso com muito receio do que irão encontrar na sala de aula, e na Educação Infantil. Entretanto, ao questionarmos a (Aluna A) a respeito de como percebia a educação infantil, antes de seu primeiro contato, nesta condição de estagiária, a mesma afirmou que,

[...] percebo a Educação Infantil como um ambiente de desafios, desde estruturais que dizem respeito a estrutura física, como de desvalorização profissional do professor e também da escola pública em si, como também problemas que envolve as subjetividades e as particularidades de cada um dos atores educacionais (pais, alunos, professores, funcionários), estes que

influenciam direta e indiretamente no fazer educacional. Diante de tanta escassez de recursos a escola e/ou Unidade de Educação Infantil ainda sim resiste a tantos problemas enfrentados, sendo que, por diversas vezes, as responsabilidades se concentram no professor, pois no final o professor que terá que se desdobrar e se dedicar ao ponto de suprir as necessidades educacionais. Vejo também a Educação Infantil como um instrumento importante na sociedade, e que tem uma grande responsabilidade de formar um aluno consciente de seu papel na sociedade, como transformador dela. Mas como cumprir este papel diante de tantos problemas enfrentados?" (ALUNA A, discente do 5º Período de Pedagogia/UERN).

Em vista disso, compreendemos através da fala da (Aluna A) que a mesma identifica não só a educação infantil, mas o sistema educacional como um todo, como espaço de resistência levando em consideração todo o histórico de luta desses profissionais por qualidade na formação profissional e reconhecimento de sua profissão. Além disso, percebe que mesmo diante de tantos entraves que a educação brasileira sofre é possível e necessário acreditar que este é um meio de transformação da sociedade. Todavia, a (Aluna A) levanta um questionamento bastante inquietante, nos fazendo refletir acerca de como atingir o objetivo da educação diante de tantas dificuldades.

Segundo Brasil (2010) a Educação Infantil, é o início e o fundamento do processo educacional e tem como objetivo ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.

Na perspectiva da Aluna B, sua concepção da Educação Infantil, constitui-se,

[...]através das leituras que vão sendo realizadas durante o curso, além do meu privilégio em participar de projetos de pesquisas e extensões que também nos fazem perceber os pontos positivos da educação passo a ter uma fundamentação teórica na qual me embasa e me permite enxergar a Educação Infantil como espaço de interação entre as crianças, brincadeiras recreativas dirigidas, espaço que vai além de um simples depósito de crianças, mas ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. E mesmo compreendendo que diversos fatores podem interferir no meu profissionalismo (salário, reconhecimento profissional, entre outros), continuo tentando ter sempre um olhar positivo acerca desse espaço (ALUNA B, discente do 5º período do curso de Pedagogia/UERN)

Vale ressaltar que estas reflexões das alunas foram produzidas antes de manter o contato com UEI. Percebemos que ambas ressaltam bastante as dificuldades enfrentadas no campo da profissão, mesmo não tendo o contato com a sala de aula ainda, elas trazem consigo algumas representações da educação infantil. Porém permanecem confiantes e com a ideia de que mesmo diante de tantos problemas investir em todos os



níveis de educação, pois esse é o melhor caminho.

Respondendo ao outro questionamento, que diz respeito a visão das estagiárias após cinco dias de observação na UEI campo de estágio, a (Aluna A) traz as seguintes reflexões:

[...] percebeu-se que muito do que se imaginava a respeito da Unidade de Educação Infantil acontece no seu cotidiano. Na unidade além de ter dificuldades referentes aos recursos financeiros disponibilizados, havia alguns conflitos internos entre os atores que compõem a comunidade escolar, o que dificulta bastante o convívio e o trabalho de ambos. Por diversas vezes ouvimos relatos das professoras referentes também a falta de compreensão dos pais quanto a algumas questões. (ALUNA A, discente do 5º Período de Pedagogia/UERN).

Ao analisar esta fala, refletimos acerca do quanto é importante a boa relação de trabalho entre o corpo de funcionários (gestão, professores, pessoal de apoio) o restante da comunidade escolar (pais e familiares dos alunos), para que o objetivo da educação seja atingido e, as ações sejam desenvolvidas com facilidade, e além disso, compreendemos o quão necessário é para o funcionamento da UEI ter uma gestão democrática/dialógica que acompanhe a execução e desenvolvimento das ações no interior da instituição.

Instigada a refletir acerca da sua visão após seu primeiro contato com a UEI, a (Aluna B) conta que:

[...] ao entrar na sala, a professora logo tratou de fazer as apresentações e fui bem acolhida por todos os alunos da sala, que em seguida vieram me abraçar. Essa sensação foi única! Poder está conhecendo aquelas crianças e um pouco da história de cada uma delas me faz perceber o quanto essa profissão é magnífica e o quanto é possível aprender, não só ensinar. Em cada ação que acontecia em sala de aula me fazia lembrar alguma discussão tida na universidade, algum conceito estudado ou algum exemplo dado pela professora ou por nós estagiários. Algumas vezes sentia que determinada atitude se distanciava daquilo que havia visto e por isso refletia, em outro momento, via aquela ação representando aquilo outrora estudado.

Como resultado de sua fala, é possível perceber dois pontos bastante interessantes de ser discutido, o primeiro trata-se da relação professor-aluno como fator importante tanto para que o estagiário se sinta confortável em sala de aula, tendo em vista que foi bastante recepcionado ao chegar, quanto como mediador entre a relação da estagiária integrante novo em sala de aula de maneira que as próprias crianças também se sintam confortáveis. O segundo ponto importante é a relação que a estagiária pode fazer entre teoria-prática, podendo perceber a riqueza de informações e experiências construtivas que esse ambiente é capaz de proporcionar ao aluno estagiário. Visto que, o

espaço da UEI também se constitui enquanto espaço de pesquisa, de extensão, reflexão e consolidação de tudo que foi estudado durante seu percurso discente de licenciatura.

Logo, deste modo vemos que,

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA E LIMA 2005/2006, p.12).

Ou seja, o período do estágio é o momento em que há a aproximação com a realidade daquele determinado espaço, contexto educacional e cultural. Momento enriquecedor para a formação profissional do indivíduo. Espaço esse que tudo que já foi estudados através de escritores e teóricos passa a ser refletido e problematizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as questões aqui discutidas, percebemos a relevância do estágio para formação dos futuros professores. Nele o graduando tem a oportunidade de se reconhecer como professor e de certa forma dá início ao seu processo de profissionalização, mesmo ainda não atuando, o estágio oferece a possibilidade do aluno se encontrar na profissão, é um “divisor de águas”.

Mesmo com tantos avanços na educação infantil, ainda vemos diversas dificuldades presentes no cotidiano da comunidade escolar, sendo elas estruturais ou de relação de trabalho e convivência dos atores educacionais, ambas influenciam significativamente no desenvolvimento do trabalho com as crianças, acreditamos que é preciso haver uma sintonia entre os segmentos, para que este trabalho aconteça da melhor forma possível e as crianças não sejam atingidas por conflitos internos.

Diante disto, é possível notar que educação, por vezes, passa por inúmeras dificuldades (estruturais, na formação dos professores, problemas sociais e familiares) e tudo isso reflete dentro de sala de aula. Entretanto, mesmo mediante a toda essa problemática, é possível enxergar que tudo isso pode mudar se continuamos lutando pela educação e pelo direito de todos terem acesso a ela.

Por fim, concluímos que a experiência de vivenciar a educação infantil foi significativa, tendo em vista que as alunas conseguiram vencer o medo da sala de aula e se superar em suas dificuldades cotidianas, como por exemplo, o domínio da sala e a

dinâmica de repassar o que foi planejado de forma clara para as crianças, como também a administração e organização do tempo e das atividades dentro e fora da sala, sendo que nesse processo as professoras titulares estiveram dando sugestões e repassando seus conhecimentos para auxiliar as alunas estagiárias. Além disso, percebemos diante de suas falas o que foi possível e significativo perceber a relação entre a teoria e prática no dia a dia da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: julho de 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **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**. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. – Porto Alegre: Mediação, 2009 (15. Ed. Atual. Ortog.) 92 p. (Caderno de Educação Infantil, v.3)

MAIA, Waléria W.; SANTOS, Elizete K. **Estágio Supervisionado Na Educação Infantil: A Importância Do Estágio Na Formação Docente E A Leitura De História Como Prática Pedagógica**. Anais Fiped (2013) - Volume 1, Número 2, ISSN 2316-1086 (Realize editora).

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação: Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

PIMENTA, Selma. G.; LIMA, Maria. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RESOLUÇÃO Nº 06/2015. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE. 2015.

## LOURENÇO FILHO E A ESCOLA NOVA BRASILEIRA

Scarlett O'hara Costa Carvalho (Universidade Estadual do Ceará)  
scarlettoharacc@gmail.com  
Antoniele Silvana de Melo Souza (Universidade Estadual do Ceará)  
antonielesouza@hotmail.com  
Edgar Nogueira Lima (Universidade Estadual do Ceará)  
edgarnlima@gmail.com

**RESUMO:** Neste artigo pretendemos recuperar a biografia de Manoel Bergstrom Lourenço Filho, um dos pioneiros do Movimento da Escola Nova, e assim, empreender um esforço de compreensão preliminar acerca de sua contribuição para a educação. Nesse sentido, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica a partir de estudiosos desse educador e de pesquisas já publicadas, nos apropriamos, principalmente, da biografia realizada por Ruy Lourenço Filho adaptada na obra “*Lourenço Filho*” de Carlos Monarcha (2010) que integra a Coleção “Educadores MEC”. Desse modo, neste estudo torna-se pertinente explicitar que contribuições esse educador teve e que implicações o movimento escolanovista trouxe para a educação atual, buscando analisar, também, as mudanças que foram ocasionadas após esse movimento. Por fim, são tecidas algumas considerações preliminares acerca desse educador e a relevância de estudá-lo.

**Palavras-Chave:** Educação. Lourenço Filho. Escolanovismo.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo emergiu durante a disciplina de *Teorias da Educação e Formação do Professor* no curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará no ano de 2017 em que foi possível conhecer alguns pensadores e suas obras, assim como refletir acerca de suas contribuições para a educação.

Desse modo, foi por intermédio de uma pesquisa bibliográfica com fontes diversas de materiais já elaborados que foi possível descortinar a vida de Manoel Bergstrom Lourenço Filho, mais conhecido como Lourenço Filho. Com base em Lakatos e Marconi (2001), essa metodologia tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre o assunto, com o objetivo de subsidiar a análise e a manipulação das informações. Vale salientar que durante a graduação em pedagogia os estudos acerca desse intelectual não foram tão aprofundados, o que estimulou mais ainda a busca por informações.

Destarte, temos como escopo ensejar visibilidade à vida e obra de Lourenço Filho,

um dos líderes de maior expressão do Movimento Escolanovista. Destarte, torna-se pertinente elucidar que contribuições esse educador teve e que implicações esse movimento trouxe para a educação atual.

O Escolanovismo foi um movimento em busca de uma nova escola que chega ao Brasil apenas vinte anos após já ter se consolidado na Europa e nos países americanos, com a ideia de que a educação da escola poderia se constituir num importante meio de adaptação a uma sociedade em intensas transformações e um aliado na luta de novas forças sociais em decorrência de modificações na estrutura econômica. Desse modo, o Movimento da Escola Nova foi marcado por novas ideias, novas práticas buscando modificar a escola que até então se apresentava como competitiva baseada na memorização e na repetição, assim esse movimento buscava respeitar à individualidade e as necessidades de cada criança, com base nos avanços científicos aplicados à educação.

Diante disso, importa sabermos que mudanças esse movimento trouxe ao ensino e de que forma isto se refletiu na escola que temos hoje. Assim, dividimos este artigo em três pontos que consideramos pertinentes. Inicialmente, faremos uma breve síntese da vida de Lourenço Filho, trazendo um pouco da vida e obra desse pensador sob a perspectiva de seu filho, Ruy Lourenço Filho adaptada no livro “*Lourenço Filho*” de Carlos Monarcha (2010) publicado na Coleção “EDUCADORES MEC”. Em seguida são trazidas as contribuições desse educador no âmbito educacional e, por fim teceremos algumas reflexões acerca da importância desse estudo.

## CONHECENDO LOURENÇO FILHO

Manoel Bergstrom Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897. Filho de imigrantes foi o primogênito de oito filhos do casal Manoel Lourenço e Ida Cristina Bergstrom. Nasceu na vila de Porto Ferreira em São Paulo. Teve uma infância muito influenciada pela leitura e aos oito anos elaborou seu primeiro “trabalho” intitulado de “*O Pião*”, que era um jornal onde ele assinava como sendo: “*Chefe, único redator e tipógrafo: Manoel Lourenço Filho*” (MONARCHA, 2010, p. 135).

No que concerne à educação de Lourenço Filho sabe-se que ele iniciou seus estudos em uma escola da região de Santa Rita do Passa Quatro onde fez o primário e estudou na Escola Normal Primária de Pirassununga, onde recebeu o diploma de normalista, exercendo magistério primário em Porto Ferreira, depois se mudou para São

Paulo, onde se matriculou na Escola Normal da Praça da República. Ele também iniciou a Faculdade de Medicina onde queria estudar psiquiatria, mas como já trabalhava na redação de um jornal e tinha muitas atividades, não tinha tempo para se dedicar ao referido curso, assim, após dois anos resolveu abandonar. Lourenço Filho também iniciou a Faculdade de Direito em São Paulo, curso este que ele demorou dez anos para concluir, pois durante esse tempo trabalhava e se dedicava em outras atividades de cunho político e educacional.

Lourenço Filho ocupou vários cargos importantes na Educação do País. Vale ressaltar sua importante participação no Ceará, onde assumiu o cargo de Diretor de Instrução Pública. Passou dois anos na cidade e promoveu uma reforma geral do ensino, conhecida como “Reforma Lourenço Filho”, como explicita Almeida (2009)

A proposta de reforma vem para mudar essa realidade e garantir maior oferta de ensino, com garantias de qualidade, tanto na estrutura física, como na organização do ensino. E essa proposta vem acrescida pela presença do educador paulista Manuel Bergstrom Lourenço Filho, que se torna o grande diferencial da Reforma da Instrução Pública do Estado, por ser considerado um intelectual capacitado e por ter domínio dos princípios e métodos da Escola Nova. Sua presença no Ceará veio aproximar a remodelação da instrução primária aos modernos processos de ensino elaborados no Sul do País. Seu ideário positivista e a forma disciplinadora da escola montaram um pensamento de ciência associado à moralidade. (p. 12 – 13)

Durante sua estadia no Ceará, cresce o número de escolas, assim como o número de matrículas. Após os dois anos no Ceará, Lourenço Filho retorna ao interior de São Paulo para Escola Normal de Piracicaba, a fim de assumir o cargo de professor de Psicologia e Pedagogia. Nela Lourenço Filho reativa o laboratório de psicologia experimental, onde se dedica à pesquisa sobre a aprendizagem, investigando atentamente a maturidade necessária à aprendizagem dos processos de leitura e escrita, que resultarão na publicação dos *Testes ABC*.

A nova educação, segundo Lourenço Filho, também conheceria as potencialidades da criança mensurando comportamentos naturais com a maior precisão possível. Assim Lourenço Filho propôs o uso do teste mental ABC, de sua autoria, no tratamento especial de alunos repetentes, em Piracicaba. Segundo ele, esse teste identificava as diferenças individuais, os níveis de maturidade entre as crianças analfabetas, detectando sua prontidão para a alfabetização e conhecendo alguns dos fatores que concorreriam no processo de leitura e escrita da criança. (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 41)

Apesar de ter exercido cargos na administração pública federal – como diretor de gabinete de Francisco Campos (1931), como diretor geral do Departamento Nacional de Educação (nomeado por Gustavo Capanema, em 1937) e como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1938-1946) foi, sobretudo um professor e um estudioso de assuntos didático-pedagógicos. Foi eleito membro da Academia Paulista de Letras, na cadeira de número 32.

Lourenço Filho organizou e implementou a coleção pedagógica Biblioteca de Educação, responsável pela publicação de livros que explicitavam as ideias da Escola Nova, são elas: *"Introdução ao Estudo da Escola Nova"*, de 1930, que trazia informações sobre o movimento e as ciências que o fundamentavam e *"Testes ABC"*, de 1933, que além de fornecer condições de classificação das aptidões para leitura e escrita, tinha por objetivo auxiliar os educadores na organização das classes escolares, como já elucidado.

Além disso, os “Testes ABC” e a “Cartilha do Povo” foram elaborados com o objetivo de popularizar a educação de crianças e adultos. Desenvolvidos por Lourenço Filho, estas obras demonstram as bases teóricas de seu projeto de alfabetização fundadas nas questões relativas à maturidade da criança e em conhecimentos psicológicos. Desse modo, toda sua obra é marcada pela possibilidade de modificação do ser humano e o principal instrumento para isso seria a educação. Para ele “Ensinar é a ação intencional, graduada e sistemática de educar, ou seja, de influir na formação, no desenvolvimento e no ajustamento de pessoas, com vista a fins determinados”. [...] (LOURENÇO FILHO, M. B. 1968, p. 8.)

Eliminar o analfabetismo e democratizar o ensino eram vistos como requisitos para desenvolver a capacidade produtiva do educando e integrá-lo à sociedade. Empenhou-se ainda em orientar a formação de professores para a prática em sala de aula e para o domínio das competências profissionais. Logo abaixo Monarcha (2010) traz as palavras de Lourenço Filho em “Introdução ao estudo da escola nova” que resumem o pensamento pedagógico deste educador.

"O verdadeiro papel da escola primária é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades sociais presentes e, tanto quanto seja possível, às necessidades vindouras, desde que possam ser previstas com segurança. Essa integração da criança na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória, e explica, por si só, a necessidade da educação como função pública. [...] A escola deve preparar para a vida real, pela própria vida. A mera repetição convencional de palavras tende a desaparecer,



como se viu na nova concepção da “escola do trabalho”[...] Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do caráter, a sua finalidade permanente e inflexível. Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais, que não podem ou não devem ser sufocadas de todo pelo automatismo psíquico possível na infância. E como consequência, nos grandes meios urbanos, à escola cabe, hoje, iniludivelmente, facilitar a orientação e seleção profissional, pelo estudo das aptidões individuais da criança, conhecimento e esclarecimento do desejo dos pais, tradição e possibilidades da família. Esse aspecto é inteiramente desconhecido em nossas escolas." (p. 126)

Nesse sentido, fica claro que uma de suas maiores preocupações era a de que os alunos tivessem oportunidades iguais em todos os lugares do país e para isso era preciso que os métodos fossem unificados e não as pessoas. E foi questionando os moldes da educação na sua própria organização social que ele via a possibilidade de melhoria da educação.

Casou-se com a professora Aída de Carvalho, que conheceu ainda enquanto aluno na Escola Normal de Pirassununga. Tiveram dois filhos, Ruy e Márcio. Mesmo aposentado Lourenço Filho continuou contribuindo com a educação a partir de outros trabalhos. Faleceu no Rio de Janeiro, em 3 de agosto de 1970, aos 73 anos de idade.

Ao longo de sua vida, Lourenço Filho publicou várias obras, sendo livros, cartilhas, verbetes, artigos e muitos estudos em diversas áreas. Ele teve um conhecimento amplo adquirido a partir de suas leituras precoces assim como de suas viagens ao exterior. Algumas de suas obras são: Educação comparada (1961); Estatística e educação (1940); Introdução ao estudo da Escola Nova (1978); A criança na Literatura Brasileira (1948); Organização e administração escolar: Um curso básico. (1963); Tendências da educação brasileira (1940); Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1969). Essas são apenas algumas de uma vasta produção que esse educador produziu e contribuiu durante sua vida. Nesse sentido, percebemos que sua obra nos revela diversas facetas do intelectual educador, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social, para além da sala de aula.

## **CONTRIBUIÇÕES DE LOURENÇO FILHO NA EDUCAÇÃO**

A preocupação com a educação movia Lourenço Filho. Suas experiências, as viagens pelo Brasil e ao exterior, sua ampla cultura lhe possibilitaram escrever em diversas áreas. Aqui, especificamente, procuramos apontar as contribuições deste

educador no campo da educação. Vale ressaltar que sua contribuição abrange temas como educação pré-primária, alfabetização infantil e de adultos, ensino secundário, ensino técnico rural, universidade, didática, metodologia de ensino, administração escolar, avaliação educacional, orientação educacional, formação de professores, educação física e literatura infanto-juvenil. Há publicação de alguns de seus escritos em inglês, francês e espanhol.

O conceito de ensinar é um grande destaque quando pesquisamos sobre esse educador, pois para ele “ensinar” é a arte de transmitir conhecimentos e técnicas, ou seja, o ensino é o processo de inculcação de noções e ideias e, esse papel historicamente coube à escola. É recorrente nas pesquisas a distinção que Lourenço Filho fazia entre o “ensino” e a “educação”. Para ele a Educação deveria ser integral, deveria oferecer mais que instrução, pois cabe a ela integrar os indivíduos. O caráter educativo pleno da escola estaria no oferecimento de condições e oportunidades para que os alunos organizassem a sua conduta para a saúde, a família, o trabalho, a pátria, a recreação e a religião.

Araújo (2007, p.197) aponta que “o século XIX marcou o início da ação do estado no domínio da educação, período em que a legislação deixou de ser objeto do direito privado, evoluindo para se inserir no campo do direito público”. Nesta perspectiva, dar-se-ia uma nova revolução por parte dos manifestantes dos pioneiros, que visava influenciar nas diretrizes governamentais, em prol da necessidade de reformas do sistema educacional.

O movimento conhecido por “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que foi liderado por Fernando Azevedo e vinte e seis educadores lutava contra o ensino tradicional, doutrinado pela supremacia do sistema da Igreja Católica. Segundo Ribeiro (2003, p.112) “a escola pública, gratuita e laica era vista pelos educadores como a situação ideal, justamente com vistas ao atendimento das aspirações individuais e sociais”. Desse princípio decorrem, que as lutas referentes ao manifesto eram contra as escolas elitistas, vinculadas a igreja católica que era a maior detentora desse monopólio, os pioneiros objetivavam escolas públicas, obrigatória, laica e gratuita para todos os indivíduos que não tinham condições de frequentar as escolas particulares.

Lourenço Filho foi idealizador do movimento da Escola Nova, ao lado de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, e em 1932, teve uma intensa atividade teórica e administrativa, sempre ligado à democratização e à profissionalização do ensino. Pelas mãos de Lourenço Filho algumas estruturas do ensino brasileiro foram reformuladas. A

primeira delas foi a rede de educação do Ceará, que reformou quando tinha apenas 24 anos, dando a ela feições próximas das que tem até hoje. Ele orientou a formação de professores para a prática em sala de aula e para o domínio das competências profissionais

No que concerne ao surgimento do Escolanovismo no Brasil, Almeida (2009) nos diz que:

Como forma de superar um ensino livresco, surge no Brasil um movimento educacional e pedagógico que ficou conhecido como escolanovismo. Sua difusão se divide em duas fases: a primeira (1889 a 1918), por meio de várias correntes teórico-práticas, com destaque para Dewey, considerado “pai do movimento ativista na ordem teórica”. De 1918 em diante, há a consolidação das ideias e métodos. Será a partir da década de 1920 que ocorrerá a efetiva difusão dos ideais da Escola Nova. No mesmo período em que ocorre o movimento reformista da instrução pública, se difundem as novas ideias teórico-pedagógicas. O processo de reforma da instrução pública no Brasil vem junto com a tentativa de remodelação dos ideais teóricos. Assim, observamos que, com base na Escola Nova, ocorre uma tentativa de desenvolvimento pleno do educando, a cobrança de uma presença mais marcante do educador, a mudança do currículo, métodos e técnicas nas formas de ensinar e aprender. (ALMEIDA, 2009, p. 23)

Para Lourenço Filho, o problema da educação estava na própria organização social, pois faltava emancipação técnica, uma reordenação que obedecesse a princípios racionais e científicos. Essas preocupações orientaram suas iniciativas nos numerosos cargos públicos que ocupou.

No âmbito do pensamento pedagógico, uma das grandes contribuições de Lourenço Filho foi uma revisão de conceitos à luz de saberes que estavam sendo desenvolvidos no exterior. “Ele se dedicou a organizar um campo de conhecimento antes inexistente — a psicologia aplicada à educação — e assim reinventou e atualizou a pedagogia de forma sem precedentes”, diz Monarcha (2010).

De acordo com Souza (2010, p.54) “a educação é vista como um dos principais fatores de ascensão social. Com efeito, sua demanda reflete os enormes diferenciais de renda que existem entre os indivíduos mais e menos escolarizados”. Desse modo, podemos dizer que sua obra é marcada pela possibilidade de modificação do ser humano através da educação.

Para Lourenço Filho, o domínio de técnicas e métodos científicos permitiria o conhecimento da realidade para que fossem superadas não só as deficiências do ensino, como os sintomas de atraso, entre eles o coronelismo e as ingerências políticas na educação, que o impressionaram quando trabalhou no Ceará. Eliminar o analfabetismo e

democratizar o ensino eram vistos como requisitos para desenvolver a capacidade produtiva do educando e integrá-lo à sociedade.

Os pioneiros da escola nova tinham em vista, à medida que introduziam seus métodos ativos, a formação global do aluno, sua educação integral, ativa, exercícios de autonomia e coeducação, visando estimular as habilidades do aluno e opondo-se às práticas mnemônicas e sem significados para o aluno.

Conforme Luzuriaga (2001, p. 238) os aspectos do ensino da educação nova “caminhou-se do aspecto individual para o aspecto coletivo e social”. Desta forma, os métodos tradicionais de ensino precederam o ensino na educação nova, com o passar do tempo os métodos educativos individualistas foram substituídos por outros mais coletivos, envolvendo os aspectos sociais desenvolvendo a autonomia dos alunos.

Por fim, o movimento escolanovista marcou uma série de mudanças significativas para educação Brasileira. Esse movimento teve como pioneiros: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Com o desejo de contribuir para a construção de aprendizagens significativas Lourenço Filho, como afirma Saviani (2010 p. 205) publicou várias pesquisas aplicadas na área da educação e da psicologia, porém, voltou-se e dedicou-se com ênfase à escola elementar, produzindo textos didáticos, redigindo cartilhas e livros para serem utilizados no ambiente escolar. Daí, observando a preocupação com a educação, Lourenço Filho buscou realizar e produzir métodos em que se envolvem os educandos nesse processo.

Vale salientar que a tentativa de modificar o sistema educacional brasileiro voltava-se indispensavelmente para a formação do indivíduo capaz de modificar-se e desenvolver-se com o processo educativo. Tendo por base a socialização de culturas, respeitando o desenvolvimento psicológico, aptidões e interesses dos discentes.

Como afirma Ghiraldelli (2008, p. 46) o manifesto da escola afirmava que os alunos deveriam entrar em contato com o desenvolvimento: manusear, construir, participar. Eram essenciais para esse processo que via o aluno como centro da educação, voltando-se para ele todas as funções de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, observa que o professor visto como centralizador na educação tradicional, dar lugar ao aluno na educação nova, a qual afirma que o educando faz-se como principal personagem nessa ação de educar, então, valoriza suas aprendizagens respeitando as suas especificidades mais que isso aprimorando os métodos para que se alcance a aprendizagem. Com uma nova visão de educação o movimento e a escola nova rompem

com os aspectos tradicionais de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo analisamos a vida e obra de Manoel Bergstrom Lourenço Filho, um dos líderes de maior expressão do Movimento Escolanovista, assim como procuramos desvelar e refletir sobre sua contribuição no âmbito educacional. O Movimento Escolanovista chega por volta de vinte anos após já ter se consolidado na Europa e nos países americanos, vislumbrando uma nova escola para o Brasil.

Em um cenário de modernização, Lourenço Filho propõe a reformulação da educação das elites e das camadas populares, diferenciando a educação para os trabalhadores, daquela destinada às camadas populares, e a seleção daqueles para serem educados nas escolas secundárias e nas instituições de ensino superior. Neste entendimento de uma nova escola, Lourenço Filho utilizou-se de procedimentos técnicos, baseados em estudos científicos, testes de verificação do potencial de aprendizagem e introduziu as atividades de laboratório no ensino de formação de professores, com o intuito de compreender os hábitos, temperamento e caráter da população, na crença de melhor controlar e corrigir o comportamento adulto da criança. Desse modo, percebeu-se que Lourenço Filho buscava uma escola mais reflexiva, mais significativa. Ele acreditava que a educação era o caminho possível para uma ascensão, o que nos leva a refletir sobre o sistema educacional de hoje.

Por fim, a presente pesquisa é de suma importância para os profissionais da educação, na medida em que proporcionará um conhecimento científico acerca da importância de conhecer tanto o movimento Escolanovista quanto esse educador que teve grande contribuição no âmbito educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Maria Fernandes. **A Reforma da Instrução Pública do Ceará de 1922**: As diretrizes da política educacional do governo Justiniano de Serpa. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade - MAPPs) - Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, p. 127. 2009

ARAÚJO, Rita de Cássia. **1964**: o golpe passado a limpo. Recife: Massangana, 2007.

CAMPOS, R. H. F.; ASSIS, R.M. e LOURENÇO, E. (2002). Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. In: Lourenço Filho, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**:

bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 10 ed. São Paulo, Cortez.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1967.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Objetivos do ensino. In: LOURENÇO FILHO, M. B.; EBEL, Robert L.; DAVIS, Frederick B. **Três ensaios sobre avaliação educacional**. Rio de Janeiro: FGV, Isop, CETPP, 1968, p. 8.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**.19.ed.Sao Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar, 18. ed. São Paulo: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Amaury de, Lamounier, Bolivar. **A classe média brasileira**. Ambições, valores e projetos de sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.

## A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA-UFC SOBRE OS ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS

Bianca Rodrigues Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
[rodribia@outlook.com](mailto:rodribia@outlook.com)

### RESUMO

A proposta deste trabalho é analisar como os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará – UFC, participantes de estágios não obrigatórios, percebem essa atividade. Justifica-se este estudo diante da necessidade de compreender mais amplamente os impactos da experiência na formação docente. Com base na pesquisa qualitativa, os dados foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas com participantes dessa modalidade. A análise dos dados apontou que os sentidos atribuídos variam entre: complementar a formação docente, aliar teoria e prática, e fornecer novas possibilidades para a consolidação da profissão fora da universidade. Conclui-se que os estudantes conferem à essa atividade um sentido formativo que situa a ação, da teoria à prática, sendo indispensável para a formação do professor, pois constrói a identidade docente e situa o estudante em contexto profissional.

**Palavras chave:** Formação de professores. Pedagogia. Estágio não obrigatório.

### INTRODUÇÃO

A universidade possibilita aos estudantes a vivência de atividades variadas. Os estágios supervisionados são exemplos dessas experiências e podem ser vivenciados de duas maneiras: como estágio obrigatório e não obrigatório. De acordo com a *Nova cartilha do Estágio* (MTE, 2008), o estágio obrigatório é aquele que é indispensável para a obtenção do diploma com carga horária prevista na integração curricular dos cursos. Já o estágio não obrigatório é “o estágio desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, e parte dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação (§ 2º do art. 2º da Lei nº 11.788/2008).” (MTE, 2008), ou seja, é uma atividade complementar ao programa, de caráter profissional, mas que não se separa do caráter formativo, pois está dentro dos objetivos que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP). Portanto, integra a formação docente durante os anos de graduação.

A universidade ao abrigar cursos de formação de professores é um dos *lócus* onde o estudante *aprende* a ser professor. De acordo com as ideias discorridas por Nóvoa (1992), os cursos de licenciatura precisam dar uma dimensão à formação de



professores que vá além da acadêmica, abrangendo também uma perspectiva profissional. Esta abordagem pode promover uma reflexão sobre a profissão docente e a sala de aula da universidade se torna mais do que “um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos” (NÓVOA, 1992, p. 4), se configurando como “o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” (*idem*). O universo acadêmico expõe e reflete sobre o universo profissional; porém, é comum que não sejam estabelecidas relações reais entre os dois campos, como se fossem áreas excludentes. Conforme citado acima, essa relação de oposição enfraquece a socialização característica da docência. O estágio não obrigatório assume em sua definição elementos que o enquadram em ambas as áreas, podendo expressar um elo entre as duas, contribuindo para a consolidação da ação docente do estudante de licenciatura.

Porém, uma problemática surge ao se levar em conta a rotina densa do universo acadêmico e profissional: ambas ameaçam engolir o tempo do estudante de se perceber como professor. É dentro desse universo que a seguinte pergunta surgiu: como os estudantes que participam da modalidade de estágio não obrigatório percebem essa atividade dentro da sua formação? Constitui-se então, objetivo deste trabalho, identificar e discutir a percepção dos estudantes do curso de Pedagogia da UFC sobre os estágios não obrigatórios, procurando compreender as possíveis relações que esses estudantes estabelecem entre a atividade e a sua formação profissional e pessoal.

Para desenvolver essa questão, a construção dos dados se deu a partir das ideias de Nóvoa (1992) sobre a valorização da trajetória do professor e as ideias de Pimenta (1999, 1997) sobre estágio e docência. A presente pesquisa é de cunho qualitativo e levantou as possíveis conclusões a partir da análise de quatro entrevistas realizadas com estudantes do curso de Pedagogia-UFC. Por fim, o artigo foi organizado em duas partes: na primeira, discorre-se sobre a profissão do professor e a construção de sua identidade a partir de um olhar reflexivo sobre a sua formação; na segunda, são apresentadas três categorias elegidas a partir das entrevistas. São elas: estágio - academia e profissão, as experiências reais do ser professor e *sendo* professor (a). Dessa forma, a discussão contempla alguns aspectos e perspectivas vivenciados pelos estudantes de Pedagogia no caminho de sua formação. Também são debatidas as relações ocorridas dentro do estágio profissional a partir da formação docente para, em seguida, destacar o estágio como ferramenta para a construção de uma práxis pedagógica. Procurou-se assim,

estabelecer reflexões sobre a importância das experiências do futuro professor desde a sua formação inicial.

## **A PROFISSÃO PROFESSOR**

O estágio não obrigatório traz o estudante não somente para dentro da realidade educacional, mas também profissional. O professor é um profissional e também uma pessoa e é nessa perspectiva que a formação deve dar aos estudantes subsídios para que estes consigam de forma autônoma traçar seus próprios conhecimentos, ressignificando-os em suas realidades, permitindo “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (NÓVOA, 1992, p. 13). O estágio não obrigatório enquanto componente formativo, possibilita aos estudantes estabelecer relações entre o saber adquirido na universidade e a realidade de sua profissão diante do mercado de trabalho. A atividade pode consolidar bases de aprendizagem significativas, pois, ao abranger as dimensões acadêmicas e profissionais, impacta na dimensão afetiva do sujeito atuante neste processo.

A valorização do professor e da sua trajetória de vida, oferecem a possibilidade “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 13) Nesse sentido, cabe destacar o campo da experiência que embasa as relações com o saber que o indivíduo traça ao longo de seus percursos. É o que, de acordo com Nóvoa (1992), define o “investir a pessoa”. Nesse sentido, Tardiff (2000), ressalta a importância de conhecer o conjunto de saberes que o professor utiliza em sua prática, pois é a partir desses elementos que será possível compreender a formação de sua identidade docente.

### **A construção da identidade docente a partir da reflexão**

Pimenta (1999, p. 18) entende a identidade docente como “um processo de construção do sujeito historicamente situado.” A partir da definição dos *saberes da docência* (a experiência, o conhecimento, e os saberes pedagógicos), a autora defende uma identidade profissional construída a partir da significação social da profissão do professor. O estágio não obrigatório, ao compor os saberes experienciais dos estudantes,

exige para o seu desenvolvimento, a articulação dos conhecimentos pertinentes a área em que ocorre, além do que põe em prática os saberes pedagógicos.

Nesse contexto, compreender a percepção dos estudantes partícipes dessa modalidade oferece um pequeno panorama sobre a reflexividade docente a partir dos anos de formação inicial desses professores. “É nesse confronto e num processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.” (IDEM, 1999, p. 29), que o perfil do professor reflexivo começa a se delinear.

## METODOLOGIA

Tendo como base uma abordagem qualitativa, este estudo foi realizado na Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC). Ao todo, foram convidados quatro estudantes partícipes de estágio não obrigatório. Dos quatro estudantes, três atuavam como professores auxiliares na rede privada de Fortaleza-Ceará, e um atuava em um instituto filantrópico da região. Os participantes eram de ambos os sexos, com idade entre 20 e 28 anos, todos estudantes da graduação (noturno e diurno). Todos os participantes já haviam concluído as grades do primeiro ano do curso, que no total possui quatro anos.

Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas. Optou-se por adotar este modelo, dada a possibilidade de os entrevistados se sentirem confortáveis para expor, sem induções, as suas questões sobre os assuntos levantados. As entrevistas iniciaram com a seguinte pergunta: “Como você analisa o estágio não obrigatório?”. Na medida em que cada sujeito debatia, novas perguntas foram sendo geradas e “complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.” (MANZINI, 2004, p. 02). Dessa forma, buscou-se compreender a percepção dos estudantes a partir dos apontamentos feitos por eles em suas falas, entendendo que este método “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Os nomes dos sujeitos utilizados no presente artigo são fictícios, para preservar a identidade dos mesmos.

Dando continuidade ao processo metodológico, seguiu-se a metodologia da análise do conteúdo, confrontando os registros, com as leituras de Pimenta e Lima

(2008) e Pimentel (1994), assim como as obras de Pimenta (1997, 1999) e Nóvoa (1992). A análise dos dados levou em conta os aspectos subjetivos e particulares dos sujeitos entrevistados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Estágio - academia e profissão

O estágio como componente curricular dentro dos cursos de graduação, tem sido redescoberto como um complemento da disciplina acadêmica (PIMENTA; LIMA, 2008). Sara e Maria, estudantes do 8º e 7º semestre, respectivamente, descrevem o estágio não obrigatório como uma atividade complementar ao estágio obrigatório (disciplinar):

[...] eu articulo teoria e prática e realidade de uma forma ampla, de uma forma realmente profissional, e não somente ali de escrever um relatório para passar numa disciplina ou executar um projeto, indo alguns dias na escola, tendo uma visão parcial da realidade. (Sara, 8º semestre).

O estágio não-obrigatório foi importante para a minha formação, [...]. No estágio obrigatório, você fica alguns dias durante um semestre em um horário específico dentro de uma escola de escolha de um professor. Já no estágio não-obrigatório, você é um funcionário da escola, você tem toda uma vivência, uma responsabilidade profissional. (Maria, 7º semestre).

A fala das estudantes revela a possibilidade de se encarar a atividade de estágio tanto para além da sala de aula como para além do mercado de trabalho, concretizando a ação docente em um cenário real.

Sara destaca em sua fala a importância de viver o cotidiano escolar de forma integral. Em sua experiência como estagiária, acompanha um grupo de estudantes, auxiliando a professora nas atividades da rotina, bem como desenvolvendo diversas tarefas com os estudantes. Dessa forma, experiencia diariamente o ser professora, tendo a oportunidade de confrontar a experiência da sala de aula, seja por prática ou observação, com o que foi estudado nas salas de aula da graduação, significando o seu conhecimento de forma paralela à realidade.

Maria chama a atenção para as limitações do estágio curricular obrigatório. Porém, sem esquecer da importância dessa disciplina, a estudante complementa com o fato de que, ao se ver como funcionária da escola, tem a possibilidade de articular em diferentes instâncias de sua formação, as responsabilidades profissionais próprias da docência. O que Maria relata ao falar de *responsabilidade profissional* tem relação

direta com o debate ético em torno das práticas docentes, quando se confronta o que se *quer* ou o que se *deve* fazer, com o que se *pode* fazer.

### **As experiências reais do ser professor**

João, aluno do 6º semestre, relaciona o estágio não obrigatório à construção da identidade docente: “Hoje eu me reconheço como professor; sei que eu tenho essa capacidade, que eu tenho esse potencial de ir além [...]” (João, 6º semestre).

Por isso, Pimenta (1997), ressalta a importância de investigar esses saberes da experiência, a fim de mediar a construção da identidade do professor. Segundo esta autora, o professor conta com três tipos de conhecimentos que juntos, constroem o *saber docente*: os pedagógicos, o conhecimento e os experienciais. Ambos confluem e perpassam a identidade do professor, não podendo esta ser entendida como algo imutável, mas antes como “um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA, 1997, p. 6). Ou seja, o estágio contribui diretamente para a consolidação dos saberes docentes, ao inserir o estudante na realidade docente.

A identidade profissional se constrói a partir da significação social (PIMENTA, 1999). Não se trata de um “ensaio” para a profissão, mas da experimentação de papéis e atitudes inerentes ao professor. O trecho destacado a seguir, ilustra bem essa questão:

Eu tenho muita liberdade, muita autonomia dentro da sala de aula; eu não sou apenas uma auxiliar, eu sou uma professora estagiária, então, eu tenho obrigações como professora estagiária, que já me preparam para a docência. Sem essa experiência, eu não teria a desenvoltura, o conhecimento e a experiência para assumir uma sala de aula. (Letícia, 6º semestre)

Dessa forma, a identidade docente é constituída através do

[..] significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

Ou seja, a construção da identidade profissional se dá diante da oportunidade de articular as ações próprias da profissão às ações iniciadas, e depois significadas, no *eu* de cada um.

**Sendo professor (a)**

Os professores atribuem significado “aos acontecimentos cotidianos em situações concretas, a cujos ‘apelos’ responderam também com decisões concretas.” (PIMENTEL, 1994, p.76). Pimentel (1994), ao falar dos professores em sua trajetória profissional, destaca a narrativa destes em relação às “experiências do ser”. É o caso de Letícia, 6º semestre: “Foi através dessa atividade que tive contato com alunos com autismo e tive contato com a Educação Inclusiva. Eu jamais iria saber como lidar com essa situação sem ter vivenciado ela.” (Letícia, 6º semestre).

É muito importante para o estudante futuro professor, vivenciar a rotina escolar. Inserido de forma integral no contexto escolar, as possibilidades de situar a ação docente em meio social se aproximam cada vez mais da prática substancial, alimentando uma bagagem que não é só teórica, mas é também existencial.

É o que dentro dos saberes da docência (PIMENTA, 1999), pode se chamar de experiência. “Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.” (PIMENTA, 1999, p. 20). A experiência nasce, portanto, da troca. Nesse tipo de estágio, a troca é feita a partir das relações desenvolvidas nesse ambiente que aglutina o acadêmico ao profissional.

## CONCLUSÕES

Estudar os impactos e as relações que os estudantes partícipes dessa modalidade estabelecem entre a atividade e a sua formação profissional e pessoal é importante, pois, diante do pouco espaço para discussão e escassa orientação, auxilia na compreensão do perfil desses professores em formação. Ao debater sobre as atividades profissionais de estudantes já inseridos no mercado de trabalho, é possível refletir de forma significativa sobre os pormenores da profissão, sensibilizando inclusive, estudantes que ainda não tiveram experiências dessa ordem.

Dessa forma, o estágio não obrigatório se revela como um momento importante, onde o estudante futuro professor se vê projetado na realidade educacional e profissional da escola. Os professores formadores, por sua vez, oferecendo espaço para esse tipo de discussão, complementam os assuntos discutidos em sala a partir da experiência real e significativa de seus educandos. Portanto, diante de um cenário onde

a educação vem exigindo cada vez mais dos professores, é de suma importância direcionar um olhar analítico e reflexivo sobre a formação dos mesmos.

Os sentidos relatados ressoam ao longo da formação do estudante e impactam diretamente no perfil que vem sendo desenvolvido ao longo da graduação. É importante tornar consciente esse percurso, pensando na identidade desse profissional que está se formando. O estágio não obrigatório, nesse caso, se soma às atividades que compõem as inúmeras experiências do professor em formação, e como tal, recebe a característica de ser ressignificada a partir da vivência de cada sujeito que por ela passar. Um exemplo disso é constatado na fala de duas entrevistadas, pois atribuem à atividade o sentido de complemento à própria grade curricular do curso.

Conclui-se que os estudantes apontam o estágio não obrigatório como uma ação que começa na sala de aula, ultrapassa a vivência acadêmica e contribui para a inserção profissional do estudante. Assume assim caráter formativo e atinge diretamente a constituição da identidade docente, pois situa o estudante futuro professor, tanto no ambiente acadêmico quanto no profissional, formando-o cada vez mais próximo da realidade social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Trabalho. **Nova cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio**: Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/08/cartilha-mte-estagio.pdf/view>>. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: USC, 2004. Disponível em: <[https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod\\_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf](https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf)>. Acesso em: 13 de jul. de 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 07 de jul. de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do



professor. **Revista Nuances** – Volume 3, pp. 5-14, 1997. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 05 de jul. de 2018.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 5-24, jan/abr. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

## A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA DO FAZER DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
flavia.aguiar.cabral@gmail.com

### RESUMO

O fazer docente universitário atualmente é dominado por uma racionalidade científica que foca no professor como único detentor do conhecimento e enxerga o discente como mero receptor acrítico de conteúdos disciplinares. Ao mesmo tempo, reforça-se a todo o momento a liberdade de pensamento e a responsabilidade de cada indivíduo por desenvolver sua própria autonomia. Essa contradição conduz o discente à solidão e ao individualismo. A pesquisa teve, portanto, como objetivo desvendar a racionalidade pedagógica capaz de levar o docente universitário a formar discentes emancipados. A metodologia foi qualitativa e bibliográfica. Dentre os autores pesquisados, destacaram-se Cunha (2005), Tardif (2003), Therrien (2006), entre outros. No que tange ao resultado, observou-se que a docência deve ser capaz de auxiliar os discentes na construção de sua autonomia e criticidade. O professor, portanto, deve conjugar os saberes disciplinares, didático-pedagógicos, experienciais e interpessoais para a construção da racionalidade pedagógica emancipadora.

**Palavras-chave:** Racionalidade científica. Docência universitária. Racionalidade pedagógica emancipadora.

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, fruto do capitalismo neoliberal, baseia-se atualmente em um amontoado de tendências por vezes conflitantes. A racionalidade objetiva convive em constante contradição com a racionalidade subjetiva. Enquanto a primeira, também denominada racionalidade instrumental ou científica, tem como principal característica o domínio da ciência, o que culmina na busca pelo homem de sua emancipação fora dele mesmo, a segunda tem como característica a consciência do sujeito acerca de sua autonomia e seu potencial de liberdade, os quais levados ao extremo desembocam no individualismo e no relativismo advindo da falta de dialogicidade capaz de construir consensos (THERRIEN, 2006).

O predomínio da racionalidade científica reflete-se no fazer do docente universitário, o qual tende a privilegiar os saberes disciplinares em detrimento dos saberes experienciais, didático-pedagógicos e interpessoais tratando o educando como

um ser humano incapaz de raciocinar de forma autônoma, o que se constata por meio do seu fazer docente centrado na simples transmissão de conteúdos descontextualizados e acríticos.

Diante dessas constatações o presente ensaio tem como objetivo desvendar a racionalidade pedagógica capaz de levar o docente universitário a formar discentes emancipados. Trata-se de temática relevante para fomentar o debate acerca de um fazer docente ético e respeitoso, capaz de estimular o diálogo e o desenvolvimento do raciocínio crítico dos educandos.

### **1. A racionalidade dominante no mundo contemporâneo**

O racionalismo da forma como concebemos atualmente tem sua origem a partir da evolução das ideias liberais. Inicialmente, conforme destaca Cicco (2009), por volta do fim do século XIV, as reivindicações da burguesia emergente que lutava para conquistar o poder político e econômico concentrado nas mãos da nobreza, da monarquia e do clero, deram origem ao antropocentrismo em oposição ao teocentrismo característico da idade média. De acordo com essa concepção, o Homem (e não Deus) estaria no centro do universo, ou seja, a natureza deveria servir à satisfação das necessidades humanas. Criavam-se, portanto, as bases do chamado racionalismo humanista.

Posteriormente, já por volta do século XVIII, o Iluminismo – o qual pregou a liberdade, a igualdade e a fraternidade como direitos naturais do indivíduo – consolidou ainda mais a concepção de justiça e de moral baseadas na razão humana, por meio do pensamento de filósofos como Immanuel Kant, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Thomas Hobbes e Charles de Montesquieu.

Em seguida, a consolidação da ideologia liberal e mais recentemente neoliberal, fruto da evolução das ideias burguesas, trouxe como principais características a reverência à racionalidade instrumental que atribui à ciência o poder de conduzir o homem à emancipação. Essa concepção, nas palavras de Therrien (2006): “[...] acorrentou e condenou o homem a uma busca de emancipação fora dele mesmo, na expressão da Escola de Frankfurt. Constrói-se uma determinada ciência.”

Ressalte-se, ainda, como característica do neoliberalismo um tipo de racionalidade denominada democrática que enalteceu indivíduo como ser autônomo e

solitário, capaz de construir uma racionalidade própria, independente dos demais seres humanos. Essa concepção causa uma dicotomia entre a racionalidade instrumental/científica, também chamada de racionalidade objetiva, e a racionalidade subjetiva caracterizada pelas variadas leituras que cada indivíduo pode ter a respeito do mundo, criando seus próprios conceitos de verdade. Essa ambivalência, segundo denuncia Therrien (2006), gera no educando um sentimento de impotência, uma vez que: “[...] a racionalidade objetiva, dita científica, amarra o aprendiz à vida no mundo a elementos externos a si mesmo, enquanto a racionalidade subjetiva o condena a recorrer exclusivamente aos seus recursos pessoais na conquista de um lugar na sociedade.”

### 3. A racionalidade predominante no fazer docente universitário

A docência universitária, em sua maioria, segue a lógica da racionalidade instrumental ou científica uma vez que há uma supervalorização dos saberes disciplinares em detrimento dos saberes didático-pedagógicos, experienciais e interpessoais. O professor comporta-se como um instrutor responsável por apenas transmitir informações de forma objetiva e acrítica, não permitindo ao aluno a possibilidade de dialogar e contextualizar os conteúdos abordados em sala de aula.

A predominância dessa perspectiva tem raízes históricas, conforme aponta Saviani (2009), uma vez que jamais houve um interesse real em formar educadores capazes de ensinar os alunos a raciocinar criticamente. Pela mesma razão praticamente não há políticas públicas voltadas à formação dos docentes universitários, a LDB apenas destacou que a formação desses professores deve ocorrer por meio de cursos de pós-graduação, preferencialmente nas modalidades de mestrado e doutorado (MOROSINI, 2000).

No entanto, conforme destaca Cunha (2005), as Instituições de Ensino Superior, em especial nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* focam na formação de pesquisadores e não na formação para o exercício da docência. Esse problema se faz sentir com ainda mais força com relação aos professores bacharéis, pois o foco de sua formação não foi a docência, razão pela qual restaria à pós-graduação a responsabilidade pela formação pedagógica desses profissionais. Nas palavras de Therrien (2006):

[...] Nas instituições universitárias, templos de produção científica, a grande tradição de formação de cientistas bacharéis e de eminentes pesquisadores mantém consagrado o olhar científico de uma ciência predominantemente positiva e objetiva. Ao mesmo tempo, as preocupações sociais das áreas humanistas se defrontam com a complexidade dos múltiplos olhares e leituras que as consciências individuais protagonizam como projeto de sociedade.

Observa-se, portanto, que a racionalidade docente no ambiente universitário nada mais é do que um reflexo da racionalidade instrumental/científica predominante na sociedade contemporânea a qual se pauta no individualismo, na falta de diálogo e sociabilidade, que tornam mecânicas as relações de ensino e a aprendizagem.

### **3. A racionalidade pedagógica necessária ao fazer docente universitário**

Ao contrário das racionalidades objetiva e subjetiva as quais condenam o educando ao isolamento resultante da ilusão de autossuficiência e da supremacia da ciência, a racionalidade pedagógica, na visão de Therrien (2010), tem como objetivo estimular a intersubjetividade e a dialogicidade em busca de consensos que possam conduzir os envolvidos à emancipação humana, sem, no entanto, desprezar a racionalidade instrumental ou científica.

No que tange aos saberes necessários à construção da racionalidade pedagógica, Therrien (2002) destaca a importância do saber fundado na práxis, ou seja, na reflexão a respeito da relação entre teoria e prática. A epistemologia da prática dá suporte à construção de conhecimentos sociais voltados à emancipação humana.

Portanto, além do domínio dos saberes disciplinares adquiridos a partir da racionalidade instrumental ou científica, os docentes universitários precisam conjugar saberes práticos construídos por meio das relações intersubjetivas entre educadores e educandos a partir da racionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, conforme destaca Machado (2008), o docente deve reconhecer os discentes não como “baldes vazios” a serem preenchidos de conteúdos, mas como seres humanos capazes de construir os próprios conhecimentos a partir de suas experiências de vida e da mediação de formadores aptos a estimular o raciocínio autônomo e crítico.

### **4. Os saberes utilizados pelos professores universitários em sua prática cotidiana**

O professor universitário no exercício de seu fazer docente mobiliza uma série de saberes em maior ou menor grau, a depender de vários fatores muitas vezes externos e alheios à sua vontade, os quais acabam por influenciar profundamente seu *modus*

*operandi* em sala aula.

Em recente pesquisa realizada por Barros (2017) para subsidiar sua tese defendida na Universidade Estadual do Ceará ficou demonstrado, por meio de questionários aplicados a professores universitários, que os principais saberes por eles utilizados foram: saberes específicos (os quais se referem a atualização sobre temas de áreas específicas); saberes advindos da experiência profissional (relacionados às suas experiências práticas); saberes pedagógicos (que abrangem conhecimentos didático-pedagógicos, teorias educacionais, legislação e domínio da diversidade de linguagens educacionais) e saberes interpessoais (os quais abrangem as relações interpessoais com os educandos, abordagens direcionadas aos alunos, capacidade de observar as necessidades e dificuldades discentes e experiência no tratamento de problemas que surgem em sala de aula).

Os saberes específicos da área, também denominados por Tardif (2003) como saberes disciplinares, são imprescindíveis ao exercício da profissão docente. No entanto, apenas saber os conteúdos não é suficiente para exercer uma docência de qualidade, uma vez que nem sempre quem domina os conteúdos sabe ensinar. É necessário conjugar esse saber aos saberes didático-pedagógicos, aos saberes práticos adquiridos por meio da experiência profissional e os saberes interpessoais, essenciais a formação autônoma e crítica.

Os saberes da experiência mencionados pelos participantes da pesquisa são aqueles adquiridos durante a prática profissional, o que corresponde ao entendimento preconizado por Tardif (2003), segundo o qual os saberes experienciais embora importantes para a produção de saberes sociais não são valorizados como os saberes científicos, o que tende a gerar um distanciamento do educador em relação ao seu próprio fazer docente, transformando-o em um simples transmissor de conteúdos.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa, que reflete diretamente em uma maior inabilidade para atuar em situações relacionadas à prática docente corresponde a carência de saberes pedagógicos em razão de uma formação docente insuficiente e voltada a atender às exigências do mercado de trabalho, o que foi percebido pelos próprios participantes. Esse achado corrobora com as constatações feitas Almeida (2012, p. 67):

[...] o que se constata é que o professor universitário não tem formação voltada para o processo de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como

planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente.

Por fim, os saberes interpessoais também foram apontados pelos participantes da pesquisa como importantes para a atuação prática dos professores universitários, uma vez que, conforme Barros (2017), dizem respeito à aptidão desenvolvida para interagir com os discentes de forma responsável e ética dando origem a saberes sociais úteis para superar as incertezas e desafios da sala de aula. Além disso, possibilitam aos professores formar discentes mais autônomos, capazes de contextualizar os saberes aos problemas que encontrarão no cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A racionalidade instrumental ou científica que atualmente predomina no fazer docente universitário conduz o discente à incapacidade de raciocinar de forma crítica e contextualizada, uma vez que foca no professor como único detentor do saber e enxerga o aluno como um indivíduo incapaz de construir os próprios conhecimentos, ao mesmo tempo em que reafirma seu potencial de autonomia e liberdade de pensamento. Essa contradição conduz o discente à solidão e ao individualismo.

A docência de qualidade, no entanto, de acordo com Tardif (2003) exige o domínio de múltiplos saberes. Portanto, o professor universitário deve conjugar aos saberes disciplinares os saberes didático-pedagógicos, experienciais e interpessoais necessários à construção da racionalidade pedagógica que possibilita ao educador enxergar o educando como ser único, com experiências de vida significativas e contextualizadas capazes de criar conhecimentos novos e relevantes a partir da sociabilidade e da relação entre o conhecimento científico e o advindo da realidade prática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro. **O lugar do educando (outro) na atuação e formação do educador-bacharel – “Altero” (Eu)**. 2017. 316f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.



CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MACHADO, Nilson José. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. In: **Cadernos de Pedagogia Universitária**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP/MEC, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

TERRIEN, Jacques. Os saberes do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete S.B (Org). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. Intersubjetividade e aprendizagem: a apreensão de saberes, sentidos e significados subjacente à racionalidade pedagógica. Estudo parcialmente apresentado no XV ENDIPE no painel: **Labirintos de mediação didática: saberes e profissionalidade docente**, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos (Org). **Didática e docência na educação superior – implicações para a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Abr.2009, vol.14, no.40, p.143-155

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE ESPECIALIZAÇÃO DA UECE

Petrônio Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
[petronionet1@hotmail.com](mailto:petronionet1@hotmail.com)  
Ana Paula Praciano  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
[ana.paula.appn@gmail.com](mailto:ana.paula.appn@gmail.com)  
Andréa da Costa Silva  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
[acsuece@gmail.com](mailto:acsuece@gmail.com)

### RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender se e como as atividades desenvolvidas na Pós-Graduação *Lato Sensu* denominada Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica para o Ensino Básico e Superior ofertada pela Universidade Estadual do Ceará (2016-2018) contribuiu para atender às necessidades formativas dos discentes no seu exercício do magistério. Para tanto foram realizadas revisão bibliográfica e estudo de campo de caráter qualitativo no qual usamos um questionário para a coleta de dados. A pesquisa envolveu 6 (dois) discentes do curso que são docentes por profissão e responderam a 3 (três) perguntas. Após a coleta, os dados foram selecionados e analisados respeitando as percepções dos sujeitos. Os resultados apontam que as atividades desenvolvidas atenderam as perspectivas dos discentes, nos aspectos: pedagógicos, metodológicos, teóricos/práticos e pesquisa. Esperamos que estas reflexões contribuíssem com a temática e sirvam de fonte de pesquisas para futuras pesquisas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores. Pós-Graduação *Lato Sensu*. Universidade.

### 1 INTRODUÇÃO

O estudo preocupa-se com a temática Formação Continuada de Professores, especificamente à nível de *Lato Sensu*, considerando que esse assunto vem ganhando relevância ao longo dos anos. Versa-se de uma tese essencial das sociedades que atravessa discordâncias emaranhadas que se prolongam nos princípios e finalidades que preside as Pós-Graduações que se ocupam em formar professores.

Autores como Lima (2001), Pimenta (2002), Imbernón (2011), Alarcão (2011), Alves (2013), Cavalcante (2014), Cavalcante, Junior, Silva (2017) têm contribuído com

os estudos sobre a temática, eles entendem que somente a Formação Inicial, não oferece conhecimento pedagógicos e metodológicos necessários para o exercício do magistério. Sendo preciso continuidade, pois o contexto real de prática é dinâmico exigindo da sociedade aprender novos paradigmas.

Nesse sentido, temos a intenção de colaborar com a temática em avançar com o processo de desenvolvimento e transformação profissional do professor no atual contexto contemporâneo que requer: produção de novos conhecimentos acadêmicos, e ainda atender as exigências sociais, políticas, educacionais e tecnológicas. Sob este óptica, o estudo tem como objetivo: Compreender a concepção discente acerca das atividades desenvolvidas na Pós-Graduação *Lato Sensu* Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica para o Ensino Básico e Superior, no sentido de perceber se e como tais atividades contribuíram para atender às necessidades formativas dos discentes no seu exercício do magistério.

Ressaltamos que este trabalho foi escrito, como um retorno social, especialmente para o Seminário de Prática e Educativas, Memórias e Oralidade – V SEPEMO que tem como tema esse ano (2018): Educação, História, e Formação de Professores em Tempo de Crises, e advém de inquietações anteriores que foram originadas no caminhar da nossa vida acadêmica e profissional que estão extremamente ligadas, inclusive ao curso ora analisado.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo se caracteriza em dois momentos: pesquisa bibliográfica orientado por Alvarado-Prada (2010, Lima (2001), Imbernón (2011), Cavalcante, Junior, Silva (2017) e pesquisa de campo de caráter qualitativa que segundo Minayo (2010), tem modo e instrumental próprios de abordagem da realidade de um determinado grupo a respeito de temas específicos, sobre as relações que se dão entre atores.

Utilizamos questionários como instrumento de coletas de dados. Foram sujeitos da pesquisa 6 (dois) discentes da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Formadores e os Processos de Coordenação da Educação Básica e Superior.

Foram convidados 6 (seis) discentes atrás do aplicativo de comunicação WhatsApp, depois dos convites aceitos, as perguntas foram enviadas por E-mails. A saber: A Pós-Graduação *Lato Sensu*, Formação de Formadores e os Processos de Coordenação para a Educação Básica e Superior modificou seu fazer pedagógico após a

passagem por essa experiência? Os motivos que levou o discente a fazer a Pós-Graduação em questão podem implicar diferentes níveis de contribuição para a sua prática profissional? A Pós-Graduação *Lato Sensu* Formação e Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica para o Ensino Básico e Superior contribuiu para atender às necessidades formativas dos discentes no seu exercício de docente?

Nas análises de dados, buscou-se observar, registrar, analisar, ordenar com base nas respostas dos discentes, tendo como embasamento os estudos de Bardin (2006), explorando causas e consequências, logo depois as informações foram confrontadas com as pesquisas bibliográficas com o objetivo de analisar a teoria na prática.

### **3 UNIVERSIDADE: PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORIEDADE**

O debate sobre formação continuada de professores em nível de Pós-Graduação e Universidade é necessária, tanto para os docentes, quanto para as Universidades, por ser relevante o que tornará desses debates para colaborar na reformulação dessa formação.

Segundo Saviani (2000), o percurso da Pós-Graduação está agarrado aos reveses das concepções políticas, econômicas, culturais, sociais, educacionais e tecnológicas, que se modificadas provocas mudanças na proposta da formação continuada e, e claro, isso reflete diretamente na função da Pós-Graduação *Lato Sensu* dentro da Universidade.

De acordo com Cunha e Lima (2010) para atender as novas demandas, as Universidades, talvez sejam as instituições mais chamadas pela sociedade para conduzir as mudanças de vidas das pessoas e, nessa circunstância, os docentes, que sendo um dos seus componentes mais expressivo, tornam-se autor diretamente incumbido pelo atendimento a esse chamado, devendo estes, estarem se atualizado permanentemente de “aprendizagens significativas” (IMBERNÓN, 2011) as funções de ensinar com concordâncias às exigências sociais do hoje e do futuro.

Tardif (2000), Pimenta (2002), Alarcão (2011) e outros dissertaram que os conhecimentos e competências do professor devem ir além da dimensão teórica e técnica, mais que também se preocupem em abrir novos horizontes, como um processo “contínuo” (CAVALCANTE, 2014) de reflexão na e sobre a ação; tencionado, também

a concepção da identidade dos profissionais.

Sobre isto, a Universidade tem papel fundamental. Pois segundo Imbernón cabe a ela:

(...) dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência”. (IMBERNON, p.42, 2011).

Desta maneira, conforme Pimenta (2002, p.103), o trabalho de ensinar das Universidades, pressupõe as subseqüentes de algumas premissas:

- a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de) usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico
- b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- e) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Segundo Cunha e Lima (2010, p.9) as premissas acima são características, “inerentes ao processo de ensinar requerem opções éticas, que apresentem compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores”. Como notamos a Universidade atual (2018) tem um papel importante na preparação de conhecimentos teóricos e práticos que deve garantir a eficácia na formação continuada do professor nos aspectos pedagógicos, metodológicos, teórico e prático e incentivar a pesquisa.

#### **4 CONHECENDO O PROJETO PEDAGÓGICO DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATU SENSU* INVESTIGADA**

A Pós-Graduação em *Latu Sensu* Formação de Formadores e os Processos Pedagógicos da Educação Básica e Superior foi criado pela Resolução nº 1213/2016 - CONSU, de 16 de maio de 2016.

As aulas tiveram em início em agosto de 2016 e finalizou em janeiro de 2018 e

acontecia no Campus Itaperi -UECE em Fortaleza. No período intensivo de aula em janeiro de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira no horário de 8h às 12h30 minuto. No mês de julho de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira no horário de 17h às 21h. Nos demais meses somente aos sábados no horário de 8h às 12h30minutos, totalizado uma carga horária de 465 horas/aulas sendo: 285 horas/aulas – teóricas/ práticas, 90 horas e estágio supervisionado e 90 horas de trabalhos monográficos.

A Grande Curricular era composta por 10 disciplinas, a saber: Metodologia e Práticas Interdisciplinar; Fundamentos Pedagógicos, Sociológicos e Antropológicos do trabalho docente; Metodologia do Trabalho Científico I; Didática e Formação de Professores; Tecnologias Digitais no Ensino Superior: Analítica da Aprendizagem e a Didática; Políticas de Formação Docente; Paulo Freire e as Abordagens Contemporâneas de Formação de Professores; Produção de Textos Pedagógicos; Desenvolvimento Profissional Docente e Estágio Supervisionado/Seminário de Formação.

Os Corpos Docentes eram formados por Mestres e Doutores formados em Universidades Públicas, alguns deles eram/são professores da Universidade Estadual do Ceará, muitos deles com livros publicados e organizadores de eventos educacionais.

## **5 ACHADOS E ANÁLISES: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES; CONCEPÇÃO E CONCEITUAÇÃO PARA A PESQUISA**

Buscar formação é um procedimento natural dos seres humanos, sentimos a necessidade de aprender e, logo, nos socializamos frequentemente, devido as relações e interações que ocorrem, as quais temos contatos.

Deste modo, conforme Alvarado-Prada (2010) a formação continuada de professores é processo de aprimoramento, que possibilita ao professor estar bem informado e atualizado sobre novas metodologias e tendências pedagógicas. Segundo Imbernón (2011) quando o professor se aprimora de novos conhecimentos, ele amplia suas possibilidades de atuação, evoluído nas suas competências, tendo resultados significativos na dinâmica na construção de conteúdo; adequação dos conteúdos a realidades dos alunos; capacidade de criar novas metodologias para superar obstáculos de aprendizagens dos educados.

Assim sendo, a formação continuada de professores é uma contínua caminhada dos profissionais, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e

coletivas de caráter histórico, político, cultural, próprios de seres integral e sujeitos de sua própria formação (ALVARADO-PRADA, 2010), e ao nosso ver à Universidade tem um importante papel na formação docente, pois ela tem recursos teóricos, práticos, políticos, filosóficos e bem fundamentados.

Segundo Cavalcante, Junior, Silva (2017) os estudos acadêmicos contribuem para outros achados científicos, além de proporcionar aos discentes refletir, expressando seus acertos e hesitação. Foi o que houve com esta pesquisa, os sujeitos registraram suas contribuições, e com fim científico analisamos cuidadosamente.

Buscamos entendimento dos significados nas falas dos docentes, interligado ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona uma sistematização baseada na qualidade (FERNANDES, GOMES, 2003).

Iniciamos perguntado: se a Pós-Graduação *Lato Sensu* modificou o fazer pedagógico dos discentes após a passagem por essa experiência. Os sujeitos disseram que o curso acrescentou elementos importantes da prática pedagógica para o exercício do magistério principalmente na metodologia e na didática e ainda proporcionou a troca de saberes teóricos e vivências pedagógicas entre os colegas.

As formações continuadas devem ser fontes de reflexão de nossas ações e de nossos conhecimentos teóricos, levando em consideração as dificuldades dos professores, sendo assim contribuirá dentro e fora da sala de aula, fazendo assim sentido para o professor. Nesse sentido o projeto pedagógico contemplou todos esses quesitos, cada disciplina estudada, trouxe o fazer pedagógico, guiado pela pesquisa e reflexão das práticas pedagógicas no ambiente escolar o que vai de encontro com as ideias de Tardif (2012).

Em seguida perguntamos: quais os motivos que levou os discentes a fazer a Pós-Graduação e se implicou em diferentes níveis de contribuição para a prática profissional. Por entendermos que o professor sempre deve estar se atualizando para o exercício do magistério, e também pelo o desejo de ficar mais próximo da Universidade e dos professores consequentemente da pesquisa, das seleções de mestrados e doutorados. Muitos destes motivos estão em andamento, os trabalhos de conclusão de curso (TCC) por exemplo, tiveram indicativas para seres transformados em artigos para publicação de um livro e também para serem ampliados para futuras seleções de mestrado e doutorado, já as contribuições vieram principalmente das sugestões de



leituras, das partilhas com os outros colegas e professores, e também por fazer os discentes a refletir sobre sua prática pedagógica o vai de encontro com as ideias Borssoi (2008) e Imbernón (2011).

Para finalizar: se a Pós-Graduação atendeu às necessidades formativas dos discentes-docentes nos aspectos: pedagógico, metodológico, teórico/prático e pesquisa. Primeiramente os aspectos colocados são indissociáveis, pois estão imbricados

Atende as expectativas no quesito das necessidades formativas dos discentes no exercício de professor nos aspectos pedagógicos, através de reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores, apontando alternativas para as políticas públicas destinadas à formação desse professor.

Os saberes pedagógicos sobre o conhecimento na ação- reflexiva; a profissão docente; ser professor, dentre outras temáticas como interdisciplinaridade, políticas públicas e o acesso dos professores aos programas de formação e os conceitos sobre o conhecimento na ação operaram uma crítica profunda à racionalidade técnica, que tende a reduzir a leitura da realidade a modelos teóricos desvinculados da realidade concreta, tudo isso muito bem discutido em sala de aula.

No curso a turma foi conduzida a criar aulas que atendessem as necessidades dos alunos da formação docente e a buscar metodologias que se distanciassem de métodos tradicionais que visam à mera repetição.

No quesito teoria, prática e pesquisa, a docência exige uma preparação específica como qualquer outra profissão. A formação pedagógica permite ao professor olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação. A prática pedagógica que é implementada pela teoria faz com que o professor busque outras metodologias. Diante disso, surgem novas maneiras de ver o aluno e os conteúdos a serem ensinados dentro do contexto escolar. E em virtude de tantas perspectivas, a pesquisa surge como forma de difundir, conhecer e investigar novas experiências.

Além disto, cabe reforçar, os discentes têm que buscar aprimorar seus conhecimentos através de pesquisa, conhecimento teórico e prático, desta forma as necessidades formativas são alcançadas em maior ou menor intensidade de acordo com a dedicação e objetivo do aluno (LIMA, 2001) o que deve ser feito ao longo da vida do magistério. O professor deve ser sempre um pesquisador, em busca de novos conhecimentos para agregar a sua experiência já adquirida, e ainda modificar o seu

saber, se assim for necessário.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente é importante colocar que a profissão do magistério está interligada à prática educativa mais ampla que acontece na sociedade. Nesse sentido, segundo Pimenta (2002) é um exercício que requer uma dimensão teórico-prático, pois o docente em formação deve passar por um processo de preparação para assumir responsabilidades práticas à docência, tendo em vista que esta profissão requer uma formação continuada ao longo da trajetória profissional para atualização de conhecimentos gerais e específicos da profissão.

No momento de crises que vivemos requer da Universidade preparação para atender as demandas da contemporaneidade e que dote o profissional de saberes consistentes. Constatamos pelas respostas dos discentes-docentes que a Pós-Graduação *Lato Sensu* Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica da Educação Básica e Superior ofertadas pela Universidade Estadual do Ceará contribuiu com a prática pedagógica dos discentes dos aspectos pedagógicos, metodológicos, teoria e prática e também na pesquisa e conseqüentemente como a temática formação continuadas de professores.

Notamos também que no Programa Político da Pós-Graduação *latu sensu*, a Universidade e os elaboradores, se preocuparam em oferecer às discentes disciplinas de abordagem contemporânea, o que mostra que a Universidade já estava preocupada com as questões políticas, sociais e educacionais que assolam o país.

Em relação ao Projeto Político do curso, tiveram algumas mudanças, principalmente dos horários, e também em mudança de professores. Ocorrências aceitáveis, pois não prejudicaram na formação dos professores. Essas mudanças são normais acontecerem, pois como sabemos, um Projeto assim como um plano de aula, não é pronto e acabado.

Enfim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com o processo de formação continuada de professores, e ainda, instigue a condições de políticas institucionalizadas para a melhoria da educação brasileira. Além disto, dar um retorno social para a Pós-Graduação *Lato Sensu* Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica da Educação Básica e Superior e também à Universidade Estadual do Ceará e para a sociedade em geral, pois entendemos que as teorias e práticas aprendidas do

curso, interfere da nossa prática docência.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em Uma escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v.8).

ALVARADO-PRADA, L. E; CAMPOS FREITAS, T; FREITAS, C.A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010.

ALVES, A.R. **Desafios para a Formação do Coordenador Pedagógico**. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**, 2008.

CAVALCANTE, M. M. D. **Pedagogia Universitária: Um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EDUECE, 2014.

CAVALCANTE, P; JÚNIOR, J.B.S; SILVA, A.C. **Posicionamentos Docentes sobre Processos de Formação e Metodologias da SME**. IV SEPEMO. Universidade Estadual do Ceará. 2017.

CUNHA, A. de F.; LIMA, M. G. S. B. **Docência universitária: formação continuada, saberes e práticas pedagógicas**. Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, v. 6, p. 1-13, 2010.

FERNANDES, L.A; GOMES, J.M.M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**, v. 3, n. 4, 2003.

IMBERNON, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, 14).

LIMA, M.S.L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 148f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e**

**perspectivas.** Revista Diálogo Educacional, v. 1, n. 1, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES MEDIADA PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Elaine Cristina do Nascimento Sousa Sales  
Secretaria de Educação do Ceará  
[elainecristinabio@hotmail.com](mailto:elainecristinabio@hotmail.com)

### RESUMO

Este estudo trata de uma análise bibliográfica sobre a formação continuada dos docentes da rede estadual de educação do Ceará através da educação a distância. Foi construído um resumo crítico sobre a história e expansão da Educação a Distância – EaD, a importância da formação continuada e a atuação do Centro de Educação a Distância – CED na como elo entre os dois assuntos anteriores: formação continuada mediada pela educação a distância. Teóricos como Nóvoa e Moran, que defendem essas ideias, foram citados para embasar as pesquisas realizadas. O estudo trata da importância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade como resultado das ações de docentes que estão em constante busca por capacitação profissional e atualização de suas práticas pedagógicas, sendo esta a justificativa para a realização deste estudo.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. EaD. Ensino.

### INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam que é recente a ‘preocupação’ dos professores em dar continuidade a sua formação docente, Nóvoa, (1995) faz uma breve análise da década de 60 aos nos 80, nesse período é possível observar que os professores deixam a posição de quase inexistência própria para atuar no centro de debates sobre sua carreira. Porto, 2000 associa a formação continuada na perspectiva da formação pessoal ancorada na experiência de vida do professor.

A oferta de cursos a distância, em todas as modalidades, tem aumentado significativamente. No ensino básico, as exigências de profissionais ecléticos em sua formação e atuação tem feito com que os professores busquem essa modalidade para dar continuidade a sua formação ou para a realização cursos de formação continuada.

O presente trabalho traz à luz a discussão sobre o potencial que a modalidade de educação a distância possui para promover momentos de formação continuada aos professores da rede estadual do Ceará.

O artigo está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo faz uma breve abordagem da expansão dessa modalidade, seus marcos iniciais e suas diversas formas de promoção, até chegar ao seu conceito de definição. O segundo apresenta a

importância da formação continuada como uma das competências para a formação de professores. O terceiro capítulo descreve a atuação do Centro de Educação a Distância do Ceará – CED como meio de promoção de cursos que capacitam os professores da rede estadual contribuindo para a qualidade da educação ofertada no estado.

A pergunta central geradora deste artigo é: qual a contribuição que o CED possui na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Ceará? Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica para trazer informações que verssem sobre a temática e contribua para a compreensão da relação entre a melhoria da qualidade da educação pública a partir da oferta de cursos de aperfeiçoamento para os professores na modalidade a distância.

Pretende-se ao final deste artigo contribuir para o debate acerca da expansão da oferta de cursos de formação continuada dos professores da rede estadual na modalidade a distância.

## **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA EXPANSÃO**

A forma inicial de oferta da modalidade a distância foi por correspondência, nesse período, ela era vista como de baixo nível e tinha o foco na formação de educação básica.

O período compreendido entre 1960 e 1985 é chamado de segunda geração da educação a distância - EaD, teve impulso com a expansão do rádio, do telégrafo e do telefone, cuja principal característica foi o uso de tecnologias sem computadores. Nesse período, no Brasil, os programas de EaD eram classificados como “experimentais” e na Europa surgiram as primeiras Universidades Abertas.

Para Mugnol, (2009, p. 335):

“Um dos marcos históricos da EaD foi a criação da Universidade Aberta de Londres em 1970, a Open University, que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os diferentes modelos de EaD existentes.”  
(MUGNOL, 2009, p. 335)

A segunda metade do século XX trouxe uma nova abordagem da EaD com o advento das tecnologias, principalmente, os computadores. O ponto forte da globalização é a comunicação e as fronteiras antes existentes que limitavam a expansão da EaD foram rompidas com a teia tecnológica estabelecida pela crescente aldeia global.

Por se tratar de uma forma nova de educação algumas disposições legais são necessárias para regulamentar e incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância. Algumas medidas regulamentadoras para a educação a distância foram tomadas pelo Ministério da Educação do Brasil Para buscar garantir a qualidade do ensino ofertado nessa modalidade. Em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*, em 25 de março de 2008, o então ministro Fernando Haddad sinalizou que o modelo de educação a distância adotado no país é o mesmo do modelo espanhol, no qual parte da formação é feita presencialmente (MANZINI, 2008)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 traz em seu artigo 80 a oficialização da educação a distância como modalidade válida para todos os níveis de ensino (fundamental, médio, superior e pós-graduação). Ele propõe que: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis de modalidade de ensino, e educação continuada” (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da LDB e a concessão de maioria para a educação a distância (art. 80º, § 1º a 4º) o Decreto nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998 regulamentou e fixou diretrizes gerais para o reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições (art. 2, § 2º a 6º).

Seguiu-se a esse decreto, o de nº 2561 de 27 de abril de 1998 corrigindo os artigos 11 e 12 do decreto anterior. A partir de então, a educação a distância passou a ser ofertada para o ensino profissional de nível técnico, além do ensino fundamental de jovens e adultos e ao ensino médio.

A concretização do artigo 80º da LDB (nº 9294 de 20 de dezembro de 1996) aconteceu com a assinatura dos Decretos nº 5622 (*Diário Oficial da União*, 19 de dezembro de 2005) e nº 6303 de 12 de dezembro de 2007 na qual incorporou parte dos decretos citados no parágrafo anterior, revogando-os e estabelecendo normas para a educação a distância: credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos para essa modalidade e identificação de deficiências e irregularidades e suas devidas correções.

A busca pela inovação e pela promoção de processos que estimulem o aprendizado são alavancas que contribuem para a democratização da informação e do conhecimento. Segundo Moran, 2002 a EaD: “é o processo de ensino-aprendizado, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou



temporalmente”.

A educação a distância se desenvolve através da articulação de atividades pedagógicas onde implica o estudar por si mesmo através da interação com instrutores e com uma organização de apoio (LANDIN, 1997, p. 14).

Esse processo só é possível graças ao desenvolvimento de ciberespaços na qual a socialização e aprendizagem acontecem no acesso e uso das tecnologias da informação e cultura – TCI's.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A formação continuada para professores é citada no artigo 62º § 1º da Lei de Diretrizes e Bases: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996)

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 também trata da formação continuada de professores. Uma das estratégias citadas nas Metas 15 e 16 é:

“Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014)

Com o crescente aumento do acesso as informações, o professor não é mais o único responsável pela propagação de conhecimentos, cabe a ele promover espaços de incentivos para que ocorra a aprendizagem de maneira significativa.

Rodrigues & Esteves (1993), confirmam que a formação deve prosseguir de forma que atenda às necessidades de formação exigidas pelo sistema de ensino. Não distante a essa afirmativa, a proposta de ensino integral traz para a compreensão de uma educação construída para além do estudo dos conteúdos do currículo e isso confere aos professores a necessidade de reflexão acerca de suas práticas.

Para Esteve (1995 apud Verdum, 2010) alguns indicadores estão diretamente relacionadas às mudanças que passam a educação: “1. Aumento das exigências em relação ao professor; 2. A ruptura do consenso social sobre a educação; 3. Mudança de expectativas em relação ao sistema educador; 4. mudança dos conteúdos curriculares; dentre outros.”

Os indicadores citados conduzem os professores a adaptar/agregar novos estilos para assim atender as demandas de formar jovens ativos e críticos.

Configura-se o desenho de um novo perfil de professor na qual competências como organização, participação, trabalho em equipe, utilização de novas tecnologias se unem a: “administrar sua própria formação continuada”, segundo Perrenoud, 2000.

Os movimentos sociais têm influência direta no desenvolvimento de políticas educacionais e é através da formação continuada que a reflexão sobre sua atuação dará condições para melhorar o sistema educacional como um todo.

Brasil, 1999 aponta que projetos de formação continuada pode ocorrer dentro dos espaços escolares ou em parceria com as secretarias de educação.

A formação continuada traz a possibilidade de minimizar a dicotomia entre a teoria e a prática no tocante em que ao passo que permite a atualização dos conteúdos, engloba a análise das várias dimensões que abrangem a educação.

Não se pode negar que a desvalorização salarial do professor o força a trabalhar com carga horária exaustiva e, em alguns casos, nos três turnos escolares. Assim, a sua formação continuada é viabilizada por meio de projetos educacionais aplicadas na modalidade a distância.

## **CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Para cumprir com o parágrafo 1º do artigo 62º da LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, o parágrafo 2º aponta que: “ A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996)

De acordo com Brasil (1999 apud Oliveira & Bastos,1996):

“ A educação a distância surge como uma nova modalidade de formação continuada, para atender a uma grande demanda de profissionais em educação, carentes de cursos e recursos para a sua formação e informação. (BRASIL, 1999 apud OLIVEIRA & BASTOS, 1996, p. 5)

Nesse contexto, surgiu o Centro de Educação a Distância do Ceará – CED que foi regulamentado pelo Decreto nº 31.780 de 09 de setembro de 2015 atribuindo-lhe como missão:

“Produzir, sistematizar e aplicar o conhecimento, gratuito e de qualidade, nos diversos campos do saber, (...) na modalidade de ensino, presencial, semipresencial e a distância, competindo-lhe desenvolver, prover suporte, gerar e receber atividades de EaD, de modo a viabilizar o ensino, a pesquisa, a inovação e a extensão em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento, nas diversas modalidades da educação a distância, utilizando conteúdos de voz, dados, imagem e escrita” (CEARÁ 2015, p. 01)

Para a sua efetiva atuação, o CED desenvolve ações em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC, através do Instituto UFC Virtual, com a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Faculdade Inta, Secretaria de Educação de Sobral, cidade na qual sedia as instalações do CED, Secretaria Estadual de Educação, dentre outras instituições de ensino.

Todos os cursos possuem ênfase no uso das tecnologias de informação e de comunicação, além e utilizar recursos como videoconferência e atender a um público maior.

Para atingir às finalidades de promoção da melhoria e ampliação da EaD no Ceará no triênio 2014/2015/2016, o CED ofereceu cursos de formação nos seguintes campos:

- Laboratoriais: ofertado para alunos e professores do estado com cursos nas áreas de Ciências Exatas, Biológicas, laboratórios de Língua Portuguesa e de Redação para o ENEM;
- Extensão: ofertado para alunos, professores e população em geral, com diversos temas e abordagens.
- Formação continuada: cursos nas áreas de Ciências da Natureza, tecnologia e informação, Ciências Humanas, formação de tutores, além de diversos temas para alunos da rede.
- Formação continuada complementar: com cursos para professores, gestores, técnicos, alunos e público em geral, visando promover o desenvolvimento de competências e ampliar o campo de formação profissional.
- Capacitação básica de aperfeiçoamento profissional: com propostas de cursos que ofertem conceitos básicos e práticos relacionados às diversas áreas da informática e programação de computadores.
- Qualificação especializada: destinados ao público que concluiu ou está concluindo o ensino médio ou o ensino superior e busca desenvolver práticas e habilidades em alguma área específica.

- Especialização Latu Sensu: ofertado em duas áreas: educação a distância e gestão democrática.

No ano de 2017, o CED lançou 42 editais para diversos cursos através do link [www.ced.seduc.ce.gov.br](http://www.ced.seduc.ce.gov.br), destes, 32 foram destinados a professores, gestores, coordenadores e técnicos da rede de educação estadual, totalizando 9.980 vagas para cursos de formação continuada nas mais diversas áreas de ensino. Os cursos são realizados por meio do ambiente virtual de aprendizagem – AVACED.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso de uma educação de qualidade perfaz a participação dos professores para romper sistemas engessados e criar possibilidades de transformar sujeitos que podem transformar o atual contexto social na qual vivemos.

O novo perfil docente agrega responsabilidades que ultrapassam a ação de ensinar conteúdos, por isso, dar continuidade a formação enaltece a prática sobre a teoria, consolida atitudes e modelos pedagógicos concretizados nas práticas de quem os utilizam, ou seja, a qualidade da educação está vinculada a qualidade do profissional que a faz.

A formação continuada precisa ser vista como um investimento de capital humano, pois o fazer pedagógico é uma atividade que resulta da condição pessoal de quem o faz.

Entenda-se também que formação continuada não se restringe ao acúmulo de cursos, mas a uma proposta de reflexão do trabalho pedagógico e da construção da identidade profissional por meio da essência pessoal.

Em virtude do uso das tecnologias, a formação continuada pode ser feita além dos muros da escola por meio do ensino a distância. No estado do Ceará, os profissionais de educação podem complementar sua formação inicial através dos cursos ofertados pelo Centro de Educação a Distância – CED.

Com apenas três anos no desenvolvimento de ações pedagógicas, o CED oferta cursos em diversos níveis: capacitação básica de aperfeiçoamento profissional, cursos de qualificação especializada, cursos de formação continuada complementar, dentre outros. A diversidade de cursos e o número de vagas que foram ofertadas no ano de 2017 consolida o CED como instituição que contribui ativamente para a formação continuada dos profissionais que fazem a educação pública do estado, com atenção

maior aos docentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF, 1999

\_\_\_\_\_, 1999 **apud** OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de; BASTOS, Fernandes. Formação Continuada de Professores da Educação Básica e o Ensino da Ciências Naturais. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP. V1, nº 2, 2006.

\_\_\_\_\_, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez 1996.

\_\_\_\_\_, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun 2014.

CEARÁ, Decreto nº 31.780, de 09 de Setembro de 2015. **Apresenta o regulamento do Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará (CED)**. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, CE, 14 set. 2015

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Verdum, Priscila de Lima. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Políticas e Práticas**. 20 de Janeiro de 2010. 187 folhas. Tese de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, porto Alegre.

LANDIM, Claudia Maria Ferreria. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

MANZINI, G. **Ministro da Educação defende regulação de cursos a distância**. *Folha Online*, São Paulo, 25 mar. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u385661.shtml>. Acesso em 09 mar 2018.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> Acesso em: 03 fev 2018.

MUGNOL, Márcio. **A educação a distância no Brasil**: conceitos e fundamentos. - Curitiba, v.9, p.335-349, maio/ago. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Editora ArtMed, 2000

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, AldaJunqueira (Org.) **Educação continuada**: reflexões, alternativas. São Paulo: Papyrus, 2000.

RODRIGUES, Ângela, ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993, p. 41.

## FORMANDO TUTORES E CURSISTAS NO CURSO EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

Maria Alda de Sousa Alves (UNILAB)<sup>87</sup>  
[aldasousaalves@gmail.com](mailto:aldasousaalves@gmail.com)

Artur Alves de Vasconcelos (UFC)<sup>88</sup>  
[arturalvesdv@yahoo.com.br](mailto:arturalvesdv@yahoo.com.br)

### RESUMO

O Curso em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) foi uma iniciativa do Governo Federal, em parceria com instituições públicas de Ensino Superior, realizado em diversos estados do país. Teve como meta levar a profissionais da educação básica, professores(as), gestores(as) e operadores(as) estaduais, uma discussão interdisciplinar aprofundada a respeito da produção social da pobreza e da desigualdade no contexto brasileiro. O objetivo foi fazer com que esses profissionais, que estão em contato frequente com alunos e alunas ligadas ao Programa Bolsa Família, pudessem ter uma visão qualificada a respeito dessas pessoas, ciente de seus contextos históricos e livre de preconceitos e prejulgamentos. Neste relato, ressaltaremos experiências docentes nas atividades referentes ao *Módulo Introdutório*, oferecendo dois pontos de vista sobre o mesmo conteúdo: o olhar da formadora e o olhar do tutor.

**Palavras-chave:** Desigualdades sociais. Formação continuada. Educação básica.

### INTRODUÇÃO

O Curso em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), no contexto cearense, foi desenvolvido dentro do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, tendo o *status* de Curso de Especialização. Foi ofertado em sistema de Educação a Distância (EAD), havendo também encontros presenciais entre professores-tutores(as) e cursistas nos dias de aplicação das provas e, posteriormente, em orientações para os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). As aulas a distância aconteceram em fóruns de discussão dentro da plataforma virtual *Solar*, desenvolvida pela UFC.

O material utilizado no EPDS foi basicamente o mesmo em todo o país: uma extensa apostila publicada pelo Ministério da Educação e os materiais de apoio (textos,

---

<sup>87</sup> Socióloga. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Sociologia, Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Atuou como professora formadora e supervisora no curso EPDS/UFC.

<sup>88</sup> Sociólogo. Dr. em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Atuou como tutor no curso EPDS/UFC.

reportagens, vídeos) indicados na mesma publicação. Mesmo assim, professores(as) e cursistas tinham espaço para sugerir mais fontes.

O EPDS foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A seleção de cursistas se deu a partir da análise de currículo e da carta de intenção, não havendo taxas nem mensalidades. No estado do Ceará, constituíram-se 14 turmas, contemplando os seguintes polos: Região Metropolitana de Fortaleza (3 turmas); Russas (2 turmas); Sobral (3 turmas); Inhamuns; Itapipoca; Cariri (2 turmas); e Quixadá (2 turmas).

O objetivo deste relato é apresentar registros de experiências nas atividades referentes ao *Módulo Introdutório*, oferecendo dois pontos de vista sobre o mesmo conteúdo: o olhar da formadora e o olhar do tutor. Os relatos trazem expectativas, obstáculos e avaliações de cada um sobre o desenvolvimento de suas respectivas atividades.

## 1. A FORMAÇÃO DE TUTORES: APRESENTANDO A DISCIPLINA INTRODUTÓRIA

*Fundamentos da Pobreza, Desigualdade e Educação* é o título da disciplina de abertura do Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ministrado entre os meses de maio e junho de 2016, na Universidade Federal do Ceará. Como o próprio nome sugere, nesta disciplina, tivemos a oportunidade de apresentar, problematizar e questionar, junto a professores e gestores de políticas sociais, as bases que sustentam opiniões construídas no senso comum e nos discursos midiáticos acerca da relação entre pobreza, desigualdade social e educação. Estas bases ou fundamentos nos foram apresentadas por Miguel Arroyo<sup>89</sup>, autor desta disciplina/módulo, no sentido de desconstruir visões moralizantes acerca de coletivos empobrecidos (jovens, mulheres, indígenas, quilombolas) historicamente excluídos dos mais elementares direitos sociais, dentre os quais o direito a educação.

Ao percorrermos as linhas que compõe o material didático deste módulo somos instigados ao estranhamento e a desnaturalização de realidades sociais pungentes, bem como a deslegitimação de discursos presentes em nossa cultura política brasileira, como

---

<sup>89</sup> Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG.



aquele que afirma ser os pobres culpados por sua própria condição de pobreza. Nesse sentido, o primeiro estranhamento necessário refere-se a visão na qual a pobreza moral produz a pobreza material. Esta visão moralista se faz presente na sociedade e, por consequência, na escola, instituição que contribui para a reprodução de violências simbólicas, através das culturas escolares e das práticas pedagógicas de gestores e professores.

É em número de milhões as crianças e jovens em situação de pobreza nas escolas públicas brasileiras. Dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo MEC em 2013, revelam que são em número de 17 milhões as crianças e os adolescentes participantes do Programa Bolsa Família<sup>90</sup> que frequentam a escola pública. O mesmo censo indica que os estudantes inseridos no referido programa têm desempenho melhor e menor taxa de abandono. No ensino médio, por exemplo, a taxa de aprovação dos estudantes beneficiários é de 80,02% e de 77,4%, entre aqueles que não recebem o benefício. Com relação a taxa de abandono, o número é de 6,9% entre os beneficiários e de 10% entre os não beneficiários. Como essas crianças e jovens que adentram a escola pública são vistos/reconhecidos por seus profissionais?

Por meio de encontros presenciais e de fóruns de discussão da plataforma de aprendizagem Solar, pudemos problematizar questões como: o reconhecimento da pobreza e das desigualdades sociais em diferentes espaços (cidades, ruas, escolas, mídias); as visões moralizantes da pobreza nas teorias pedagógicas, nos currículos, nas culturas escolares e nas práticas docentes; os corpos infantis e juvenis marcados pela pobreza; a relação entre padrão de trabalho e produção das desigualdades sociais, raciais, de gênero; a produção social da pobreza; a pobreza como questão política; a pobreza e a reprodução dos diversos em desiguais. Em tópico complementar foram apresentadas ideias de pensadores anticolonização e antiopressão, como Frantz Fanon e Paulo Freire.<sup>91</sup> Estes temas compuseram um mosaico de discussões que se aprofundaram a cada disciplina subsequente do curso de especialização, sendo inclusive trabalhados nas avaliações realizadas pelos tutores com os cursistas.

---

<sup>90</sup> A contrapartida exigida pelo Programa Bolsa Família, programa de distribuição de renda criado pelo governo federal em 2003 e expandido nos anos subsequentes, é que as crianças e adolescentes (06 a 15 anos) cujas famílias são contempladas com o benefício estejam regularmente matriculadas nas escolas, com frequência mensal mínima de 85%. Os adolescentes de 16 a 17 anos devem ter frequência mínima de 75%. Fonte: RODRIGUES, 2016.

<sup>91</sup> A partir das obras *Os condenados da terra* e *Pedagogia do Oprimido*, respectivamente.

Trabalhamos neste curso na perspectiva de que o reconhecimento da pobreza e das desigualdades sociais é condição primeira para ruptura de olhares estigmatizantes acerca de crianças e jovens que adentram a escola pública. É um exercício necessário a todo(a)s o(a)s profissionais que lidam cotidianamente com estes sujeitos, como forma de se repensar suas práticas pedagógicas e de gestão educacional. Sobre isso, Arroyo (2013) nos diz que a pedagogia tende a relacionar carências materiais a supostas carências intelectuais e morais de alunos, reforçando uma concepção moralista sobre os pobres em nossa cultura política e nas culturas escolares. Trata-se de uma visão reducionista, que contribui para culpabilização dos pobres por sua própria condição, além de justificar sua inferiorização, reprovação e segregação nos estabelecimentos escolares. Desta forma acreditamos que

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimizam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem -espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e análises. (ARROYO, 2010, p. 1384).

Estas questões suscitadas nas atividades do curso nos atenta para as consequências das visões moralistas para as trajetórias de crianças e jovens pobres, uma vez que o trabalho pedagógico ao enfatizar aspectos relacionados a moralização dos pobres, no sentido de “salvaguardá-los”, deixa em segundo plano a garantia do direito ao conhecimento. A questão do currículo é também problematizada neste aspecto, sendo entendido não somente como documento que reflete planos, objetivos e diretrizes. Conforme Sacristán:

A ideia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação. (SACRISTÁN, 1995, p. 87).

Trata-se aqui de desvendar os mecanismos por meio dos quais determinadas culturas e grupos são silenciadas no espaço escolar, seja por meio da ênfase numa

cultura universal dominante, que tende a predominar nos materiais didáticos, seja por meio da própria relação pedagógica entre professores e alunos. Violências simbólicas muitas vezes mascaradas no cotidiano escolar através de propostas curriculares homogeneizantes.

Refletimos nesta disciplina introdutória que a condição histórica de pobreza experimentada pelos coletivos empobrecidos de nossa sociedade (os sem-terra, os sem-teto, os sem-trabalho, os sem-renda, os sem-escola, os sem-saúde) é produto do padrão político de poder-dominância-subalternização vigentes. Em contrapartida, as ações coletivas de movimentos sociais surgem como resposta a esse padrão político excludente, exigindo do Estado medidas eficazes contra a pobreza e as desigualdades sociais.

Por fim, problematizamos nesta disciplina de que maneira a produção da pobreza reforça processos sociais que conferem assimetria as diversidades, reduzindo as diferenças a condição de inferioridade. Este curso de formação continuada de professores e gestores ensejou destacar processos históricos de transformação, que começa com a colonização portuguesa em sua relação com os indígenas e os negros, dos sujeitos “diferentes” em inferiores e desiguais, quando visto sob a ótica dos dominadores.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES DE POLÍTICAS SOCIAIS: A EXPERIÊNCIA DE TUTORIA**

Cada Disciplina do EPDS teve um(a) professor-formador(a), responsável por apresentar seu conteúdo com os(as) tutores. Isso se deu através das formações, que aconteciam nas manhãs e tardes de sábados. Essas atividades foram de grande importância para que os tutores pudessem ter uma boa compreensão do conteúdo da disciplina antes de trabalhá-la com os(as) cursistas. Foram ricas experiências nas quais as temáticas não eram apenas apresentadas, mas debatidas entre formadores e tutores(as).

No caso da turma Região Metropolitana III, sob responsabilidade do tutor escritor deste relato, era constituída por cursistas que trabalhavam nos municípios de Fortaleza, Beberibe e Pedra Branca. Essas pessoas formaram um grupo heterogêneo no que diz respeito à idade, sexo, profissão, área do conhecimento, orientação sexual, cor da pele,

origem social, valores e posições políticas.

A turma iniciou os trabalhos com 28 pessoas: 11 homens e 17 mulheres. A maioria foi composta por professores(as) da educação básica, que lecionavam disciplinas diversas como história, geografia, química, matemática, artes, dentre outros. Alguns já exerceram funções ligadas à gestão escolar. Além de professores(as), haviam também servidores(as) públicos da Universidade Federal do Ceará e de municípios.

A participação dos(as) cursistas nas discussões sobre a primeira disciplina foi, em geral, bastante satisfatória. A maioria mostrou ter compreendido bem o que significam as “visões moralistas” e como elas são um risco ao reproduzirem preconceitos. Mostraram ainda consciência de que essas visões devem se afastar das escolas, bem como a importância de se valorizar os conhecimentos prévios que educandos(as) trazem à sala de aula. Consideramos que esse foi um momento de grande aprendizado a todos(as), especialmente para quem trabalha nas escolas. Se os(as) profissionais da educação de fato conduzirem sua profissão através do que foi discutido nesse módulo, terá sido um ganho aos alunos e alunas e aos objetivos do EPDS.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social foi um importante desdobramento do Programa Bolsa Família. Teve por objetivo sensibilizar e qualificar profissionais que convivem diariamente com beneficiários(as) dessa iniciativa governamental, tendo foco especial nos(as) profissionais da educação.

O resultado desejado deste curso é que tais profissionais consigam ter uma visão mais complexa e abrangente sobre a questão social da pobreza e da desigualdade; superem as “visões moralistas” e preconceituosas sobre as pessoas pobres; compreendam a pobreza como resultado de uma estrutura social baseada na exploração e desigualdade de oportunidades; passem a ver os(as) beneficiários do PBF de maneira positiva, como pessoas que têm direito à cidadania; compreendam que alunos e alunas vindos desse programa são detentores de saberes e experiências que devem ser valorizadas em sala de aula; que a escola e o currículo devem compreender a diversidade de maneira positiva, fugindo dos padrões homogeneizantes de ensino, geralmente ligados à ideologia dominante.

As disciplinas e materiais de apoio oferecidos no EPDS foram sempre ao encontro dessas propostas. Cada novo momento resgata conceitos trabalhados

anteriormente e os enriquecem com novas informações e reflexões. A disciplina introdutória, *Pobreza, Desigualdades e Educação*, teve o papel fundamental de iniciar os(as) cursistas em todas essas discussões, de maneira breve, mas clara. Um bom desempenho nesse momento inicial era de grande ajuda para que os(as) participantes compreendessem a proposta do curso.

Antes de esse conteúdo chegar aos(às) cursistas, foi necessária, primeiro, a formação junto aos(às) tutores. A professora-formadora, através de encontros presenciais, atividades de fórum e leitura de autores complementares, apresentou os principais temas e debates propostos na disciplina. Desta maneira, os próprios tutores e tutoras puderam refletir sobre aquelas questões e, eventualmente, superar suas próprias “visões moralistas”.

Uma vez iniciados nessas discussões, os tutores começaram os trabalhos com os(as) cursistas. A turma *Região Metropolitana III* contou com pessoas bastante diversas em idade, sexo, gênero, empregos, área do saber e pensamentos. Mesmo com essa pluralidade, os diálogos foram em tom cordial.

O fato de ser uma disciplina inaugural incentivou a participação, interação e leitura dos(as) cursistas. O conteúdo da disciplina foi bem recebido e compreendido pelos(as) cursistas. A maioria das participações no fórum e dos trabalhos escritos foi de boa qualidade.

A experiência com a disciplina *Pobreza, Desigualdades e Educação* a nosso ver foi exitosa. Os(as) tutores mostraram-se qualificados na compreensão dos conteúdos e na capacidade de discuti-lo junto aos(às) cursistas. Estes, por sua vez, tomando o contexto da turma *Região Metropolitana III*, mostraram boas reflexões sobre o conteúdo abordado. Cabe agora que esses(as) profissionais coloquem em prática tudo o que leram e debateram, tornando sua relação com os(as) beneficiários do Bolsa Família cada vez mais justa, fazendo valer o direito dessas pessoas à cidadania e cumprindo, deste modo, os objetivos do curso EPDS no âmbito do contexto cearense.

Acrescentamos e acreditamos que programas de transferência de renda e redução da pobreza somente surtirão os efeitos desejados quando acompanhados de políticas eficientes de combate às desigualdades e de reconhecimento positivo das diversidades sócio-étnico-raciais e de gênero.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Pobreza, Desigualdade e Educação. In: BRASIL. **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília: MEC, SECADI, 2015.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez 2010.

RODRIGUES, Fania. Geração Bolsa Família. **Caros Amigos**. 19 fevereiro 2016.

Disponível em: < <https://goo.gl/BwpLRy>>. Acesso: 18 abril 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Thomas Tadeu da. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**.

Petrópolis: Vozes, 1995.

**PERSPECTIVAS TEÓRICAS-METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS SOBRE  
*FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RBEP***

Marcia Araújo Ribeiro Lima  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)  
[marciaarlima@uol.com.br](mailto:marciaarlima@uol.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo identificar as perspectivas teóricas-metodológicas nas pesquisas sobre *Formação de Professores* publicadas no periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 2014 até 2017. Nessa perspectiva, o tema encontra-se relacionado a um estudo bibliográfico-documental que mapeou, dentre 125 artigos publicados no período recortado, 09 textos que continham em seus títulos, palavras-chave e resumos, os termos: *Formação de Professores ou Formação Docente*. Nesse mapeamento foi possível identificar, nos 09 artigos sobre *Formação de Professores*, as perspectivas teóricas-metodológicas mais valorizadas pelos autores relacionadas às práticas de pesquisas (auto)biográficas, de memórias, de narrativas e de oralidades. Essa identificação nos permitiu registrar, refletir e discutir os dados sobre o periódico RBEP buscando evidenciar um quadro de referências e perspectivas teóricas- metodológicas apresentadas pelos autores das pesquisas.

**Palavras-chave:** Perspectivas teóricas-metodológicas. *Formação de Professores*. RBEP.

**O periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**

Em apontamentos a respeito da temática “Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação; o papel e o lugar do Em Aberto”, Osmar Fávero (2012) enfatiza que, no contexto da informação educacional no início dos anos de 1980, contava-se com a presença histórica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* criada em 1944 e mantida ao longo desses anos, mesmo na crise sofrida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na década de 1970.

Aprofundando esses apontamentos, Fávero (2012) afirma que a discussão sobre a produção da pesquisa em educação, a rigor, foi inaugurada pelo estudo pioneiro de Aparecida Joly Gouveia, “A pesquisa educacional no Brasil”, publicada



simultaneamente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (n. 122, abr./jun. 1971), e no primeiro número dos Cadernos de Pesquisa (jul. 1971). Ainda nesses apontamentos, o autor indica que antes desse período foi localizado apenas um texto anterior sobre o assunto, “Uma política para a pesquisa educacional” Em Aberto, de Jayme Abreu, também publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (n. 115, jul./set. 1969).

Reforçando os dados históricos apresentados por Fávero (2012) acerca da RBEP desde sua inauguração e pontuando a década de 80 do século XX como período de discussão acerca da pesquisa educacional no Brasil, José Carlos Rothen (2005) indica que a RBEP teve suas edições suspensas entre os anos de 1980 e 1983 e acrescenta que, depois dessa interrupção, suas publicações passaram a ter um número maior de edições a partir de 1985.

Os registros de Rothen (2005) nos indicam ainda que a RBEP foi criada em 1944, completa 74 anos de existência em 2018 e que, em seu percurso histórico, apresenta três momentos: primeiro (1944-1964) que enfoca o nascimento, a natureza e a consolidação da RBEP; segundo (1964-1979) que registra a forte presença do Estado na definição das políticas educacionais, com destaque para a reforma educacional orquestrada pelo governo militar-autoritário; terceiro (1980-1995) que destaca a presença marcante da sociedade civil quando essa se redemocratizava e quando a produção intelectual tinha origem especialmente nos programas de pós-graduação em educação, que à época se consolidavam e, a partir de (2003) quando se inicia sua nova fase de revitalização.

Assim, os dados acima confirmam a resistência e a potencialidade do periódico escolhido para ser fonte de pesquisa neste estudo. Reforçando essa justificativa, é oportuno registrar que a RBEP encontra-se classificada, pelo Sistema *Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*), com o conceito A1 nacional e que vem alcançando, desde sua criação, o objetivo proposto de divulgação das pesquisas do Inep bem como a consolidação de sua dimensão política no serviço do governo brasileiro via Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Diante de registros históricos do Inep e da RBEP, a escolha da citada revista como fonte de pesquisa para este estudo deu-se por se tratar de um periódico, que já vem sendo disponibilizado em formato impresso eletrônico desde julho de 1944, veiculado pelo Inep, que vem assessorando o MEC em proximidade e intimidade com a

comunidade acadêmica, discutindo e encaminhando os destinos da educação no Brasil e, além disso, é na atualidade, um periódico quadrimestral em formato impresso e eletrônico cujo conteúdo aborda artigos inéditos relacionados às pesquisas na área de *Formação de Professores*, de pesquisa em educação dentre outras e também por ser, desde sua criação, distribuída no Brasil e no exterior.

### **O caminho metodológico do estudo**

Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto para este estudo, buscamos identificar orientações metodológicas de pesquisa bibliográfica-documental em publicações da área da Metodologia Científica, da Filosofia e da Ciência, no propósito de trabalhar a temática levantada, recorrendo às orientações e procedimentos dos estudos bibliográficos e documentais.

No que diz respeito às questões da pesquisa bibliográfico-documental, Antonio Chizzotti (1991, p. 109) argumenta que a “documentação é a ciência que trata da organização e do manuseio de informações”. Considerando, portanto, a importância e a necessidade da organização e do manuseio das informações para o trabalho com a documentação, como sugere Chizzotti (1991), recorreremos a uma lista de 11 periódicos da RBEP no recorte temporal de 2014-2017 disponíveis na página da revista *online* onde identificamos, a partir dos títulos e palavras-chave, 09 artigos sobre *Formação de Professores*. A partir dessa listagem, nos dedicamos a uma organização bibliográfica dos textos mediante leitura dos resumos e dos trabalhos completos, bem como a construção de um quadro que se configurou um mapeamento dos textos para melhor visualização e identificação dos autores, das temáticas, dos resumos, das palavras-chave e dos registros e concepções dos autores referentes a fim de identificar as perspectivas teóricas-metodológicas nas pesquisas sobre *Formação de Professores* publicadas na *RBEP* no período de 2014-2017.

A respeito da prática de pesquisa bibliográfica, Marília Freitas de Campos Torzoni-Reis (2010) enfatiza que a pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que a sua fonte dos dados é a bibliografia especializada. Para a autora, todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica, uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada, mas só a pesquisa bibliográfica tem como campo de coleta de dados, a bibliografia.

Comentando a metodologia de pesquisa nas Ciências Sociais, Antonio Joaquim

Severino (2000) ressalta a importância da técnica da documentação temática como forma de estudo que se constitui pela capacidade de reflexão no interior de determinada área do conhecimento e que exige o domínio de uma série de informações.

Reconhecendo as orientações de Severino (2000) e de Torzoni-Reis (2010) sobre a técnica da documentação, ressaltamos, ainda, o alerta de Menga Lüdke e Marli André (1986, 38) sobre a pouca presença da prática da documentação nas pesquisas realizadas em Ciências Sociais e na área do conhecimento em educação, pois, para as citadas professoras, “a documentação é uma metodologia ainda pouco explorada não só na área da educação, como em outras áreas das Ciências Sociais”. Esse alerta é reforçado pela importância da reunião e da análise da documentação no desenvolvimento das pesquisas qualitativas.

Mediante a importância da pesquisa bibliográfica apresentada pelos autores referenciados acima, consideramos pertinente eleger essa prática de pesquisa para estudar e refletir acerca da temática *Formação de Professores* a fim de identificar as perspectivas teóricas-metodológicas nas pesquisas sobre *Formação de Professores* publicadas na RBEP no período de 2014-2017, mediante análise de 09 artigos contidos em uma listagem de 125 publicações em 11 periódicos da RBEP *online*, por se tratar de um periódico que contribui de forma significativa na disseminação da pesquisa educacional no Brasil e no mundo.

Nesse pensamento, para desenvolver a pesquisa da qual resulta o presente texto, acessamos os 11 periódicos *online* no objetivo de construir o mapeamento dos 09 artigos identificados, entre 125 trabalhos publicados no citado periódico. Partindo dessa etapa, fizemos a leitura dos 09 resumos dos artigos disponíveis *online* e depois do corpo dos textos completos. Assim, todos os artigos que em seus títulos ou subtítulos e palavras-chave, continham os temas *Formação de Professores*, *Formação Docente e Práticas Docentes*, foram selecionados para análise. Do acervo completo de 125 textos, 09 foram identificados, mapeados, lidos e resumidos. Esses encontram-se apresentados como estudo reflexivo de identificação das práticas de pesquisas (auto)biográficas, de memórias, de narrativas e de oralidades como as perspectivas teóricas-metodológicas mais valorizadas pelos autores nas pesquisas sobre *Formação de Professores* e publicadas na RBEP no período de 2014-2017 no quadro abaixo.

Um breve mapeamento das perspectivas teóricas-metodológicas identificadas nos artigos publicados no periódico *RBEP* período de 2014 a 2017.

MAPEAMENTO REALIZADO		
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	REFERÊNCIA DO TRABALHO PUBLICADO	PALAVRAS-CHAVE
1. Análise documental como procedimento e instrumentalização metodológica com entrevistas semiestruturadas junto a dez professores de duas universidades. Para a prática de análise dos dados levantados nos documentos, os pesquisadores valerem-se da análise de conteúdo tendo para as informações destacadas dos documentos, a organização de categorias relacionadas da seguinte forma: (1) objetivos, (2) perfil do egresso, (3) organização do curso, (4) papel da pesquisa e do estágio na formação de professores	1. PENIN, Sonia T. S.GALIAN, Cláudia V. A; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. <i>Revista Brasileira. Estudos Pedagógicos (Online)</i> , Brasília, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014.	1. Formação de professores; currículo; educação superior.
2. Técnica de análise de conteúdo da qual emergiram duas diferentes	2. ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO,	2. Programa de Iniciação à Docência; memorial; formação

<p>categorias: a) contribuições do Pibid na formação acadêmica; b) efeitos do Pibid na aprendizagem dos alunos atendidos pelo programa na escola de atuação. A perspectiva teórica-metodológica acessada pelas pesquisadoras foi a análise dos 20 memoriais reflexivos de formação docente construídos pelas bolsistas do Pibid.</p>	<p>Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (Online)</i>, Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014.</p>	
<p>3. As perspectivas teóricas-metodológicas utilizadas pelos autores na pesquisa tiveram como instrumentalização as seguintes técnicas de coletas de dados: observação participante, grupo focal e documentos escritos. Para análise dos dados levantados os autores valeram-se da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática onde identificaram ser essa prática um caminho formativo que auxilia os PFI nas suas práticas</p>	<p>3. MARTINY, LUIS EUGENIO; GOMES DA-SILVA, PIERRE NOMANDO. Transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em Formação inicial. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Online)</i>, Brasília, v. 95, n. 239, p. 175-196, jan./abr. 2014.</p>	<p>3. Formação inicial; base de conhecimento; transposição didática.</p>

<p>pedagógicas, prática essa composta de três planos: macro, intermediário e microestruturante, com diferentes esferas e momentos.</p>		
<p>4. Análise de memoriais acadêmicos elaborados em 2009 por um grupo de alunas-professoras do último período do curso Normal Superior, acerca de sua formação escolar e da prática docente, tendo como perspectiva teórica-metodológica o estudo de abordagem biográfica e as histórias de vida registradas nos memoriais das estudantes.</p>	<p>4. DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Formação escolar e prática docente de professoras das classes populares: reflexões a partir da análise de memoriais acadêmicos. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>. (Online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 650-665, set./dez. 2015.</p>	<p>4. Formação escolar e prática docente; memoriais; professoras dos meios populares.</p>
<p>5. O caminho metodológico utilizado pelos autores da pesquisa foi apoiado nos estudos de Bardin, (2003) e compreendeu duas fases, com categorias definidas a priori, baseadas nos referenciais adotados, nas quais os documentos primários usados (diários de aula dos estagiários a, b e c)</p>	<p>5. FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>. (Online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 359-</p>	<p>5. Base de conhecimentos para o ensino, reflexão, diário de classe do professor, estagiários.</p>

foram examinados com o apoio do software atlas ti 6.0®.	379, maio/ago. 2015.	
6. Pesquisa de abordagem biográfica e história de vida fundamentada nos estudos de Houle (2008) e Souza (2008) que orienta a pesquisa a partir dos registros da experiência docente com histórias de vida, biografias educativas e entrevistas narrativas	6. <u>GODOY, DALVA MARIA ALVES; VIANA, FERNANDA Leopoldina.</u> Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (Online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016.	6. Alfabetização; linguagem e educação; formação de professores; atualização de professores.
7. A pesquisa analisa o cotidiano escolar tendo como instrumento a entrevista semiestruturada com 20 professores de escolas estaduais do município de Curitiba que atuam no 6º ano. Análise documental relativa à legislação vigente; dados divulgados pelo inep/ministério da educação (mec); e estudos existentes sobre a temática.	7. <u>SANTOS, MAURICIO Pastor dos; Lourdes, MARIA GISI.</u> A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (Online), Brasília, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017.	7. Municipalização; ensino fundamental; formação de professores.
8. Estudo baseado nas contribuições que a retórica fornece para a análise do discurso, na intenção de	8. AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a	8. Ensino religioso; laicidade do Estado; formação docente; Ciências da Religião.



<p>compreender a visão presente no projeto do curso a partir dos argumentos (técnicas argumentativas) empregados no discurso em seus elementos argumentativos e como se constrói sua oratória.</p>	<p>formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>. Brasília, v. 98. N 249, p 270-292, maio/ago. 2017.</p>	
<p>9. Análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da resolução que institui o programa e suas diversas alterações associada à aplicação de questionário estruturado aos professores que participaram do programa de formação.</p>	<p>9. XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>. Brasília, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017.</p>	<p>9. Formação docente; desenvolvimento profissional; assessoria pedagógica.</p>

### Conclusões analíticas/reflexivas

As reflexões e aprendizagens construídas a partir deste estudo bibliográfico-documental e do mapeamento dos artigos publicados nas fontes até aqui encontradas e analisadas, a respeito das perspectivas teóricas-metodológicas mais utilizadas pelos pesquisadores nas investigações sobre *Formação de professores* no recorte temporal de 2014 até 2017, foram possibilitadas mediante o manuseio e análise de um acervo digital/virtual/impreso que possibilitou ampliar e aprofundar pesquisas articuladas entre a temática publicada no periódico *RBEP*. As perspectivas-teóricas metodológicas identificados nas investigações mapeadas dos 09 trabalhos de pesquisa publicados, constituíram-se um acervo da *RBEP online* que nos permitiu identificar que, nos últimos quatro anos, os pesquisadores da área de *Formação de Professores* tem se preocupado com o que esses sujeitos trabalhadores pensam e sentem a respeito da prática docente,

bem como suas expectativas futuras de formação e de crescimento profissional.

Nessa direção, os nove trabalhos identificados apresentam perspectivas teóricas –metodológicas de abordagem qualitativa com instrumentalização e técnicas metodológicas de análise de memoriais de formação, de narrativas e história de vida de professores em formação e em atuação, bem como dos depoimentos dos sujeitos em entrevistas dialogadas.

Diante dessa identificação, o mapeamento realizado nos permite inferir que as perspectivas teóricas-metodológicas consideradas mais apropriadas pelos pesquisadores da área da *Formação de Professores* para o trabalho investigativo das problemáticas atuais nesse contexto, são as pesquisas qualitativas de análise documental, de análise de discurso e de conteúdo de memoriais de formação e narrativas e história de vida de estudantes em formação universitária e docentes atuantes nas redes públicas de ensino e de educação superior em geral.

O exercício de construção desse breve mapeamento também possibilitou perceber, a partir das perspectivas teóricas-metodológicas apresentadas pelos autores/pesquisadores/professores dos 09 artigos, que a pesquisa bibliográfica-documental não aparece nesses trabalhos mapeados sobre *Formação de Professores*. Essa percepção nos permite supor que essa prática metodológica vem sendo pouco valorizada e utilizada pelos pesquisadores na atualidade.

Nesse entendimento, pretende-se, em oportunidades futuras, dar continuidade a esse estudo ampliando este mapeamento na busca de aprofundar nas análises à luz de um quadro teórico ampliando da área de História da Educação a fim de identificar o que dizem as pesquisas sobre *Formação de Professores* no contexto da sociedade atual a partir do seguinte questionamento: Como ocorre o debate teórico-metodológico nas pesquisas sobre *Formação de Professores* na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 2000 a 2017?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FÁVERO, Osmar. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto Osmar Fávero. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 87, p. 17-36, jan./jun. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

ROTHEN, José Carlos. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, *Brasília*, v. 86, n. 212, p. 189-224, jan./abr. 2005.p.190.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª Ed. São Paulo. Cortez. 2000.

TORZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. Texto produzido para o Curso de Pedagogia da UNESP a partir de síntese de outros textos da autora. UNESP, 2010, disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em 13.05.2017.

## A EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA (FECLESC/UECE): DADOS PRELIMINARES

Maria Valesca da Silva Barbosa (FECLESC/UECE)

[maria.valesca@aluno.uece.br](mailto:maria.valesca@aluno.uece.br)

Danusa Mendes Almeida (FECLESC/UECE)

[danusa.mendes@uece.br](mailto:danusa.mendes@uece.br)

Antônia Râmylla Brito Sousa (FECLESC/UECE)

[antonia.ramylla@aluno.uece.br](mailto:antonia.ramylla@aluno.uece.br)

### RESUMO

Este artigo apresenta dados preliminares de um estudo mais amplo, intitulado, *A evasão estudantil no Sertão Central cearense: estudo de caso no curso de pedagogia (FECLESC/UECE)*. O texto apresenta como objetivos: elaborar um levantamento quantitativo dos índices de evasão, dentre as turmas de 2012.1 e 2017.1; bem como apresentar dados quantitativos referentes aos tipos de evasão e as principais causas indicadas, a partir de categorias previamente delimitadas. A análise aqui apresentada trata de dados coletados entre os meses de abril a junho, do ano de 2018, sendo o levantamento realizado nos arquivos do Controle Acadêmico da FECLESC e através do contato com uma amostra de 35 alunos. A pesquisa revelou que a média de evasão no referido período é de 32,6%, sendo maior nas turmas noturnas. A turma de 2016.1, apesar de ser diurna, apresentou índice superior à média geral e a principal causa foi a greve de 2016. Dentre os tipos de evasão o que apresentou maior destaque foi o que se refere ao abandono definitivo da graduação.

**Palavras-chave:** Evasão estudantil. Pedagogia. FECLESC.

### INTRODUÇÃO

O artigo apresenta dados preliminares de um estudo mais amplo, intitulado, *A evasão estudantil no Sertão Central cearense: estudo de caso no curso de pedagogia (FECLESC/UECE)*, que integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE)<sup>92</sup>, ligado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada no Município de Quixadá. Dentre os objetivos específicos da referida pesquisa, cujo objeto central é realizar um rico diagnóstico sobre a evasão

---

<sup>92</sup> O GEPE teve origem a partir da experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica (GEPEB), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a responsabilidade da professora Heulália Charalo Rafante, coordenadora do Curso de Pedagogia diurno, da Faculdade de Educação (FACED). O GEPE, atualmente, está vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), através de dois subprojetos: “Leitura, escrita e produção acadêmica: diálogos entre graduandos e pós-graduandos”; e “A evasão estudantil no sertão Central Cearense: estudo de caso no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)”.

estudantil no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE), existe a proposta de elaborar um levantamento quantitativo dos índices de evasão, no período entre as turmas de 2012.1 e 2017.1; bem como apresentar dados referentes aos tipos de evasão, a partir de categorias previamente delimitadas. Além disso, também serão apresentados dados quantitativos a respeito das causas da evasão, por meio de uma amostra do grupo pesquisado<sup>93</sup>.

São alguns resultados dessa etapa inicial da pesquisa que serão apresentados neste trabalho, resultante de leituras e análises do referencial teórico na área, bem como de uma coleta de dados realizada entre os meses de abril e junho de 2018, no Controle Acadêmico da FECLESC e através do contato inicial com um grupo de 35 alunos evadidos.

### **EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA (FECLESC/UECE)**

O recorte da pesquisa apresentada neste trabalho refere-se a um estudo de caso que vem sendo realizado sobre a evasão estudantil no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE). A FECLESC iniciou suas atividades no ano de 1976. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2018, p. 11), em sua origem, a Faculdade era parte da Fundação Educacional do Sertão Central (FUNESC), sendo incorporada pela UECE em 1983, com a implantação de três cursos de Licenciatura, dentre eles o de Pedagogia, reconhecido pelo Conselho Federal de Educação, Portaria n°464 de 30/08/1988, DOE de 01/09/1988.

A FECLESC é uma IES localizada no Município de Quixadá, Região do Sertão do Central cearense, atendendo a alunos que residem em diversos municípios<sup>94</sup>, distribuídos nos seus oito cursos de Licenciatura, a saber: Pedagogia, Letras (Português), Letras (Inglês), Ciências Biológicas, Química, Física, Matemática e História. Segundo o estudo de Keila Andrade Haiashida, intitulado, *Quixadá: Centro Regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2003)*, um dos aspectos que faz parte da dinâmica da Instituição diz respeito à *mobilidade do estudo*, uma vez que, a maior parte dos alunos não reside em Quixadá, fenômeno que pode ser analisado, a partir do conceito de *movimento pendular*, caracterizado pela migração da população diária de um contingente populacional, que se desloca das cidades

---

<sup>93</sup> A pesquisa prevê coletar dados do total de alunos. Porém, até o momento da escrita deste artigo, tínhamos apenas uma parte da coleta realizada.

<sup>94</sup> De acordo com Haiashida (2014, p. 26), “[...] a Faculdade recebe alunos de “Ibaretama, Milhã, Quixeramobim, Senador Pompeu, Mombaça, Pedra Branca, Banabuiú, Ocara, Chorózinho, Deputado Irapuan Pinheiro, Piquet Carneiro, Solonópole, entre outros”.

onde residem para outras, com intuito de exercer alguma atividade diária, como trabalhar ou estudar (IDEM, 2014).

Na mobilidade pendular praticada na FECLESC pelos alunos vê-se que o que os impulsiona em direção à Quixadá é a melhoria de sua formação, o que em tese possibilita uma inserção mais assertiva no mercado de trabalho e a oportunidade de emprego (HAIASHIDA, 2013). Não obstante, o deslocamento desses alunos, exigido para cursar a graduação requer um esforço pessoal e institucional o que interfere diretamente na vida acadêmica do discente.

Estudos realizados a respeito da evasão estudantil no ensino superior e, em especial, em Cursos de Pedagogia, já indicam aspectos que, em geral, estão associados ao fenômeno da evasão, quais sejam, a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos; questões de ordem acadêmica; expectativas do aluno em relação à sua formação, dentre outros. (BAGGI, 2011; GUEDES e MOREIRA, 2015; FIALHO e PRESTES, 2014; LOBO, 2012; SILVA FILHO et. al., 2007;). Tais pesquisas, que são referências na área, serviram como referencial teórico para a construção de nossas categorias de análise, entretanto, compreendemos que na delimitação de categorias utilizadas para analisar o fenômeno no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE) também se faz necessário considerar aspectos inerentes à realidade desta instituição.

Nesta perspectiva, elaboramos dois quadros que apresentam alguns elementos abordados na pesquisa, considerando aspectos do contexto a ser investigado. O Quadro 1 traz as categorias referentes aos tipos de evasão, fenômeno aqui conceituado como a interrupção dos estudos, num determinado momento<sup>95</sup>.

Quadro 1 – Categorias para analisar o tipo da evasão no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)

Categorias	
1	Abandono definitivo do Curso de Pedagogia, com transferência para outro curso na mesma instituição (FECLESC/UECE).
2	Abandono definitivo do Curso de Pedagogia, com transferência para outro curso de Pedagogia, em outra IES.
3	Abandono definitivo do Curso de Pedagogia, com transferência para outro curso, em outra IES.
4	Abandono definitivo do curso por solicitação da IES (FECLESC/UECE).
5	Abandono temporário do Curso de Pedagogia via trancamento do curso.
6	Abandono definitivo da graduação.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

<sup>95</sup> Segundo Fialho e Prestes (2014, p. 46), de modo geral, todas as visões associam a evasão à ideia da “interrupção no processo de escolarização do estudante, impossibilitando a conclusão do curso”.

Para delimitar um conjunto de categorias na análise das causas seguimos a mesma lógica. Embora possamos indicar alguns fatores gerais envolvidos nos tipos de evasão é importante assinalar as especificidades inerentes à FECLESC. No quadro a seguir, indicamos alguns fatores que devem ser contemplados no estudo das causas da evasão estudantil no Curso de Pedagogia FECLESC/UECE.

Quadro 2 – Fatores relacionados à causa da evasão no Curso de Pedagogia FECLESC/UECE.

CATEGORIAS	
1	As deficiências na educação básica.
2	Índices de reprovação e repetência.
3	Ausência de integração acadêmica.
4	Motivos relacionados à escolha do curso.
5	Movimento pendular.
6	Dificuldade financeira.
7	Problemas relacionados à infraestrutura da FECLESC/UECE.
8	Greve.
9	Problemas de ordem pessoal.

No tópico a seguir serão apresentados alguns dados preliminares já analisados, com base numa amostra inicial.

#### ALGUNS DADOS PRELIMINARES

A análise aqui apresentada trata de dados coletados entre os meses de abril a junho, do ano de 2018, sendo o levantamento realizado nos arquivos do Controle Acadêmico da FECLESC e através do contato com uma amostra de 35 alunos evadidos. Na primeira visita mapeamos a lista dos ingressantes, dentro do período entre 2012.1 a 2017.1<sup>96</sup>.

Conforme já assinalado, o fenômeno da evasão estudantil, neste estudo, é considerado como a interrupção dos estudos, num determinado momento do Curso. O quadro a seguir apresenta o número de ingressantes e o índice de evasão estudantil.

Quadro 3 – Ingressantes e evasão no Curso de Pedagogia por período (2012.1 – 2017.1)

Turma	Turno	Ingressantes	Nº de alunos evadidos	(%)	Situação Turma Regular
2012.1	Noturno	39	13	33,3%	Concludente
2013.1	Matutino	40	13	32,5%	Concludente
2014.1	Noturno	40	11	27,5%	9º semestre
2015.1	Noturno	40 <sup>97</sup>	13	32,5%	7º semestre
2016.1	Matutino	33 <sup>98</sup>	16	48,5%	5º semestre
2017.1	Noturno	33 <sup>99</sup>	07	21,2%	3º semestre
	<b>TOTAL</b>	225	73		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

<sup>96</sup> Cabe salientarmos que o ingresso de alunos no Curso de Pedagogia (FECLESC) ocorre anualmente, e a UECE, a partir de 2015.1, além do vestibular específico da IES, aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), que integra dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

<sup>97</sup> Nesse semestre ingressaram 34 alunos via vestibular e 6 alunos via SisU.

<sup>98</sup> Nesse semestre ingressaram 33 alunos via vestibular e 7 alunos via SisU.

<sup>99</sup> Nesse semestre ingressaram 33 alunos via vestibular e 7 alunos via SisU.

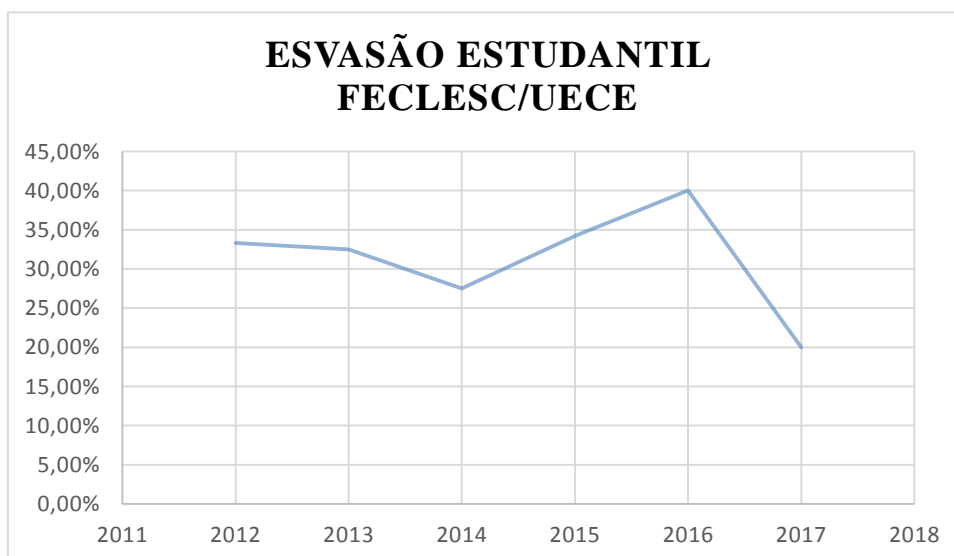


De acordo com o Quadro 1 verificamos que o número de ingressantes no Curso, no período investigado é de 225 alunos, sendo, dentre estes, 73 o quantitativo de alunos evadidos, até o momento. A média geral da evasão estudantil encontra-se em torno de 32,6%, considerando o total de ingressantes. Se, compararmos o número de alunos evadidos, tendo como referência o Turno, pela manhã, a média está em torno de 40,5% e, nas turmas noturnas, 28,62%. Vale salientar que este percentual poderá ser alterado, uma vez que as turmas de 2014.1 até 2017.1 ainda estão em andamento. Não obstante, observamos, mediante a experiência na coordenação do Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE) que há uma tendência dos alunos do turno matutino ao abandono do Curso, em virtude da necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Este é um dado que será levado em consideração na análise qualitativa dos dados, na pesquisa em andamento.

Dados apresentados pelo estudo realizado por Guedes e Moreira (2015), sobre a evasão no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) indicaram que o menor número de alunos evadidos era no Curso Noturno. Outro dado relevante deste estudo é que as autoras identificaram que a maior probabilidade da evasão ocorre nos primeiros semestres do curso. Este é um dado que merece ser analisado no estudo de caso do Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE).

Com base nos índices apresentados no Quadro 1, realizamos um gráfico no intuito de demonstrarmos a curva da evasão, de acordo com a Turma.

Gráfico 1 – Evasão estudantil no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O gráfico acima mostra que, em termos relativos, a maior taxa de evasão refere-se à turma ingressante no semestre 2016.1, que até o presente momento, estando os alunos regulares no 5º semestre, já apresenta um índice de 48,5 % dos alunos evadidos, quase 50% do total de ingressos e acima da média do período investigado. Convém salientar que, houve no ano de 2016 uma greve na UECE, cuja duração foi de 6 (seis) meses. Aventamos a hipótese inicial que, o principal fator da evasão na turma de 2016.1 constituiu a greve, o que aparece como causa da evasão pela amostra até então coletada, apresentada mais adiante.

Como se trata de uma pesquisa em andamento, iremos mostrar abaixo dados, segundo uma amostra de 35 alunos dentre o grupo de evadidos<sup>100</sup>, sobre duas categorias, delimitadas previamente, a saber: Categoria 1 (Tipos de evasão) e Categoria 2 (Causas da evasão).

A Categoria 1 trata a respeito dos tipos de abandono e, neste artigo, buscamos trabalhar os dados numa perspectiva quantitativa. O quadro abaixo apresenta os tipos de evasão considerados na pesquisa e sua incidência, dentro da amostra, até então coletada.

Quadro 4 – Categoria 1 (Tipos de evasão)

	<b>Tipos</b>	<b>2012.1</b>	<b>2013.1</b>	<b>2014.1</b>	<b>2015.1</b>	<b>2016.1</b>	<b>2017.1</b>
<b>1</b>	Abandono definitivo do Curso, com transferência para outro curso na mesma instituição (FECLESC/UECE).	-	-	-	01	-	-
<b>2</b>	Abandono definitivo do Curso, com transferência para outro curso de Pedagogia, em outra IES.	-	-	01	-	03	-
<b>3</b>	Abandono definitivo do Curso, com transferência para outro curso, em outra IES.	01	04	-	01	05	-
<b>4</b>	Abandono definitivo do curso por solicitação da IES (FECLESC/UECE).	-	-	-	-	-	-
<b>5</b>	Abandono temporário do Curso via trancamento do curso.	02	-	02	-	03	02
<b>6</b>	Abandono definitivo da graduação.	01	01	03	03	04	01

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados mostram que dentro do período investigado a categoria com maior índice

<sup>100</sup> Do total de 73 alunos evadidos foi possível obter dados de uma amostra inicial de 35 alunos, assim distribuída: 4 (quatro) do semestre 2012.1; 5 (cinco) do semestre 2013.1; 6 (seis) do semestre 2014.1; 5 (cinco) do semestre 2015.1; 12 (doze) do semestre 2016.1; e, por fim, 3 (três) do semestre 2017.1.

foi a 6, que diz respeito ao abandono definitivo da graduação. As Categorias com menor incidência de casos foram a 4 (quatro), com nenhum indicador e a 1 (um), que apresentou apenas um único caso na turma de 2015.1<sup>101</sup>. Outro tipo de evasão com um índice significativo foi o trancamento do curso, com 9 (nove) casos, sendo a maioria no semestre 2016.1. Conforme já salientado acima, este semestre coincidiu com o período da greve.

O quadro a seguir, traz informações a respeito da principal causa que motivou a evasão.

Quadro 5 – Categoria 2 (Causa da evasão)

	<b>Tipos</b>	<b>2012.1</b>	<b>2013.1</b>	<b>2014.1</b>	<b>2015.1</b>	<b>2016.1</b>	<b>2017.1</b>
<b>1</b>	As deficiências na educação básica.	-	-	-	-	-	-
<b>2</b>	Índices de reprovação e repetência.	-	-	-	-	-	-
<b>3</b>	Ausência de integração acadêmica.	-	-	-	-	-	-
<b>4</b>	Motivos relacionados à escolha do curso.	-	03	01	02	03	-
<b>5</b>	Movimento pendular.	01	-	02	01	-	-
<b>6</b>	Dificuldade financeira.	01	-	-	-	01	02
<b>7</b>	Problemas relacionados à infraestrutura da FECLESC/UECE.	-	01	-	-	-	-
<b>8</b>	Greve.	-	-	-	-	07	-
<b>9</b>	Problemas de ordem pessoal.	02	01	03	02	01	01

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como principal causa que ocasionou o abandono do curso, dentro deste período, os problemas de ordem pessoal lideraram. Em segundo lugar, aparece a greve de 2016, que de fato teve um impacto significativo na evasão da turma ingressante em 2016.1. Dos 12 alunos evadidos, até o momento, 7 indicaram a greve como causa, o que corresponde a um percentual de 58,3%. A escolha do curso segue na lista dos principais fatores, um aspecto que merece ser investigado na fase de análise qualitativa, assim como os demais. Apesar de a FECLESC ser uma Unidade Acadêmica que apresenta sérios problemas de infraestrutura, desde as condições físicas, como a ausência de um restaurante universitário, de auditório com capacidade para no mínimo 300 pessoas, de salas disponíveis para seu corpo docente orientar os alunos, dentre

<sup>101</sup> Sabemos que a transferência foi para o Curso de Matemática da FECLESC.

outros, esta Categoria teve apenas 1 (um) indicador.

Aspectos relacionados à mobilidade dos alunos que, em sua maioria são oriundos de localidades da Região do Sertão Central, fora do Município de Quixadá; e questões de ordem econômica foram citadas, porém, com menor peso do que outras categorias. Apesar das condições de mobilidade não serem as ideais<sup>102</sup>, existem parcerias com as Prefeituras para propiciar o deslocamento desses alunos. Em relação à questão financeira, o Curso de Pedagogia conta com alguns projetos de bolsas de Iniciação Científica, Monitoria, Extensão, PRAE<sup>103</sup> e a FECLESC é a única Unidade da UECE, localizada no interior do Estado do Ceará que tem uma Residência Universitária. Tais fatores, em seu conjunto, podem auxiliar na permanência do aluno, no que se refere a problemas de ordem econômica.

Os dados apresentados até o momento, já indicam alguns elementos sobre o problema da evasão estudantil no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE), os quais vêm sendo analisados na pesquisa ainda em andamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou dados de um estudo cujos objetivos foram: elaborar um levantamento quantitativo dos índices de evasão no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE), no período entre 2012 e 2017; bem como apresentar dados quantitativos referentes aos tipos de evasão que caracterizam o grupo de alunos evadidos e as principais causas indicadas, a partir de categorias previamente delimitadas. A pesquisa revelou que a média de evasão nas turmas de 2012.1 a 2017.1 é de 32,6%, sendo maior nas turmas noturnas. A turma de 2016.1, apesar de ser diurna, apresentou um índice superior à média geral e o principal fator indicativo do abandono foi a greve de 2016, indicada dentre as categorias que sinalizam a causa, a com maior incidência. Dentre os tipos de evasão o que apresentou maior destaque foi o que se refere ao abandono definitivo da graduação.

Estes dados preliminares têm sido trabalhados num estudo mais amplo sobre a evasão estudantil no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE), pesquisa que pretende se tornar uma estratégia para a melhoria dos índices de evasão estudantil e da formação docente do Curso investigado, mas também contribuir para o debate na área e na sistematização de dados nacionais.

---

<sup>102</sup> A esse respeito ver a tese **Quixadá**: centro regional de convergência e irradiação da educação superior, de Keila Andrade Haiashida (2014).

<sup>103</sup> Programa de Assistência Estudantil.

## REFERÊNCIAS

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e Avaliação Institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte; PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Evasão escolar no curso de pedagogia da UFPB**: na compreensão dos gestores educacionais. MPMGOA, João Pessoa, v.3, n.1, p. 42-63, 2014.

GUEDES, Elizabeth da Silva; MOREIRA, Laélia Portela. **Evasão do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do Rio De Janeiro**: um estudo de caso. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

HAIASHIDA, Keila Andrade. **Quixadá**: centro regional de convergência e irradiação da educação superior. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Ciência e Tecnologia. Fortaleza, 2014.

\_\_\_\_\_. Mobilidade do trabalho: um estudo sobre os movimentos pendulares praticados por professores e alunos do ensino superior em Quixadá, In: **Anais do V FIPED**, Editora Realize, 2013.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. 2012. Disponível em: [http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_087.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf), Acesso em 06/05/2017.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et. al. **A evasão no ensino superior brasileiro**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.132, pp.641-659. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

## A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PERFIL E RESPONSABILIDADES DO GESTOR

Maria do Carmo Neri do Nascimento  
Anne Sullivan University  
[Professora-carmem@hotmail.com](mailto:Professora-carmem@hotmail.com)  
Lucileide Germano Bezerra Facó  
Anne Sullivan University  
[lucileidegbfaco@hotmail.com](mailto:lucileidegbfaco@hotmail.com)  
Tânia Noemia Rodrigues Braga  
Unigrendal University  
[Taniarodrigues1444@yahoo.com.br](mailto:Taniarodrigues1444@yahoo.com.br)

### RESUMO

A preocupação básica deste estudo é discutir a gestão escolar democrática e o papel do gestor que segue essa linha de gerência escolar. Tem como objetivo refletir como se constitui uma gestão democrática escolar e qual o perfil do gestor escolar democrático, bem como suas responsabilidades e ações que fortalecem seu trabalho e seu método de gerência. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de diversos autores, mas principalmente de HEIDRICH (2009), LIBÂNEO (2005), entre outros que buscam discutir assuntos pertinentes a esse estudo e que discutem a temática abordada. Concluiu-se que o gestor deve ter um perfil amplo. Deve ser constituído por diversos aspectos, bem como suas responsabilidades são variadas. Porém, essas responsabilidades devem ser divididas com a comunidade escolar – professores, alunos, família, comunidade em geral - favorecendo a participação de todos na elaboração, planejamento, execução, análise de ações favoráveis ao desenvolvimento formativos dos alunos e na divisão dos méritos da escola.

**Palavras-chave:** Gestão. Democrática. Participação.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a gestão escolar democrática, enfatizando o perfil e as responsabilidades gestor escolar no cotidiano letivo de instituições de ensino. Nesta perspectiva, foram construídas questões norteadoras para este trabalho, as quais foram: Em que consiste e como se estabelece uma gestão democrática? Qual o perfil e responsabilidades do gestor e como possibilitam a gestão democrática da instituição?

Quando se fala em gestão pressupõe-se que assim como em qualquer grupo é imprescindível ter um responsável por liderar os membros deste. Assim também se

espera que suas ações possam gerar resultados conjuntos. Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é, pois, investigar como se constitui uma gestão democrática e quais as responsabilidades e ações do gestor que fortalecem o grupo, assim como analisar o perfil do gestor democrático.

Em tempos democráticos, a escola, sendo o meio de formação do ser humano, deve ter como base a aprendizagem dos alunos pautados em ações pedagógicas construídas de forma democrática. A complexidade da tarefa justifica o trabalho pela necessidade de analisar o papel e o tipo de profissional que deve gerenciar esse processo.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de materiais publicados na literatura e artigos científicos divulgados por meio eletrônico, que discutem a temática específica ou geral.

## 1. GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA

O termo gestão refere-se à gerência, administração empresarial ou de uma entidade social de pessoas a ser gerida ou administrada<sup>104</sup>. No último caso, a definição é mais aplicável às instituições escolares. Assim, gestão escolar refere-se à pessoa que administra e gere a escola.

O conceito de gestão resulta de uma nova compreensão da condução das organizações. Surge como superação dos limites da administração. Emerge um novo paradigma, isto é, “visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade” (KUHN, 1982 *apud* LUCK, 2006, p.34).

À gestão escolar tem sido acrescentado o termo “democrático”, gerando: gestão escolar democrática. Pressupõe-se pelo termo que seria uma administração liberta, com a participação de todos. Essa concepção atualizada se confronta com o histórico inicial da gestão, pois geralmente era autoritária.

Essa prática de autoritarismo prolongava a persistência de formas administrativas que não levavam a uma mobilização da criatividade do pessoal que se envolvia diretamente ou que prestava apoio no trabalho de ensino-aprendizagem, resultando não só em uma subutilização do potencial humano disponível, mas inviabilizando qualquer

---

<sup>104</sup>Conceito construído através de definições citadas por vários dicionários e com base em vários artigos de internet.



ação educativa digna desse nome (SILVA, 1996).

Segundo Heidrich (2009), a visão de gestão democrática surgiu em consonância com a política do país. Nas décadas da ditadura militar<sup>105</sup>, até os anos 80, a atitude do diretor de escola era igualmente totalitária, podia se comportar como sendo o dono do estabelecimento, impor regras e cobrar cumprimento das mesmas.

Ainda de acordo com o autor, o termo “gestão democrática do ensino público” surgiu no período político em que o povo pôde decidir com o voto os gestores do país. No sistema educacional, o momento impulsionou a pressão pela participação nas decisões que regiam o grupo de cada instituição escolar.

Para Rudá (2002), a gestão participativa só acontece com a participação de toda sociedade, famílias, partidos políticos, associações, conselhos, professores, entre outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 assegurou o dever de se consolidar a democratização da gestão escolar. A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 assegura e determina as diretrizes educacionais para o país. Em seu 14º Artigo:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 15).

Pelo descrito, o texto busca garantir uma gestão democrática baseando-se na participação dos profissionais no PPP e atuação comunitária na escola através do conselho escolar. Porém, sabemos que uma gestão para ser democratizada precisa de muito mais ações conjuntas, além do que as descritas na lei acima, que permitem apenas uma visão automatizada da democracia escolar.

Para atingir esse patamar, diversas medidas administrativas devem ser seguidas e geridas. Assim, o gestor escolar acumula uma série de responsabilidades que visam o bom funcionamento administrativo e pedagógico da instituição. E é assim que a gestão escolar assume um papel importante atualmente, ultrapassando a administração tradicionalista através do comando de ações que são orientadas pela função social da escola e estabelecimento de formas mais adequadas de condução do trabalho na escola.

A princípio o gestor não pode ser qualquer profissional. A revista Gestão Escolar,

---

<sup>105</sup> Período político brasileiro compreendido entre 1964 e 1985.

baseando-se nas pesquisas de Antônio Carlos Gomes da Costa<sup>106</sup>, define o perfil necessário para ocupar esse cargo.

- Administrador escolar: mantém a escola dentro das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, é exigente no cumprimento de prazos;
- Supervisor pedagógico: valoriza a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e cria oportunidades de capacitação docente;
- Líder sociocomunitário: preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, está sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro, abre a escola nos finais de semana e permite trânsito livre em sua sala (Revista Gestão Escolar, 2013, s.p.).

Portanto, o pesquisador aponta três perfis, mas que não determinam três tipos diferentes de profissionais. Na verdade, aponta um conjunto perfilado que deve compor o gestor escolar, ou seja, ele não pode simplesmente cumprir com a parte administrativa, deve também supervisionar a parte pedagógica e cumprir com o seu dever social em permitir a participação comunitária.

Se o perfil de um gestor já parece complexo por apresentar três pontos inerentes a seu papel, conseqüentemente, suas responsabilidades são igualmente multiplicadas. Assim, as funcionalidades pertinentes a ele são citadas dessa forma:

- Cuidar das finanças da escola;
- Prestar contas à comunidade;
- Conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação para reivindicar ações junto a esse órgão;
- Identificar as necessidades da instituição e buscar soluções junto às comunidades interna e externa e à Secretaria de Educação;
- Prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar, garantindo um ambiente agradável;
- Manter a escola limpa e organizada;
- Garantir a integridade física da escola, tanto na manutenção dos ambientes quanto dos objetos e equipamentos;
- Conduzir a elaboração do projeto político-pedagógico, o PPP, mobilizando toda a comunidade escolar nesse trabalho e garantindo que o processo seja democrático até o fim;
- Acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos;
- Ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos;
- Incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento;

---

<sup>106</sup> Mineiro, pedagogo e redator do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Foi professor de supletivo e Ensino Fundamental. Atuou na antiga FEBEM. Secretário de Educação de Belo Horizonte. Atuou também na UNICEF, OIT e UNESCO. Falecido em 2011.

- Gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários;
- Manter a comunicação com os pais e atendê-los quando necessário. (Revista Gestão Escolar, 2013, s.p).

A listagem apresentada deixa claro que a visão de administração que geralmente vemos em outros departamentos não se aplica nesse caso de forma totalitária. Ou seja, o gestor não é apenas o administrador, também é supervisor pedagógico, facilitador das ações pedagógicas e intermediário entre a instituição e a comunidade, principal articulador do Projeto Político Pedagógico, aquele que preza pelos bons resultados da aprendizagem dos alunos.

Como qualquer tarefa complexa, apenas uma pessoa não deve ser o executor dessas. Para tantas atividades, o diretor deve ter uma equipe de consulta, execução e analisadora que deve ser sempre composta por: coordenação pedagógica, professores e profissionais da instituição, alunos, pais e comunidade, enfim, todos.

Para que ele consiga esse envolvimento, é necessário que seja uma figura respeitável e digna de confiança. Para isso, o gestor escolar precisa conhecer a legislação vigente para atuar com autonomia e responsabilidade, respeitando os limites estabelecidos pela lei. Dessa forma, o diretor firma sua autoridade e prestígio diante da comunidade escolar.

A participação da comunidade escolar é valorizada em uma gestão democrática. Nela, a comunidade tem o poder de tomar decisões, construir objetivos, entender e participar do funcionamento da escola por meio do diálogo, do consenso (LIBÂNEO, 2005), também da sugestão de ideias, transmissão de experiências, etc. Enfim, uma gestão democrática não se restringe a significação dos demais e assim se torna eficaz.

Heidrich (2009) aponta quatro pontos essenciais que garantem uma gestão eficaz: formação, integração, atenção à aprendizagem, relações de trabalho.

A formação de qualquer profissional escolar requer um histórico de estudos extenso, e a do diretor não é diferente. Inicialmente, o ideal é que o mesmo tenha graduação em pedagogia e, obrigatoriamente, pós-graduação em gestão ou administração escolar concluída e certificada.

A obrigatoriedade da formação em pós-graduação é determinada pelo Conselho Estadual de Educação. Em casos de inexistência de profissionais com essa formação, autoriza por tempo determinado à atuação de um que esteja em formação. No entanto,

essa autorização será extinta a partir de 2016, possibilitando apenas a lotação de gestores com certificação. Além disso, outros determinantes contribuem na formação de um gestor escolar, como estão relacionados por Heidrich (2009):

- Portanto, se você tem a intenção de melhorar a sua formação, procure:
- Informar-se sobre os cursos oferecidos pela rede e pelo MEC.
  - Criar uma rede de relacionamento com outros diretores de unidades próximas, que permita a troca de experiências e informações.
  - Fazer reuniões com professores e funcionários para refletir sobre o cotidiano escolar.
  - Dominar os propósitos educativos da escola e criar condições para que eles sejam atingidos.
  - Ler textos relacionados a outras áreas (como Sociologia, Antropologia, Economia e Administração), que ajudem a entender o cotidiano da escola.
  - Conversar com as famílias e lideranças locais, para se manter informado sobre os principais acontecimentos da comunidade que possam ter reflexos na escola e no comportamento dos alunos.

O autor considera importante, além dos estudos formativos, a realização de tarefas que visam refletir sobre a prática e os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos, bem como o estabelecimento de laços com a comunidade. Afinal, a prática refletida se converte em formação efetiva.

Em segundo, a integração é garantida a partir do momento que o profissional se utiliza das funções que conjuntam no perfil do gestor como um conjunto necessário à gerência da escola. Para isso, a visão de que a escola é parte do sistema é o ponto inicial. Por isso, é preciso estabelecer metas que condizem sistematicamente e que precisam ser de conhecimento geral. Dividir o tempo para cada campo de atuação também se faz necessário, principalmente, por que a maioria leva mais tempo no burocrático do que no pedagógico, que é o foco principal da educação. Para tornar-se uma gestão escolar integrada é preciso ter uma visão total da instituição.

- Para enxergar a escola em sua totalidade, procure:
- Observar o movimento da escola no dia a dia para analisar o clima entre alunos, professores e funcionários e estar sempre atento aos sinais que mostrem que algo não corre bem.
  - Montar um quadro com as oito áreas da gestão, prevendo rotinas e anotando os principais processos relacionados a cada uma delas e os profissionais envolvidos na realização das tarefas.
  - Questionar as ações, os procedimentos e as novas propostas para se certificar da relação de cada projeto com os propósitos maiores da escola.
  - Construir e avaliar com a equipe, ao longo de cada ano, o projeto pedagógico da escola. Ele deve conter as metas da instituição e projetar ações e caminhos para atingi-las. Dentro de cada área da gestão, é essencial prever as atividades necessárias, as condições e o tempo para executá-las.
  - Solicitar que todos os funcionários façam uma lista das atividades cotidianas para poder discutir com eles os desvios de função e sugerir novas

formas de organização do trabalho em função das reais necessidades da comunidade escolar (HEIDRICH, 2009, s.p.).

O estabelecimento de metas a serem alcançados, apontadas no ponto anterior, determina-se como foco definitivo à aprendizagem refletiva nas avaliações externas. Nesse quesito, o papel do gestor, junto ao coordenador escolar, é avaliar os pontos de aprendizagem alcançados pelos alunos, bem como os que não foram atingidos. Isso para que, em conjunto com professores e até alunos, possam determinar o que se pode fazer para reforçar o que não está consolidado e minimizar as maiores dificuldades, a fim de garantir melhores resultados.

Muitos criticam a atenção dada às avaliações externas no que concerne às ações direcionadas a realização dessas provas. No entanto, as avaliações externas refletem a aprendizagem da instituição dentro do sistema a qual pertence e oferece a possibilidade de reflexão e tomada de decisões que resultem em ações determinantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Se elas são o reflexo da aprendizagem dos alunos, a comunidade as vê conforme eles são apresentados.

Para ficar atento às metas de aprendizagem e usar bem o resultado das avaliações, é aconselhável:

- Refletir sobre os objetivos da prova e procurar compreender o tipo de ensino que é preciso promover na escola para que os alunos adquiram as habilidades exigidas.
- Avaliar com a comunidade como se aproximar do perfil buscado pelos avaliadores.
- Organizar a infraestrutura adequadamente com base nas metas de aprendizagem.
- Entender os fatores que interferem nas notas das provas (evasão, repetência, ensino).
- Avaliar em que disciplinas ou séries estão localizados os piores resultados e quais são os motivos que levam a isso.
- Planejar a formação continuada dos professores com foco nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.
- Criar condições de melhoria do aprendizado, planejando tempos maiores de formação da equipe docente ou revendo o currículo (HEIDRICH, 2009, s.p.).

O último quesito aponta para organização do trabalho que se compõe pelas relações de trabalho da equipe. Inicialmente, é preciso que gestor e coordenador tenham ações paralelas e tarefas definidas e que estejam presentes. Isso favorece o trabalho e os encaminhamentos necessários.

Para compor esse último ponto também é preciso ter o comprometimento dos demais profissionais e o estabelecimento das funções de cada um e como devem

proceder na busca pelos objetivos para alcançar a aprendizagem dos alunos, garantindo bons resultados para a escola. Isso é possível quando a gestão promove o planejamento coletivo das atividades e ações a serem realizadas. Pois, a participação do planejamento é o que facilita a execução das ações.

Heidrich (2009) sugere a realização de reuniões frequentes com todos para avaliar e discutir melhores estratégias. É preciso respeitar as diversas funções e filtrar as ações úteis à aprendizagem, além de possibilitar a troca de ideias e promover a participação geral na construção do PPP.

“Para fazer uma gestão focada na melhoria da aprendizagem, é necessário ter bastante clareza sobre os propósitos educativos da escola - este é o verdadeiro papel social da escola: ensinar” (HEIDRICH, 2009, s.p). Essa é a exigência da sociedade contemporânea, que a escola trabalhe na promoção da efetiva e significativa aprendizagem.

No cumprimento das exigências da atual sociedade, o diretor deve pensar o professor como seu principal aliado. É preciso que ele o veja como uma extensão própria da gestão, e não como um subordinado que deve executar as ações e gerar resultados para a instituição, ou seja, um colaborador que compartilha da autoridade do gestor e que junto com ele assumem responsabilidades em conjunto.

Segundo Luck (*et al*,2005), a participação do gestor e apoio dado aos professores prezando pela autonomia e liberdade aumenta a satisfação e compromisso para com a escola. Esse procedimento costuma tornar visíveis capacidades adormecidas ou não praticadas que podem contribuir com o avanço da escola. Da mesma forma, os méritos obtidos devem ser compartilhados igualmente.

Esses procedimentos devem criar uma rede cooperativa na escola. A participação na elaboração gera a divisão igualitária de responsabilidades, que ocasiona o melhor comprometimento na execução, que garante resultados melhores, com reconhecimento de todos, que gera motivação. E é nesse ponto que o ciclo recomeça. O diretor motivado, motiva sua equipe, professores motivados motivam seus alunos, que aprendem mais e melhor, o que satisfaz as famílias, e assim por diante. No processo descrito, o maestro é o diretor.

A motivação é o que conduz a ação das pessoas, que ocasiona uma busca constante de situações que tragam estados de maior satisfação. Há diversos fatores motivacionais que podem contribuir na gerência escolar: possibilidades de aprendizado

contínuo, desafios, perspectiva de carreira, autonomia, realização, reconhecimento, respeito, remuneração adequada, liderança, formação, etc.

## 2. CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode se concluir que a gestão escolar democrática, tendência das gestões contemporâneas consiste no estabelecimento da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na elaboração de projetos, no PPP, no regimento da escola, na divisão de responsabilidades, na execução de tarefas para o bem comum.

O gestor deve ser um líder aberto, que conheça a lei que determina o limite das possibilidades de suas ações, mas que seja socializador da sua administração, que escute e saiba conduzir, que seja o maestro da motivação do grupo. Ou seja, que preze pelo trabalho em grupo, principalmente, por que suas atribuições são diversas e se trabalhadas em conjunto, há maiores possibilidades de serem cumpridas de forma eficaz e correta.

Dentro do grupo, o gestor deve dar atenção especial aos professores, que são os executores práticos daquilo que se define como meta para a aprendizagem dos alunos e resultados da escola. Eles devem ser valorizados constantemente, e devem ser ouvidos sempre, para que assim tornem-se colaboradores da gestão e se sintam motivados a contribuir e a obter sempre melhores resultados.

Assim, a gestão escolar democrática pode ser definida pela participação de todos que compõem a comunidade escolar, através da participação na elaboração, execução, análise de resultados e no compartilhamento do reconhecimento merecido pelos resultados obtidos.

Saber conduzir um grupo é uma tarefa de maestria e de responsabilidade, afinal, resultados negativos refletem diretamente no prestígio daquele que conduz o grupo. Se o trabalho é sempre respaldado na participação geral, os méritos são de todos. E, geralmente, um trabalho conjunto conduz a resultados positivos. O gestor fica responsável por permitir sempre a participação e também de motivar essa participação efetiva. Afinal, trabalho conduzido pela motivação é sempre consagrado com o sucesso pessoal e profissional de todos.

## REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF, 1996.

HEIDRICH, Gustavo. **Rumo à democracia**. Revista Nova Escola. Editora Abril – Fundação Vitor Civita. Edição 004, outubro/novembro – 2009.

KUHN, T.A **estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982apud LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. v. 1 –Petrópolis/RJ. – Vozes, 2006a. Série: Cadernos de Gestão. 116 p.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHE, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

Revista Gestão Escolar. **As responsabilidades do diretor**. Outubro de 2013. Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/responsabilidades-diretor-755886.shtml>.

RUDÁ, Ricci. **Reforma política e gestão participativa**. 2002. <http://www.reformapolitica.org.br>. acesso em 08/06/2015.

SILVA, J.M. **A autonomia da Escola Pública**. 3ª ed. – Campinas/SP. Papirus,1996.(Coleção Práxis).

## A LEI Nº 5.692/71 E A FORMAÇÃO DOCENTE: MUDANÇAS DE RUMO

Maria das Graças de Araújo  
Universidade Federal do Ceará  
Email: [graca\\_ita@yahoo.com.br](mailto:graca_ita@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente texto faz uma reflexão a respeito das mudanças ocorridas no Curso Normal destinado à formação de professores primários a partir vigência da Lei nº 5.692/71 de 1971 que fixou as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Através da referida lei o Curso Normal passou a ser apenas uma Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau (HEM) caracterizando-se um processo de precarização da formação de docentes. Objetivou-se compreender as mudanças ocorridas no Curso Normal a partir das determinações legais, tendo por base a experiência vivenciada no Ginásio Escola Normal Virgílio Távora de Aracoiaba/CE. Para tanto, utilizaram-se fontes secundárias e entrevistas com docentes que estudaram na instituição no período em que a lei esteve em vigor. Concluiu-se que os professores consideravam o curso eficaz para a formação e atuação docentes e que a legislação educacional foi responsável pelas mudanças ocorridas.

**Palavras-Chave:** Lei nº 5.692/71. Formação docente. Curso Normal.

### Introdução

A formação de docentes é tema bastante investigado pelos pesquisadores da educação, mesmo assim, há sempre algum aspecto a ser estudado. Por isso, no presente texto trazemos uma reflexão a respeito das mudanças ocorridas com o Curso Normal a partir da implementação da Lei nº 5.692/71 de 1971 que fixou as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

O antigo Curso Normal era destinado à formação de professores primários, conforme nomenclatura da época. No decorrer da sua existência passou por algumas transformações motivadas pelas determinações legais e pelo contexto de cada período histórico. Grosso modo, sua origem se reporta a antiga Escola Normal.

A partir de então, muitas transformações aconteceram no que diz respeito à formação de professores para ensinar na atual educação básica. Objetivamos compreender as mudanças ocorridas no Curso Normal a partir das determinações legais, tendo por base a experiência vivenciada no Ginásio Escola Normal Virgílio Távora.

Essa escola está situada no município de Aracoiaba, pertencente à região do Maciço de Baturité/CE e foi objeto de pesquisa do nosso Doutorado em Educação, defendido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará do ano em curso. Na oportunidade tentamos compreender a contribuição da escola para formação de professores da região, uma vez que ela tornou-se pioneira e referência na formação de docentes, tendo em vista a oferta do Curso Normal a partir de 1960 e dos Estudos Adicionais em 1974.

Para cumprir o objetivo acima descrito, escolhemos o período em que esteve em vigor a Lei nº 5.692/71 de 1971, quando o Curso Normal passou a ser apenas uma Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Para Saviani (2009) isso caracterizou uma precarização da formação de professores.

Nossa escolha justifica-se pelo fato de ter sido nesse período em que a escola passou a ter um maior número de alunos matriculados nessa etapa de ensino, chegando ao seu apogeu na década de 1980. Por isso, acreditamos que esses alunos vivenciaram seus processos formativos sob a influência das determinações preconizadas pela Lei nº 5.692/71.

Os procedimentos metodológicos constituíram-se do uso de fontes secundárias e da realização de entrevistas com os professores que estudaram na instituição. Em seguida fizemos a análise dos dados, cruzando-se as fontes escritas com as narrativas dos docentes.

Organizamos o texto em dois tópicos: no primeiro expomos a síntese de algumas determinações da legislação educacional vigente no decorrer da existência do Curso Normal; no segundo trazemos os depoimentos dos professores entrevistados, intercalados com a nossa interpretação de suas falas.

## **2 O Curso Normal: síntese das determinações legais**

Ao estudamos sobre a história da educação identificamos que o Curso Normal era destinado à formação de professores primários, cuja origem remonta à Escola Normal. De acordo com Araújo (2010, p.37), “o termo Escola Normal foi introduzido por Jean Baptiste de la Salle para designar uma instituição específica para o treinamento de professores”. Portanto, a ideia era ensinar normas e padrões que deveriam habilitar o docente para saber ensinar, por isso o termo Escola Normal.

Para Tanuri (2000) a criação de Escolas Normais está associada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno ou a extensão do ensino primário a todas às camadas populares. Ainda de acordo com a autora supracitada, no Brasil as primeiras escolas normais foram estabelecidas por iniciativa das Províncias, a partir da reforma constitucional de 12/08/1834, que conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais o poder de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la. Desse modo, a primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro através da Lei nº 10, de 1835.

Castelo (1970) e Sousa (s/d) identificam os primórdios da implantação de uma Escola Normal na Província do Ceará no ano de 1837, através da Lei nº 91, de 5 de outubro daquele ano. Em Aracoiaba só teremos o Curso Normal no ano de 1960 com a primeira turma de alunos do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, também conhecido como GVT.

Ao estudar a formação docente no contexto brasileiro, Saviani (2009) faz uma interessante síntese dos seus principais períodos históricos. Para ele, houve inicialmente,

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143,144).

Esse excerto ajuda esclarecer quais momentos marcaram a história da formação docente no país. Através dele, percebemos que os referidos períodos estão sempre ligados aos aspectos da legislação educacional.

Desse modo, em 1946 foi instituído o Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, ou Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Essa Lei determinava em seus artigos 2º e 3º que:

Art. 2º. O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. Art. 3º. Compreenderá ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946, p. 01).

Essa legislação define a divisão do Curso Normal em ciclos, sendo o primeiro destinado à formação de regente de ensino primário. Isso significa que os professores cursavam uma etapa de ensino que corresponderia na atualidade ao ensino fundamental. Portanto, só deveriam ensinar onde não havia professores habilitados para o ensino primário. Já o segundo ciclo equivalia ao atual ensino médio, por isso, esses possuíam maior *status* pois poderiam lecionar nas séries primárias, e dada a carência de docentes, às vezes ensinavam também em séries posteriores ao primário.

Em 1961 foi instituída a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nossa primeira LDB. Em seu artigo 53 consta que:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961, p. 09).

Essa Lei praticamente apenas ratificou o que diz a Lei Orgânica do Ensino Normal do ano de 1942. Em 1971 entrou em vigor a Lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). A partir dela o antigo ensino secundário transformou-se em ensino de 1º e 2º graus. Com ela o 2º grau tornou-se um curso profissionalizante ministrado nas escolas do país. Por isso, Saviani (2009) diz que a partir dessa determinação, a formação de professores primários passou a ser apenas uma habilitação profissional em meio a todas as outras, tornando-se uma formação precária.

A lei determinava em seu artigo 30 que “exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau” ((BRASIL, 1971, p. 10). Dessa forma, já não se fazia referência ao Curso Normal, mas apenas a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, muito embora na prática continuava-se chamando de Normal ou Pedagógico. Portanto, os alunos que estudaram a partir do período de 1971 até 1996, quando passou a vigor a

atual Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tiveram seus cursos pautados na Lei nº 5.692/71. Contudo, é oportuno esclarecer que em 1982 uma nova lei alterou alguns dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Trata-se da Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982 (BRASIL, 1982). A partir dela deixou de ser obrigatório o ensino profissionalizante em todas as escolas de 2º grau do país. Em seu § 2º diz que: “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, p. 02). Desse modo, só os estabelecimentos que desejassem, continuavam com o ensino profissional, como foi o caso do GVT.

As narrativas a seguir revelam alguns aspectos das mudanças ocorridas com o Curso Normal da instituição supracitada.

### **3 Narrativas docentes sobre as mudanças de rumo do Curso Normal**

Para a construção desse tópico trouxemos as narrativas de três professoras que estudaram no Ginásio Escola Normal Virgílio Távora de Aracoiaba. A escola foi uma importante instituição de formação de professores para a região do Maciço de Baturité/CE. Isso porque lá existiam o Curso Normal e os Estudos Adicionais, considerados como cursos basilares para a formação de professores para atuarem nas séries primárias e no então 1º grau.

A professora Antonia nos diz em sua narrativa que:

*eu acho que a base de tudo para até uma faculdade é o Curso Normal porque ele é quem vai ser o fator determinante para sermos aquelas boas professoras. Porque ele direciona, norteia você, pelo menos para mim foi assim (professora Antonia).*

A professora percebe a importância do Curso Normal como uma base fundamental para dar prosseguimento ao ensino superior. Para ela o curso preparava realmente para serem bons professores.

A fala da professora Eugênia revela o seguinte:

*Não foi a melhor opção extinguir o Curso Normal. Senti uma tristeza profunda na parte educacional eles terem tirado uma coisa que realmente é tão útil e tão necessário para a aprendizagem da criança. Morro de dar valor ao Curso Normal. Porque via como a gente trabalhava com*

*responsabilidade, com amor, com carinho e com empenho. Não era uma coisa que se inventasse e dava o que quisesse (professora Eugênia).*

Sua narrativa se refere à extinção do Curso Normal, que em seu modo de pensar, não foi a melhor opção, tendo em vista o modo como era trabalhado no GVT. O curso foi extinto quando passou a vigorar a Lei nº 9.394/96, pois através dela exigia-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.20).

Portanto, embora no GVT o curso tenha permanecido até o ano de 2003, quando houve o encerramento da última turma, o que se observa com a determinação legal é que, mesmo se admitindo a formação mínima oferecida em nível médio na modalidade Normal, os alunos preferiam fazer um curso superior. Desse modo, houve uma escassez de alunos para o referido curso, provocando a sua extinção.

Nos dizeres da professora Cleofas

*Eu acho que o fim do Curso Normal foi uma má interpretação da LDB, hoje eu vejo isso. Porque como ele lá estava dizendo que os professores tinham que se capacitar. Só podia ensinar quem tivesse o nível superior, achou-se que não tinha mais necessidade do Curso Normal. E o que a gente tem? Profissional hoje que termina as faculdades, mas quando chega à escolar não consegue render na sala de aula, porque nunca teve esse contato com sala de aula, com aluno, com didática, com essas coisas.*

A professora assevera que não deveria ter acabado o Curso Normal porque ele realmente preparava o docente para atuar em sala de aula. Em sua visão, houve uma má interpretação da Lei. Dessa forma, o que se observa é que o curso era visto pela professora como sendo muito eficaz, tendo em vista os aspectos didáticos, o contato com a sala de aula através do estágio, ditos como importantes para a formação docente.

## Conclusão

Do conjunto das narrativas o que se observa é que a legislação educacional mudou os rumos do Curso Normal, portanto, da formação de professores no decorrer do tempo. Contudo, é importante dizer que a legislação muda de acordo com os reclames da sociedade que também muda e pressiona por novos elementos que atendam a sua demanda em cada período histórico.



Sendo a Lei nº 5.692/71 uma lei implementada num período de ditadura militar, ela traz a marca do autoritarismo ao preconizar que todo ensino de 2º grau das escolas brasileiras deveria acontecer com o viés da profissionalização. Nesse sentido, a formação de professores na modalidade Normal passou a ser apenas mais uma habilitação dispersa em meio às demais, o que provocou o esvaziamento e a precariedade da formação em seus aspectos mais didáticos.

No caso do GVT, as professoras entrevistadas revelam o lado positivo do Curso Normal, deixando de apontar também as suas fragilidades. Desse modo, para elas o referido curso era tido como sendo eficaz para a formação docente naquele período e suas mudanças ocorreram exatamente motivadas pela legislação educacional. Portanto, a formação docente sofre as influências das mudanças dos rumos da educação em cada período histórico.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

BRASIL, República Federativa do. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso: 31/08/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982 - Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau**. Brasília, 1982. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 30/08/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 25/08/17.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm)> Acesso: 28/08/17.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal.** Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: < [www.soleis.adv.br](http://www.soleis.adv.br) > Acesso: 28/08/2017.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ensino no Ceará.** Fortaleza: Imprensa Oficial, 1970.

SAVIANI. Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro in: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOUSA, J. Moreira de. **Sistema educacional cearense.** MEC-INEP- Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, s/d.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. Nº 14, p.61-88, Mai/jun/jul/ago, 2000.

**DOCÊNCIA, IDENTIDADE PROFISSIONAL EM GUINÉ-BISSAU E  
BRASIL.**

Nayuca Alberto Bampoky<sup>1</sup>

Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira-UNILB  
[nayucaalberto@hotmail.com](mailto:nayucaalberto@hotmail.com)

Raimundo António Dos Santos<sup>2</sup>

Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira-  
UNILB [Jano.antoniodossantos@hotmail.com](mailto:Jano.antoniodossantos@hotmail.com)

**Resumo:**

Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada com os professores de ensino médio e fundamental de maciço de Baturité (Brasil) e professores de ensino médio e fundamental da capital de Bissau (Guiné-Bissau). Quando pensamos esse tema, acabaram por surgir as seguintes interrogações: No ato de ensinar até que ponto os docentes aprendem? Quais os motivos que levam adesão a carreira docente? O que identifica os professores com esta profissão? Que pensam os professores sobre a sua profissão? Quais as aproximações e distanciamentos na forma de ver a docência em Guiné-Bissau e Brasil? No entanto, o objetivo do presente trabalho foca-se nas experiências vivenciadas pelos docentes dos dois países em estudo, para fundamentar este estudo qualitativo foi preciso trazer narrativas de alguns autores como Nóvoa, Pimenta e outros. Para compreendermos a docência, a construção da identidade profissional, não seria óbvio se deixássemos de lado os docentes, para tal, foram convidados dozes professores para fazerem parte da pesquisa, entre as quais; seis são de nacionalidade Brasileira e seis são de nacionalidade Bissau-guineense, aplicou-se aos doze docentes um mesmo tipo de questionário, onde cada pergunta é analisada, comparada e discutida como pode se ver na fundamentação teórica. Concluímos que o tempo de magistério é vetor que ajuda no amadurecimento do docente, pois são nesses tempos que o magistrado vai corrigindo os seus erros e adotando novas metodologias para melhorar a sua prática docente. Entendemos que é necessário que ambos os países tenham de investir significativamente na educação, principalmente a Guiné-Bissau. Esperamos que com esse aporte teórico, o conceito da docência, construção da identidade profissional dê-lhe uma noção de como se dá magistério.

**Palavra-chave:** Docência. Identidade profissional.

O presente texto trata-se de experiências relatadas por docentes de dois Países (Guiné-Bissau e Brasil), mas todos com mesmo objetivo, participar na formação de cidadãos capazes de melhor a sociedade e viver na base de harmonia. Deste modo, iniciou-se as leituras preliminares sobre o exercício docente, levando em consideração suas experiências e aprendizagens. Este trabalho destina-se à submissão no V Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPEMO) que será realizada na Universidade Estadual de Ceará (UECE), com intuito de contribuir de forma crítica e

reflexiva no debate a se realizar no evento.

Na tentativa de querer conhecer o ciclo da realidade docente e perspectivando nela a nossa participação, fomos proporcionados a analisar as respostas dos professores, estudá-las, refletir e formular concepções sobre as experiências do Magistério.

Pensando esse universo tão extenso acabaram por vir à tona as seguintes indagações: No ato de ensinar até que ponto os docentes aprendem? Quais os motivos que levam adesão acarreja docente? O que identifica os professores com esta profissão? Que pensam os professores sobre a sua profissão? Quais as aproximações e distanciamentos na forma de ver a docência em Guiné-Bissau e Brasil?

A partir dessas interrogações, estabeleceu-se os seguintes objetivos:

- Analisar o exercício da profissão docente dos professores de maciço de Baturité (Brasil) e dos professores de cidade de Bissau (Guiné-Bissau), levando em consideração suas experiências no fazer docente.
- Constatar por uma revisão bibliográfica sobre autores que trabalham as temáticas tratadas nesta reflexão.

Na metodologia desse trabalho usou-se a pesquisa qualitativa para fundamentar as discussões estabelecidas pelas entrevistas dos professores. Concordo com o Suassuna e Minayo quando afirmam que:

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada. (2008. p349)

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada. (2001. p22)

A investigação realizada no campo envolve dois países ligados pela língua portuguesa, onde foram entrevistados professores de escolas de ensino médio e fundamental na cidade Redenção e Acarapé que fazem parte da região de Maciço de Baturité, situada no centro norte do estado de Ceará (Brasil) e também escolas de ensino médio na Guiné-Bissau na cidade capital Bissau, um país localizado na costa ocidental da África.

### Fundamentação teórica

Para fazer um estudo envolvendo professores da Guiné Bissau e de Brasil, fomos procurar conhecer a realidade que eles vivenciam saber como foram se construindo suas identidades como profissionais.

Pensando no conceito da docência e como ela é entendida, faz-se necessário trazer alguns pensadores que já realizaram trabalho do tipo para nossa discussão. O trabalho realizado por SOUSA intitulado **(ré) significando o conceito de docência**. Faz pensar e entender o conceito da docência quando cita alguns autores:

“No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim- docere- que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p.468). A autora ressalta, com base em Araújo (2004), que a apropriação do termo apesar de constituir algo novo no sistema educacional, o seu registro na Língua Portuguesa data de 1916. Percorrendo o movimento na busca desse conceito, encontramos à docência, em Pasquay e Wagner (2001), como uma atividade especializada, baseada em um saber científico, construído com base em paradigmas e transmitida pelas gerações. Tardif e Gauthier (2001) vêm à docência em uma perspectiva mais prática, pois consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão. Consideram os professores capazes de agir, falar e de pensar, pois, como são dotados de racionalidade, encontram formas para orientar a sua prática. Para Gómez Pérez (1997, p. 112), à docência é considerada como prática baseada na reflexão na e sobre a ação por desencadear reflexão sobre um conjunto de questões educativas.

A docência é o ato de ensinar da melhor maneira possível, de modo que o docente terá de inteirar-se da aula e detectar todos os parâmetros que facilitam ou dificultam o ensino-aprendizagem. Para tal, é preciso que o docente se sujeite a questionamentos, reflexão e críticas sobre as próprias ações, no sentido de inová-las ou melhorá-las.

É perceptível que na docência estão embutidos traços de experiências e aprendizagens, que culminam fortemente na formação de ideias e métodos, ora boas a propósito de melhorar suas práticas, outrora ruins por serem perturbadores ou desconhecidas.

A pergunta que se faz muitas vezes é como um docente constrói a sua identidade como profissional. Será que a identidade do professor constrói-se no exercício da docência, ou enquanto aluno de curso de licenciatura, ou começa desde momentos quando era aluno no ensino fundamental e médio? Segundo Santos e Rodrigues (2010), os saberes que o professor possui são adquiridos antes de assumir atividade de ensino e estes saberes são resultados de experiências que tiveram como aluno. Deste modo, podemos ver a formação docente como algo contínuo que vai perpassando dos estudos iniciais, do processo de formação e do exercício da docência. Portanto, é no momento da prática, que o professor reelabora suas experiências, transformando-as em saberes.

Entende-se que os saberes que os professores adquirem durante toda a vida são os constructos da sua identidade. O professor perpassa a vida acadêmica incorporando o conhecimento pessoal e profissional, desenvolvendo assim, múltiplos saberes a partir de suas práticas no exercício de suas funções e papéis que contribuem de tal forma para a sua competência profissional (SANTOS e RODRIGUÊS, 2010). É verdade que nessa construção de identidade, o docente abastece o seu repertório Magistral de tal forma que isso ajudará a resolver problemas que transcendem o exercício da docência. Será que existe professor que não quer ter todas estas habilidades? Claro que não! O professor antes de assumir esta função, ele é pessoa e não deixa de sê-lo quando começar a exercer a docência. Por isso, concordamos com Tardif (2002) apud Santos e Rodrigues (2010), quando apela para que o professor seja visto como um ator competente e sujeito ativo, com saberes e que depara com situações cujas soluções para resolvê-los não cabe só a uso de conhecimentos que adquiriu das Ciências da Educação ou dos conteúdos que desenvolve em sua disciplina. Mas acredita que o docente necessita de saberes que emergem das múltiplas interações para solucioná-los.

### **Entrevista com os professores**

Esta entrevista contou com a participação de doze professores que lecionam nas escolas de ensino médio e fundamental. Em virtude da preservação dos nomes dos sujeitos participantes deste trabalho, optamos atribuir-lhes nomes de grandes pensadores que revolucionaram a educação e o mundo.

#### **1. Tempo de magistério**

Verificamos que seis professores exercem a docência no intervalo de cinco a dez anos, cinco professores exercem a docência num intervalo de onze a vinte anos e um que exerceu mais de vinte anos de docência.

Como diz o Huberman, a carreira docente passa por diversas etapas e é nessas fases que se constrói competências. Não é nenhum axioma, mas podemos dizer que quanto mais tempo levado no exercício de uma certa atividade, mais habilidades serão adquiridas. O tempo ajuda no amadurecimento do profissional docente e proporciona-lhe a criar metodologia que melhora o processo ensino aprendizagem, outrora não acontece pelo fato do docente desconhecer as ferramentas disponíveis no momento. Essa passagem nos remete a lembrar de um exemplo dado pelo Cortella no seu livro (**Educação, escola e Docência**) quando aborda a questão da tecnologia trazida para sala de aula, no começo da sua propagação ou globalização e até hoje, trouxe um desconforto a alguns professores “digamos professores arcaicos ou os que não se optaram por formação continuada”, o fato preocupante é que eles desconhecem a forma de usar essas ferramentas que hoje são tão usuais no nosso cotidiano.

## **2. Formação**

A partir dos dados coletados foi possível registrar os cursos de formação realizados por cada sujeito docente, dentre os doze docentes entrevistados, três afirmam que cursaram licenciatura em Matemática, quatro cursaram licenciatura em Geografia e História, três cursaram licenciatura em Língua portuguesa, um licenciado em inglês e um em francês.

É necessário que um docente, como todo profissional conheça a sua área de atuação por perfeitamente a fim de lidar de frente com os problemas do respectivo setor educativo. Para tal, o seu conhecimento como docente deve ser constantemente atualizado. Seguindo essa linha de pensamento, concordo com Pimenta e Lima (2009) quando afirmam que os docentes são possuidores de experiências em suas áreas de atuação, mas mesmo assim, cada vez mais sentem a necessidade de buscar respostas aos principais entraves educacionais e buscar progressos profissionais no cotidiano.

## **3. Quais influências na escolha da profissão docente?**



Na análise das respostas dadas pelos doze professores acerca desta questão, verificou-se a revelação de três influências, cinco professores afirmaram que optaram pela docência por paixão e o gosto de ensinar, três afirmaram que foi por falta de opção e dificuldade financeira, um afirmou que foi escolha própria não teve influência, por último, três afirmaram que foi por incentivo dos pais e dos professores.

#### 4. O que significa ser professor?

Compreendemos que é muito importante saber a definição do professor, ainda mais quando é conceituada por alguém que identifica-se como docente, por conseguinte agrupamos as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa:

<b>Jean-Jacques Rousseau</b>	É ser um educador, orientador, o professor é um ser em aprendizagem.
<b>Emília Ferreiro</b>	Ser um professor é ser um pai, um orientador.
<b>Isaac Newton</b>	É saber interagir, comunicar com os alunos e orientar.

Precisamos entender que educar é diferente de cuidar, todavia, a tarefa do professor é educar, mas acaba se fazendo muitos trabalhos que é referente a cuidar, que deveria ser a tarefa da família. O professor hoje é atribuído tantas tarefas que exigem-lhe ser multifuncional.

Ser professor não se limita só em dar matérias, aplicar e corrigir provas, embora o seu objetivo principal seja ensinar, mas para que isso aconteça, é preciso muito esforço, dedicação, pesquisa, paciência, tempo e comprometimento. Ser professor se compreende no ato de ensinar e aprender, porque é nessa perspectiva que se constrói o conhecimento.

<b>Juan Amos Comenius</b>	Formar cidadãos.
<b>Paulo Freire</b>	Formar cidadãos, pessoas de bem capazes de modificar e melhorar as políticas públicas.

Os professores acabam sempre dando um passo a mais ao que se pretende fazer especificamente, pois eles ensinam ciência, arte, matemática, língua... Etc. Também ensinam e transmitem modos, valores e limites nas ações dos seus educandos. Sendo

assim concordo com (Thomaz e Oliveira 2009:11, 12) quando afirmam que:

A cidadania se constrói pelo respeito e reconhecimento das diferenças individuais, pelo combate aos preconceitos, às discriminações e aos privilégios, e isto se dá pela participação no grupo, pela consciência dos direitos e deveres e pela confiança que cada um deve ter de si e do seu poder de transformação para que o bem comum prevaleça. Na escola, a cidadania não deve existir apenas no discurso, ela tem de ser vivenciada no cotidiano de todos que dela fazem parte. Neste sentido, o aluno deve ser formado não só para uma autonomia intelectual, mas principalmente, para ter uma visão crítica da vida, para que possa formular seus próprios juízos de valor, discernimento e de ação perante as diferentes circunstâncias da vida, de forma que possa agir como pessoa responsável e justa.

<b>Jean Piaget</b>	É ser tudo. A sociedade cobra tudo. No meu entendimento é um parceiro na transmissão e na construção do conhecimento.
<b>Lev Vigotsky</b>	Um profissional essencial para sociedade. Um disseminador de esperanças e sonhos.
<b>Nicolau Copérnico</b>	ser professor é ser paciente ,interativo e ter amor em transmitir
<b>Charles Darwin</b>	Ser professor é carregar consigo uma grande responsabilidade como docente e também desempenhar o papel de um pai, pra poder transmitir tudo com inteligência.

Sabemos que o ato de ensinar ou transmitir conhecimento requer muita dedicação e técnicas de ensinar, pois sabemos que as salas de aulas traz-nos seres com níveis de percepções diferentes, mesmo assim, esses docentes permanecem engajados em transmitir o que sabem e reconstruindo o seu conhecimento. Percebe-se que as respostas indicam para direções diferentes, mas têm o mesmo propósito. Ser professor, como sendo um vetor que aponta para todas as direções, procura transmitir, refletir e construir o conhecimento. Dessa forma, “a docência é uma atividade muito prática, embora tudo o que ocorre em classe seja a ponta de um iceberg teórico” (Freire; Shor, 2003 p. 12).

## 5. Compensações do exercício do Magistério

<b>Jean Piaget</b>	Quando os alunos conseguem se formar como profissionais.
<b>Lev Vygotsky</b>	Quando o objetivo de ensinar é concretizado. Vendo seus alunos na faculdade
<b>Nicolau Copérnico</b>	Ver os alunos felizes, chegando ao ensino superior.
<b>Juan Amos Comenius</b>	Quando vê um aluno da escola pública entrar na universidade sendo ajudado por você.
<b>Paulo Freire</b>	Aqui na Guiné pra min um professor nunca teve uma compensação uma vez que o ensino é muito precário.

<b>Emília Ferreiro</b>	Quase nenhuma porque o ensino é precário a cada ano que passa, não são feitas reformas dos programas o que torna obsoleto o trabalho do professor e dos alunos.
----------------------------	---

A maior felicidade e satisfação de dever cumprido desses professores é ver os seus alunos tornarem pessoas promissoras que zelam pela honestidade e trabalho lícito, visto por outros como exemplos na sociedade. Notamos na fala de alguns professores o soluço de péssimas condições de trabalho, falta de recursos materiais, salário miserável. Esses obstáculos remetem alguns docentes a irem o além, no sentido de participar na realização de sonho de muitos alunos. Este ser chamado professor é um dos maiores filantropos que pode existir na nossa sociedade, pois preocupa com a sociedade e a humanidade.

### **Considerações finais**

Verificamos a partir da fala dos docentes o sentido da docência, como ela se constrói a cada incremento que se dá no exercício de magistratura, percebemos o distanciamento da realidade educacional entre esses dois países (Brasil e Guiné-Bissau) marcados por questões geográficas, construção histórica do país, política governamental e educacional, financeiras e questões social.

As experiências vivenciadas por estes profissionais mostram ao futuro docente quão arduo e prazeroso é o serviço de magistério, porque a sua práxis começa se a formar no momento que começa lecionar. Os estágios, práticas extras curriculares são apenas observações que devem ser feitas para encerrar a realidade futuramente. Desta forma, a experiência ganha um papel importante quando entendemos que é no exercício de sua profissão que o professor dá novos significados à sua formação.

O incentivo para a formação de professores deve ser foco para qualquer nação, principalmente para um país de terceiro mundo como a Guiné - Bissau com número elevado de analfabetismo em pleno século XXI. Com este pequeno texto, esperamos esclarecer o sentido da docência, a construção da identidade profissional.

### **Referências**

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra et all. **Didática Geral**. Fortaleza: 3ª ed. Ed. UECE, 2015.

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. A Construção Curricular Na Perspectiva Freireana:

Um Estudo De Caso Na Cidade De Diadema. São Paulo: **revista e-curriculum**, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. Pofessorado. Revista de currículim y formación del professorado. V. 9, n. 2, 2005.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. Florianópolis: **PERSPETIVA**, 2008.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA: DIÁLOGOS INICIAIS

Patrícia Novais dos Santos, UFPI,  
[patricianovaes1212@gmail.com](mailto:patricianovaes1212@gmail.com)<sup>107</sup>

Jeferson Gomes de Souza, UFPI,  
[jefersongomessousa@hotmail.com](mailto:jefersongomessousa@hotmail.com)<sup>108</sup>

Andréia Martins, UFPI,  
[andreamartins.ufpi@gmail.com.br](mailto:andreamartins.ufpi@gmail.com.br)<sup>109</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar uma pesquisa realizada nas escolas municipais de Floriano que atendem as séries iniciais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos sobre as expectativas de alunos e professores para um curso de formação na perspectiva Freireana. A abordagem metodológica da mesma é a qualitativa, utilizando a pesquisa de campo e como técnica de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Foi apontado pelos entrevistados a falta de ambiente adequado para alunos da EJA, dificuldade em ministrar o ensino em salas multiseriadas e falta de recursos e materiais didáticos adequados. As expectativas de professores e alunos em relação ao curso de formação é por metodologias adequadas, recursos didáticos e materiais que atendam e respeitam a necessidade de formação do adulto para o mundo do trabalho.

**Palavras-Chave:** Formação, Professores, Adultos

### Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar o processo inicial de elaboração de um curso de formação de professores na perspectiva Freireana. Em dezembro de 2017 foi apresentado a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Piauí um projeto que tinha como proposta a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em parceria com a

---

<sup>107</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, bolsista do Projeto de Extensão “Curso de formação de professores(as) e práticas pedagógicas na perspectiva Freireana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí” Financiado pela Pró Reitoria de Extensão.

<sup>108</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, bolsista do Projeto de Extensão “Curso de formação de professores(as) e práticas pedagógicas na perspectiva Freireana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí” Financiado pela Pró Reitoria de Extensão.

<sup>109</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) coordenadora do projeto: Curso de formação de professores(as) e práticas pedagógicas na perspectiva Freireana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí. É um projeto de extensão da Universidade Federal do Piauí (Campus Amílcar Ferreira Sobral) em parceria com a Secretaria de Educação de Floriano/Piauí. Que possui financiamento da UFPI.

Secretaria Municipal de Educação de Floriano<sup>110</sup>.

A propormos um curso de formação de professores (as) fundamentado em Paulo Freire não poderíamos levar para os educadores da rede municipal de Floriano uma proposta pronta, ela teria que ser construída em conjunto com os docentes, os discentes, a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação. Devido a esta concepção organizamos nosso projeto de extensão em 3 etapas, no primeiro momento estruturamos equipe, composta por 3 de alunos bolsistas, os dois primeiros meses foram dedicados a formação dos monitores dentro dos conceitos freirianos, entendendo a educação como ato de libertação, emancipação e conscientização.

A partir do período inicial de formação dos bolsistas começamos a realizar visitas nas escolas e comunidades onde os discentes estudam e residem, objetivando a investigação do universo vocabular dos alunos (as). Um segundo ponto destacado nestas conversas com os alunos, professores e comunidade era a busca do entendimento sobre os conhecimentos necessários para as suas vidas que a escola deveria ensinar, depois das visitas e conversas nas escolas de EJA, e no entorno da mesma, retornávamos a universidade para organizar e analisar a coleta de dados, discutindo a cultura de cada comunidade escolar e suas necessidades de aprendizagem.

A segunda etapa será composta pela construção conjunta de um curso de formação docente de quarenta (40) horas entre a Universidade Federal do Piauí e a Secretaria Municipal de Educação de Floriano, com participação coletiva dos membros da comunidade escolar. A terceira etapa será a formação dos(as) professores divididas nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2018, o curso será dividido em 5 módulos, sendo cada módulo de 08 horas, ao final de cada módulo realizamos uma roda de conversa com os envolvidos no processo de formação para avaliarmos o que foi feito e as necessidades de melhorias no processo de formação.

Neste momento estamos finalizando a primeira etapa das atividades, realizamos pesquisas em todas as escolas urbanas e do campo<sup>111</sup>, que atendem as séries iniciais do

---

<sup>110</sup> O curso de formação de professores tem como título: O curso de formação de professores tem como título: Curso de formação de professores(as) e práticas pedagógicas na perspectiva Freireana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí. É um projeto de extensão da Universidade Federal do Piauí (Campus Amílcar Ferreira Sobral) em parceria com a Secretaria de Educação de Floriano/Piauí. É um projeto de extensão da Universidade Federal do Piauí (Campus Amílcar Ferreira Sobral) em parceria com a Secretaria de Educação de Floriano/Piauí. O período de vigência é de 12 meses, de março de 2018 a março de 2019.

<sup>111</sup> Em Floriano temos 4 escolas que possuem turmas de alunos voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e 16 escolas do campo. Estas são situadas em localidades muito distante uma das outras,

ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este texto descreve como foi a pesquisa nas escolas urbanas da rede municipal de ensino de Floriano, apresentado o entendimento de professores (as) e alunos(as) sobre conhecimento escolar e formação de professores.

### **Educação e alfabetização de jovens e adultos: Apropriação do Método Paulo Freire na formação de professores**

O curso tem como fundamentação as concepções teóricas e metodológicas do educador Paulo Freire, que propõe o processo de alfabetização como um ato de conscientização.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação/reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26)

Paulo Freire ao pensar o processo educativo o vê como um ato de conscientização, entendendo a educação escolar e a alfabetização como um momento de apropriação da realidade em que o aluno está inserido, a alfabetização deixa de ser apenas um momento de apropriação dos códigos representados pelas letras e pelos números, passando a ser o a hora e o lugar em que educando se conscientiza de sua realidade.

Na obra “Educação como prática da liberdade” (1999) Paulo Freire aponta que a educação deve servir ao propósito da existência humana, mas, não para qualquer existência e sim para transcender, discernir e aprender a dialogar.

O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros “existires”. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (SILVA. 2000, p.181)

Segundo Freire (1999) o Brasil foi construído a partir da chegada dos

---

para a realização das pesquisas nestas escolas contamos com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e da UFPI para a realização do traslado dos pesquisadores.



colonizadores portugueses sem a experiência do diálogo, tivemos uma colonização predatória, fundada na exploração econômica de negros e indígenas. O processo colonial brasileiro foi constituído no sentido da grande propriedade, dos fazendeiros de engenho, dos grandes proprietários de terras, devido a essa herança não fomos formados dentro de um livre e crítico pensar, em um pensar para a dialogação.

Nosso projeto de formação tem como principal fundamento teórico o Método Paulo Freire de alfabetização:

Paulo Freire pensou em um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre o educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fale dele” (BRANDÃO, 1981, p.21)

A primeira etapa do método é o diálogo com a comunidade, que é denominada por Freire como levantamento do universo vocabular, momento fundamental do processo, pois, nesta convivência e vivência na comunidade é que chegamos a “descoberta do universo vocabular” (BRANDÃO, 1981. p.24). Para o autor há um entendimento que os sujeitos envolvidos no processo educativo possuem um universo de fala, de cultura, um lugar de conhecimentos que só no convívio com essa gente é que poderemos propor uma educação escolar transformadora.

Em seu belíssimo texto “Carta de Paulo Freire aos Professores” (2001) o autor nos ajuda a pensar e a entender qual é a função do docente, que no ato educativo os dois lados aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p. 261)

No processo de apropriação da leitura e da escrita nos professores devemos ter o entendimento de que nossa ação de ensinante é para além da apropriação de letras e números, ensinamos aos nossos educandos a ler o mundo, e a lê-lo de forma politizada. A partir desta concepção iniciamos a busca de entendermos o funcionamento da rede municipal de educação do município de Floriano, visitas nas escolas e comunidades para conhecer as pessoas e os alunos e alunas da EJA, objetivando uma formação que atendesse uma demanda real e que pensasse uma escola que alfabetize e eduque

alunos(as) para a criticidade.

### **A rede municipal de ensino e o atendimento a Educação de Jovens em Adultos em Floriano/Piauí**

O Piauí tem o terceiro maior índice de analfabetismo no Brasil, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015, 8,2% da população acima dos 15 no Estado é analfabeta. A região nordeste é a que concentra o maior índice de analfabetismo no Brasil, em torno de 16% da população adolescente, jovem, adulta e idosa, Alagoas possui o maior percentual de analfabetos, em segundo lugar aparece o Maranhão, em terceiro lugar o Estado do Piauí.

A cidade de Floriano situa-se na região sul do Estado do Piauí, a 240 quilômetros da capital Teresina. É a quinta cidade mais rica do estado, sendo uma referência no setor de saúde, comércio e na educação, com três universidades públicas, um Instituto Federal, uma Universidade Federal e uma Estadual e diversas Faculdades particulares. A rede de atendimento a educação básica de Floriano, segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 2017 e composto por 3 escolas federais, 21 escolas estaduais, 89 escolas municipais e 28 escolas particulares, totalizando 141 escolas de educação básica.

### **A pesquisa nas Escolas Urbanas – Expectativas de Formação**

Floriano possui 4 escolas na zona urbana que possuem salas de aula que atendem ao público das séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos<sup>112</sup>.

### **As escolas**

A Escola Municipal Antonieta Casto, localizada na Rua Alberto Drumond S/N, Bairro Curador, Floriano-PI. Está escola funciona nos três turnos: no período da manhã e tarde atendem aos alunos do 1º ao 5º ano e a noite turmas de EJA, das séries iniciais do Ensino Fundamental. A escola possui apenas uma turma de EJA, com 16 alunos matriculados, as idades variam entre 38 a 62 anos, a frequência nas aulas é inconstante, com alto índice de evasão. Dos alunos matriculares apenas 10 frequentam as aulas de

---

<sup>112</sup> A EJA na rede municipal de Floriano é organizada em 5 etapas, divididas ao longo dos 9 anos do ensino fundamental.

maneira regular. Ao observarmos o espaço da sala de aula, percebemos que a mesma está organizada de maneira infantil, paredes com desenhos infantis, com cartazes produzidos pelos alunos do período diurno, cadeiras e mesas pequenas, falta de iluminação adequada ao período noturno.

A Escola Municipal José Francisco Dutra fica localizada na Rua João Chico S/N, bairro Mangueira, Floriano-PI. A instituição funciona no período diurno e noturno, atendendo durante o dia alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. A noite a escola atende ao público da EJA, com 70 alunos matriculados, divididos em três turmas com idade variando entre 16 a 76 anos. Nestas 3 turmas estão matriculados alunos do 1º ao 9º ano. O ambiente escolar é muito acolhedor, porém, todo organizado para o público do ensino regular, com um foco infantil. Na sala de alfabetização dos alunos da EJA a mobília está estruturada para o público infantil, com carteiras pequenas. Segundo o gestor, na turma de alfabetização há 16 alunos matriculados, com apenas 8 frequentando as aulas, está possui dois professores que dão aula de maneira alternada durante a semana.

A Escola Municipal Marcos dos Santos Parente fica localizada na Br 343, S/N, no bairro Meladão, Floriano, Piauí. Funciona nos três turnos, manhã e tarde atendendo discentes das séries iniciais do Ensino Fundamental e no noturno o ensino fundamental completo. Possui 35 alunos matriculados, com média de idade que variam entre de 16 e 40 anos. Os 35 discentes estão divididos em 03 turmas. A sala de alfabetização é multiseriada composta pela 1ª, 2ª e 3ª etapas, onde estudam 10 alunos, sendo 04 da 1ª etapa; 04 da 2ª etapa; 02 da 3ª etapa. Possui ambiente alfabetizador infantil, cadeiras e mesas pequenas, os bebedouros são adaptados para educação infantil, às salas não são bem iluminadas e os quadros estão escuros dificultando assim a visualização do que está escrito.

A Escola Municipal Raimundo Neiva fica localizada na Rua Manuel Pereira S/N, Conjunto Pedro Simplício, Floriano-PI. Funcionando no turno diurno com Ensino Fundamental de 1º a 6º ano nos períodos da manhã e tarde, no turno noturno atende a Educação de Jovens e Adultos de 1ª a 5ª Etapa, com 03 turmas. Com 20 alunos matriculados, sendo que na alfabetização são 12 alunos matriculados com idades entre 17 e 70 anos. Como nas outras escolas pesquisadas, a Raimundo Neiva possui um ambiente alfabetizador inadequado para a EJA, com carteiras pequenas e atrapalha os adultos se acomodarem nas mesmas, o diretor da escola relatou tem alunos que usam

carteiras de plásticos adultas para assistir aula.

### **Dialogando com os(as) docentes**

Na Escola Municipal Antonieta Casto conversamos com uma professora que já havia lecionado na EJA, em turmas multiseriadas. Porém nunca havia lecionado em turmas de alfabetização de adultos. A mesma pontuou que suas maiores dificuldades estão relacionadas a metodologia de trabalho com adultos, devido a variação de idade e dos níveis de aprendizagens alunos. Outro ponto levantado pela professora é falta de recursos didáticos para a EJA como impressões, cartolina entre outros. Por muitas vezes ela pagou impressões e comprou materiais. Em sua fala ela afirmou que um curso de formação de professores deveria trazer metodologias de trabalho em salas multiseriadas.

Na escola Municipal Francisco Dutra não foi possível conversar com os professores durante os períodos de visitas, devido a eles pontuarem que estavam em aula, ou em reuniões, que chegavam em cima do horário de aula devido a outras atividades e que na saída já era tarde e não conseguiam parar para conversar, em outro momento retornaremos na escola para novas tentativas de pesquisa.

Na Escola Municipal Marcos dos Santos Parente a docente da turma de alfabetização é graduada em Pedagogia, iniciou em aulas de alfabetização este ano, antes ministrava aula de História também na EJA. Ela pontuou que a maior dificuldade de alfabetizar é por que a turma tem uma grande variação dos níveis de alfabetização. Tem alguns alunos que tem noções básicas pelo fato de já ter estudado antes e no momento voltaram a estudar para conseguir a certificação e outros que apresentam algumas dificuldades e os alunos que possuem necessidades específicas. Estas diferenças segundo ela é o que mais dificulta o seu trabalho como professor. A professora destacou a necessidade de cursos de formação para a EJA no município e que este deveria focar em metodologias de trabalho em alfabetização e em salas multiseriadas.

O professor que conversamos na Escola Municipal Raimundo Neiva é formado em Pedagogia e atua na docência a 10 anos, e na EJA a seis anos. Segundo ele a maior dificuldade para alfabetizar adultos é a leitura e o material didático. Em relação a uma formação de professores com foco na EJA, o que ele afirmou que ainda não teve nenhuma ofertada pela Secretaria de Educação ele tinha como expectativa conhecer novos métodos e novas técnicas, o professor se mostrou a vontade e tranquilo durante a

conversa, e aceitou que participássemos da sua aula.

### **Dialogando com os discentes**

Na Escola Municipal Antonieta Castro a recepção dos alunos foi muito boa, em nossas conversas os estudantes afirmaram que a maior dificuldade era na leitura e escrita da língua portuguesa. Quando perguntamos a respeito das suas dificuldades de aprendizagem, do que eles esperavam da escola, eles disseram que necessitam de aulas diferentes, aulas mais dinâmicas. Ponderando que os alunos que fazem parte da EJA na sua maioria são trabalhadores, ou passam o dia trabalhando no setor privado ou no seu próprio lar, tendo que cuidar da casa e dos filhos, devido a isso a noite estão muito cansados e a falta de dinâmica nas aulas acaba desmotivando.

Não tivemos como realizar conversas com os alunos da Escola Municipal José Francisco Dutra, da mesma forma que não conseguimos com os professores. Havia tido um assalto dentro na escola em um dos dias de visita, e eles estavam muito aflitos, só falavam sobre a violência que a cidade está vivenciando.

Em conversa com alguns alunos da Escola Municipal Marcos dos Santos Parente, foi relatado pelos discentes suas em aprender a ler e a escrever, que não tinham tempo de estudar em casa, pois trabalham o dia inteiro. Eles acreditam que precisam de aulas diferentes para aprender e estão na EJA por que tem necessidades de melhorar sua escolarização devido o mercado de trabalho. Já na Escola Municipal Raimundo Neiva, os alunos reconhecem os esforços dos professores, mas pedem aulas mais dinâmicas, diferentes, como por exemplo aulas de informática.

### **Considerações finais**

Está sendo um grande desafio a construção desta formação de professores no município de Floriano, pois, se faz necessário estabelecer constantes diálogos com as várias instâncias envolvidas com a escola e com o ensino, neste momento é possível levantar alguns pontos que são e serão necessários ser pensados e discutidos com a comunidade escolas. As escolas como vimos não estão preparadas para atender aos alunos da EJA em sua estrutura física, são salas de aula voltadas para o atendimento de crianças e devido a esta questão os alunos não se sentem acolhidos.

Os professores destacam que as salas são multiseriadas, o que dificulta o processo de ensino, que a falta de materiais e recursos didáticos, que precisam de

formação específica nas metodologias de ensino. Os alunos pedem aulas mais dinâmicas, mais segurança nas escolas e que os professores utilizem formas de ensinar que atendam suas dificuldades de aprendizagem.

As expectativas de professores e alunos em relação ao curso de formação é por metodologias adequadas, recursos didáticos e materiais que atendam e respeitem a necessidade de formação para o mundo do trabalho. Que os docentes se sintam melhor instrumentalizados perante uma sala de aula multiseriada e as idades variadas de seus alunos.

### **Referências Bibliográficas**

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo. Ed. Brasiliense.1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.42, pp.259-268. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

## FORMAÇÃO, SABERES, DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS: RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR

Rachel Rachelley Matos Monteiro  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
[rachel.monteiro@aluno.uece.br](mailto:rachel.monteiro@aluno.uece.br)  
Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
[renata.russo@uece.br](mailto:renata.russo@uece.br)

### RESUMO

Este trabalho situa-se na área de formação de professores e faz parte da monografia intitulada: “Constituição dos Saberes e as Disciplinas Pedagógicas: a formação do professor alfabetizador”. Teve como objetivo geral refletir sobre a relação da constituição dos saberes docentes com as disciplinas pedagógicas para a formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia. A problemática se apresenta sobre a formação do professor alfabetizador como referência aos saberes docentes mobilizadas nas disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. O estudo foi de natureza qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental. Como suporte teórico, tivemos Tardif (2002), Gauthier (1998), Soares (2004), Behrens (2011). A pesquisa documental foi realizada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE. Conclui-se pela importância da relação da formação e dos saberes docentes articulados às disciplinas pedagógicas que articule teoria e prática considerando as especificidades pedagógicas para o processo de alfabetização.

**Palavras: chave:** Formação. Saberes. Disciplinas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da monografia intitulada: “Constituição dos Saberes e as Disciplinas Pedagógicas: a Formação do Professor Alfabetizador”, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que tem como temática central a formação do professor alfabetizador.

A discussão sobre o processo de alfabetização ganha espaço no debate nacional tendo como problemática as políticas públicas direcionadas à formação de alfabetizadores, aos indicadores de desempenho dos professores, aos programas e cursos de formação de professores, às teorias de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças que precisam corresponder às necessidades formativas e ao processo de ensino e aprendizagem visando a melhoria da educação e das práticas pedagógicas de alfabetização em sala de aula. Diante dessa problematização, neste texto, tivemos como



foco central a discussão sobre a formação do futuro alfabetizador que evidencia a importância dos saberes docentes no curso de formação de professores de em uma universidade pública cearense que legitima a ação docente para a educação básica.

Os cursos de licenciaturas precisam contemplar em seus projetos pedagógicos os conteúdos que contemplem os saberes pedagógicos sobre letramento; habilidades e competências para a leitura e escrita; conceitos e teorias de aprendizagens, dentre outros, possibilitando uma sólida formação dos professores capaz de suprir as necessidades formativas para atuação na educação infantil e ensino fundamental.

Diante dessa análise, partimos do pressuposto que um curso de licenciatura tem como objetivo principal formar profissionais capazes de exercer sua profissão de maneira concisa e eficiente, contribuindo para uma educação de qualidade e apresentando os conhecimentos e saberes docentes específicos de sua área. Como afirma Tardif (2002, p. 31) “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Porém, não é só compartilhar os conhecimentos científicos e sim como ensinar, atendendo as expectativas dos modelos de formação necessários ao desenvolvimento profissional e ao trabalho docente.

Nessa perspectiva, compreendemos a relevância da formação do professor alfabetizador nos cursos de formação de professores articulados aos saberes docentes presentes nas disciplinas pedagógicas para o exercício da docência, como afirma Cavalcante (2014, p. 15), "os docentes do ensino superior precisam se apropriar das contribuições da área pedagógica", elucidando e trazendo para a sala de aula do Ensino Superior a realidade da prática de ensino no ambiente escolar.

Nesse contexto, o artigo teve como objetivo geral refletir sobre a relação da constituição dos saberes docentes com as disciplinas pedagógicas para a formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia.

Este estudo foi de natureza qualitativa, com Estudo de Caso, utilizando como método a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Como suporte teórico, o estudo tem como fundamentos os autores Cavalcante (2014), Farias *et al* (2014), Ferreiro e Teberosky (1986) Gauthier (1998), Nóvoa (1995), Soares (2004), Tardif (2002) e Weyll (2017). A relevância deste estudo surge da necessidade de discutirmos sobre a formação dos futuros professores de alfabetização, contribuindo com subsídios

com base na dimensão teórica e prática durante a formação inicial, principalmente, nos cursos de licenciatura em especial, para os cursos de Pedagogia. A pesquisa documental realizada no Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) do campus Itaperi/UECE. O documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tendo como foco as disciplinas pedagógicas na matriz curricular do Curso em apreço.

A seguir, a seção apresenta dos resultados da pesquisa, com destaque para a discussão sobre os saberes docentes e a formação do professor alfabetizador. Em seguida, as considerações finais e as referências.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Os Saberes Docentes

Por muito tempo pensava-se que para ser professor era necessário, apenas transmitir conhecimentos específicos. Acreditamos que até hoje podemos encontrar pessoas que idealizam dessa forma, ou ainda, docentes que acreditem que para ser professor não precisa de nada além do seu próprio conhecimento. Sim, o conhecimento se faz fundamental em nosso ofício como em qualquer outra formação nos campos nas áreas acadêmicas, humanísticas, biológicas ou exatas. Mas, para uma Pedagogia, para o ensino nas salas de aulas o conhecimento não pode ser, apenas a única ferramenta, pois os saberes dos professores é um saber social, construindo de maneiras diversas. (TARDIF, 2002).

Gauthier *et al* (1998) em sua obra “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente” vem desmistificar o pensamento que se tinha sobre “ser professor”, que ele vem chamar de “Um Ofício sem Saberes”, que existia a ideia que bastava conhecer os conteúdos, bastava ter talento, bastava seguir sua intuição e bastava ter experiência. Segundo o autor:

Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Assim, acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. (GAUTHIER, 1998, p.20).

Nesta perspectiva, Tardif e Gauthier afirmam que existe um ofício feito de saberes, que existem os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das

ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial, o saber da ação pedagógica. Essas são algumas pistas que constituem à formação do professor. A ideia anteriormente do ofício sem saberes, que o conhecimento se faz quase único e primordial, não deixava espaço para uma constituição do saber pedagógico, daquele professor de além de possuir os conhecimentos específicos necessários, possuía também um saber-fazer e saber-ensinar que contribuísse para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Quanto de nós discentes não tivemos em nossa formação básica ou acadêmica, aquele professor que continha de um conhecimento imaginável, ele era o “Doutor” daquele determinado assunto? Entretanto, por muitas vezes não nos apresentava ou contribuía para a compreensão daquela determinada matéria ou temática.

É interessante elencar que os saberes docentes, são saberes que são construídos no decorrer da história docente, são relações estabelecidas entre os professores e alunos, ou seja, ela não é um conjunto cognitivos pré-estabelecidos, que você lê e internaliza, mas a trajetória docente também se constitui dentro e fora das salas de aula. Segundo Tardif (2002, p. 14):

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência política’.

A Universidade considerada como um espaço de formação e de constituição destes saberes torna-se o *lócus* de ensino, para aqueles que estão no processo de formação profissional, como também para aqueles que estão exercendo a profissão. Segundo Farias *et al* (2014, p. 70): “[...] é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional”. Assim, como pelo trabalho e pelas leituras dos estudiosos, é que os discentes vão tornando-se professores, apreendendo e adquirindo no decorrer da profissão os saberes docentes e os demais necessários. Diante dessa interpretação, indagamos: como se constitui a formação do professor alfabetizador nos cursos de licenciatura? Vejamos a seguir!

### **Formação inicial do Pedagogo: as discussões sobre o “professor alfabetizador”**

A formação do professor alfabetizador pode surgir a partir da sua formação inicial, nos encontros e processos formativos durante sua carreira docente, nas leituras e

propostas de vivências realizadas em sala de aula e entre outros. São inúmeros caminhos que nos conduzem à constituição dos saberes para a formação e professores, em destaque, para o professor alfabetizador.

Pensou-se por muito tempo que a alfabetização era apenas um processo de decodificar e codificar. Com os estudos de Emilia Ferreiro & Ana Teberosky (1986) e Magda Soares (2004), entende-se que este processo não estabelece apenas uma relação de codificações da língua, mas um processo que a criança tem o contato com a cultura da língua oral, principalmente, a escrita. Neste momento, o educando interioriza e constrói as suas hipóteses até chegar na escrita formal. É uma alfabetização que caminhe junto ao processo de letramento. Destacamos um documento no âmbito nacional que faz referência ao processo de alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 57).

De acordo com esse documento, interpretamos que como docente atuante na educação básica o professor precisa compreender e entender as “multi-facetadas” em torno de uma aprendizagem significativa, percebendo os estudos e dialogando com as teorias de aprendizagem, como também presidindo o “perfil” de um professor alfabetizador. Que caminhos, como e quais são elementos essenciais dessa prática pedagógica? Os estudos de Weyll (2017) nos ajudam a identificar à prática do professor alfabetizador como:

Ao adentrar em uma sala de aula de alfabetização, logo percebemos a heterogeneidade de conhecimentos e experiências prévias dos aprendizes que se encontram nesse processo de aprendizagem. Desta forma, cabe ao professor o papel de mediador na construção do conhecimento, oportunizando aos estudantes, o contato com diferentes práticas de letramento, bem como atividades diversificadas que criem situações que os levem a refletir, questionar, criar hipóteses e participar ativamente de forma independente, compreendendo o funcionamento da escrita alfabética. (p.9).

Assim, a formação do professor alfabetizador requer conhecimentos específicos sobre o seu “fazer didático” em sala de aula, além de promover discussões presentes no contexto social dos educandos. Entendemos que os saberes docentes e pedagógicos são ferramentas grupais e individuais dos professores, considerando que

durante o processo formativo dos professores alfabetizadores é necessário a busca do diálogo da teoria com a prática apontando para conteúdos programáticos sobre as práticas sociais da leitura e escrita; conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre sua linguagem oral e escrita e sobre seu mundo. Esses saberes precisam estar presentes nas disciplinas dos cursos de licenciaturas, que será destacado na seção a seguir.

### **Formação do Professor Alfabetizador e as Disciplinas Pedagógicas no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará -UECE**

As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura visam compreender e subsidiar o “como ensinar” na sala de aula, mesmo sabendo que não existem receitas prontas, mas existem métodos, recursos, pistas que contribuem para a prática dos docentes. As disciplinas pedagógicas, também conhecidas como disciplinas de “ensino de” nos cursos de licenciaturas visam também contribuir para o ofício do docente em sua formação inicial, que mobilizam os saberes das disciplinas pedagógicas e os conhecimentos das disciplinas específicas. Segundo Behrens (2011):

O maior desafio, hoje, a ser enfrentado na formação pedagógica é provocar os docentes para que reflitam sobre a necessidade de ultrapassar o paradigma conservador baseado na reprodução do conhecimento, na repetição e na memorização. Estes processos ainda estão muito presentes na ação docente universitária. A mudança para um paradigma inovador depende de estudo, investigação e convencimento, pois, se o professor não acreditar na necessidade de alterar sua prática, retoma suas aulas com a mesma abordagem que acompanhou sua atuação ao longo da vida acadêmica. (p. 446).

Segundo Neto, Queiroz e Zanon (2009) ao realizar uma pesquisa acerca das disciplinas pedagógicas e a contribuição para a formação dos licenciandos entendem que essas disciplinas contribuem para os aspectos pedagógicos, culturais e históricos da profissão docente. Em seus estudos, destacam que:

No que se refere às concepções dos licenciandos e as possíveis mudanças que ocorrem ao longo do curso, especialmente no contato com disciplinas pedagógicas, as análises das concepções expressas em diferentes momentos da formação, assim como das marcas deixadas por tais disciplinas, que estas possuem um papel fundamental na formação, especialmente na construção de um olhar sobre a atividade docente, voltando-se para os aspectos sociais, humanos e culturais que envolvem tal prática, permitindo pensar o professor como agente de um processo social em transformação. (p. 92 e 93).

Nesse sentido, que se torna imprescindível uma formação que não seja, apenas, baseada nos conhecimentos teóricos, mas sim nos saberes docentes fundamentados nos

saberes pedagógicos para o ensino nas salas de aulas.

Desse modo, elencamos as disciplinas pedagógicas de todos os cursos de licenciatura da UECE, cujos dados fazem parte da pesquisa guarda-chuva<sup>113</sup>. Diante desse cenário, identificamos que nas unidades da UECE possuem cursos de Licenciatura em Pedagogia, distribuídos na capital e em sete municípios do Estado do Ceará: Centro de Educação-CED; Faculdade de Educação, Ciências e Letras dos Inhamus-CECITEC; Faculdade de Educação de Itapipoca-FACEDI; Faculdade de Educação de Crateús-FAEC; Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM; Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC; Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu -FECLI.

Para esse estudo, analisamos Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia do CED/UECE, observamos os programas das disciplinas e identificamos que o fluxo de 2008.2 em sua matriz curricular contempla 92 disciplinas, dentre elas 14 são disciplinas pedagógicas.

Diante da análise do PPC, conferimos que nas ementas de todas essas disciplinas pedagógicas as disciplinas pedagógicas têm como objetivo articular de forma integrada a teoria e a prática, contemplando os elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, destacamos que essa formação precisa ser crítica e reflexiva, possibilitando a ação-reflexão-ação, contribuindo para uma formação de professores, em especial a formação do futuro professor alfabetizador com sentido e significado para todos os alunos que vão atuar na educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para uma educação de qualidade e para o fortalecimento do processo de alfabetização, letramento e desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre as disciplinas pedagógicas citadas anteriormente, destacamos as disciplinas obrigatórias da matriz curricular do Curso de Pedagogia do CED/UECE: Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental I, Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental II. Estas disciplinas trazem em seus elementos programáticos, conteúdos direcionados ao processo de alfabetização, que fomentam a discussão sobre o professor alfabetizador. Em destaque, o Quadro 1:

---

<sup>113</sup> Projeto: Cartografia das Relações de Saber/Poder dos professores dos cursos de Licenciatura da UECE, chamada pública MCTI/CNPQ/Universal 14/2014.

**Quadro 1: Disciplinas Pedagógicas Obrigatórias do Curso de Pedagogia do CED/UECE.**

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS
Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental I
Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental II

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Durante esse estudo investigativo com a realização das leituras e discussões sobre o PPC e sobre a análise das ementas dos programas das disciplinas pedagógicas obrigatórias, percebemos a contribuição das disciplinas pedagógicas durante a formação do professor alfabetizador. No entanto, temos a clareza que em todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas precisam estar contempladas com maior aprofundamento os saberes docentes que correspondem às necessidades formativas para o professor alfabetizador numa perspectiva crítico-reflexiva. Assim, de acordo com Nóvoa (1995, p.27):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Diante de análise, consideramos que as disciplinas precisam contribuir de maneira reflexiva para o nosso desenvolvimento profissional enquanto educandos e educadores. As possibilidades pedagógicas e os caminhos percorridos são fundamentais para pensarmos em uma mudança e melhoria educacional. Precisamos pensar e nos tornar professores reflexivos e agentes de mudança na prática escolar, e as disciplinas pedagógicas podem contribuir diante este processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo sobre a formação de professores para o processo de alfabetização sinaliza as discussões sobre um profissional reflexivo que contribua com o desenvolvimento integral dos alunos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos que as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas correspondem aos saberes específicos mobilizados na articulação da teoria e prática



possibilitando a promoção do conhecimento e da aprendizagem no processo formativo.

Concluimos pela importância da relação necessária da formação e dos saberes docentes articulados às disciplinas pedagógicas para a superação desafios e possibilidades da profissão docente, partindo do pressuposto que se torna essencial uma formação de professor alfabetizador que proporcione caminhos teóricos e práticos sobre a realidade educacional que respeite as especificidades do ambiente escolar, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf) Acesso em 05 jun. 2018.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **DIDÁTICA E DOCÊNCIA: aprendendo a profissão**. 4 ed, Brasília: Liber Livro, 2014.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- GUATHIER, Clermont, *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed Unijuí, 1998.
- NETO, Pedro da Cunha Pinto; QUEIROZ, Salette Linhares; ZANON, Dulcimeire Ap. Volante. As disciplinas pedagógicas na formação e na construção de representações sobre o trabalho docente: visões de alunos de licenciatura em Química e Física. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 34, p. 75-94, 2009.
- NÓVOA, Antonio. (org). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995b.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr. 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- WEYLL, Camila Trvisan Milani. A prática pedagógica do professor alfabetizador: atendendo as diferenças de aprendizagem em sala de aula. **XIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26136\\_12883.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26136_12883.pdf)> Acesso em maio de 2018

## A EVASÃO ESTUDANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA (FECLESC/UECE)

Antônia Yoná de Oliveira do Ó (FECLESC)

[yona.oliveira@aluno.uece.br](mailto:yona.oliveira@aluno.uece.br)

Danusa Mendes Almeida (FECLESC)

[danusa.mendes@uece.br](mailto:danusa.mendes@uece.br)

Maria Valesca da Silva Barbosa (FECLESC)

[maria.valesca@aluno.uece.br](mailto:maria.valesca@aluno.uece.br)

### RESUMO

O artigo aborda o fenômeno da evasão no ensino superior, cujo objetivo central é discorrer sobre a elaboração de uma proposta de pesquisa sobre a temática, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Quixadá. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho aborda uma revisão literária sobre a temática em questão, bem como de que modo esta pode contribuir na delimitação de categorias que possam ser adotadas num estudo sobre a evasão estudantil no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE). Como resultados, apresentamos uma proposta de pesquisa que contemple, a partir de uma determinada concepção sobre evasão estudantil, categorias para analisar o perfil de um grupo evadido, e de possíveis causas associadas ao fenômeno, no contexto de uma IES, localizada no Sertão Central cearense.

**Palavras-chave:** Evasão Estudantil. Ensino Superior. Pedagogia.

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta como tema a evasão estudantil no ensino superior, cujo objetivo central é discorrer sobre a elaboração de uma proposta de pesquisa sobre a evasão estudantil no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Quixadá. O trabalho aborda uma revisão literária sobre a temática em questão, bem como de que modo esta pode contribuir na delimitação de categorias que possam ser adotadas num estudo sobre a temática, no contexto do ensino superior.

A discussão aqui apresentada é parte de um Projeto de Pesquisa em andamento, intitulado, *A evasão estudantil no Sertão Central cearense: estudo de caso no curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)*, que integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em

Educação (GEPE)<sup>114</sup>.

Reconhecemos a necessidade de discutir a formação de profissionais da área da educação, mais especificamente a formação docente para os anos iniciais do magistério. Essa lacuna nas investigações deriva do distanciamento entre os cursos de formação de professores com o contexto em que estes profissionais atuam. Algumas ações vêm sendo desenvolvidas no intuito de diminuir essa distância entre a instituição formativa e a instituição de atuação do professor, a exemplo do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>115</sup>.

Nesse contexto surgiu o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE) na FECLESC, o qual conta com a participação de professores, alunos da graduação e da pós-graduação, com o intuito de facilitar os estudos e pesquisas na área da educação, tendo como eixo central estudos na *área da formação de professores para a educação*. Nesta perspectiva, alguns elementos vêm sendo aduzidos, como aspectos a serem investigados no Grupo, tais como: 1) Os índices de desempenho e reprovação nos cursos de licenciatura; 2) A desmotivação dos alunos em relação ao curso; 3) A dificuldade de articulação entre a teoria e a prática ao longo da formação; 4) O desconhecimento da trajetória profissional dos egressos; 5) A ausência de relação entre os alunos cursistas e egressos; 6) A necessidade de reflexão sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a formação dos professores para Educação Básica; 7) A dificuldade de articulação entre graduação e pós-graduação; 8) As deficiências no processo de leitura e escrita acadêmica; e, dentre estas, 9) O problema da evasão estudantil.

O GEPE, atualmente, está vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), através de dois subprojetos: “Leitura, escrita e produção acadêmica: diálogos entre graduandos e pós-graduandos”; e “A evasão estudantil no sertão Central Cearense: estudo de caso no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)”.

Especificamente, no caso do estudo sobre a evasão, além de sua origem está

---

<sup>114</sup> O GEPE teve origem a partir da experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica (GEPEB), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a responsabilidade da professora Heulália Charalo Rafante, coordenadora do Curso de Pedagogia diurno, da Faculdade de Educação (FACED).

<sup>115</sup> De acordo com a página do Ministério da Educação, o PIBID foi criado através do Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013. Trata-se de um Programa que “[...] oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 29/07/2018.

vinculada aos debates realizados no GEPE, também foi de suma relevância a participação na coordenação do Curso de Pedagogia<sup>116</sup>, experiência que possibilitou perceber a evasão estudantil como um fenômeno bastante presente, no referido Curso.

O texto a seguir, apresenta dois aspectos resultantes da pesquisa em andamento. Abordamos, num primeiro momento, uma revisão literária sobre a temática em questão. Em seguida, tendo como referência as pesquisas já realizadas na área, analisamos de que modo estas contribuíram para a delimitação das categoriais iniciais que serão adotadas para o desenvolvimento da pesquisa.

### **EVASÃO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: BREVE APONTAMENTO**

A evasão estudantil no ensino superior já constitui um tema presente no campo da produção acadêmica, sendo a busca de suas causas, objeto de pesquisas na área da educação. De acordo com estudo realizado em 2007, pelo *Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia*, trata-se de um problema internacional que atinge os sistemas de educação e os cursos, de modo geral. No caso brasileiro, entretanto, são raros e dispersos os programas institucionais direcionados ao combate da evasão discente “com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas”. (SILVA FILHO et. al., 2007, p.642)

Nas últimas décadas houve uma expansão na matrícula no ensino superior brasileiro, decorrente de políticas educacionais elaboradas pelo governo federal, a exemplo do *Programa Universidade Para Todos (PROUNI)*, *Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)* e *Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI)*, que, em seu conjunto, promoveram iniciativas, nesta direção. Parafraseando Fialho e Prestes (2014), os Programas retrocitados criaram novos cursos e ampliaram o número de Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que havia no ano de 1996, no Brasil, 922 IES, sendo 711 privadas e 211 públicas e em 2010 esse número passou para 2.378 IES.

Não obstante, como bem salientou Elizabeth Guedes e Laélia Moreira (2015), no estudo *A evasão estudantil no curso de pedagogia de uma Universidade Federal no Rio de Janeiro – estudo de caso*, o aumento no acesso ao ensino superior não significa

---

<sup>116</sup>A coordenadora da pesquisa, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Danusa Mendes Almeida ocupou o cargo de coordenadora do Curso de Pedagogia (FECLESC) durante a gestão de junho de 2015 a junho de 2018.

necessariamente aumento no número de egressos, uma vez que persiste o problema da evasão, sendo inúmeros os casos de alunos que abandonam os cursos. O estudo de Marillia Gabriella Duarte Fialho e Emília Maria da Trindade Prestes (2014), *Evasão escolar no curso de pedagogia da UFPB: na compreensão dos gestores educacionais*, ao contrário, considerou haver uma relação entre a democratização do ensino superior e o aumento nos índices de evasão estudantil, sendo esta um fator que leva as falências das políticas públicas.

De fato, a preocupação com a relação entre democratização do ensino superior e evasão esteve presente no cerne das políticas educacionais direcionadas à sua expansão, em especial no REUNI, Programa que visava reestruturar e expandir as universidades federais, regulamentado em 2007. O Artigo 1º do Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o REUNI, afirma ser parte de seus objetivos: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. No Parágrafo 1º afirma-se que,

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, p. 04).

A diminuição das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, constitui aspectos também aduzidos pelo Artigo 2º, Inciso I, do Decreto nº 6.096/2007.

Há um consenso, tanto na literatura na área, quanto nas políticas educacionais, de que os prejuízos ocasionados pela evasão escolar atingem não somente o aluno e as IES, mas também a sociedade e o governo, uma vez que “a educação superior tem o papel de desenvolvimento social, pois, está contribuindo para a formação humana da população e minimização das desigualdades sociais” (FIALHO; PRESTES, 2014, p. 44). Nesse contexto, torna-se mister buscar instrumentos que busquem conhecer as causas da evasão estudantil, estando as IES atentas às necessidades dos discentes, de modo a intervir nesse processo.

Dados preliminares divulgados no estudo desenvolvido por Guedes e Moreira (2015, p.04-05), sobre a evasão no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), indicam a persistência de um percentual significativo de evasão

estudantil, no período pós-expansão do ensino superior, fator que demanda a construção de medidas que incidam no problema da permanência do aluno. Segundo a pesquisa, a taxa de evasão, entre 2011 e 2014 foi de 33% no turno vespertino e 31% no curso noturno. Os maiores índices ocorreram “no 1º semestre de 2011, no turno vespertino, quando o percentual de alunos evadidos, 53%, superou o percentual de alunos não evadidos, que foi de 47%”. A pesquisa também identificou que a maior taxa estava concentrada nos três primeiros semestres, em ambos os turnos (vespertino e noturno), sendo este o grupo mais vulnerável.

Na pesquisa de Fialho e Prestes (2014) sobre a evasão no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), as autoras verificaram que, no período entre 2007 a 2012 houve o registro de 1.597 matrículas no referido curso e de 828 casos de evasão, o que demonstra uma perda significativa para a IES.

Como bem salientaram Fialho e Prestes (2014), é fundamental investigar o fenômeno para minimizar os motivos que ocasionam a evasão estudantil, sejam estes relacionados a problemas de ordem pessoal, curricular, econômica, institucional ou profissional. Por outro lado, esse estudo requer um olhar que ultrapasse a retórica fundada no aspecto financeiro. Para Silva Filho et. al. (2007, p. 643), as instituições, públicas e privadas, em geral, indicam como principal causa da evasão “a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos”. Pesquisas, todavia, indicam que essa resposta é uma “simplificação”, considerando que “as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso”.

A seguir relatamos a experiência de elaborar uma proposta, cujo objetivo é investigar a evasão estudantil no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE).

### **A EVASÃO ESTUDANTIL NO SERTÃO CENTRAL: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA (FECLESC/UECE)**

Um primeiro passo, num estudo que pretende investigar a evasão é delimitar um conceito para o fenômeno, de modo a identificar o que será na pesquisa considerado evasão. Analisando as visões presentes na literatura na área, as autoras Fialho e Prestes

(2014) identificaram 7 (sete) abordagens presentes nas pesquisas que tratam do fenômeno, a saber: 1) Interrupção no ciclo de estudos em qualquer nível de ensino; 2) Não finalização do curso em uma primeira modalidade; 3) Perda de parte do corpo discente durante o ciclo de estudos; 4) Momento em que o aluno deixa o curso sem concluí-lo; 5) Falta de atendimento as necessidades do alunado; e por fim, a visão presente na Comissão Especial de Evasão do Ministério da Educação (MEC), que entende o fenômeno como 6) A saída definitiva do curso de graduação de origem, sem concluí-lo.

De modo geral, todas as visões associam a evasão à ideia da “interrupção no processo de escolarização do estudante, impossibilitando a conclusão do curso” (FIALHO; PRESTES, 2014, p.46). Com base na síntese realizada pelas autoras retrocitadas, na pesquisa sobre a evasão no Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE), a evasão será analisada enquanto a *interrupção dos estudos, num determinado momento*, cujo recorte temporal abrangerá o período entre 2012 a 2017. Tendo como base esse conceito de evasão, um próximo passo seria delimitar diversas categorias para definir o tipo da evasão.

Nesta direção, foi de suma relevância a pesquisa supracitada realizada por Fialho e Prestes (2014), assim como a experiência vivenciada na coordenação do Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE). Passamos a considerar as seguintes categorias, conforme apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Categorias para analisar o tipo da evasão.

CATEGORIAS	
1	Abandono definitivo do Curso de Pedagogia, com transferência para outro curso na mesma instituição (FECLESC/UECE).
2	Abandono definitivo do Curso de Pedagogia, com transferência para outro curso de Pedagogia, em outra IES.
3	Abandono definitivo do Curso de Pedagogia, com transferência para outro curso, em outra IES.
4	Abandono definitivo do curso por solicitação da IES (FECLESC/UECE).
5	Abandono temporário do Curso de Pedagogia via trancamento do curso.
6	Abandono definitivo da graduação.

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Para além das categorias investigadas outra dimensão relevante, também já assinalada pelas pesquisas na área são as causas e os motivos que levam ao abandono do Curso de Pedagogia.

Para Guedes e Moreira (2015, p. 3), “as causas da evasão podem estar relacionadas às características individuais dos estudantes, a fatores internos às instituições, ou, ainda, a fatores externos”. Na pesquisa sobre o curso de Pedagogia da UFPB, Fialho e Prestes (2014) indicaram como principais causas: 1) Deficiências trazidas na formação na educação básica; 2) Repetência, reprovação (contratempos vivenciados ao longo do curso); e, por fim, 3) Ausência de integração acadêmica ou de laços afetivos.

Os resultados do estudo caminham na mesma direção da pesquisa de Silva Filho (2007), assinalada anteriormente, que cita como principais fatores do abandono do curso as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição. Especificamente no caso do Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE), a experiência vivenciada na coordenação propiciou o acesso a informações a respeito de diversos casos de evasão estudantil, o que pode levar a uma diversidade de fatores que tem ocasionado o abandono do curso.

A FECLESC é uma IES localizada no Município de Quixadá, Região do Sertão do Central cearense, atendendo a alunos que residem em diversos municípios, distribuídos nos seus oito cursos de Licenciatura, a saber: Pedagogia, Letras (Português), Letras (Inglês), Ciências Biológicas, Química, Física, Matemática e História. Segundo o estudo de Keila Andrade Haiashida, intitulado, *Quixadá: Centro Regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2003)*, a Faculdade recebe alunos de “Ibaretama, Milhã, Quixeramobim, Senador Pompeu, Mombaça, Pedra Branca, Banabuiú, Ocara, Chorózinho, Deputado Irapuan Pinheiro, Piquet Carneiro, Solonópole, entre outros” (HAIASHIDA, 2014, p.26).

Para a autora, um dos aspectos que faz parte da dinâmica da Instituição diz respeito à *mobilidade do estudo*, uma vez que, a maior parte dos alunos não reside em Quixadá, fenômeno que pode ser analisado, a partir do conceito de *movimento pendular*, caracterizado pela migração da população diária de um contingente populacional, que se desloca das cidades onde residem para outras, com intuito de exercer alguma atividade

diária, como trabalhar ou estudar (IDEM, 2014).

Na mobilidade pendular praticada na FECLESC pelos alunos vê-se que um dos fatores que impulsiona esses alunos em direção à Quixadá é, a saber, a melhoria de sua formação, o que em tese possibilita uma inserção mais assertiva no mercado de trabalho e a oportunidade de emprego (HAIASHIDA, 2013). Não obstante, o deslocamento desses alunos para cursar a graduação na FECLESC, exige um esforço pessoal e institucional o que interfere diretamente na vida acadêmica do discente.

Dados preliminares da pesquisa que trata da leitura, escrita e produção acadêmica dos alunos do Curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)<sup>117</sup> já indicam o baixo nível de proficiência na leitura e escrita acadêmica do aluno ingresso no referido curso, aspecto diretamente relacionado aos problemas oriundos do sistema de educação básica.

Nesta perspectiva, compreendemos que para delimitar alguns fatores gerais que, em tese, ocasionam a evasão estudantil é importante assinalar as especificidades inerentes à FECLESC. Desta forma, além dos dados de estudos já realizados, compreendemos ser necessário considerar as especificidades da IES a ser investigada. No quadro a seguir, indicamos alguns fatores que devem ser contemplados por um estudo que busque analisar as causas da evasão estudantil no Curso de Pedagogia FECLESC/UECE.

Quadro 2 – Fatores relacionados à evasão no Curso de Pedagogia FECLESC/UECE.

CATEGORIAS	
1	As deficiências na educação básica.
2	Índices de reprovação e repetência.
3	Ausência de integração acadêmica.
4	Motivos relacionados à escolha do curso.
5	Movimento pendular.
6	Dificuldade financeira.
7	Problemas relacionados à infraestrutura da FECLESC/UECE.

É importante salientar que os fatores apresentados pelo Quadro 2 não esgotam o universo de aspectos que podem estar relacionados ao fenômeno. Acreditamos que, no

<sup>117</sup> A pesquisa “Leitura, escrita e produção acadêmica: diálogo entre graduando e pós-graduando” faz parte do GEPE e é coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Keila Andrade Haiashida.

decorrer de uma investigação, outros elementos podem vir a ser revelado, o que contribui para a construção de uma política de combate a evasão estudantil no ensino superior, uma vez que, como bem salientou Silva Filho et. al. (2007), no Brasil, ainda são raros e dispersos os programas institucionais direcionados ao combate da evasão discente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão estudantil na educação, seja no nível básico, seja no ensino superior, é um fenômeno presente na história da educação brasileira. Especificamente, na educação superior, com a ampliação do acesso às IES públicas, estudos na área vêm mostrando que há uma relação entre o aumento do número de vagas e os índices de evasão que merece ser investigados.

No contexto da ausência de um campo de pesquisa que aborde esta temática, do ponto de vista, nacional, regional e local, o debate assinalado neste artigo pretendeu levantar dados bibliográficos sobre a temática, em especial, sobre uma proposta de estudo de caso no Curso de Pedagogia da FECLESC. Como resultados, apresentamos uma proposta de pesquisa que contemple, a partir de uma determinada concepção do conceito de evasão, categorias para analisar o perfil de um grupo evadido, e de possíveis causas associadas ao fenômeno, no contexto de uma IES, localizada no Sertão Central cearense.

Estes dados preliminares têm sido trabalhados num estudo mais amplo - *A evasão estudantil no Sertão Central cearense: estudo de caso no curso de Pedagogia (FECLESC/UECE)* - pesquisa que pretende se tornar uma estratégia para a melhoria dos índices de evasão estudantil e da formação docente do Curso investigado, mas também contribuir para o debate na área e na sistematização de dados nacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em: 29/07/2018.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte; PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Evasão escolar no curso de pedagogia da UFPB:** na compreensão dos gestores educacionais. MPMGOA, João Pessoa, v.3, n.1, p. 42-63, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/mpgoa/article/view/19005> Acesso em: 27/07/2018.

GUEDES, Elizabeth da Silva; MOREIRA, Laélia Portela. **Evasão do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do Rio De Janeiro:** um estudo de caso. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt08-4246.pdf> Acesso: 27/07/2018.

HAIASHIDA, Keila Andrade. **Quixadá:** centro regional de convergência e irradiação da educação superior. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Ciência e Tecnologia. Fortaleza, 2014.

\_\_\_\_\_. Mobilidade do trabalho: um estudo sobre os movimentos pendulares praticados por professores e alunos do ensino superior em Quixadá, In: **Anais do V FIPED**, Editora Realize, 2013.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et. al. **A evasão no ensino superior brasileiro.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.132, pp.641-659. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE RECURSOS DIGITAIS

Eliziete Nascimento de Menezes

[eliziete30@gmail.com](mailto:eliziete30@gmail.com)

Francisco Gonçalves de Sousa Filho

[franciscogsfilho1@gmail.com](mailto:franciscogsfilho1@gmail.com)

### RESUMO:

Nosso objetivo foi refletir a formação dos professores do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Fortaleza (CE) para o trabalho com o *software* educativo Luz do Saber Fundamental. Buscou-se conhecer o Projeto Luz do Saber Fundamental e sua proposta pedagógica para a alfabetização. O embasamento teórico fundamentou-se nas obras de Tardif e Lessard (2014) que tratam da docência como profissão de interação humana; e Tardif (2014), Therrien (2007) e Viana (2004) na sequência, sobre os saberes e a formação continuada dos profissionais da educação. A pesquisa teve caráter qualitativo e o *locus* foi a rede municipal de Fortaleza. A coleta dos dados se deu por meio de um questionário com uma amostra de cinco alfabetizadoras que nos forneceu os dados para as análises e reflexões. Os resultados apontam que a formação favorece o trabalho dos docentes, uma vez que promove a inserção na cultura digital tanto dos alunos quanto dos professores. Concluímos, portanto, que o Projeto Luz do Saber agrega valor ao processo de alfabetização e letramento.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais. Alfabetização. Formação Docente.

### 1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo foi refletir a formação continuada das professoras da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF/CE) para o trabalho com o Projeto Luz do Saber Fundamental.

No primeiro momento do artigo, buscou-se conhecer o projeto Luz do Saber e sua proposta pedagógica, em seguida discutiu-se sobre o trabalho docente tomando como embasamento teórico as obras de Tardif e Lessard (2014) que tratam da docência como profissão de interação humana, nesse contexto, o trabalhador docente é o sujeito que tem como objeto de trabalho outro sujeito; e Tardif (2014), Therrien (2007) e Viana (2004) na sequência, para discutir sobre os saberes e formação profissional.

O interesse pelo tema surgiu a partir do trabalho desenvolvido no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que por sua vez faz parte da Célula de Inovação

Educacional, órgão pertencente à Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza (CE) que trabalha com o desenvolvimento de recursos inovadores para a educação.

Nossa hipótese é que as formações continuadas oferecidas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) constituem momentos de orientações pedagógicas para refinar o trabalho docente, entretanto, para além desta função técnica ou pedagógica, constitui momentos de escuta docente, partilha de dificuldades, angústias, anseios, apoio entre os colegas, entre outros aspectos.

## 2 O PROJETO LUZ DO SABER

Atualmente novos modelos de escola, de aluno, de professor, de currículo, de material didático, de avaliação, de aprendizagem, etc têm se configurado. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm contribuído com o processo educativo e o professor, por sua vez, assume novo papel enquanto mediador da aprendizagem.

O Luz do Saber Fundamental é um Projeto que tem como proposta a alfabetização e os letramentos (SOARES, 2002) das crianças em fase de aquisição do código escrito através de um material impresso estruturado e um *software* educativo, ou seja, com o auxílio de recursos tecnológicos digitais, também promove a inserção na cultura digital.

O Projeto apresenta uma rotina estruturada e inter-relacionada com uma metodologia que abrange três momentos, a saber: a) Conectar Ideias, que descrevemos como o momento em que o professor realiza um trabalho coletivo com rodas de conversas, leituras e debates, estimulando a participação da turma, a oralidade e a reflexão a respeito de um tema que será trabalhado no dois momentos seguintes; b) Comunicar e Compartilhar, que é o segundo momento da rotina, ou seja, o tempo de realizar a atividade escrita através do material estruturado; c) Plug Luz, tempo que as professoras conduzem os alunos ao laboratório de informática educativa (LIE), ou distribuem os laptops para consolidar as aprendizagens iniciadas no primeiro momento da rotina através da atividade interativa com o *software*.

O Projeto Luz do Saber se estrutura a partir de algumas bases teóricas como Ferreiro e Teberosky (1986) e as concepções sobre a psicogênese da língua escrita para a alfabetização; Vigotsky (1996) que traz importantes contribuições sobre a Zona de

Desenvolvimento proximal – ZDP, as interações sociais e o conceito de mediação para a aprendizagem e, quanto ao *software*, por sua vez, fundamenta-se em bases freirianas que trabalham as aulas e temas a partir de palavras geradoras (FREIRE, 2004), entre outros.

É possível perceber no material estruturado a possibilidade de a criança construir conhecimento e organizar seu pensamento formulando hipóteses a respeito do código escrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) ao mesmo tempo em que realiza tarefas mais lúdicas (BROUGÈRE, 2004), tendo o contato com textos que lhe trazem reflexão, sentido e funcionalidade.

Para além da decodificação do código escrito (leitura) ou da codificação do código linguístico (escrita), os textos são explorados na forma, na utilidade, nos elementos estruturantes, entre outros aspectos, ou seja, a função social do gênero textual que, para nós se descreve como uma prática do letramento que, segundo Soares (2002) “é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”.

Tanto no material estruturado quanto no *software* há representação icônica através de imagens e não icônica através de sinais como letras, números e símbolos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) que auxiliam a alfabetização e o letramento do aluno.

Além disso, através do *software* o Luz do Saber Fundamental trabalha o letramento digital através de “práticas digitais de leitura e escrita de textos e hipertextos” (SOARES, 2002. p.149) levando em conta o espaço que, diferente da folha, é a tela, diferente do lápis, é o teclado, em que podemos trabalhar habilidades de leitura nas interfaces do *software*, bem como os espaços de escrita, sabendo que todos esses fatores exercem influência na relação entre o leitor, escritor (o aluno pode estar nestes dois papéis) e texto (SOARES, 2002).

Ademais, destacamos que o *software* oferece as possibilidades de hipotetizar a escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), trabalha as aprendizagens de forma lúdica (BROUGÈRE, 2004) e desenvolve outras habilidades requeridas pela tecnologia como a motricidade, atenção, concentração, percepção, coordenação viso-motora, lateralidade, etc.



Como podemos perceber o Luz do Saber é um projeto amplo com trabalho de alfabetização e letramentos das crianças através do uso das TDIC oferecendo formação continuada para os alfabetizadores, denominados de professores de carga horária menor.

### **3 O DOCENTE, SEUS SABERES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Com este trabalho, tivemos a oportunidade de refletir sobre “os diferentes saberes presentes na prática docente bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores” (TARDIF, 2014, p. 32). Esse saber plural a que se refere o autor são saberes institucionalizados, técnicos, científicos, teóricos, pedagógicos, mas também, e principalmente, práticos, que brotam da experiência, do dia a dia da sala de aula. Então, “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. (TARDIF, 2014, p. 33).

Percebemos, à luz de Tardif (2014), que o saber docente é construído de vários saberes, que compõem a história do profissional, os conhecimentos que adquiriu na universidade, conteúdos e métodos que deve saber aplicar, suas experiências cotidianas, entre outros aspectos relevantes e que alicerçam a sua prática. No entanto, e contraditoriamente, são saberes desconsiderados e que ficam em segundo plano. Apesar de não lhe ser atribuído o valor que carrega, o saber experiencial ou prático ecoa na *práxis* de cada professor, manifestando-se no seu saber-fazer, pois ele não se encontra em teorias e nem se aprende nas faculdades, mas é adquirido no “chão da sala de aula” (TERRIEN, 2007).

Entendemos, a partir das contribuições de Tardif (2014), que o conteúdo atualmente ensinado não é o mesmo de anos atrás e, certamente, não o será daqui a alguns anos. Ele se modifica o tempo todo, assim como se modifica ininterruptamente a sociedade,

tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das idéias e das práticas pedagógicas [...] a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas [...], de seus

poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal etc. (TARDIF, 2014, p. 13,14).

Na visão do autor, a mistura entre o histórico e o social dita os moldes para a sociedade em vigor, conceituando o que é bom ou ruim, útil ou descartável, o que tem valor ou que é certo, entre outros. Podemos refletir a partir das contribuições de Tardif a respeito dos atuais modelos que se tem de sala de aula. “Podemos relacionar a esta citação as tendências pedagógicas de ensino e aprendizagem que são variáveis e tanto influenciam a prática do professor”. (MENEZES, 2016. p. 55). Um exemplo dessas “modernas” formas de ensinar é o trabalho com *softwares* educativos a serem realizados com as crianças em processo de alfabetização.

No que concerne ao fato de os professores terem de alfabetizar as crianças, podemos compreender com isso que a ação prescinde boas doses de ludicidade por meio dos *softwares* educacionais. À luz de Ferreiro e Teberosky (1986), essa possibilidade de hipotetizar sobre a construção da escrita e desenvolvimento da leitura seria proporcionada nas situações didáticas vivenciadas com o Luz do Saber em sala de aula e no LIE. De acordo com Tardif (2014) o saber docente, definido como a construção de um conjunto de saberes ou “o saber de experiência dos sujeitos” a que se refere Therrien (2003) e o uso de *softwares* educativos para alfabetizar e letrar deve levar em conta o trabalho feito no “chão da sala de aula” (THERRIEN, 2007) para alicerçar a prática, pois é no dia a dia que o alfabetizador instiga seus alunos e acompanha o desenvolvimento e alfabetização deles, por meio das TDIC, entre outras estratégias (MENEZES, 2016).

Nisso, as iniciativas de formação que compõem as ações previstas pelo NTE que, por sua vez, faz parte da Célula de Inovação Educacional da Secretaria Municipal da Educação (SME) tendem a trazer para os professores reflexões e sugestões sobre como trabalhar alfabetização e letramento com *softwares* educativos e outros tipos de material didático, fazendo uso das TDIC, entre outras estratégias no sentido de estimular os alunos dos anos iniciais. Assim, instigam a alfabetização com o objetivo de que desenvolvam a leitura e se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Neste sentido, pensamos as formações continuadas oferecidas aos professores como momentos de orientações sobre os programas de alfabetização em vigor, mas

também de troca de experiências, o que, atualmente, acontece com o Projeto Luz do Saber que, sem dúvidas, provocou certas desestabilizações na *práxis* dos alfabetizadores, os quais tiveram que aprender a trabalhar com o Projeto adotado e a incorporar as TDIC à sua rotina, entre outras estratégias para alfabetizar e, com seus saberes, contribuir para o êxito do Projeto.

#### **4 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DOCENTE COM O LUZ DO SABER**

As formações continuadas e em contexto acontecem de forma contínua e sistemática entre os professores de carga horária menor da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). O professor de carga horária menor recebe esta nomenclatura por estar em sala de aula em um tempo mais reduzido da carga horária do aluno, visto que seus dias em sala é quando o professor de carga horária maior está em planejamento ou formação continuada.

As formações continuadas, portanto, visam compartilhar conhecimento entre as professoras de carga horária menor para desenvolver suas atividades com o Projeto Luz do Saber Fundamental. Esse tipo de formação tem sua importância destacada na fala de Vianna (2004) quando diz que “o professor deve estar em constante processo de formação” (VIANNA, 2004, p.44), visto que, o acesso a materiais mais lúdicos, interativos e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) já é uma realidade entre os alunos que são protagonistas neste processo de construção do conhecimento, ou seja, o aluno da contemporaneidade não aceita mais a condição de mero receptor de informação. Essa participação tende a acontecer através de atividades dinâmicas e interativas mediadas pelas TDIC, exigindo, portanto, permanente qualificação dos professores.

Quanto à formação das professoras com carga horária menor, analisadas neste trabalho, a metodologia utilizada objetiva aperfeiçoá-las para desenvolver o trabalho com o Projeto Luz do Saber Fundamental junto às crianças em fase de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA) e segue um roteiro que inicia-se com acolhida (geralmente uma música ou dinâmica de grupo); em seguida é apresentada a agenda do dia com o passo a passo do que será feito; logo depois, a formação trabalha um texto com leitura, sensibilização, discussão e levantamento de pontos relacionados ao trabalho

docente; após este momento acontece uma oficina em que realiza-se uma vivência com as professoras e, por fim, é feita a avaliação da formação.

## **5 A PESQUISA COM AS PROFESSORAS DE CARGA HORÁRIA MENOR**

A pesquisa de caráter qualitativo teve como *locus*, a Prefeitura Municipal de Fortaleza. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de carga horária menor que, por sua vez, desenvolvem o trabalho docente com o Projeto Luz do Saber Fundamental. O critério de escolha então estabelecia que os sujeitos deveriam ser professores da Rede Municipal de ensino que trabalhassem com o Luz do Saber.

Fornecidas essas explicações, devemos dizer que o primeiro passo que demos foi em direção de encontrar seis professoras de carga horária menor, as quais seriam os sujeitos da pesquisa e que, por sua vez, trabalhavam com o Projeto Luz do Saber Fundamental. Essa busca foi feita entre a equipe técnica da SME, a equipe técnica dos distritos, as formadoras de professores da PMF, contato nas redes sociais, entre outros meios que nos foram necessários.

À priori, encontramos seis professoras, entretanto, apenas cinco responderam os questionários, devolvendo o instrumental de coleta de dados da pesquisa.

Para o acesso às informações que, posteriormente foram analisadas através de uma abordagem qualitativa, empregamos como instrumento de coleta de dados o questionário que buscava conhecer as contribuições do Luz do Saber Fundamental para a aprendizagem das crianças e das formações continuadas para a prática docente.

A partir do registro colhido nos questionários, buscamos alcançar nosso objetivo. Organizamos as respostas, categorizamos e, finalmente produzimos a interpretação dos dados gerados em consonância à revisão de literatura e às leituras que nos forneceram os fundamentos teóricos para as conclusões advindas das análises e considerações necessárias ao trabalho.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados apontam que as cinco professoras pesquisadas comungam de mesma opinião quanto ao fato de que o Luz do Saber Fundamental é uma ferramenta a mais que auxilia as crianças a consolidar suas aprendizagens relacionadas à alfabetização e ao letramento. À luz de Ferreiro e Teberosky (1986) as atividades do Luz do Saber oferecem as possibilidades de a criança formular hipóteses de escrita no

processo de aquisição dela. Considerando as contribuições de Soares (2002) sobre o letramento, pensamos que nos vários aspectos da questão do letramento este material tem a contribuir com a aprendizagem das crianças da Prefeitura de Fortaleza, pois quanto ao uso social da leitura e da escrita, esta função é trabalhada e refletida entre os alunos a partir do material estruturado extremamente iconográfico e, quando ao letramento digital podemos associá-lo ao *software*, aos seus ícones, à linguagem intuitiva que conduz a criança que ainda não é leitora a navegar por suas páginas, que a possibilita a responder as questões de fácil compreensão e enunciado, sempre oferecendo o auxílio de imagens e ícones.

As professoras de carga horária menor também concordaram que as formações continuadas e em contexto contribuíram para aprimorar a prática pedagógica. As formações do Projeto acontecem mensalmente em um lugar estabelecido pela PMF. Neste dia as professoras de carga horária menor não comparecem à escola, mas deslocam-se para um polo que atende a cada Distrito Educacional, tendo frequência pelo dia de trabalho, planejamento e estudo. Por questões financeiras a Prefeitura Municipal não renovou o contrato de locação dos espaços onde aconteciam as formações dos professores, por isso, concentrou as formações continuadas em polos como escolas cedidas, igrejas e, em alguns casos, no próprio Distrito Educacional. Um dos pontos considerados pelas docentes refere-se a estrutura dos polos, pois alguns não comportam a quantidade de professores, não são arejados, entre outros entraves. Questões de segurança e localização também foram consideradas, pois as professoras não dispõem de estacionamento para seus veículos, tendo que se organizarem em transportes alternativos ou custearem estacionamento, pois deixar o veículo na rua poderia trazer outros transtornos como multa, reboque ou até roubo. Percebemos que questões estruturais precisam ser repensadas para oferecer melhores condições para atender a este professor que se desloca de bairros periféricos da cidade para um dia de formação nos polos designados pela PMF.

Quanto a isso, podemos adiantar que como medida pensada para resolver essas e outras questões, a PMF está construindo a Academia do Professor com previsão de funcionamento para 2019. Um centro de referência para estudo e formação com espaço amplo e adequado para atender o professor da rede pública municipal em suas necessidades docentes, pedagógicas e estruturais em dias de formação continuada, cursos e outras atividades.

As professoras pesquisadas também consideram que as formações continuadas preparam, ainda que minimamente, o docente para o uso das TDIC. Elas destacaram que nas atividades de vivência que acontecem durante a formação recebem orientações práticas e vivenciam atividades do *software* com o passo a passo de como a aula se desenvolve nos três momentos da rotina do Luz do Saber, enfatizando a importância das formadoras dando sugestões e ouvindo-as para enriquecer ainda mais esta prática de sala de aula. Também direcionando para um trabalho produtivo, oferecendo a oportunidade de desenvolver junto aos alunos um aprendizado satisfatório e participativo ao envolver todos na aplicação desta nova forma de conhecimento.

Sob orientação através do trabalho de formação continuada, o estabelecimento da rotina acontece de fato e a associação entre o material estruturado (caderno de atividades do aluno) e o uso do *software*, que são complementares tornam possível vivenciar os três momentos da rotina do Projeto Luz do Saber Fundamental com melhor aproveitamento de material didático e das tecnologias para a alfabetização e letramento (caderno e o computador).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, com este estudo, que o trabalho desenvolvido pelas professoras com o Projeto Luz do Saber é permeado de um saber-fazer docente orientado nas formações continuadas. Neste trabalho de mediação da aprendizagem levam em conta suas experiências pessoais, sua prática docente, a tecnologia disponível e todas as estratégias de ensino ali aprendidas. Há, portanto, uma busca constante por parte das professoras pesquisadas em aprender mais sobre o uso de tecnologias digitais, habilidade requerida pelo *software* Luz do Saber, pois compreendem que essa perspectiva se constitui em uma didática moderna, capaz de despertar o interesse e favorecer o aprendizado das crianças, e que isso faz sentido tanto para quem ensina como para quem aprende.

## REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CEARÁ. SEDUC. **Luz do Saber**. Disponível em: <<http://paic.luzdosaber.seduc.ce.gov.br/luzdosaberpaic/software/>> Acesso em: 12 set 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**/ Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MENEZES, E. N. de. **O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Fortaleza**. UFC, Fortaleza, 2016.

SOARES, M. B. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 23 abr 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques. UFC-CNPQ e LOIOLA, Francisco Antônio, UFC. **Considerações em Torno da Relação Entre Autonomia, Saber de Experiência e Competência Docente no Contexto da Ética Profissional**. In: Anais em CD-Rom do XVI EPENN. Aracaju, Se. 06/03.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio; MAMEDE, Maíra. **Trabalho Docente e Transformação Pedagógica da Matéria**: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. Publicado. In: Formação e práticas docentes. Fortaleza: UECE, 2007.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A Formação de Docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio. (orgs.) **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizado e Desenvolvimento. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes; 1996.



## AUTOBIOGRAFIA, EXPERIÊNCIA E RESSIGNIFICAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Francisco Gabriel Silveira Ferreira

Discente do curso de pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira gabrielsilveira.unilab@gmail.com

Luis Eduardo Torres Bedoya

Docente adjunto do curso de pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira [luchobedoya@unilab.edu.br](mailto:luchobedoya@unilab.edu.br)

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo mostrar, desde uma experiência de pesquisa autobiográfica, a importância do ato de recordar e refletir nossa história de vida para qualificação da formação docente. Formação diferenciada promovida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB na inclusão do componente curricular Autobiografia e Educação. No trabalho do professor ou futuros professores, a prática da reflexão das técnicas e conhecimentos adquiridos ao longo da vida vai começar a fazer sentido quando esse começa a pensar nesse passado, e suas implicações na sua prática pedagógica, avaliando seu trabalho em sala de aula e possibilitando mudanças nos seus planos pedagógicos. Portanto, conclui-se que o escrito autobiográfico evidencia a importância de refletir e ressignificar nossas experiências obtidas nas nossas trajetórias escolares e de formação, em um processo que pode acontecer no estudante do curso de pedagogia e durante a vida do profissional da educação motivando-o a se reinventar a todo momento para prover uma educação de qualidade.

**Palavras chaves:** História de vida. Experiências. Formação. Autobiografia. Reflexão.

### INTRODUÇÃO

Durante meu percurso biográfico ainda não tinha parado para refletir tudo o que tinha passado em minha história vida para chegar até o presente. Experimentei o gosto e o prazer que é estar atuando, futuramente, em uma escola envolvida e comprometida com suas problemáticas educacionais. Por este e outros motivos escolhi o curso de pedagogia como opção de formação profissional, que logo no início me ofertou o componente Autobiografia e Educação que estuda as narrativas autobiográficas como processo de formação e auto formação.

O presente escrito tem por objetivo mostrar, desde uma experiência de pesquisa autobiográfica, a importância do ato de recordar e refletir nossa história de vida para qualificação da formação docente. Formação diferenciada, promovida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, que em seu Projeto Pedagógico Curricular – PPC declara:

A oferta de licenciaturas no Maciço de Baturité e em especial do curso de Pedagogia, coaduna com o cenário local, nacional e internacional que reconhece a importância da formação docente. No caso em tela, ressalta-se ainda que, como a missão da UNILAB está atrelada a descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativo, antirracista, antissexista, descolonializante e inter-religioso. (UNILAB, 2016, p. 16)

A Unilab foi criada com o objetivo de atender uma população que se encontra no interior do Ceará do Maciço de Baturité e da Bahia, como também nos países da CPLP – Comunidades dos Países de Língua Portuguesa –, especialmente os africanos, visando a criação de cursos que tenham como objetivo suprir as problemáticas regionais, envolvendo os campus onde a universidade se instala, promovendo a integração e melhores condições de vida.

O presente trabalho é resultado da experiência de laboratório do componente Autobiografia e Educação destinado a produzir uma narrativa autobiográfica sobre a trajetória de vida que levou a tornar-se alunos da Pedagogia da Unilab e a suscitar, pelo compartilhamento oral das narrativas, a compreensão de experiências formadoras que fortalecem e criam potencialidades para o fazer pedagógico futuro.

### **AUTOBIOGRAFIA COMO PROCESSO FORMADOR**

No que caracteriza a pesquisa autobiográfica, o “falar de si” constitui os sujeitos da narração, na condição de autores e objetos de investigação. Soares e Mendes (2010,p.3) afirma que nas narrativas o objeto de estudo da autobiografia é a próprio indivíduo na sua singularidade, e acrescenta que é uma ótima oportunidade de pensar sua trajetória profissional e pessoal. Passeggi (2011, p.147), diz que quando fazemos essa atividade tentamos dar algum sentido a essa escrita de si próprio que leva as pessoas a se reinventarem.

Bragança (2011) fala, que além do fator de investigação a autobiografia tem nas pesquisas em educação, um campo de grande potencial formador. Então é nessa perspectiva que vamos nos deter, e assim, fazer com que seja possível a apropriação e recriação de tudo aquilo que nos é mediado.

A autora citada acima sustenta que a formação vem imbricada através da experiência que nos atravessa enquanto sujeito, e que se permite vivenciar o “nós” que nos constitui, seja ela pelo contato com o outro ou com a própria natureza, permitindo que possamos ser e estar no mundo de forma integral. Esse mesmo processo é dado de forma interior, que pode ser transformado pelo conhecimento. Mas ressaltando que não podemos nos enganar que essa iniciativa seja dada somente pelo o próprio indivíduo, visto que o mesmo é constituído de relações sociais e que essas experiências também se dão de forma coletivas. Nessa perspectiva se pretende que o indivíduo seja capaz de vivenciar uma tríplice formação, ou seja, a auto, hétero e eco formação citada por Bragança (2011) em seu artigo:

A autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente levam-nos a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura. (BRAGANÇA, 2011, p.159)

O que possibilita essa formação, seguindo com a mesma autora, são as nossas experiências, quando os acontecimentos nos mobilizam, nos deixam viver aquele momento de forma mais afetiva. Assim podemos falar das experiências formadoras, que são aquelas que nos “derrubam”, nos transformam, que é fixada em nossa memória e que vem em nossas falas como fator de recriação e reconstrução (BRAGANÇA, 2011).

### **AUTOBIOGRAFIA NO PROCESSO FORMADOR DO PROFESSOR**

No trabalho do professor ou futuros professores, a prática da reflexão das técnicas e conhecimentos adquiridos ao longo da vida vai começar a fazer sentido quando esse começa a pensar nesse passado e nas suas ações hoje para mudanças nos planos pedagógicos e de como se dá seu trabalho em sala (SOARES e MENDES, 2010, p.2). Esse mesmo fator de pensar sobre o passado para modificar o futuro, compete também na formação de uma identidade profissional, pois constantemente se olha para o seu próprio processo de construção de si e como se dão suas experiências através da sala de aula.

Essa relação também pode acontecer na escolha do curso como estudante, onde penso em toda a minha história, e nela pode vir a educação e o ensinar como fatores que

estavam totalmente imbricadas nessa trajetória, desde o incentivo que meus parentes me deram, como na aproximação com os professores, a entrada nos Amigos da Leitura<sup>118</sup> no ensino fundamental e os desafios que a escola me impôs para saber lidar com a diferença. Portanto, pensar nesses fatores tanto ajuda na prática como pedagogo como na afirmação dessa identidade profissional. São esses fatores que pesaram no meu decorrer de vida, que acabou me direcionando na minha atuação dentro e fora da sala de aula. Assim, partindo disso, podemos pensar juntamente com Josso (1988) onde:

reconhece como “biografia formativa”, pressupondo que o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pelas experiências. (apud SOARES e MENDES, 2010, p.4)

Bragança afirma que:

A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem (auto)biográfica, implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções, traduzindo-se em uma atitude filosófica frente à vida (2011, p.161)

O saber que nos forma vem a partir de reflexão da experiência vivida, onde só conseguimos terminar uma etapa quando compreendemos o que aquele momento significou para si, tomando qual seu sentido, e da mesma forma, abrindo a possibilidade da sua resignificação. Fazendo lembrar de Barros (2011), onde fala que nós mesmo somos capazes nos guiarmos, mas é preciso que antes nos conheçamos, em uma revolução silenciosa.

Acrescentamos com Passeggi que: “a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou (2011, p. 149). Bondía (2002) também nos diz que a experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece e que nos toca, tomando cuidado em não confundir experiência com informação. A experiência requer tempo, reflexão, escuta, parar e mais fortemente faz alusão a existência, diferente do sujeito informado, onde nada lhe acontece, só se tem informações. Assim, escrevia em minha autobiografia realizada nos laboratórios da disciplina Autobiografia e Educação:

---

<sup>118</sup> Eu sou cidadão - Amigos da leitura é um projeto de incentivo à leitura e formação de jovens protagonista cearenses que acontece em vários municípios do Ceará.

Mas o grande impulso para seguir na docência veio com o projeto municipal de Redenção “Amigos da Leitura”, no período que estava matriculado no fundamental na escola conhecido como CERU – Centro de Ensino Rural - no distrito de Antônio Diogo da cidade de Redenção. Nesse período de vigência dessa iniciativa de várias escolas da região, tive contato com a contação de história, as brincadeiras, o lúdico e principalmente as leituras, isso me impulsionava a gostar da sala de aula, principalmente tinha contato com aquelas crianças do primeiro ano do fundamental. Foi a partir dos Amigos da Leitura que tive contato com docência, planejamento de atividades com crianças das séries iniciais, mesmo sendo uma outra criança em formação. Fez me ver que crianças tinha formas de aprendizagem diferentes, que um certo tempo atrás eu era aquela daquelas que precisava ser alfabetizada (...) Foram esses tipos de coisas que posteriormente no ensino superior vou refletir para escolher pedagogia como curso de primeira opção

De acordo com Soares, essa abordagem (auto)biográfica dos percursos escolares e de formação se dá como processo formativo a partir das experiências dos atores em formação. Esse momento se dá pela tomada de consciência que essa ação tem sobre o sujeito.

Do meu trajeto biográfico, problematizando sobre minhas experiências de vida na escola, principalmente sobre ser diferente nesse espaço, reflito sobre o acontecido a respeito do caso de uma menina que tinha problemas de aprendizagem por conta de alguma síndrome ou transtorno mental. Lembro de professores falando que era inútil tentar ensinar algo a ela, pois posteriormente ela iria esquecer tudo. Indignado com essa situação, tentei ensina-la. Mas isso, por muito tempo, não me atingiu como fator reflexivo. Só aconteceu quando entrei em processo de reconhecimento das minhas memórias, principalmente as que remontam a educação, onde essa vem como exemplo do que nunca se deve fazer com um estudante, ou até mesmo com qualquer pessoa, pois somos seres diferentes e precisamos buscar mecanismo para que a pessoa possa ter uma boa qualidade de vida, e promover seus direitos básicos. Então podemos ter como sugestão o seguinte:

Dessa forma, entendemos que é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes, e que depois destes tem prosseguimento durante todo percurso profissional do docente.

(SOARES e MENDES, 2010, p.5)

Essa reflexão que tomamos, que pode ser uma maneira de formação, a qual tomamos consciência de si e da própria experiência, foi enunciada pela escrita narrativa em que desenvolvemos em sala de aula, onde suscitamos em nos nossos escritos, uma encruzilhada entre memória e escrita. Como fala Soares, na tentativa de trazer à tona “a arte de evocar” (SOARES e MENDES, 2010, p.6), para com isso ampliarmos nossos conhecimentos e a nossa formação, através da experiência. Nesse resgate, o ator dessa experimentação pode criar uma capacidade de se reinventar em suas práticas futuras, como afirmado por Passegi (2011, p.148), quando fala que podemos também nos ressignificar como professor ou pessoa, campo pouco explorado no Brasil.

Do ponto de vista da escrita propriamente dita, as três unidades se esboçam como passos da tríplice mimese, sugerida por Ricoeur (1994), e sobre a qual já discutimos em outro texto. As três unidades correspondem, respectivamente, às mimeses I, II e III, compreendendo a *pré-figuração*, a *figuração* e a *refiguração* do tempo e da consciência histórica. As experiências evocadas de forma aleatória na primeira unidade articulam-se no enredo da história, na segunda, e são reinterpretadas na terceira, graças ao distanciamento permitido pelo texto e pelo mundo humano construído no texto. (PASSEGI, 2011, p.152)

Em todo processo autobiográfico a pessoa pode desenvolver a capacidade de conhecer a si mesmo e se tornar sensível ao seu contexto histórico, e não só o seu, mas com o de quem compartilha junto contigo suas experiências, o que, aliás, possibilita uma ação de formação ao indivíduo, como pessoa e como profissional, e partir desse momento de ressignificar.

Soma-se a isso a idéia de reflexão como o uso do pensamento como atribuidor de sentido (ALARCÃO, 1996) e como uma postura de questionamento. Assim, os conceitos propostos por Schön (1995), de reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação – deixam de ser slogans e passam a ser estratégias que possibilitam que teoria e prática se articulem. (SOARES e MENDES, 2010, p.8)

Ferraroti (1988), fala que somos sujeitos de nossa história e, também, indivíduos que carregam traços da sociedade. Por esta condição, as pessoas são capazes de desfazer estruturas de determinismos sociais. Esse processo nem sempre é condicionado por algo predeterminado, pois somos ativos nesse movimento, podemos seguir outras regras,

sendo capazes de atuar nos fatores externos, mas lembrando que esses podem nos transformar, se tornando uma mão de via dupla. Então essa reflexão faz capaz de reinvenção das nossas práticas.

Nesse contexto não só abrimos a possibilidade de auto formação, como da formação de outra pessoa. Algo semelhante ao ocorrido na partilha da experiência do laboratório em sala de aula onde falamos de nossas experiências formadoras e história de vida Passegi (2011, p.150) fala da experiência do grupo reflexivo da pós-graduação em educação, na qual é ofertada a disciplina da (auto)biografia não somente para formação de pesquisadores, mas também para formação para escrita de si e da prática pedagógica, na vivência de ressignificar a experiência e da reinvenção de si.

Também porque a pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa, na medida em que, quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidade de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro. (SOARES e MENDES, 2010, p.7)

Esse grupo reflexivo se dá pela importância metodológica da troca e da aprendizagem com o outro e consigo mesmo, todos engajados para o acolhimento da história que está sendo repassada (PASSEGI, 2011, p.150). O método (auto)biográfico proporciona a escuta sensível de quem pesquisa, como de quem o usa para formação de professores (SOUZA, 2007), além de atender todas as exigências do grupo reflexivo, conforme mostrado no artigo *Experiência em formação* onde comenta que a “reflexão com o grupo sobre a experiência vivida permite experienciar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico, discutidas na disciplina.” (PASSEGI, 2011, p. 150),

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo tive possibilidade de sistematizar melhor minha experiência autobiográfica, em diálogo com referências bibliográficas que considerei importante, que me permitiram considerar que a docência poderia ser gratificante, porque a partir do uso de ferramentas adequadas e necessárias para a atuação docente, conseguiria mudar o que aconteceu no meu passado de ruim e fortalecer as coisas que foram positivas.



Assim, pude retornar a minha infância e desnaturalizar que era posto como normal, toda a violência psicológica e física a respeito de ser diferente. Como também ajudou a pensar em uma educação inclusiva e especial, de acordo com as suas realidades, a amar cada turma como se fosse única, que existem pessoas que não tiveram condições de ir para escola, mas depositam a esperança em seus filhos.

Desta forma, aprendi com os conhecimentos adquiridos com a pesquisa autobiográfica, que para sermos bons educadores precisamos ter habilidades de educar e ensinar a ver as diferenças de outras formas, que podemos aprender melhor com elas. E agregar em meus conhecimentos a educação pela valorização de saberes africanos e afro-brasileiros, promovida pela Unilab, que resgata da exclusão as populações negras, assumindo-as como forma afirmativa de empoderamento para sua transformação.

A prática de produção da narrativa autobiográfica trouxe, entre outras coisas, a construção refletida do meu percurso escolar, a escuta sensível às experiências formadoras dos alunos do componente, a discussão do referencial teórico apresentado em sala de aula, que em conjunto possibilitaram reflexões a respeito de uma prática educacional que se renova e se reinventa a partir da escrita de si e dos outros, em trocas de experiências e conhecimentos que posteriormente podem inspirar nossas práticas pedagógicas nos espaços escolares e até mesmo no nosso cotidiano.

Concluimos que o escrito autobiográfico evidencia a importância de refletir e ressignificar nossas experiências obtidas nas nossas trajetórias escolares e de formação, em um processo que pode acontecer no estudante do curso de pedagogia e durante a vida do profissional da educação motivando-o a se reinventar a todo momento para prover uma educação de qualidade, principalmente nós, que desde o curso de Licenciatura em Pedagogia da Unilab pensamos em uma perspectiva diferenciada de educação, onde pensamos em questões interseccionais mais de perto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS. S. da L. O olhar de uma abordagem afrocêntrica: foco no funcionamento da psiquê africana. *Revista África e Africanidades*, Ano IV, n. 13, Fev, 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, Jan-Abr, 2002.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Revista Educação*, PUC-RS, v. 34, n. 2, 2011

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

SOARES, A. M. F.; MENDES, Sobrinho. Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva. In: *O pensamento pedagógico na contemporaneidade. Teresina*. VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *Memória e formação de professores*, 2007.

UNILAB. *Projeto Pedagógico Curricular Licenciatura em Pedagogia*. Redenção: 2016. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>>. Acesso em: 25/07/2018.

## FORMAÇÃO DOCENTE EM FLORIANO/PI: VOZ AOS PROFESSORES

Andréia Martins, UFPI,  
[andreiamartins.ufpi@gmail.com.br](mailto:andreiamartins.ufpi@gmail.com.br)<sup>119</sup>  
Patrícia Novais dos Santos, UFPI,  
[patricianovaes1212@gmail.com](mailto:patricianovaes1212@gmail.com)<sup>120</sup>  
Barbiton Torres, UFPI  
[bar\\_biton@outlook.com](mailto:bar_biton@outlook.com)<sup>121</sup>

### RESUMO

Temos como objetivo apresentar uma pesquisa realizado com docentes do Ensino Fundamental I da Educação do Campo na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) referente a suas necessidades de formação. Tivemos como problemáticas norteadoras as seguintes questões: O que é ser professor da EJA? Que conhecimentos precisa ter um professor da EJA? Quais temáticas você sugere para cursos de formação docente? A abordagem metodológica foi a qualitativa, com aplicação um questionário semiestruturado. Ao analisar as respostas verificamos que os mesmos entendem que a docência na EJA é diferente do ensino regular, que precisam aprender metodologias específicas para o público da EJA, mas não apontam conhecimentos e saberes específicos da Educação do Campo e a esse alunado específico.

**Palavras-chave:** Formação, EJA, Campo

### Introdução

Docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI)<sup>122</sup>, Campus Amílcar Ferreira Sobral, no final do ano de 2017 procuraram a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Floriano, cidade localizada na região sul do Piauí para propor um curso de extensão. A proposta foi bem acolhida pelo Secretário de Educação e ali foi estabelecida uma parceria entre a universidade e a SME. O projeto de

---

<sup>119</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) Coordenadora do projeto: Curso de formação de professores(as) e práticas pedagógicas na perspectiva Freireana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí. É um projeto de extensão da Universidade Federal do Piauí (Campus Amílcar Ferreira Sobral) em parceria com a Secretaria de Educação de Floriano/Piauí. Que possui financiamento da UFPI.

<sup>120</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, bolsista do Projeto de Extensão “Curso de formação de professores(as) e práticas pedagógicas na perspectiva Freireana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí” Financiado pela Pró Reitoria de Extensão.

<sup>121</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, bolsista do Projeto de Extensão “Curso de formação de professores(as) e práticas pedagógicas na perspectiva Freireana para adolescentes, jovens, adultos e idosos do município de Floriano/Piauí” Financiado pela Pró Reitoria de Extensão.

<sup>122</sup> Por meio das professoras Andréia Martins e Carla Andréia da Silva, docentes do curso de pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral/ CAFS.

extensão de 12 meses foi aprovado pela Pró-reitoria de Extensão e iniciamos nossas atividades no mês de março. O projeto foi dividido em 3 etapas, a primeira referente aos primeiros seis meses, que envolvia pesquisas nas escolas, com docentes e alunos e comunidade com o objetivo de levantar o universo vocabular dos alunos e da comunidade escolar, para a partir destes conhecimentos montarmos um curso de 40 horas. A segunda etapa será a formação dos professores e a terceira de elaboração de relatórios e materiais didáticos.

A pesquisa que apresentamos neste artigo trata especificamente de um questionário semiestruturado que foi aplicado no mês de março no momento da abertura das aulas nas escolas do campo. A professora Andréia Martins, coordenadora deste projeto, realizou uma palestra no evento, explicou a proposta de formação que estávamos organizando e entregou os questionários aos docentes presentes.

A educação do campo possui garantia normativa asseguradas pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 estabelece que a educação é um dever de todos, destacando o papel do Estado e da Família. O Estado deverá prover escolas públicas para atender as populações brasileiras das zonas urbanas e rurais, e as famílias cabem o dever de enviar seus filhos para a escola e acompanhar o processo educativo. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB 9.394/96 este direito é reafirmado em seu artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Há especificidades na educação do campo, que a LDB 9.394/96 assegura, como a adaptação as peculiaridades da vida no campo pelos sistemas de ensino. Os conteúdos e as metodologias deverão ser adequados aos interesses e necessidades dos alunos, e estas adequações deverão ser realizada dentro de cada escola, por meio do seu projeto pedagógicos. Outro ponto importante assegurado pela legislação é referente a organização do ano letivo e do calendário escolar, devendo ambos serem adaptados dentro do ciclo agrícola e das condições climáticas, levando em consideração a natureza do trabalho rural ao elaborar o Projeto Político Pedagógico, seus planos de aula e seu calendário escolar.

O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica em 03 de abril de 2002 aprovou a Resolução que Instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Definindo a identidade das escolas do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

É necessário que as propostas pedagógicas das escolas do campo, contemplem a diversidade em todos os seus aspectos; sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. É importante salientar que as propostas pedagógicas deverão ser feitas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Para que uma política pública realmente se efetive é fundamental se pensar na formação dos docentes que irão trabalhar nas escolas do campo. Em relação a formação dos mesmos, as diretrizes definem que as formações dos professores sejam em cursos de licenciaturas “estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal” (BRASIL 2002).

No processo de formação dos professores para a docência nas escolas do campo alguns componentes se fazem indispensáveis:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

Como lemos acima, no processo formativo dos docentes que ministrarão aulas no campo, torna-se imprescindível estudos sobre a diversidade, a qualidade de vida e a valorização do convívio social no meio rural. É preciso também levar em consideração os avanços científicos e tecnológicos no processo formativo dos licenciandos que atuarão na educação do campo, para que estes possam aplicar em suas aulas tecnologias que que melhorem as condições de vida das comunidades rurais.

Em 2008 foi publicada a Resolução N° 2, de 28 de abril que estabeleceu

diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, referente a formação de professores em seu artigo sétimo parágrafo segundo a referida Resolução apresenta a seguinte afirmativa:

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008)

A formação de professores para o magistério em escolas do campo é assegurada em várias instâncias, focamos aqui apenas algumas normativas estabelecidas a partir da Constituição Federal de 1988, como a LDB 9.394/96 e Resoluções específicas sobre a educação no campo e a formação de professores. Temos a ciência que há outras diretrizes e resoluções que reafirmam a necessidade das políticas públicas se comprometerem com a formação de professores do campo.

Nos atemos até o momento em apresentar ao leitor que a educação no campo é um direito constitucionalmente estabelecido. Para haver uma eficaz educação no campo torna-se indispensável a formação de professores, pois, nenhuma política pública voltada para a educação se efetiva se os professores não tiverem formação adequada para implementá-la.

Faria (2015) em seu texto “O Percurso Formativo dos Professores da EJA do Campo: Laços e Embarços” nos informa que o poder público nunca levou a sério as políticas públicas para o meio rural, não houve formulação de diretrizes e financiamentos adequando ao longo da história brasileira, o que se estende para a formação de professores específicas para a atuação profissional no campo.

### **A Educação de Jovens e Adultos em Floriano/Piauí**

Floriano é uma cidade localizada na região sul do Piauí, ficando a uma distância de 240 quilômetros de Teresina, capital do Estado. A cidade é uma referência regional nos setores de saúde, comércio de Educação. Com um população de 58.969 habitantes segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2017<sup>123</sup>, possui uma extensa rede de atendimento a educação básica, com: 3 escolas federais, 21 escolas estaduais, 89

<sup>123</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama> acesso em 05 de junho de 2017.

escolas municipais e 28 escolas particulares, totalizando 141 escolas que atendem a educação infantil, ensino fundamental e médio. Possuindo três universidades públicas, um Instituto Federal, uma Universidade Federal e uma Estadual e diversas Faculdades particulares.

A redes Estadual e Municipal atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Estadual tem como foco de atendimento as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, cabendo ao município assegurar as séries iniciais e finais do ensino fundamental. No município de Floriano, 18 escolas possuem salas de aula voltadas para atendimento das séries iniciais do ensino fundamental, destas quatro (04) localizadas na zona urbana e 14 na zona rural do município.

Nossa pesquisa tem como foco os(as) professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental da zona rural do município de Floriano. As denominadas escolas do campo. Como descrito anteriormente o município possui atualmente 14 escolas do campo com alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nestas escolas as salas são multiseriadas, em vários casos em uma única sala (o) docente tem alunos do primeiro ao nono ano.

No mês de março a Secretaria Municipal de Educação de Floriano fez uma reunião de planejamento com os professores que ministram aula da EJA campo, foram convocadas as 14 escolas da EJA campo, estiveram presente 10 docentes, cada docente representando uma escola. Foi aplicado um questionário de sete perguntas, destas, 4 eram de objetivas e 3 discursivas. Os 10 docentes presentes responderam ao questionário.

A primeira questão perguntava se eles eram professores da zona urbana ou rural, os dez professores presentes marcaram que eram da zona rural. A segunda questão foi referente a atuação dos docentes, se estes atuavam nas séries iniciais ou finais do ensino fundamenta., destes seis eram docentes das séries iniciais e finais do ensino fundamental e quatro atuavam especificamente nas séries iniciais. A formação acadêmica dos docentes foi a terceira pergunta, nove professores tinham ensino superior completo e apenas 1 Ensino Médio.

Como é ser professor da Educação de Jovens e Adultos? Foi a quarta questão, abaixo transcrevemos as respostas dos docentes:



**Tabela 1 - Como é ser professor da Educação de Jovens e Adultos?**

Professor A	Atuar na EJA para mim é um desafio novo, pois é minha primeira experiência, mas é algo muito gratificante, é uma troca de conhecimentos
Professor B	E uma experiência bastante significativa porque há uma troca de conhecimento com os alunos
Professor C	Uma experiência marcante, uma troca fascinante de conhecimentos. Em saber que ao mesmo tempo eles necessitam dos nossos conhecimentos cientificamente adquiridos, e quanto aprendemos com as histórias de vida.
Professor D	É uma experiência incrível, pois é 1º ano que estou atuando procuro ministrar aula de forma dinâmica e participativa fazendo com que eles possam se sentirem bem.
Professor E	É uma experiência nova pra mim, porém estou amando
Professor F	É ser flexível, trabalhar com que o aluno precisa , é observar a necessidade de cada um individualmente.
Professor G	É muito bom e divertido a nossa conversa é diferente dos outros alunos que a gente trabalha durante o dia.
Professor H	O Professor da EJA é parte integrante do processo de reconhecer o educando como ser capaz de descobrir novos conhecimentos e aprimorar os já existentes.
Professor I	É ter um olhar diferenciado e ter um lado de afeto amor. O professor deve estar preparado para interagir.
Professor J	A experiência boa e uma grande troca conhecimento de ambas as partes.

Fonte: Autores do texto

Três professores descrevem ser este o primeiro ano que ministram aulas na EJA, a maioria aponta que é uma experiência significativa, que há troca de conhecimentos entre alunos e professores, que para ser professor da EJA precisa de haver uma flexibilidade na relação entre quem ensina e quem aprende, e ao mesmo tempo que estão ensinando também estão aprendendo. São entendimentos fundamentais para a docência na EJA, que o discente tem conhecimentos prévios que precisam de ser valorizados.

A questão 5 faz a seguinte indagação: Que conhecimentos precisa ter um professor para lecionar na educação de jovens e adultos? Abaixo transcrevemos as respostas:

**Tabela 2 - Que conhecimentos precisa ter um professor para lecionar na educação de jovens e adultos?**

Professor A	Primeiramente tem que ter consciência de que é difícil manter um adulto em sala de aula, tem que tentar buscar metodologias mais adequadas para ter um aprendizado eficaz.
Professor B	Conhecer a necessidade de cada aluno, ajuda-los quando necessária, respeitar a faixa etária de cada aluno.
Professor C	Principalmente, nós temos que conhecer nosso alunado para a partir daí saber como preparar nossos conteúdos

Professor D	Procurar estratégias e metodologia que desperte o conhecimento dos educandos.
Professor E	Um curso que contemple esse público
Professor F	Conhecimentos específicos na área
Professor G	Deve ter experiência e procurar meios como material de reciclagem.
Professor H	Ser capaz de se colocar em pé de igualdade com os educandos. Priorizar e estabelecer relação de confiança com os mesmos.
Professor I	Ter conhecimento para direcionar estes conhecimentos diferenciados.
Professor J	Nós devemos procurar meios para chamar atenção dos alunos para que eles possam o se interessar por as aulas.

Ao responderem sobre os conhecimentos necessários para serem professores da EJA, a maioria dos professores afirmam que é necessário conhecer o aluno, para que a partir daí pensem em conteúdos necessários para este público. Outro ponto destacado foi referente a busca de metodologias adequadas para lecionar com os alunos e alunas da EJA. Uma preocupação da “Professora A” é referente a evasão, que sabemos ser uma grande problemática, e uma constante preocupação. A sexta pergunta versou sobre o interesse do grupo de professores em realizar uma formação docente, com a seguinte pergunta: Para você é necessário curso específico de formação de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos? Todos os professores responderam que sim.

Pensando em atender as necessidades de fazermos um curso de formação de professores que atendesse as realidades dos professores do campo a sétima pergunta foi a seguinte: quais temáticas você sugere para cursos de formação de professores para atuação na educação de jovens e adultos?

**Tabela 3 - Quais temáticas você sugere para cursos de formação de professores para atuação na educação de jovens e adultos**

Professor A	Como ensinar na EJA, quais metodologias, os melhores meios para aplicar conteúdos, como ter rendimento nessas sala de EJA.
Professor B	Metodologia. Didática em sala de aula. Ministrar aula que não seja tradicional.
Professor C	Metodologias, como preparar aulas mais dinâmicas, ampliar de forma a melhorar cada vez mais as nossas aulas.
Professor D	Metodologias planejamento

Professor E	Diversidades de estratégias
Professor F	Ler
Professor G	Curso de formação
Professor H	Temas voltados a valores sociais. Estabelecer raciocínio de criticidade sobre a realidade atual do povo brasileiro.
Professor I	A metodologia. Aula lúdicas.
Professor J	

Fonte: Autores do texto

Dos 10 professores que responderam o questionário apenas um não respondeu a esta pergunta, dos nove que responderam cinco pediram um curso voltado a metodologia de ensino na EJA, o “Professor E” pediu diversidades de estratégias, que entendemos fazendo parte das metodologias. O “Professor H” apresentou uma resposta mais ampla, que discutisse questões sociais e a construção de uma criticidade sobre a realidade brasileira. Esta questão vai ao encontro das diretrizes para o trabalho no campo, criticidade e formação de identidade. Duas respostas chamam a atenção, uma pessoa escreve apenas “ler” e outra “curso de formação”, as quais não responderam a indagação.

### **Considerações Finais**

Após análise das respostas dos professores percebe-se que eles entendem que há uma especificidade na docência na EJA, que os conhecimentos dos alunos precisam de ser respeitados, que estes são sujeitos de conhecimentos, que dar aula na EJA é diferente de dar aula no ensino regular, mas, não conseguem desenvolver respostas que apresentem que diferenças são estas e que necessidades que estes possuem. Uma questão colocada por alguns é que esta é a primeira vez que dão aula para esta modalidade de ensino, e que sentem ser um grande desafio.

Quando foi perguntado quais são os conhecimentos específicos ou necessários para a docência na EJA em nenhum momento destacaram especificidades da EJA scampo, e deste aluno ou aluna que são trabalhadores do campo, suas identidades, suas ocupações profissionais e a necessidade de valorização dos conhecimentos dos sujeitos do campo. De maneira geral destacaram questões de conhecimentos e conteúdos, mas

não envolvia a educação do campo.

Em relação as temáticas que eles propunham para um curso de formação de professores foi uma demanda geral a solicitação de metodologias de ensino, estratégias, aulas mais dinâmicas. Sabemos que metodologias e estratégias estão diretamente relacionadas aos conhecimentos dos alunos, saber de suas necessidades de aprendizagem e em quais contextos sociais, políticos, econômicos e territoriais estão inseridos.

A partir destas compreensões podemos pensar em metodologias e estratégias de ensino. Esta pesquisa nos auxiliou muito para começarmos a preparação do curso de formação, outras investigações estão sendo realizadas, pesquisas de campo nas escolas, nas comunidades, conversas com alunos, professores e equipe técnica da SME. É um longo processo, entendemos que educação é construção, e só assim, em uma perspectiva democrática e coletiva que se faz a educação de qualidade no Brasil.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer Nº 36, DE 04 de dezembro de 2001.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

FARIA, Edite Maria da Silva de. O Percurso Formativo dos Professores da EJA do Campo: Laços e Embarços. In.: [file:///D:/SYSTEM/Downloads/115-938-1-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/SYSTEM/Downloads/115-938-1-PB%20(2).pdf) acesso em 28/07/2018

## HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO: SIGNIFICANDO UMA EXPERIÊNCIA

Afrânio Vieira Ferreira – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: afranio.ferreira@aluno.uece.br

Giovana Maria Belém Falcão – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: giovana.falcao@uece.br

Artemira Leite Batista – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: artemira.leite@hotmail.com

### RESUMO

A história de vida se apresenta como recurso investigativo, ao mesmo tempo, se expressa como modalidade formativa. Entendendo a importância formativa da história de vida, realizou-se uma oficina de história de vida com oito estudantes de licenciaturas. Será que os participantes reconheceram o momento como experiência formativa? Este escrito tem por objetivo compreender como os participantes da oficina significaram a experiência com história de vida. Com base na perspectiva qualitativa, os dados foram construídos a partir de relatórios de atividades, anotações e outros registros como fotografias. As discussões elaboradas apoiaram-se, principalmente, nas proposições de Souza (2006 e 2008), Cunha (1997) e Polon (2009). O estudo revelou que narrar sobre si se constituiu em um importante momento formativo, possibilitando ricas reflexões sobre a formação docente, ampliando o conhecimento de si, do outro e fortalecendo a identidade docente. A investigação evidencia a importância da história de vida como processo formativo.

**Palavras-chave:** História de vida. Formação docente. Oficina de história de vida.

### 1 INTRODUÇÃO

A história de vida se apresenta como recurso investigativo e formativo, favorecendo o conhecimento sobre si, o outro e a realidade.

Como possibilidade investigativa, nasce em oposição ao modelo positivista de ciência, contribuindo para romper com a ideia de que a ciência só poderia investigar aquilo que era passível de observação. Souza (2006, p. 68) afirma que: “O pressuposto principal da racionalidade moderna é a separação sujeito/objeto e a crença de que é passível de conhecimento apenas o que for possível ser medido, ordenado, comparado, etc”. Os primeiros trabalhos com história de vida surgem a partir da Escola de Chicago, movimento que trouxe grandes contribuições principalmente para as áreas da Sociologia e Psicologia Social, resultando em grande número de trabalhos de pesquisa sociológica desenvolvidos entre os anos de 1915 e 1940.

A primeira obra que utilizou o método história de vida e que viria a se tornar pioneira na área ocorreu no ano de 1918 e tinha como título “The Polish Peasant in Europe and América”, na qual os sociólogos estadunidenses W.I.Thomas e F. Znaniecki se preocuparam em estudar como pessoas advindas da Polônia se integravam a cultura dos Estados Unidos. Essa obra também é considerada um marco para o desenvolvimento da sociologia em solo americano, sendo vista como fundadora dessa ciência no local (SILVA *et. al*, 2007). Anos mais tarde é que história de vida se tornaria mais conhecida, considerando principalmente as contribuições da Escola de Chicago para tal uso em pesquisas no âmbito qualitativo, primando pela qualidade nas informações geradas.

Na área da Educação, a história de vida começa a adentrar o campo investigativo nos anos de 1980. No Brasil, foi somente no início dos anos de 1990, com a divulgação de três obras - *O método (auto) biográfico e a formação* - de Antônio Nóvoa e Mathias Finger; *Profissão professor* e *Vida de professores*, ambos de Antônio Nóvoa - que os estudos sobre as histórias de vida de professores passam a despertar maior interesse no meio acadêmico. Para Souza (2008), os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam.

A pessoa que narra determinado fato ou história revive o momento novamente por uma nova ótica, enquanto quem escuta acaba por se colocar no lugar do outro de maneira empática. Cunha (1997, p. 2) defende que: “Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Esse novo olhar faz com que haja um amadurecimento maior não só enquanto profissional, mas também enquanto pessoa.

Reviver determinado momento faz com que haja também a criação de um novo olhar frente a situação, permitindo fazer novas inferências e repensar ações que poderiam ter sido desenvolvidas, além de uma reflexão mais fundamentada.

Conforme Moita (1995) a história de vida favorece o fortalecimento da identidade docente, possibilitando refletir e ampliar a consciência sobre as diversas bases formativas vivenciadas, desde as experiências escolares. Quanto a importância de se relatar experiências escolares, Polon (2009, p. 1225) relata que:

[...] as impressões, as recordações escolares de momentos significativos se apresentam como um recurso valioso para reflexão no curso de formação de professores, pois retratam situações que podem servir como parâmetro para análise e compreensão da prática pedagógica e das relações vivenciadas no cotidiano escolar.

Polon (2009, p. 1229) ainda destaca que: “É quase impossível, um professor ao rememorar, ou ao relatar situações significativas sobre a sua escolarização permaneça impassível à suas lembranças e não se sinta instigado a refletir sobre os acontecimentos relatados”. A mesma autora ainda acrescenta afirmando que os relatos: “[...] podem se apresentar como um instrumento que, por suas próprias características, propicia à reflexão, às interpretações, e, portanto, possibilita aprendizagens novas” (POLON, 2009, p. 1229). É importante enfatizar que isso reflete diretamente na construção da identidade docente da pessoa que narra, e até na própria prática podendo ser de forma positiva ao não repetir ações impróprias ou negativa quando há a repetição da mesma prática indevida que lhe fora imposta ainda nos anos iniciais da vida escolar.

Falar de si é ato complexo. Sendo assim, trabalhar com histórias de vida exige cuidado e rigor, considerando que os sujeitos estão expondo situações de suas vidas, contando suas histórias para um pesquisador ou formador, histórias importantes de suas trajetórias e que são significativas para a sua constituição enquanto pessoa ou profissional.

A relação entre pesquisador e pesquisado, portanto, merece atenção. Conforme Silva *et. al* (2007, p. 29): “A História de Vida é um método que tem como principal característica, justamente, a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito”. É preciso, pois, criar um vínculo de confiança, de cumplicidade para que o outro fale de si, na certeza de que o sigilo será mantido e que não aconteça distorção de dados por parte do pesquisador.

Entendendo a importância formativa da história de vida, realizamos uma oficina com estudantes de licenciaturas. O interesse em realizar a oficina partiu da leitura de textos com essa temática, no qual o intuito inicial era de nos embasarmos quanto ao tema para realização de atividades dentro do projeto de extensão a que estamos vinculados: “Olhar para mim para olhar para o outro: a dimensão subjetiva da formação docente”

Será que os participantes reconheceram o momento como experiência formativa? Como se sentiram ao relatar sobre suas vidas? Essas indagações nos levaram a definir como objetivo deste trabalho compreender como os participantes da oficina significaram a experiência com história de vida.

Apresentamos, a seguir, o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento do trabalho, em seguida, trazemos sobre como os participantes



significara a oficina de história de vida e por fim, apresentamos algumas considerações finais.

## **2 CAMINHO METODOLÓGICO**

O estudo se insere numa perspectiva qualitativa, entendendo que compreender significações exige ir além daquilo que está na aparência, necessitando pensar em aspectos de uma subjetividade. De acordo com Minayo (2001) a pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser encarados de uma maneira quantificada, concentrando-se no entendimento e explicação da dinâmica das relações sociais.

As informações aqui descritas foram coletadas durante a execução da oficina “História de vida e formação: narrativas de si construindo docentes” que ocorreu no mês de maio de 2017, como parte do evento II Semana de Educação da FECLI. Salientamos que a referida oficina fez parte das ações realizadas pelo projeto de extensão “Olhar para mim para olhar para o outro: a dimensão subjetiva da formação docente” que esteve em desenvolvimento durante todo o ano de 2017. Com a abertura de edital para submissão de propostas de oficina no referido evento, vimos a oportunidade de colocarmos em prática os conhecimentos adquiridos através da leitura dos textos. Os ministrantes da oficina foram a professora coordenadora do projeto de extensão e os 2 (dois) bolsistas do projeto.

O levantamento dos dados se deu a partir de relatórios de atividades, anotações e outros registros como fotografias, realizados durante e após a realização da oficina. É importante esclarecer que solicitamos e obtivemos autorização dos participantes para o registro fotográfico, bem como divulgação das informações.

## **3 VIVÊNCIA E FORMAÇÃO: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS**

A história de vida pode ser usada na pesquisa qualitativa, onde o pesquisador busca conhecer e compreender a história de seus entrevistados e o contexto em que estes se encontram. Ao mesmo tempo, que também se expressa como modalidade formativa. Segundo Abrahão (2009), narrar a sua trajetória, permite maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional.

Para melhor entender como os participantes significaram a experiência com história de vida, a partir da oficina, apresentamos como esta transcorreu, descrevendo os

diversos momentos vivenciados.

A oficina “História de vida e formação: narrativas de si construindo docentes”, aconteceu no dia 19 de maio do ano de 2017 no campus multi-institucional Humberto Teixeira em Iguatu-Ceará. A referida oficina teve um total de 8 participantes, sendo estes licenciandos dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras.

Iniciamos as atividades acolhendo os participantes e os indagamos sobre as expectativas que estavam trazendo. Ao perguntarmos sobre o motivo de terem se inscrito na oficina, os graduandos responderam que acharam o tema chamativo e que não tinham muitas ideias a respeito do que este se tratava. Os participantes se mostraram ainda curiosos quanto ao tema e como seria o desenvolvimento da oficina, visto que em suas falas foi nítido perceber que não sabiam muito bem sobre o que se tratava a temática.

A atividade seguinte tinha por objetivo responder a pergunta: Quem sou eu? Para tanto, os participantes deveriam escolher gravuras que expressassem quem são. Nesse momento tivemos uma melhor abertura por parte dos estudantes e os mesmos trouxeram questões familiares, estudantis que influenciaram na maneira como os mesmos se definem. Ao contarem suas vidas, alguns se emocionaram e houve identificação entre as histórias contadas. Os participantes expressaram histórias singulares, mas também trouxeram elementos de um contexto, de um tempo e sendo assim, puderam se identificar na história do outro.

Um dos licenciandos relatou que ao ouvir a história do outro, conseguiu lembrar e entender melhor um fato muito parecido que tinha acontecido com ele. Conforme Silva e Maia (2010), a narrativa de si.

[...] vem se desenvolvendo sob uma perspectiva particular: a de estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana. (P.3).

O terceiro momento, denominado “Eu e minha formação”, objetivava conhecer aspectos das histórias formativas. Para isso pedimos que eles escolhessem uma história marcante de suas vidas estudantis e em seguida dessem um título a elas. A partir de então, pedimos que fossem formadas equipes de acordo com a semelhança dos títulos dados as histórias. Cada equipe elegeu uma história e em seguida houve o compartilhamento das mesmas. Aqui foi possível perceber relatos que remetem à fatos ocorridos em momentos variados da vida dos participantes, porém todos eles ligados à

algum episódio voltado à vida estudantil. Dois participantes contaram sobre professores que tinham sido importantes em suas trajetórias e um deles expressou “acho que escolhi ser professor por causa desse meu professor”. Outros participantes compartilharam momentos de estímulo ao estudo, que destacaram como fundamentais ante as dificuldades objetivas de seus contextos. Polon (2009, p. 1231) afirma que:

[...] compreender a história de vida e a própria trajetória apresenta-se como um valioso instrumento na formação de professores, pelo fato de que ao recordar fatos e acontecimentos, esses podem ser refletidos com base em teorias que enfocam como, por exemplo, o papel do professor, a didática do professor, entre outros.

Como último momento, realizamos a avaliação do encontro. Os participantes foram convidados a expressarem suas impressões sobre as atividades. Em suas falas foi possível perceber que este foi um rico momento e que falar de si foi um exercício importante e necessário, permitindo ricas identificações. Um dos participantes disse: “foi muito importante e foi significativo ouvir a história do outro”. Também expressando sobre a importância de conhecer o outro, um dos participantes contou: “foi interessante perceber como a história do outro parece e mexe tanto conosco”. Ao olhar para a história do outro, os participantes revisitam suas histórias com novos elementos. Outro aspecto destacado na avaliação foi de que a oficina permitiu maior conhecimento de si e assim, entender melhor o caminho que tomaram. De acordo com Cunha (1997), a narrativa de si tem o propósito de fazer a pessoa se tornar visível para ela própria.

Durante todas as atividades os participantes demonstraram interesse e envolvimento. De início pareciam um pouco acanhados, tendo em vista que a maioria não se conhecia, sendo isso justificado pela presença de estudantes de 4 (quatro) cursos distintos. Porém, com o desenrolar das atividades propostas os participantes se sentiram seguros para falarem de si, gerando, na maioria dos temas abordados, debates interessantes e relevantes. Acreditamos que curiosidade inicial sobre o tema, permitiu um maior envolvimento dos licenciandos nas atividades.

Relatar sobre suas histórias permitiu aos participantes refletir sobre o profissional que estão se constituindo, aspecto importante no processo identitário. Alguns participantes expressaram que não imaginavam o quanto as suas histórias de vida eram interessantes e importantes no processo de constituição da identidade profissional.

Vale salientar que a constituição da identidade docente não é um processo estático, mas está em constante movimento. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77) assim definem a identidade docente:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

É relevante acrescentar que a identidade docente precisa ser considerada dentro dos processos formativos, considerando que esta influencia diretamente na atuação docente.

A oficina se constituiu em um momento muito rico para todos os participantes, possibilitando ricas reflexões sobre a formação docente e ampliando o conhecimento de si e do outro.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da execução da oficina, foi possível perceber que os participantes significaram a experiência como importante momento formativo. Em suas narrativas expressaram que falar de si permitiu entender melhor suas escolhas. Além disso, ressaltaram a importância de ouvir o outro, o que possibilitou se reconhecer na fala do outro e se entender melhor.

Os licenciandos consideraram relevante ouvir e ser ouvido pelos demais nos diversos momentos da oficina. Isso permitiu uma ampliação da consciência que cada um tem de si e assim puderam se compreender e se enxergar de outra maneira. Também proporcionou, tanto para nós ministrantes, como para os participantes, um maior amadurecimento e compreensão a respeito da nossa escolha profissional. Sendo assim, o momento se constituiu como relevante no fortalecimento da identidade docente.

A experiência permitiu entender o potencial formativo da história de vida. Diferente de métodos tradicionais, a história de vida, proporciona um reconhecimento do docente ou futuro docente como pessoa integral. Sendo assim, o professor não é visto como um ser unicamente mecânico, mas como alguém que sente, pensa e faz, enfim, como pessoa.

A realização da oficina trouxe a oportunidade de experimentar, na prática, uma experiência que havíamos estudado teoricamente. A experimentação permitiu a abertura

de uma nova visão quanto ao uso da história de vida, como forma de desenvolver momentos formativos, bem como a pesquisa também, considerando que esse trabalho foi escrito a partir do espaço de formação desenvolvido.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. b. O método (auto) biográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**. n. 54/jul-dez, 2009.
- CUNHA, M. I. da. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, ESP, n. 08, p. 07-22, jan./abr., 2009.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação, in: Nóvoa, A. **Vidas de Professores**. Port: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Espanha, n. 350, p. 203-218, jul./set., 2009.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POLON, Sandra Aparecida Machado. As histórias de vida na formação de professores. In: IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Curitiba. **Anais do IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Curitiba: CHAMPAGNAT, 2009. p. 1222-1233.
- SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. de. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. 1, n. 1, 2007.
- SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. . Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 2010, Teresina-PI. **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2010.
- SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista educação em questão**. v.25, n. 11, p. 22-39. Natal, 2006.
- \_\_\_\_\_. (Auto) biografia, identidade e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum identidades**. Ano 2, vol. 4, pp. 37-50, jul-dez. 2008.

**TRANSIÇÃO ESCOLA/UNIVERSIDADE: ESTUDO DE CASO PEDAGOGIA  
URCA**

Ângela Vitória Alves Leal  
Universidade Regional do Cariri  
vleal3298@gmail.com

Israel Torres Rodrigues Oliveira  
Universidade Regional do Cariri  
itpedagogia@gmail.com

**RESUMO**

Esse artigo justifica-se pela necessidade de compreender as dificuldades estudantes do curso de Pedagogia da URCA sentem na medida que começam a vivenciar os processos educativos e existentes no nível superior. Diante desse contexto, elaboramos a seguinte problemática: Quais os impactos que se apresentam na transição entre escola e a universidade? Para responder essa pergunta seguimos o objetivo de investigar os problemas de adequação existentes na transição escola/universidade. A metodologia utilizada foi qualitativa, descrita por Silveira e Córdova (2009) como aquela que está atenta a subjetividade humana. O principal teórico observado foi Severino (2016) que explica algumas das características singulares da universidade em relação a instituições de outros níveis de educação. Como resultados percebemos que alguns dos estudantes entrevistados sentem dificuldades de leitura, escrita e de diálogo. Consideramos esse artigo relevante porque entendemos avaliar e conhecer cada estudante, levando em consideração suas dificuldades iniciais, pode fazer a diferença.

**Palavras-chave:** Transição. Dificuldades de Leitura e Aprendizagem. Adaptação.

**INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como finalidade abordar as dificuldades vivenciadas pelos alunos do curso de pedagogia no período de transição entre escola e universidade. É preciso, então, levar em consideração que o ensino médio e o ensino superior têm diferentes perspectivas que perpassam aspectos institucionais, educativos e comportamentais. Contudo, a partir dessa necessidade de compreender esse processo de transição elaboramos a seguinte questão norteadora: Quais os impactos que se apresentam na transição entre a escola e a universidade?

Com o intuito de melhor aprofundar as questões que perpassam essa transição, como também, tudo aquilo que proporciona uma má adequação no decorrer do curso,

buscamos questionar as vivências dos alunos do primeiro semestre, já que estes mais do que ninguém estão sofrendo com essa transferência. Desse modo, buscando respostas para estas questões, visamos a necessidade de elaborar um questionário com a pretensão de entender os problemas que os mesmos enfrentam no cotidiano para uma melhor aproximação do que é exigido pela universidade. Para fundamentar o presente artigo foram usados autores como Ornellas (s.d.), Zago (2006), Severino (2016), Bassotto (s.d.) e Freire (1989) que servem de base para construção de referencial teórico e para o processo de investigação.

A problemática escolhida veio da necessidade de entender as dificuldades que a maioria dos universitários passam nessa fase de transição, e por experiência própria, pois já passamos por esse mesmo processo. Logo, é importante conhecer esses problemas para encontrar uma melhor solução e assim fazer com que esse momento formativo seja vivenciado com mais facilidade no processo de construção do conhecimento.

### **UMA NOVA ETAPA DO PROCESSO EDUCATIVO**

Nesse momento, em nosso referencial teórico, apresentaremos o que alguns autores comentam em relação a esse período de transição da escola para a universidade, tendo em vista que esse período de transição é uma realidade que abrange muitos outros contextos sociais como o familiar e o profissional que são constantemente observados. Desde já, destacamos algumas das dificuldades observadas sobre o processo de transição: uma delas é a própria escolha do curso; uma outra é a dificuldade de conciliar as diversas demandas da vida com os estudos; e por fim, a adoção de uma postura ativa com relação a construção do conhecimento.

Quanto a escolha do curso, Zago (2006) entende que um dos fatores que gera essa dificuldade em encontrar o curso ideal para o próprio perfil do educando é a ausência de experiências relacionadas com o mundo do trabalho, já que muitas vezes os jovens estudantes de nível médio não têm um contato que proporcione algum tipo de afinidade com alguma área profissional. É por este motivo que muitos estudantes consideram difícil a escolha do curso, desse modo, ao ingressar em um curso, ele pode por vezes se tornar desinteressante, o estudante passa a se sentir sem afinidade com a formação escolhida.



Um outro fator relacionado à escolha do curso, é a necessidade financeira do estudante e o retorno futuro que esse curso possa oferecer, Zago (2006, p. 232) afirma que:

(...) falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão.

Diante da situação citada entende-se que o estudante busca em certos casos, um curso que seja adequado para a sua renda pessoal, ou ainda, familiar, para que possa haver uma melhor adaptação, o qual facilitará o seu desenvolvimento, estudantes de baixa renda, por exemplo, têm muitas dificuldades quando escolhem cursos como medicina, odontologia, ou direito, que demandam um custo alto para se manterem em dias a demanda de estudos. Esse fator é bem observado atualmente, pois com a renda cada vez mais precária os estudantes acabam tendo que enfrentar uma dificuldade financeira que adentra os diversos aspectos do dia a dia, dentre estes a inserção e continuidade do estudante na universidade, ainda que ela seja pública. Zago (2006, p. 231) entende ainda que:

O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos ocorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação.

Um outro obstáculo encontrado e que está intimamente relacionado com o primeiro, é a relação entre trabalho e universidade, pois, boa parte dos universitários brasileiros estuda e trabalha ao mesmo tempo, tendo assim pouco tempo de estudo fora da universidade, tempo que seria essencial para um bom aproveitamento do curso. Sem esse período de estudo a mais, o estudante pode, ainda que não seja o seu desejo, ser levado a uma má capacitação nos estudos. (SEVERINO, 2016, p. 49 - 50).

Ampliando ainda mais essa linha de dificuldades, Severino (2016, p. 26) em sua obra ressalta que um dos problemas que dificulta os estudantes na inserção na vida acadêmica é que os discentes na universidade deveriam adotar uma postura ativa em relação a aprendizagem. O que os levaria a deixar de lado a passividade característica do ensino escolar básico, pois nessa nova realidade, a construção do conhecimento

depende única e exclusivamente do educando, sendo o professor, um orientador nesse caminhar. Portanto, este é o principal fator que norteia todos os problemas posteriores relacionados ao ensino superior em termos de aprendizagem.

Severino (2016, p. 53) afirma que:

Os maiores obstáculos do estudo e da aprendizagem, em ciência em filosofia, estão diretamente relacionados com a correspondente dificuldade que o estudante encontra na exata compreensão dos textos teóricos. Habitualmente a abordagem de textos literários, os estudantes, ao se encontrem com textos científicos ou filosóficos, encontram dificuldades logo julgadas insuperáveis e que reforçam uma atitude de desânimo e de desencanto, geralmente acompanhada de um juízo de valor depreciativo em relação ao pensamento teórico.

A leitura e a interpretação dos textos são uma das principais dificuldades que os estudantes se deparam na universidade. Diante dessa dificuldade, os alunos devem estar envolvidos com os temas dos textos estudados, para que obtenham um maior entendimento e para isso é preciso buscar outros meios que auxiliem os estudantes a melhorar a forma de interpretação dos textos que serão abordados no curso de Pedagogia. (BASSOTTO, s.d., p. 3092-4).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada a partir de pressupostos qualitativos, Silveira e Córdova (2009, p. 31) afirmam que “A **pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. (grifo do autor). O que nos permitiu entender a pertinência dessa prática para a ação investigativa realizada. A pesquisa caracteriza-se ainda como estudo de caso, que de acordo com Severino (2016) além de possibilitar um recorte mais preciso sobre dada realidade, exige, a partir de seus dados, uma análise pormenorizada, para uma compreensão eficiente daquilo que se almeja compreender.

Com o estudo bibliográfico de autores como Ornellas (s.d.), Zago (2006), Severino (2016), Bassotto (s.d.) e Freire (1989) obtivemos uma base para melhor conhecer e fundamentar a discussão, enriquecendo assim a pesquisa de campo.

Na coleta de informações foi utilizada a aplicação de questionários, descrita por Severino (2016, p. 134) como um “(...) conjunto de questões, sistematicamente

articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer opinião destes sobre os assuntos em estudo”. As questões foram elaboradas de acordo com as colocações dos autores supracitados. A ficha continha quatro perguntas que iam sendo respondidas pelos cursistas da Pedagogia – URCA. As respostas desencadearam uma relação entre os resultados da pesquisa e o posicionamento de autores como Fiorin (s.d.), Mendonça e Silva (s.d.), Saravali (2005), e Genghini (2006) que discutem os mesmos problemas nessa transição entre escola e universidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em nossa discussão apresentamos algumas das dificuldades na transição entre escola e universidade a partir do pensamento de alguns autores, entretanto, em nossa pesquisa, o que pudemos perceber, é que em termos de dificuldades predominaram respostas voltadas para a dificuldades cognitivas, tais como: dificuldade de leitura e interpretação textual; baixa autoestima em relação a aprendizagem; adaptação a rotina do curso.

Saravali (2005, p. 100) afirma que:

Ao sair do ensino público os alunos já trazem uma bagagem de dificuldades que passaram como professores mal capacitados e sem uma boa remuneração, salas lotadas e até passarem por greves e com isso ao chegar no ensino superior acabam tendo dificuldades com o meio acadêmico.

Possuir um histórico de enfrentamento de dificuldades na escola é um fato, é importante frisar que da escola pública se formam também alunos muito bem qualificados, apesar da realidade da educação pública, entretanto, é evidente no curso de pedagogia, onde a pesquisa se deu, a dificuldade em ler e interpretar textos. Notem a fala do Aluno 1: *A maior dificuldade para mim está em compreender os textos científicos, pois, no ensino médio não foi trabalhado na minha escola textos e interpretações.* No caso, como as de textos mais complexos.

O Aluno 4 afirmou que suas principais dificuldades são em relação: *As leituras científicas de início, e falta de explicação clara por parte de alguns professores.* Com a

fala do aluno 4 é possível perceber a importância e influência que o professor universitário tem nesse novo processo de aprendizagem, mostrando que o estudar tem um sentido diferente, pois “Deve-se estudar para a vida, e não só para tirar nota ou “passar de ano”, o professor universitário precisa concentrar energias e transmitir a mensagem até ter certeza de que ela foi plenamente absorvida pela maioria dos estudantes”. (GENGHINI, 2006, p. 27).

A partir da fala supracitada podemos destacar que os problemas não acabam por aí, pois são diversos os fatores que provocam uma má atuação do aluno no ensino superior, dentre eles o que mais persiste nesse novo processo é em relação ao modo de vida dos mesmos, porque ao “Sair da escola, Educação Básica, para a Educação Superior, geralmente, é uma grande mudança na rotina dos estudantes, já que o contexto escolar e a universidade estruturam-se de modos distintos”. (FIORIN, 2015, p. 38). Essa observação de Fiorin sobre a dificuldade encontrada nessa transição está explícita na fala do Aluno 6 quando afirma que a maior das dificuldades que encontrou ao ingressar na universidade esteve na *Adaptação à uma nova rotina*.

Partindo desta mesma ideia, Mendonça e Silva (s.d., p. 3) compreendem que “Nesse contexto, é pertinente investigar o problema concernente ao enfrentamento das condições de aprendizagem insatisfatórias advindas de um Ensino Básico que não cumpre as demandas de qualidade da Educação”, ou seja, destacam um importante desafio que o professor tem que cumprir como uma forma de auxiliar o aluno que também precisa se dispor a superar as dificuldades dessa transição.

Dentre essas dificuldades os alunos também destacam algumas relacionadas à compreensão dos assuntos ministrados na sala, pois a escassa preparação dos textos científicos durante o ensino médio, torna o estudante incapacitado de compreender esses conteúdos, como podemos observar na fala do Aluno 1: *Não. Por que no meu ensino médio não foi trabalhado com ênfase e interpretação textual e os textos das universidades são complexos e de difícil compreensão. Porém, alguns professores nos ajudam para compreensão*.

Nesse mesmo contexto, Mendonça e Silva (s.d., p. 5) ressaltam um motivo determinante dessa causa, por isso afirmam o fato de que “[...], o educando que não possui acesso aos saberes elementares encontra um obstáculo para o seu desempenho, decorrente da lacuna na sua formação básica”. Em vista disso, Saravali (2005, p. 120) destaca ainda que:

[...] na educação superior, assim como em outros níveis de ensino, não podemos esquecer que a experiência nova será assimilada ao sistema de significação do aluno e que a aprendizagem significativa torna-se essencial quando se busca a real compreensão e não simples memorização ou reprodução [...].

Porém, os alunos afirmam que o método utilizado não está favorável ao nível de compreensão do público participante desse processo de ensino-aprendizagem, como podemos perceber na fala dos estudantes, dentre eles destacamos o Aluno 2: *Depende da metodologia e a didática do professor*, e o Aluno 4: *Sim. Associado aos debates em sala, dá para assimilar*.

Portanto, para facilitar a compreensão dos estudantes sobre os assuntos abordados, o professor deve zelar pela participação dos mesmos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, para isso “o professor na universidade deve fazer com que principalmente aqueles alunos que são mais tímidos se tornem participativos, fazendo com que se sintam importantes nesse processo e assim percebam que exercem um papel de grande significado”. (GENGHINI, 2006, p. 27). Contudo, o educador deve estar a par do quão importante é esse diálogo com os estudantes, para não acontecer uma regressão no decorrer desse processo.

Uma decorrência do fator citado anteriormente pode acarretar outro ainda pior que é em relação ao desenvolvimento do estudante no curso, uma vez que “No campo pessoal os alunos se sentem incapazes de superar as dificuldades relacionadas a aprendizagem ou algo que dependa de si próprio, levando a uma má formação profissional e até sua vida particular”. (GENGHINI, 2006, p. 19).

Uma das consequências desse fato está presente, também, na primeira impressão dos textos, tanto por serem extensos, como também, pela complexidade dos mesmos, como podemos perceber quando fala o Aluno 7: *São desafiadores, pois abordam uma ética que eu não havia explorado*. Nessa perspectiva, Mendonça e Silva (s.d., p. 7) mencionam que “A proposta da avaliação formativa prevê que o professor acompanhe a aprendizagem dos alunos, é fundamentada na dialogicidade com objetivo de intervenções e reajustes durante o percurso do processo de ensino e aprendizagem”.

Partindo da mesma fala do aluno 7, sobre os textos acadêmicos, os alunos 3 e 4 também destacam que *Alguns são muito difíceis de serem compreendidos*. (A3), e que, *Alguns não são muito objetivos, ao meu ver. E requerem estudos para complementar*

(outras pesquisas). (A4). Com relação a este fato, Mendonça e Silva (s.d.) destacam a necessidade da avaliação como forma de auxílio à organização do trabalho pedagógico, mais especificamente, escolha de textos:

O processo de ensino e aprendizagem deve fazer uso da avaliação para identificar e oportunizar o desenvolvimento de ações efetivas a fim de socializar e ressignificar a aprendizagem, contribuindo para o progresso individual e a redução das dificuldades de aprendizagem e seus efeitos na Educação. (MENDONÇA e SILVA, S.D. p. 9).

Um método de ensino de qualidade e uma boa relação entre professor e estudante podem auxiliar na postura do estudante em relação aos estudos do ensino superior, pois essa postura principalmente em relação aos estudos ao chegar na universidade muda, de acordo com a fala do A1 *Sim. Dando mais importância aos estudos e tirando mais tempo e abrindo exceções para estudar mais quando estou em casa. Priorizando os estudos quando não estou no trabalho.*

Nota-se que o acadêmico adota uma postura de maior responsabilidade segundo Fiorin:

O estudante deve estar consciente de que o ingressar no ensino superior, ele deve se tornar um indivíduo autônomo mantendo constante o diálogo e a sua reflexão sobre a aula, como também, deve estar informado sobre as exigências próprias de cada professor, e se este não se certificar dessa postura pode acabar enfrentando dificuldade na inserção do curso. (2025, p. 43).

Com a mudança de postura em relação ao curso há alunos que não mudaram muito sua rotina de estudos como nos mostra a fala do Aluno 3: *Não precisei mudar muita coisa não pois já tinha o hábito de estudar, porém foquei muito na leitura.* Percebe-se que os alunos são diferentes cada um tem suas particularidades como afirma Genghini (2006, p. 27):

O aluno é um ser único que tem consigo suas particularidades como sua família, seus sonhos, seus medos e sua vida pessoal no geral, ou seja, cada aluno é diferente do outro, mas o que vem para o ensino superior está carregado de esperanças e de vontade de adquirir conhecimento.

Portanto, é importante ouvir os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem criando um projeto de intervenção para que possam falar sobre esses problemas, pois ajudaria em uma melhor relação entre os alunos, professores e a universidade. (op. cit., p. 29).

## CONSIDERAÇÕES

A intenção de focar o estudo nas dificuldades que enfrentam os estudantes assim que ingressam no ensino superior tem o propósito de tentar despertar os professores e os estudantes sobre os problemas que são trazidos por estes com a saída do ensino médio, como uma forma de possibilitar uma maior interação entre professores e alunos para que o educador procure converter essas dificuldades ocasionadas com esse processo de mudanças. Por isso, para o início da discussão foi proposto uma descoberta dos fatores que perpassam essa transição, nesse sentido, os objetivos foram alcançados com êxito, através das pesquisas realizadas com os estudantes do curso. Contudo, não houve nenhum grau de dificuldade para a realização dos objetivos, como também a metodologia foi de bastante ajuda para o desenvolvimento do presente artigo.

Portanto é necessário ouvir esses alunos que estão chegando nessa nova fase e entender suas dificuldades para melhor ajudá-los não só os professores como também a própria instituição de ensino, pois assim o estudante se sente mais seguro a enfrentar esses problemas e assim melhorar sua aprendizagem no curso fazendo com que tenham uma boa formação tanto para a vida profissional como pessoal.

## REFERÊNCIAS

FIORIN, Bruna Pereira Alves. Universidade: Adaptação e Aprendizagem. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior**. Santa Maria: pE.com, 2015. P. 37-47.

GENGHINI, Edna Barberato. O ensino superior no Brasil: fatores que interferem no rendimento escolar e a visão dos alunos sobre suas dificuldades de aprendizagem. In: **Revista da Educação**, Universidade de Guarulhos, p. 18-30, 2006.

MENDONÇA, Kamila Vieira de, Andréia Vieira de; SILVA, Ícaro Breno da. **Dificuldades de aprendizagem no ensino superior e avaliação formativa: conexões possíveis para o professor**. 10 p.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. A representação social da transferência do professor e do aluno na sala de aula. Pp. 151-161. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org's). **Memória formação de professores**. Salvador: EDUFA, 2007. 310p.



SARAVALI, Eliane Giachetto., Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. In: **Educação temática digital**, Campinas, v.6, n.2, p. 99-127, jun. 2005 – ISSN: 1676 –2592.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior**: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina Programa e Pós-Graduação em Educação. p. 226-237, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

**AS CONTRIBUIÇÕES DO CRP PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE  
2000-2013.**

Selma Bessa Sales  
Prefeitura Municipal de Fortaleza  
selma.bessa@educacao.fortaleza.ce.gov.br  
Eliziete Nascimento de Menezes  
Prefeitura Municipal de Fortaleza  
[eliziete30@gmail.com](mailto:eliziete30@gmail.com)  
Francisco Gonçalves de Sousa Filho  
Universidade Federal do Ceará  
[franciscogsfilho1@gmail.com](mailto:franciscogsfilho1@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo apresentar a formação docente oferecida pelo Centro de Referência do Professor (CRP), no período de 2000 a 2013, em Fortaleza (CE). Para tanto, desenvolvemos a partir de revisão bibliográfica e análises de documentos oficiais como relatórios, gráficos e registros de aula. O embasamento teórico fundamenta-se nas obras de Tardif (2014) sobre os saberes e formação docente; Guedes *et al* (2011) sobre o ciberespaço na educação e a emergência do ciberprofessor e outros. Evidenciou-se nas análises que as experiências de formação continuada e em serviço dos professores que atuavam nos Laboratórios de Informática Educativa (LIE's) municipais, contribuíram para a democratização, o acesso e a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação. Os resultados mostram que os docentes participantes dessas formações fazem parte da história da Informática Educativa em Fortaleza (CE), aprenderam fazendo, ao utilizar recursos digitais na produção do saber e trazendo inovação às práticas pedagógicas.

**Palavras Chaves:** Formação Docente. Informática Educativa. Centro de Referência do Professor.

**1 INTRODUÇÃO**

Os espaços destinados à realização de práticas educativas com uso de tecnologia educacional que hoje conhecemos nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza (CE) são resultados do processo de formação pelo qual passaram alguns docentes, no período de 2000 a 2013, no Centro de Referência do Professor (CRP). Muitas foram as iniciativas públicas para a inserção das novas tecnologias na educação brasileira, Medeiros (2003), aponta duas grandes linhas para a informática na educação: a primeira é conceitual, sobre o uso da informática na educação e teve início com o

próprio ensino de informática e de computação; a segunda tem como objetivo desenvolver o ensino de diferentes áreas do conhecimento por meio dos computadores, isto é, o ensino pela informática. De acordo com essa concepção as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não constituem por si área de ensino, elas são consideradas ferramentas a serviço do conhecimento. Nesta perspectiva, não cabe elencar conteúdos próprios a serem desenvolvidos, mas utilizar as TIC como suporte aos diversos conteúdos de todas as áreas curriculares, articuladas e integradas entre si de forma interdisciplinar (DIRETRIZES, 2011, p. 77).

Com base nisso, o Programa Municipal de Informática Educativa (PMIE), elaborado no ano 2000, é uma “estratégia básica para difundir as novas tecnologias na escola, levando práticas inovadoras aos professores, alunos e comunidade” (PMIE, 2000, p.11) é a partir dessa iniciativa que surge o CRP, um espaço público, que tinha como proposta democratizar o acesso de professores, alunos e comunidade às TIC, bem como oferecer formação continuada e em serviço aos professores municipais. Nesse projeto de formação, os professores aprenderam a dominar a tecnologia, principalmente o computador com acesso a internet, enquanto recurso educacional, pois o objetivo da informática e das técnicas de comunicação com base digital não “seria ‘substituir o homem’, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca” (LEVY, 1998, p. 25). O uso do computador na escola envolve, portanto, a necessidade da formação dos professores para utilização desses equipamentos como ferramenta facilitadora da aprendizagem promovendo inserção digital.

Considerando esses aspectos, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a formação dos professores em informática educativa no CRP no período de 2000 a 2013, assim como algumas contribuições para a educação com tecnologias no município de Fortaleza. Inicialmente nos propomos apresentar o CRP como ambiente de formação docente; em seguida apresentar algumas experiências de formação vivenciadas no CRP; por fim, retomamos sobre a importância do trabalho realizado no CRP apresentando as contribuições dessa investigação para a história da IE. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica e análise documental que foram coletados em planilhas, frequências e controles dos quantitativos e cursos que

aconteceram na trajetória do CRP durante seu período de funcionamento que se deu em um intervalo de 13 anos.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR.**

Criado pelo Decreto nº 10852, o CRP, surge em 2000 como uma das metas do “Programa Municipal de Informática Educativa” (PMIE, 2000, p.11). A partir de então passa a ofertar cursos para formar os professores na área de tecnologia educacional viabilizando o uso dos laboratórios de IE montados nas escolas pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). A princípio os cursos eram restritos aos professores que atuavam nos LIEs, aos técnicos e aos formadores da Secretaria Municipal de Educação.

Após passar por processo seletivo o professor participava da formação continuada e em serviço ofertada através do Programa de Formação de Professores em Informática Educativa de responsabilidade do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) situado no CRP. O referido Programa objetivava formar professores da rede municipal de ensino de Fortaleza (CE) para o uso pedagógico das TIC através da oferta de cursos, oficinas, estágio supervisionado e acompanhamento ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Dessa forma procurava se articular os conhecimentos adquiridos na formação com a prática em sala de aula.

O CRP da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) desenvolvia uma política pública de inserção das TIC no contexto educacional, referenciado pelo PROINFO/MEC, porém, abrigava uma estrutura descentralizada do programa tendo como objetivo principal a formação continuada de professores na área. Essas estratégias atendem uma necessidade que emerge com o advento da revolução tecnológica que está alterando a vida do homem em sociedade. Com o avanço ocorrido nas áreas da informação e comunicação e com a necessidade de adaptação, inclusive dos espaços escolares para acompanhar essa revolução, emerge, portanto, a necessidade de um profissional que conheça e use as tecnologias como ferramentas potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem (GUEDES et al, 2011). Nos 13 anos CRP realizou a formação de mais de 10.102 mil, professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e desenvolveu mais de 10 projetos na área de IE, ainda ofertou cerca de 847 cursos de

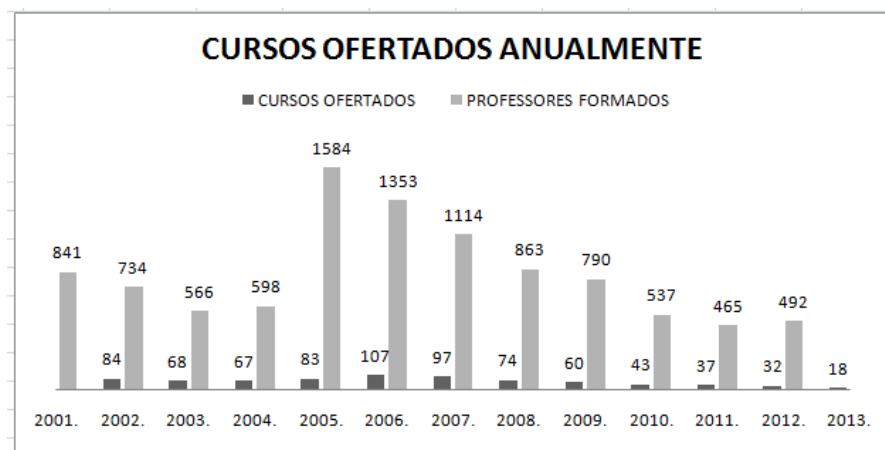
formação continuada e realizou o acompanhamento pedagógico aos 225 LIEs conforme demonstrativos abaixo:

**Figura 1. Quadro demonstrativo de cursos ofertados e professores formados**

ANO	CURSOS OFERTADOS	PROFESSORES FORMADOS
2001.	77	841
2002.	84	734
2003.	68	566
2004.	67	598
2005.	83	1584
2006.	107	1353
2007.	97	1114
2008.	74	863
2009.	60	790
2010.	43	537
2011.	37	465
2012.	32	492
2013.	18	165
TOTAL	847	10102

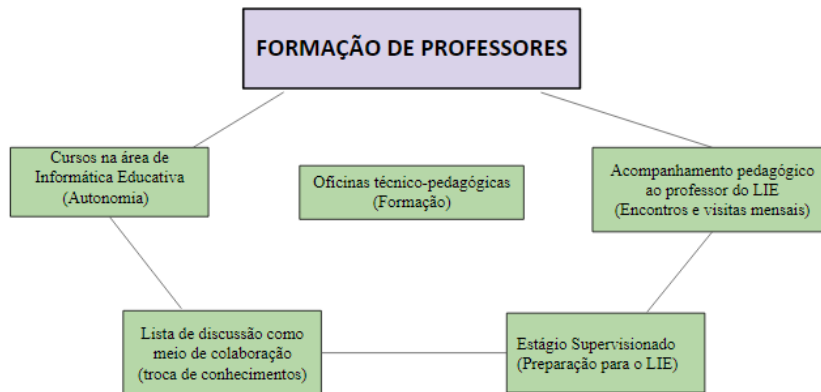
Fonte: Arquivo pessoal dos autores

**Figura 2. Quadro demonstrativo de cursos ofertados e professores formados**



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

**Figura 3- Ações desenvolvidas no Centro de Referência do Professor para os professores**



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Os cursos do CRP foram estruturados a partir das ações apresentadas na figura 3, e dava continuidade a outras ações como a implantação de outros projetos ligados à democratização do acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como por exemplo: “Telinha na Escola”, “Um Computador por Aluno - UCA”, “Você Conecta”, “Kids Smart”, “Acessibilidade Itinerante”, “LIE Móvel”, “Professor Conectado”, “Segura essa Onda” entre outros. Explorava-se também na Internet o uso da Lista de Discussão entre os professores dos LIE, (Grupo de Professor do LIE – Yahoo) beneficiando a comunicação entre os mesmos e com a mediação do CRP, a troca de ideias, problemas, dicas, soluções.

Os conteúdos elencados para compor esses cursos ali oferecidos eram sistematizados de acordo com as necessidades apresentadas pelos professores. A partir da criação dessas propostas era oferecida a Grade de Cursos<sup>124</sup> no qual o professor podia escolher o curso que melhor atendesse suas necessidades e assim, conforme Tardif (2014, p.63) esses são saberes profissionais que têm suas origens nos estabelecimentos de formação de professores, estágios e cursos de reciclagens. Nesse sentido, Serafim e Sousa (2011, p. 20), afirmam que “É essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e comunicação

<sup>124</sup> Para saber mais acesse < <http://agendacrp.blogspot.com/> >

para que estas possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica”.

Para a formação em IE eram ofertados cursos pelo CRP, lançados mensalmente, de acordo com as categorias, a saber: Categoria I - Básico com os cursos de “Recursos da Internet de Suporte à Educação”; “Uso do Chat como Recurso Pedagógico”; “Explorando Sítios Educativos na Internet”; “Gerenciamento de Arquivos Educativos”; “Manutenção do Laboratório de IE”; Categoria II – “Analisando e Avaliando Softwares Educacionais”; “Captura e Edição de Imagens”; “Construção de Sites Educativos”; “Criação de Material Pedagógico através do Power Point”; “Diversas possibilidades de trabalho com jogos”; “Construção de Projeto Pedagógico”; O uso da internet no Planejamento Escolar; Categoria III – “Acessibilidade ao Computador por Deficientes”; “Ensino da Matemática Assistido pelo Computador”; “Ensino de Ciências Assistido pelo Computador”; “Ensino de Geografia Assistido pelo Computador”; “Ensino de História Assistido pelo Computador”; E por fim, Categoria IV com o curso avançado de “Desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares Utilizando as NTIC”; “O uso do vídeo na Sala de Aula”; “Recursos Lúdicos Educacionais do *KollourPaint* e *Tux Paint*” etc.

Buscando promover melhor capacitação, realizou Convênio de Cooperação SME/Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPCO), objetivando estabelecer a realização de um trabalho colaborativo entre a SME/SER/CRP e equipes de professores e alunos de graduação e pós-graduação da UFC/FCPC no desenvolvimento de atividades que propiciem a melhoria do Programa de Informática Educativa no município de Fortaleza e a ampliação das oportunidades de ensino, pesquisa e extensão para professores e alunos na área de Informática Educativa. Os cursos ofertados tinham carga horária variando entre 40h/a, 60h/a, 80h/a, 120h/a, na modalidade presencial e semipresencial, como por exemplo: *Webquest*: Investigando e Aprendendo no Ciberespaço; Projetos Colaborativos e Comunidades Virtuais de Aprendizagem; BrOffice para professores; IE; *Linux* avançado; *Linux* para Professores; Objetos de Aprendizagem em Ciências e Matemática; Objetos de Aprendizagem; *Linvox*.

Portanto, as formações no contexto do CRP visam promover a inserção das tecnologias, como suporte as atividades pedagógicas que começam a fazer parte do dia-a-dia de alguns professores que trabalhavam nos laboratórios de informática das escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza (CE).



### 3 CENTRO DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme as discussões apresentadas no tópico anterior, essas são algumas das experiências de formação dos professores na construção da história do CRP e da IE. Nesta época, há que se ressaltar o avanço do uso das tecnologias nas escolas, mesmo diante de problemas com internet, não liberação de professor para participação nos cursos, ausência de apoio por parte dos gestores, conseguiu-se de forma positiva inserir o computador nas atividades de sala de aula. Nos anos de 2012 e 2013, pensando na possibilidade de atrair a presença dos professores foi ofertado um curso denominado de: “Curso de Redes Sociais: espaço de ensino e aprendizagem”. Resgamos aqui a presença dos professores de Fortaleza no fórum “Criando Redes de Aprendizagem, Web 2.0 & Transdisciplinaridade” do Portal do Professor/MEC, com mediação da professora Silvia Fichamm, espaço esse de discussão para dar suporte as ações de Formação e desenvolvimento do curso ora proposto.

Essa época era caracterizada pelo boom do *facebook*, com alcance de 1 bilhão de usuários ativos, constituindo um espaço de disseminação de informações, marcas, empresas, perfis pessoais, pensamentos, ações e grupos. Assim sendo o destaque é dado a fala de Mattar (2013, p. 191) ao afirmar que as possibilidades de socialização e interatividade que as redes sociais promovem podem ser pedagogicamente bastante eficazes. Diante disso o CRP a ofertar o referido curso para atrair os docentes a procurar aprender mais sobre como está na rede e ao mesmo utilizá-la com possibilidade pedagógica

Outro desafio que se configurava era como nossos professores, poderiam organizar ações educativas que atendessem a demanda por aprendizagens significativas e por efetivas construções de conhecimentos através da mudança na visão, atitude e práxis transdisciplinares, (FICHMANN, 2005, v.III, p. 415-432), fazendo links com as ferramentas digitais como suporte aos processos técnicos e pedagógicos.

A Tabela 1 mostra a relação de alguns endereços de conteúdos digitais desenvolvidos pelo professor cursista durante a formação:

**Tabela 1: Redes de Aprendizagem desenvolvidas.**

Temática	URL
Rede de Aprendizagem – Aluno Eco, é lógico	<a href="http://emeifpadremariano.blogspot.com.br/">http://emeifpadremariano.blogspot.com.br/</a>
Redes de Aprendizagem – Ed. Física	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=xLZ7z12Gak">https://www.youtube.com/watch?v=xLZ7z12Gak</a>
Rede de Aprendizagem Alfabetizar Letrando	<a href="https://www.facebook.com/kilviaandrea.rededeaprendencia?fref=ts">https://www.facebook.com/kilviaandrea.rededeaprendencia?fref=ts</a>
Rede de Aprendizagem – Geografia	<a href="https://www.facebook.com/janaina.geo.9?fref=ts">https://www.facebook.com/janaina.geo.9?fref=ts</a>
Rede de Aprendizagem – LIE	<a href="https://www.facebook.com/redesdeaprendencia.lie?fref=ts">https://www.facebook.com/redesdeaprendencia.lie?fref=ts</a>

Fonte: Arquivo próprio dos Autores

Como se pode depreender, os cursos ofertados pelo CRP possibilitaram aos professores inovar em sua prática pedagógica a partir do desenvolvimento de projetos e práticas colaborativas; Uso potencial de redes sociais; Realização de web conferência; Utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA; Uso de Portais Educacionais; Utilização de Objetos de Aprendizagem; Produção de atividades educativas em Software Livre; Produção de vídeos educativos; Edição de Imagem; Pesquisa WebQuest e publicação online.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À guisa de conclusão, mesmo diante de tantos percalços e desafios vivenciados pelo grupo, dentre outros: Transposição didática do conhecimento ministrado em cursos de formação para professores - relação teoria e prática; Não liberação de professores para formação continuada – Ausência de política pública de formação; dificuldades no acompanhamento pedagógico com o aumento da quantidade de escolas – comprometimento da qualidade em detrimento da quantidade.

O da pesquisa foi apresentar a formação docente no CRP nos idos de 200 a 2013, na qual conhecemos o trabalho por estarmos inseridos nesse grupo.

Reafirmamos, num esforço de conclusão, a importância da criação do mesmo para a formação dos docentes e dessa forma para a implementação da IE em Fortaleza, a democratização da tecnologia,

E evidenciar a presença desses docentes, como primeiros profissionais especializados em IE bem como a instalação do atual parque de computadores e laboratórios instalados nas escolas municipais de ensino, com formação no CRP, insere-se dentro uma visão futurística, na idéia de se ter um espaço onde professores e técnicos em Educação de todas as instâncias podiam trabalhar a partir de então dentro da perspectiva da IE.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.) **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. Disponível em < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/livro.htm> acesso em 20 jan 2010 >

ALBUQUERQUE, M. A. de A. **O uso do Laboratório de Informática como prática educativa na Aprendizagem do aluno surdo**. EdUECE, 1º Edição Fort/Ceará. 2016.

FORTALEZA. **Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza** – Flavia Regina de Góes Teixeira e Ana Maria Iorio Dias (Organizadoras), Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011, p. 77, VOL. 1. Disponível em < [https://issuu.com/nortonfalcao/docs/baixa\\_diretrizes\\_voll](https://issuu.com/nortonfalcao/docs/baixa_diretrizes_voll) > Acesso Fevereiro 2018.

LEVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva, por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R.P. Multimídia na Educação vídeo digital integrado ao contexto escolar. In SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande; UEPB, 2011. P. 17-48.

MEDEIROS, G. F. A formação do professor na utilização de tecnologias de informação, 2003.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias na redução de distancias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

PROGRAMA MUNICIPAL DE IE P.M.I.E. Disponível em <<http://slideplayer.com.br/slide/10119446/>> Acesso março 2018.

FABRE, H.T. **A Árvore do Saber-Aprender**, São Paulo: Editora Triom, 2004.

FICHMANN, S. Formação de formadores, transdisciplinaridade e tecnologia. Uma utopia? In: **Educação e Transdisciplinaridade**. 1ª ed. São Paulo: Editora Triom, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. **Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea**. Educação e Realidade, 2009.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

## AVALIAÇÃO FORMATIVA-REGULADORA COMO FOMENTADORA DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Karla Karoline Vieira Lopes<sup>125</sup>

### RESUMO

O estudo teve por objetivo investigar as concepções de avaliação do ensino-aprendizagem que servem de base à prática pedagógica e à aprendizagem da docência dos professores de alguns cursos de graduação de uma universidade pública do Ceará. A abordagem usada na metodologia foi qualitativa, de caráter descritivo. Para a coleta dos dados foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a observação direta. Da análise feita observou-se a ênfase dada aos conteúdos escolares, à elaboração do instrumento avaliativo e à atribuição de notas, bem como, a falta de embasamento teórico e metodológico dos professores para avaliar. A conclusão do estudo foi que os professores não se sentem formados para avaliar seus alunos e que mobilizam, em grande parte, os saberes da experiência, dos conteúdos e das normas. Acredita-se que a reflexão sobre a práxis, especialmente a avaliativa, possa fomentar o aprendizado da docência de forma mais consciente e crítica, melhorando, conseqüentemente, as práticas educativas.

**Palavras-chave:** Avaliação do ensino-aprendizagem. Avaliação formativa-reguladora. Docência do ensino superior.

### 1. INTRODUÇÃO

A sociedade e a história estão em um movimento contínuo de mudanças e transições. A pós-modernidade trouxe caos, incertezas, ambiguidades e uma multiplicidade de possibilidades e de relações que desestabilizaram a racionalidade científica, imposta pela modernidade. Assim, frente às indeterminações e às várias possibilidades do mundo pós-industrial e pós-moderno, os paradigmas racionais - simbolizados por uma realidade controlada pela razão, pelo método e por modelos epistemológicos burocráticos, estão sendo questionados por novos paradigmas - pautados na flexibilidade de pensamento; na relação entre o global e o local e em uma dinâmica de negociações e de diálogos culturais, de conhecimentos e de competências.

É importante perceber, ainda, que essa nova configuração social é marcada

---

<sup>125</sup> Mestre em Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: kkvlopes@yahoo.com.br.

pelo alinhamento do Estado aos padrões do mercado internacional<sup>126</sup> gerando políticas educacionais que objetivam reestruturar a educação em função dos modelos de produção, de especulação e de consumo globalizantes, da lógica neoliberal. Portanto, essas mudanças, que também afetam o sistema educacional, promovem um cenário de ressignificações e disputas políticas entre os diversos grupos sociais, no intuito de consolidar seus respectivos projetos societários.

A reestruturação da política educacional, alinhada ao ideário neoliberal, tem como principal característica a redução do financiamento da educação, na mesma proporção em que incentiva a criação e a expansão do mercado educacional, tornando a educação de qualidade uma mercadoria e um privilégio de poucos. Outra característica de tal política é o papel desempenhado pelos sistemas nacionais de avaliação<sup>127</sup> que cumprem o papel de controlar e hierarquizar as instituições de ensino.

Nessa perspectiva a avaliação tem verificado o cumprimento das exigências impostas pelas políticas públicas tornando-se um mecanismo de controle das instituições de ensino e conduzindo os sistemas educacionais a uma cultura da meritocracia, da competição e da exclusão. Nesse panorama, vale ressaltar que a avaliação assume um caráter mensurador e seletivo, baseando-se em padrões performáticos, onde os professores planejam e vivenciam suas práticas em função dos conteúdos curriculares, do cumprimento de objetivos definidos e da aquisição de determinadas competências pelos discentes, muitas vezes, deixando de considerar as reais necessidades sociais de aprendizagem e a diversidade sociocultural e educacional dos educandos.

Em meio às transições, às incertezas e aos desafios vivenciados pela atual sociedade do conhecimento é urgente e imperativa uma educação formal para um mundo mais humanizado, onde os indivíduos possam se desenvolver como pessoas e respeitar o outro e o meio em que vivem. Uma educação com uma prática pedagógica inclusiva; que favoreça a articulação entre os educandos, o conhecimento e as diversas

---

<sup>126</sup> De acordo com Veiga e Amaral (2012), a globalização e a reorganização do Estado tem apoio nas agências internacionais que atuam, principalmente, na educação brasileira, prestando financiamento e cooperação técnica. Dentre as agências que mais têm influenciado o cenário de políticas de formação em nosso país destacam-se o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

<sup>127</sup> Conforme Veiga e Amaral (2012), o sistema nacional de avaliação envolve modalidades distintas de aferição dos resultados escolares, tais como o Sistema Nacional de Educação Básica – SAEB; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE e etc.

culturas e que considere as dimensões afetiva, cognitiva, social, ética e cultural dos indivíduos.

Para Silva (2010) o desafio dos professores seria, então, propiciar possibilidades e alternativas de superação do paradigma dominante e excludente. Abrir-se a dialogar com as novas formas de conceber o mundo, buscando posturas mais inclusivas, questionadoras e propositivas; consciente de que as vivências pedagógicas são fruto de um processo social, cultural e histórico contraditório, que reflete a própria sociedade. Por essa razão é imprescindível que os docentes tomem consciência das transformações sociopolíticas que afetam o nosso cotidiano e a nossa prática educativa e que, como profissional responsável pela compreensão dos percursos de aprendizagem discente, possam promover uma educação acolhedora das várias dimensões humanas (social, afetiva, cognitiva), auxiliando os indivíduos a se inserirem na sociedade de forma digna e ética.

Tendo em vista o exposto até o momento, o estudo aqui apresentado se propôs a investigar as concepções de avaliação do ensino-aprendizagem, adotadas pelos cursos de graduação de uma universidade pública do Ceará, que servem de base à prática pedagógica e de seus professores e suas contribuições à aprendizagem da docência.

Buscou-se responder a dois questionamentos: em que concepções a universidade baseia suas práticas educativas e, principalmente, avaliativas? E, se, tais práticas podem ensejar a aprendizagem da docência?

Embora haja vasta literatura que trata sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, tal estudo se justifica, pois busca verificar a relação entre a prática avaliativa e a aprendizagem da docência, cogitando, para tanto, a reflexão sobre a prática pedagógica como percurso formativo contínuo do professor.

A metodologia utilizada na pesquisa - que procura responder questões específicas, que não podem ser quantificadas devido ao seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, atitudes e valores, correspondente a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos, não reduzido à operacionalização de variáveis, conforme Minayo (1994) - foi a abordagem qualitativa.

Para observar os aspectos ideológicos, teóricos, epistemológicos e metodológicos acerca das concepções e práticas avaliativas dos professores, bem como,



a relação que há entre estas e a aprendizagem da docência, é necessário que a pesquisa assuma um caráter descritivo, pois, de acordo com Gil (1999), esse tipo de pesquisa visa “descobrir a existência de associações entre variáveis [...]”. Para a coleta dos dados foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a observação direta, através do instrumento da entrevista semiaberta.

Os conceitos que fundamentaram essa pesquisa definem a educação como uma prática social, intencional e histórica, determinada por um projeto de sociedade com concepções filosóficas, políticas e pedagógicas, geralmente sob a regência de grupos temporariamente hegemônicos. Entende-se, ainda, que essa prática educativa é contraditória e conflituosa e que procura novos sentidos para a organização do trabalho pedagógico; para o currículo; para o papel do professor e para a relação ensino-aprendizagem, frente às novas demandas sociais sobre escola, avaliação e as tensões da pós-modernidade.

A pesquisa documental analisou os projetos pedagógicos de 11 (onze) cursos de graduação de uma universidade pública do Ceará, buscando levantar, nessas diretrizes, as concepções avaliativas que embasam suas práticas educativas. O estudo foi complementado por uma entrevista feita aos coordenadores dos cursos pesquisados a fim de que as concepções avaliativas - definidas no projeto pedagógico dos cursos - fossem confrontadas com a prática pedagógica, buscando os possíveis contributos à aprendizagem da docência.

O texto foi organizado em três itens. O primeiro trouxe a introdução, aqui exposta, o segundo, a seguir, apresenta reflexões teóricas e análises de dados empíricos da pesquisa de campo sobre o foco do estudo, com o olhar voltado à compreensão das práticas pedagógicas, avaliativas e da aprendizagem da docência e, por fim, foram expressas as conclusões do texto, seguidas das referências que o fundamentaram.

## **2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM**

### **2.1 Algumas definições, concepções e funções da avaliação do ensino-aprendizagem.**

Ao caracterizar a avaliação, alguns autores, influenciados pelas concepções de educação disponíveis na literatura educacional, conferiram às suas definições, aspectos políticos, sociais, sociológicos, filosóficos, tecnológicos, pedagógicos e/ou didáticos que podem ser assumidos pela avaliação.

Para Hadji (2001) o ato avaliativo é um ato de comunicação e negociação, de confronto entre uma situação real e as expectativas relacionadas a esta situação. O autor completa que a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens, constituindo-se como prática que auxilia a aprendizagem e contribui para o sucesso do ensino.

Ao tratar das funções assumidas pela avaliação, Afonso (2000) alerta que diferentes modalidades de avaliação traduzem variadas funções para a avaliação, mas também diz que uma mesma modalidade pode servir a mais de uma função avaliativa. Dentre as funções da avaliação, mais conhecidas na literatura sobre o tema, destacam-se aquelas ligadas à melhoria nos processos de ensino-aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização ou prestação de contas (*accountability*); à promoção dos sujeitos ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais, ao exercício da autoridade, do controle, do disciplinamento e do poder.

Como o estudo em pauta se propôs a analisar o tipo de avaliação que se pratica no ensino superior, trazemos a provocação de Mendes (2005) - que questiona se utilizamos mais a avaliação ou a verificação? – no sentido de tentar promover uma reflexão sobre o tema.

Assim, ao pensarmos nas alternativas avaliativas que podem ser utilizadas no ensino superior, apresentamos a proposta por Hoffman (2001), que é a avaliação mediadora ou formativa, mais voltada à ação, no sentido de ser mais reflexiva - por parte de professores e alunos - e de promover a melhoria da aprendizagem.

Como a educação é um ato intencional, histórico e dinâmico, acredita-se que a avaliação formativa-reguladora, dentre as práticas pedagógicas, seja aquela que melhor poderia responder às demandas atuais. No olhar de Silva (2010) esse tipo de avaliação deve ter como pressupostos: o compromisso social com determinado projeto de sociedade; um projeto pedagógico articulador da prática; uma pedagogia diferenciada e acolhedora; o uso da pesquisa como princípio do trabalho pedagógico; a centralidade do

ensino nas aprendizagens significativas; a visão de que a escola é um espaço de aprendizagens, tensões e multiplicidade cultural e a adoção de um currículo flexível e contextualizado.

Como se vê, definir o ato de avaliar e suas funções é tarefa complexa, visto que, a avaliação, abrange problemas diversos, ligados à epistemologia e à pesquisa científica, além das políticas educacionais, entre outros problemas.

## **2.2 As concepções de avaliação do ensino-aprendizagem presente nos projetos pedagógicos de cursos e na prática avaliativa dos docentes.**

Inicialmente, feita a análise das concepções e dos critérios sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, definidos por cada curso em seus projetos pedagógicos, destaca-se que as normas - contidas em regimentos e demais documentos orientadores da prática avaliativa – ainda consideram critérios como assiduidade, eficiência e nota, como sinônimos de um bom desempenho acadêmico. Outra preocupação descrita em tais projetos pedagógicos diz respeito à necessidade de adequar o ensino ao contexto atual e alcançar os objetivos propostos pelos perfis profissionais de cada curso. No texto dos documentos já citados, também, foi observado um incentivo à autonomia docente ao elaborar os instrumentos avaliativos, bem como, um estímulo ao estabelecimento de pactos pedagógicos entre educador-educando.

Ao se analisar as falas dos docentes, comparativamente aos textos presentes nos projetos de curso, constatou-se a grande ênfase que ainda se dá aos conteúdos escolares e à elaboração dos instrumentos avaliativos – principalmente no que concerne à valoração e atribuição da nota - como se vê na fala abaixo:

Apesar de muitos anos de magistério, sempre me angustio ao elaborar um instrumento de avaliação. Preocupam-me, principalmente, os seguintes aspectos: seleção dos conteúdos que devem ser objeto da avaliação; distribuição do valor a ser atribuído aos itens de resposta, quanto ao grau de importância e clareza na elaboração das questões. Ao efetuar o planejamento de ensino, prevejo, apenas, a quantidade de avaliações que serão aplicadas e, a depender da disciplina, as estratégias que serão adotadas. No entanto, costumo fechar o detalhamento apenas depois de manter algum conhecimento com a turma. Creio que esse procedimento resulta da minha falta de conhecimento sobre o assunto avaliação. (Professora M).

Como se percebe a preocupação com os conteúdos curriculares e com a elaboração dos instrumentos avaliativos, ainda, ocupa espaço de destaque quando se

fala em avaliar. Esse tipo de preocupação, associado à falta de embasamento teórico, epistemológico e metodológico docente reflete, também, certa dificuldade em articular elementos da prática pedagógica como o planejamento, o ensino e a aprendizagem, a fim de compreender as várias concepções pedagógicas e as práticas avaliativas decorrentes de cada uma, ajustando-as à realidade e promovendo uma aprendizagem significativa para os educandos.

O planejamento docente requer definições filosóficas, políticas, pedagógicas e didáticas que estão presentes nos projetos pedagógicos de curso. Estes funcionam como articuladores e orientadores da prática pedagógica. Na falta dessas diretrizes o professor acaba se orientando, consciente ou inconscientemente, por suas crenças, valores e julgamentos, que se mostram sob a forma de senso comum e que foram sedimentadas ao longo de nossas trajetórias pessoais e sociais, interferindo em nossa atuação profissional.

Portanto, é importante atentar para as limitações existentes nos programas de formação de professores – seja inicial ou continuado - que voltados para uma racionalidade instrumental, não dão conta de promover uma reflexão que ultrapasse o universo da sala de aula e o seu contexto mais imediato, levando os docentes a enxergar os determinantes de seu trabalho e de sua cultura.

Tal prática pedagógica, muitas vezes advinda dos cursos de formação inicial e das experiências vividas, também aparece nas falas dos professores, quando o assunto é avaliação:

Costumo usar os conhecimentos já organizados para a prática da sala de aula. Em geral, mobilizo os saberes dos próprios conteúdos e as regras presentes no regimento universitário, mas uso, principalmente, os saberes adquiridos ao longo do magistério, como minhas experiências em avaliar meus alunos, considerando os erros e acertos. (Professor C).

Embora a avaliação ainda seja, em grande parte, um reflexo das experiências dos professores – fundamento de sua competência, de acordo com Tardif (2012) – acredita-se que possa vir a ser um elemento articulador dos saberes docentes, da prática pedagógica e da docência universitária, na promoção da reflexividade, que gira em torno da práxis, do trabalho, da cultura e da socialização docente.

Tal julgamento pode ser reforçado ao se observar a fala dos professores, quando indagados sobre o uso dos resultados obtidos por seus alunos nas avaliações e

que interferências, tais resultados, poderiam provocar em suas práticas pedagógicas. Ressalta-se, ainda, com base nas respostas dos professores, que a avaliação pode ser vista como valioso instrumento de reflexão, de aprendizagem e de formação docente. A partir dela e de seus resultados, ao (re) planejar sua ação e refletir sobre sua prática, o professor acrescenta novas aprendizagens à sua bagagem profissional e pessoal, como vemos:

Com o tempo, aprendi mais com meus alunos e isso tem provocado mudanças nos meus procedimentos em sala de aula, não só na avaliação. Tenho observado nos últimos anos uma mudança significativa no perfil dos meus alunos que muito tem me desafiado. Essas mudanças são vistas no comportamento deles, na interação que tenho com eles e nos resultados da avaliação, me levando a pensar sobre o meu agir em sala de aula. (Professora M).

É oportuno lembrar, com base em Tardif (2012) e nas falas registradas pelos professores nesse estudo, o reconhecimento de que seus saberes também são fruto de sua relação com os alunos e que, a avaliação constitui valioso instrumento de interação entre aluno e professor, fomentando a aprendizagem da docência, ao promover reflexividade sobre a práxis.

Ainda sobre a avaliação, importa ressaltar que esta depende da forma como o docente a enxerga, e que, a visão que ele tem do ato avaliativo está intimamente ligada aos seus saberes profissionais e curriculares, mas principalmente aos saberes provenientes de sua prática.

Em tempos de crise o professor, como profissional intelectual reflexivo e transformador, deve adotar como princípios a compreensão de que se ensina para a vida e que o educando é um ser global e histórico, sendo esperado dos indivíduos o devido preparo para responder aos problemas da sociedade em que vive. O professor também deve ter a consciência de que os processos de ensino-aprendizagem ensejam dinâmicas pessoais e coletivas. Portanto, a educação se constitui um ato político que contribui para um projeto de sociedade, nas qual todos nós somos partícipes.

### 3. CONCLUSÃO

A composição desse estudo teve como objetivo investigar as concepções sobre a avaliação do ensino-aprendizagem e suas possíveis contribuições para a aprendizagem da docência universitária.

Dessa forma, considerando as análises promovidas chegou-se à conclusão de

que os professores ainda sentem dificuldades em avaliar seus alunos, seja pela falta de conhecimentos teórico-metodológicos - que os habilitem a elaborar instrumentos avaliativos adequados; seja pela falta de um planejamento que considere as dimensões filosóficas, políticas e didáticas do projeto de curso, ou ainda, pela carência de reflexão sobre o ato avaliativo.

Sobre os saberes mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica – inclusive a prática avaliativa – observa-se que apesar de estarem centrados, principalmente, nos saberes da experiência, reflexo do tipo de avaliação vivenciada por eles na vida escolar e nos cursos de pós-graduação, também são evocados os saberes dos conteúdos e das matérias ensinadas na universidade e na escola, bem como, os saberes presentes nos regulamentos, nas normas e nos programas de ensino. Isso nos mostra a importância que ainda é dada aos conteúdos, às normas, aos procedimentos, aos instrumentos avaliativos e à atribuição de notas.

Entende-se que um amplo conhecimento do ato avaliativo propiciará práticas avaliativas mais formativas e educativas, na perspectiva de conhecer, dialogar, indagar, argumentar, deliberar e aprender. Compreende-se, também, que a formação dos professores é um desafio, muitas vezes político, que demanda espaços formativos numa perspectiva multidimensional, atendendo às variadas dimensões formativas do professor, tais como: a antropológica, a epistemológica, a axiológica, a praxiológica e a política.

Exercer a profissão docente em um cenário de crises, transições e incertezas, onde as atuais políticas educativas e avaliativas estão focadas nos resultados e na prestação de contas - minando junto à lógica neoliberal de modernização econômica e social a identidade docente - requer de educadores e educandos ousadia, coragem e sensibilidade para o enfrentamento da realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 226 p.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001. 160 p.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, L. P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação Superior**. São Paulo: JM Editora, 2005. p. 175 – 197.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

SILVA, Jansen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 96 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2012. 160 p.



## CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DO ALUNO

Mayara Viviane Silva de Sousa<sup>128</sup>  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
E-mail: mayaraviviane.ped@gmail.com.  
Thamires de Sousa Paiva<sup>129</sup>  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
E-mail: thamires.nbrt@gmail.com

### RESUMO

Neste artigo propomos refletir acerca dos documentos que regem o curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN/Pedagogia-2006) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPC-2012), como instrumentos que orientam e contribuem com a formação e perfil profissional do profissional Pedagogo. Para isso, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, com autores como Scheibe (2007), Freire (1987), Libâneo (2002) e Oliveira (2015) sustentando a argumentação acerca dos tópicos discutidos. Os resultados revelam que o currículo do curso de Pedagogia da UERN precisa de constante análise, discussão ampla, sugestões de novos caminhos e possíveis reformulações. Deste modo, percebemos o quanto é imprescindível ter um olhar diferente e cauteloso no que diz respeito ao ensino, visto que a nossa pesquisa visa o avanço e melhoria na qualidade da formação profissional do pedagogo.

**Palavras-chave:** Formação. Pedagogo. Currículo.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco a formação e o perfil do aluno do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com o objetivo de compreender e teorizar sobre o currículo como instrumento norteador da formação profissional do aluno que faz parte deste curso.

Deste modo, buscamos dialogar com o currículo atual do curso e considerar os diversos pontos, compreendendo que o eixo da pesquisa está no constante avanço e melhoria na qualidade do ensino do curso de graduação em Pedagogia e excelência do

---

<sup>128</sup> Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq). Membro do Projeto de Extensão Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE), na Faculdade de Educação/UERN.

<sup>129</sup> Aluna integrante do Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia/UERN (SESU/MEC).

profissional pedagogo.

Desta forma, consideramos de suma importância problematizar essas questões em âmbito acadêmico a fim de que se tenha o conhecimento de quais (os) campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreender se o currículo do curso de Pedagogia oferece competências pedagógicas e profissionais suficientes para que se possa exercer a docência e práticas em espaços escolares e não escolares.

Esta pesquisa nos proporciona conhecer as diretrizes e o projeto pedagógico que fundamentam o curso de pedagogia, deixando clara a importância de perceber o currículo como um instrumento dinâmico e que seja passível de reformulações conforme as demandas sociais. Além disso, possibilita entender como o curso está estruturado para que ocorra a práxis, nos levando a refletir sobre possíveis propostas de reformulação desses documentos que organizam o referido curso.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia utilizada neste trabalho possui natureza qualitativa, visto que pretendemos desenvolver uma reflexão sobre a estrutura do curso de Pedagogia da UERN e sua contribuição para a formação e perfil do profissional. Para tanto, empregamos a pesquisa bibliográfica, tendo como aportes teóricos principais as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN/Pedagogia-2006) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPC-2012).

Além disso, trazemos Scheibe (2007) classificando a formação acadêmica e a prática docente, Freire (1987) sustentando o processo de reflexão-ação sugerido a práxis docente, Libâneo (2002) firmando a ação pedagógica como uma prática ampla e Oliveira (2015) versando sobre a reformulação curricular do curso de Pedagogia da UERN.

Na perspectiva de teorizar acerca da literatura pesquisada o texto está estruturado em quatro partes. Inicialmente, abordamos de forma sucinta a formação do estudante de Pedagogia e suas possibilidades; na segunda parte problematizamos questões acerca da formação e exercício docente com base no que é estabelecido pelas DCN (2006) para o Curso de Graduação em Pedagogia; em seguida utilizamos o PPC (2012) do curso de Pedagogia da UERN a fim de desempenhar uma breve análise sobre

as propostas do atual currículo para o curso; e por fim, realizamos uma ponte entre esses documentos e a contribuição para a formação do futuro docente.

## **A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA**

Historicamente, é possível observar que a pedagogia ampliou suas áreas de atuação e atualmente o pedagogo exerce sua profissão em diversos âmbitos, que não se restringem apenas a escola ou a sala de aula. Deste modo, compreendemos que a formação do pedagogo deve tentar acompanhar essas modificações para conseguir formar um profissional qualificado e apto para suas funções.

A formação permite que o aluno tenha um grande acervo de teorias, desenvolvendo (nele) o pensamento crítico, reflexivo e construindo uma base para as futuras práticas educativas escolares e não-escolares. Nesse sentido, o currículo do curso está organizado de modo a associar disciplinas teóricas e práticas, situar saberes e possibilitar inúmeras maneiras para a construção ativa do conhecimento na área.

Segundo Scheibe (2007) a formação acadêmica é dividida em três momentos durante todo o curso de pedagogia. O autor enfatiza que estes são fundamentais para o desenvolvimento do discente: as teorias e a troca de conhecimentos entre aluno e professor; os programas de pesquisas científicas e extensão; e a prática por meio do estágio supervisionado realizados em escolas e em espaços não-escolares. O curso de licenciatura em pedagogia tem carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas de forma que se realizem cada item decorrido pelo autor.

Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) a carga horária é dividida em 3.105 horas de componentes curriculares disciplinares e 100 horas de atividades complementares livres, tentando agregar o alicerce entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

É notório que, no curso da UERN se busca a união da teoria com a prática com propostas de atividades em campo de atuação que são feitas desde os primeiros semestres. Assim, retirando a ideia de que a prática só deve ocorrer após a teoria, mas unindo as duas de forma que leve o discente a compreender melhor como se dá o processo do exercício da profissão. Deste modo, o estudante se depara com questões que, muito provavelmente, só encontraria quando já estivesse exercendo a profissão, dando a oportunidade para que este reflita sobre sua práxis e tenha olhar sensível para as situações diversas que terá que lidar. É o processo de reflexão-ação, decorrido por

Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Para Freire (1987) é imprescindível que ocorra na educação a reflexão-ação, onde, no caso, o educador deve refletir sobre sua prática profissional, para que deste modo consiga modificá-la da melhor forma possível e se tornar um agente de transformação social com êxito. A reflexão anteriormente a ação possibilita uma mudança na realidade em que se vive, como o próprio autor enfatiza “[...] Aí está a práxis; reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (p. 106).

### **DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

O curso de pedagogia tem como base principal a docência, dando ênfase no magistério para Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Porém, cabe ainda ao curso promover o ensino para atuação docente da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como para Gestores da Educação Básica, e, também para que o profissional atue no desenvolvimento da educação em espaços escolares e não escolares. Na Resolução CNE/CP nº 1/2006 encontramos esboçada esta diversidade no qual o estudante de pedagogia deve finalizar o curso habilitado:

- Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
  - III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
  - IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

Cabe discutir, de acordo com o que está esboçado nas diretrizes, que o curso de graduação deve preparar o seu estudante para uma diversa demanda que necessita dos conhecimentos pedagógicos. Ao observarmos o artigo 5º, especificamente no inciso 4º, podemos perceber que o documento aborda o espaço não escolar como um dos âmbitos para que o pedagogo deve sair do curso preparado para atuar. Deste modo, entendemos que "reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito pedagógico" (LIBÂNEO, 2002, p. 14). Compreendemos que a docência relatada por Libâneo não se refere a uma prática pedagógica voltada apenas

para o magistério da sala de aula, pois esta não é a única forma de atuação do pedagogo, mesmo que os próprios cursos estabeleçam uma matriz curricular que reduz o exercício do pedagogo apenas praticamente a isto.

Dessa forma, apesar da DCN (2006) para o curso de graduação em pedagogia estabelecer a prática docente como o principal foco para o desenvolvimento da formação, no referido documento em seu artigo 2º, parágrafo 1º, a docência é compreendida como “*ação educativa e processo pedagógico* metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (...)” (grifos nossos). Portanto, cabe à docência uma diversidade de ações, que no caso do pedagogo principalmente, vão além do magistério em sala de aula.

A docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. (SCHEIBE, 2007, p. 59).

Por conseguinte, compreendemos que o profissional Pedagogo precisa de uma formação que o capacite para sua atuação, cabe ao curso de pedagogia e a Universidade se estruturarem de acordo com os conhecimentos e saberes que são necessários para a práxis educativa. Percebemos então que, “para que as necessidades sejam supridas, a Universidade precisa estar atenta ao seu papel e proporcionar aos alunos o desenvolvimento dessas competências” (AGUIAR, 2010, p. 3-4).

## **O PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UERN: EM BUSCA DO APERFEIÇOAMENTO DO CURRÍCULO**

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPC (2012) na UERN, de acordo com OLIVEIRA (2015) ocorreu através de um longo período de buscas e estudos visando uma reformulação curricular que atendesse as exigências para a figura do pedagogo. Após a aprovação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, em 2006, se enxergou mais evidente a necessidade urgente para essas modificações no currículo do curso na Universidade, porém a proposta tomou mais impulso a partir do ano de 2007. A proposta buscava melhorar também o nível do curso em todos Campus Acadêmicos onde era ofertado, Mossoró; Assu; Patu e Pau dos Ferros, de modo que

houvesse um melhor diálogo entre as unidades.

A discussão que procurava estabelecer um novo currículo se deu por serem encontradas no curso necessidades formativas para o exercício profissional, a formação precisava conversar com o que estava estabelecido nas DCN/Pedagogia (2006). Apesar das reformulações tentarem atender o que está estabelecido na lei, encontramos no currículo do curso falhas que consideramos acarretarem em certo despreparo profissional.

Ao executarmos uma análise simples sobre o currículo do curso na UERN podemos observar que todo o curso se volta excessivamente para a prática docente com uma faixa etária específica, as crianças entre zero e dez anos de idade. Entretanto, atualmente o pedagogo atua como profissional da EJA, mas o curso adere apenas uma disciplina que foca nas práticas educativas de ensino para Jovens e Adultos, gerando poucas discussões sobre o tema.

Desta forma, observamos também que o mesmo ocorre quanto a Educação Especial, apenas uma disciplina está como componente curricular que se referente a 'Língua Brasileira de Sinais' e se encontra como quesito obrigatório, levando a carência quanto as discussões referentes ao tema. Além disso, sentimos a falta de disciplinas para formação do pedagogo em espaços não escolares, pois no atual currículo apenas o Estágio Supervisionado III se remete obrigatoriamente a esta área de atuação.

Portanto, consideramos que o espaço da matriz curricular, na forma como se estrutura atualmente, não atende em total as exigências do preparo e estudo formativo acadêmico. Porém, apesar de entendermos que a base principal do curso é a docência, enxergamos a insuficiência no preparo acadêmico do profissional pedagogo em outras áreas.

## **O PERFIL DO FUTURO PROFISSIONAL PEDAGOGO**

O discente de pedagogia ao concluir a sua formação deve estar capacitado para participar de todo procedimento educacional da Educação Básica, tanto na docência quanto na gestão dos processos educativos escolares e não escolares. Estabelecer um perfil profissional do pedagogo é de suma importância para determinar os conhecimentos e as habilidades que deverão ser contempladas no curso de graduação, objetivando usufruir da teoria ligada à prática durante o período de formação acadêmica.

Desta forma, o perfil, bem como a identidade do pedagogo, se relaciona com sua atuação, no qual se refere ao processo de socialização dos homens. Independente da área de atuação, o pedagogo trabalha com a educação e a interação entre os homens, buscando agir sobre o comportamento humano, de forma que haja um melhor desenvolvimento para todos.

Sendo assim, entendemos que o perfil do pedagogo necessário deve dialogar com o que está decorrido nas DCN (2006) de Pedagogia, estabelecendo, portanto, uma formação “como uma ação direcionada pelo trabalho pedagógico, realizado tanto nos espaços escolares como nos não escolares, tendo como referência a docência.” (PPC, 2012, p. 23). Como está exposto no artigo 4º, a docência abrange diversas formas de atuação, que não se limitam somente a ministrar disciplinas em sala de aula:

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

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (CNE/CP nº 1/ 2006).

Porém, para que esse processo ocorra é preciso que o futuro docente incorpore a finalidade da formação do curso de pedagogia, onde traça o perfil com competências profissionais e habilidades que vão além da sala de aula, mas de participar ativamente de todo procedimento educativo tanto em espaços escolares ou não.

Por conseguinte, compreendemos que o pedagogo tem um trabalho extremamente desafiador. Lidar com a educação, independentemente do espaço, faz com que sejam gerados obstáculos que precisam ser vencidos. Desta forma, o exercício da profissão só pode ser eficaz quando ocorre um bom processo de formação acadêmica. Portanto, é imprescindível que a Universidade esteja sensível para as carências que o curso ainda encontra e abra discussões sobre o tema entre os discentes, docentes do curso e profissionais da educação, visando à reformulação de um novo



currículo para o curso de pedagogia que atenda as demandas do perfil profissional do pedagogo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização desse trabalho nos possibilitou a percepção sobre a Licenciatura de Pedagogia, especificamente na UERN, ampliando os nossos conhecimentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem a graduação tanto no que se refere a sua organização e aquilo que compõe para tornar o aluno apto a atuar em todas as áreas que necessitem da intervenção educacional.

Além disso, compreendemos o perfil profissional do futuro pedagogo, observando as habilidades, competências e atitudes fundamentais para o exercício da profissão, reconhecendo as condições necessárias para que a educação seja processada com qualidade no aspecto prático-pedagógico.

Através desse trabalho, observamos as várias formas de atuação do Pedagogo, na qual abrangem as escolas e os espaços não-escolares. Por conseguinte, percebemos o quanto é preciso ter um olhar diferente e cauteloso no que diz respeito ao ensino, de forma que possa colaborar para o desenvolvimento do indivíduo e que venha contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. Respeitando as diferenças e as diversidades de todos envolvidos nesse processo de interação e aprendizagem.

Portanto, para que cada vez mais haja uma melhoria na aprendizagem escolar básica, é indispensável que os professores que atuam nessa área possuam domínio dos conhecimentos e uma capacitação profissional de qualidade e moderna, para tanto apontamos a constante análise, discussão, sugestão de novos caminhos e possível reformulação do Currículo do curso de Pedagogia da UERN como a melhor opção para responder a questões sociais essenciais referentes às competências necessárias para o exercício profissional do pedagogo, e atendendo as demandas de alunos do curso, partindo do pressuposto de que seu campo de atuação está se tornando cada vez mais amplo e que todos os anos o curso forma muitos profissionais.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. P. et al. **A Formação do Pedagogo para Espaços Não-Escolares: uma análise dos currículos do curso de pedagogia da UFPE para atuação na área de recursos humanos.** 2010. Disponível em: [http://www.ufpe%2Cbr/ce/imagens/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2010.1/](http://www.ufpe%2Cbr/ce/imagens/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/) Acesso em: 10 Dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** CNE/CP: Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. **O Curso de Pedagogia da UERN: Espaço-tempo de produção curricular.** In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Mossoró, RN: FE/UERN, 2012.

## FORMAÇÃO DOCENTE: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA INCLUSÃO DO CURRÍCULO

Antonio Wellington Alves <sup>1</sup> - E. M. E. F José Aldemir da Silva - *Professor* de Ed.  
Básica

[wellington.chorozinho@hotmail.com](mailto:wellington.chorozinho@hotmail.com)

Francisca Negreiros <sup>2</sup> - E. M. E. F Alba Laranjeira - Professora de Ed. Básica  
Carneirofrancarneiro1910@hotmail.com

Mardilene Ferreira de Sousa <sup>3</sup> - E. M. E. F. Alba Laranjeira - Professora de Ed. Básica  
[mardileneferreira@hotmail.com](mailto:mardileneferreira@hotmail.com)

### RESUMO

Este artigo é resultância de estudos bibliográficos que nos propiciou um maior conhecimento referente ao conteúdo e tem como principal objetivo refletir acerca da relevância e necessidade da inserção do assunto gênero e diversidade sexual no currículo da formação docente, na perspectiva de ser um assunto que permeia as relações humanas, sendo de grande valia a sua introdução no ambiente educacional por uma questão de conhecimento e identidade. Constatou-se ser de fundamental importância avançar nos estudos e discussões, quando o assunto é a inclusão historicamente dos excluídos por uma camada privilegiada da sociedade.

**Palavras-chave:** Gênero. Diversidade Sexual. Currículo.

### 1. INTRODUÇÃO

Primeiramente se faz necessário a âmbito de como se deu o processo histórico em que classe se apresenta, que é marcadamente ligado pelas lutas feministas contra a opressão das mulheres que reivindicavam oportunidade de estudar, trabalhar e igualdade de direitos. Nesse mesmo contexto desponta ainda o conceito de gênero que segundo Louro (2000, p.14) É “a construção social e cultural do feminino e do masculino”.

Gênero é a construção social do que é ser menino e do que é ser menina. Muitas vezes se acredita que ser menino e ser menina se dá de forma natural, mas não é bem deste modo:

É preciso admitir que a própria natureza é, também, uma construção histórica e social. A nossa forma de „chegar“ à natureza, de nos referirmos ao que é, ou não é, natural também se dá pela linguagem, também se faz por meio de símbolos e de representações e também se modifica historicamente (LOURO, 2000, p. 39).

Falar de gênero não se resume as questões ligadas meramente às mulheres. Vale lembrar que discutir gênero da mesma maneira que envolve questões

relacionadas à sexualidade, pois gênero e sexo perpetuamente foram categorias muito próximas, tanto uma como a outra são construídos socialmente. Desse modo, as identidades são construídas a partir da discrepância biológica entre o ser homem e ser mulher, por isso a sexualidade também é construída e produzida socialmente e historicamente, considerando dessa forma como “normal”o heterossexual.

A sexualidade “normal” é a heterossexual; mais do que isso, ela é concebida como a única forma “natural” de sexualidade. Homens e mulheres homossexuais ou bissexuais estão fora da norma, são desviantes, doentes ou pervertidos (LOURO, 2000, 41).

Na sociedade que considera a sexualidade heterossexual como a “normal”, ser homem pode representar viver sobre uma opressão muito grande, pois se espera que os homens não revelem sensibilidade e enfraquecimento, acabando constantemente julgados pelo protótipo “normal” a manter-se englobado de certos padrões comportamentais. Ser mulher em uma sociedade sexista, patriarcal, implica em muitas desvantagens, porque na maioria das vezes se dá ao sexo feminino a fraqueza, a emoção, entre outros.

No campo do conceito de classe, ao longo da história, houve discussões bastantes acalouradas na extensão social, cultural, político, educacional. Esses debates que aconteceram, serviram e servem para uma desconstrução de uma rigidez polarizada em que se dicotimiza o papel da mulher e do homem na sociedade, produzindo efeitos excludentes, discriminatório como algo natural e duradouro.

Essas concepções sobre ser homem e ser mulher, foram socialmente construídas ao longo do tempo. Na discussão social dicotômica, outros indivíduos sociais também sofreram procedimentos de apagamento e silenciamento mediante modelos que eram socialmente aceitáveis. Assim, a esposa, os negros, os homossexuais, os transexuais, os bissexuais, os indígenas, os ciganos e outros grupos passaram por um processo que os conduziu a uma ampla invisibilidade. Invisibilidade que os relegou a silenciar sobre seus desejos, suas metas, seus objetivos, reproduzindo identidades socialmente aceitas pela sociedade.

A sexualidade e o gênero foram e são vigiados e controlados constantemente por organizações como a igreja, governo, escola. São várias as estratégias de controle, como por exemplo; separar o que é para menino e o que é para menina, o que é puro do que é impuro. Louro (2000, p.38), responsabiliza-se que “A sexualidade foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes”. “Para ela, e por ela, foram inventadas as

mais diferentes formas de controle”. Uma das elementares instituições preocupadas com esse domínio foi a Igreja que por sua vez assumia o discurso de que a sexualidade era algo incontrolável, que teria de ser regulada, vigiada, marcada.

O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são inescapavelmente um produto de poder dos homens para definir o que é necessário e desejável um poder historicamente enraizado. (LOURO, 2001, p. 56).

Aos poucos, esses discursos reprodutores de preconceitos e diferenciação estão perdendo espaço para a questão em torno das múltiplas identidades, práticas e modificações ocorridas ao longo da história. É importante destacar que a escola tem papel fundamental na composição dos sujeitos, pois enquanto dela também são reproduzidas desigualdades e diferenças. Como se responsabiliza Louro (1997, p. 57) “A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. Durante muito tempo a escola se encarregou de discriminar os sujeitos, separando os pobres dos ricos, meninos de meninas, brancos de negros, e isso ajudou para que a sociedade negasse o diferente.

## **2. A RELEVÂNCIA DA INSERÇÃO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE.**

O currículo é um utensílio bastante poderoso, que por vezes tem o poder de agregar e até mesmo suprimir. Através de como é composto, planejado, arquitetado, ele poderá gerar frutos positivos, mas, além disto, negativo. Segundo Silva (1999, p.14) “a questão interna que serve de pano de afogado para qualquer teoria do currículo é a de erudição qual conhecimento deve ser instruído.”

A educação tem por dever ser plural, cidadã e acessível. O trabalho docente exige um envolvimento por parte de todos que fazem a educação um olhar crítico acerca de qual é o seu papel.

Lutar contra os preconceitos de alunas e alunos torna-se difícil se a/o professora/or tem atitudes discriminatórias. Como criará condições para que as crianças e adolescentes conheçam a si mesmas - suas ideias, sentimentos, corpos e sensações – se ela/ e própria/ o não se conhece? Como estimular a igualdade, democracia e o respeito entre os alunos e as alunas se esses valores ainda não são privilegiados pelo corpo docente? (TEXEIRA, 2010, p.54)

De acordo com a Constituição Federal de 1988 que é a documento maior do país, um dos seus objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, era e quaisquer outras formas de discriminação”

(art. 3º inciso IV).

Referente à nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 9.394/96 (art. 2) enfatiza nitidamente que “a educação, dever da família e do estado inspirada, nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]. (art. 2), portanto não se deve fazer distinção de quem é branco, negro, homossexual, heterossexual, rico, pobre, menino, menina, etc.

Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8. 069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2010, p. 05).

Tendo em vista que é indispensável repensar como está procedendo à discussão a respeito de gênero e diversidade sexual no currículo das Universidades, por uma questão de inclusão e conhecimento daqueles que ao longo da história viveram e ainda vivem sob olhares preconceituosos, discriminatórios, excludentes, insensíveis, desumanos, entre outros.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes [...]. (ROPOLI, 2010, p. 09).

A formação docente precisa ser vista na sua totalidade como um princípio para abordar questões importantes dentro da formação do cidadão, perpassando não só pelos conteúdos, mas também gerando uma aprendizagem significativa para as variadas possibilidades do cotidiano da sala de aula, e que muitas vezes o educador não tem condições de aprofundar os problemas que surgem por desprovimento de uma formação que preencha as lacunas deixadas por uma sociedade homofóbica, machista, preconceituosa.

O trabalho do professor em sala de aula exige a mobilização de diferentes conhecimentos/ saberes tendo em vista o caráter multifacetado da prática pedagógica. Trata-se de saberes que envolvem não somente a transmissão de conteúdos, assim como subsidiam o professor no desenvolvimento de várias habilidades para que ele se dê conta das diferentes situações e dos dilemas que surgem no desenvolvimento da prática docente. (BRITO, 2011, p.01)

Sabe-se que se fala extremamente pouco sobre o tema no currículo das escolas públicas, isso se dá muitas vezes por falta de instrução, e até mesmo por certo tabu

imposto por crenças e valores que cercam os conservadores da sociedade brasileira.

De um ponto de vista democrático, de uma educação emancipatória, é crucial a formulação de um projeto de educação escolar que se posicione em relação às obrigações sociais de estado, a organização do sistema nacional de ensino e aos temas mais recorrentes da questão escolar: gestão, currículo, avaliação institucional, profissionalização de professores e processo de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2010, p. 77).

Diante deste novo cenário que se vislumbra para sociedade contemporânea, é primordial que se faça uma análise aprofundada e crítica frente às questões relevantes de caráter coletivo e individual. Para isso, é necessária que a escola se coloque a disposição com profissionais qualificados e entusiasmados nas transformações sociais. Este trabalho deve ser principiado pela formação inicial, à qual deve dar uma base qualitativa de conhecimento teórico e prático, se estendendo para a formação continuada.

Diversos estudos têm apontado os problemas de formação inicial e continuada do professor. Critica-se a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e desligamento da prática. As iniciativas de formação continuada, geralmente na forma de “treinamentos”, vêm sendo bastante contestadas como mostram alguns trabalhos. Além disso, o professorado enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando a um incômodo desprestígio da sua profissão. (LIBÂNEO, 2010, p.82 e 83)

A qualidade da educação superior é uma preocupação muito recorrente, pois é através dela que dar-se início no processo de preparação docente, e isso provoca várias possibilidades de reflexões acerca do currículo de esfera superior estabelecido historicamente, se atentando para quais interesses esse currículo está atendendo e se a formação da maneira como se apresenta permite uma aprendizagem global frente aos problemas sociais enfrentados pela escola.

As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio. (LIBÂNEO, 2010, p. 90 e 91).

Pensar numa perspectiva qualitativa da Educação exige um trabalho que envolva muita reflexão, diálogo, colaboração, humildade, além de uma gestão democrática comprometida com as dificuldades da comunidade escolar, mas não só. É um trabalho árduo e mais difícil, mas é prazeroso, porque, se o objetivo é melhorar a qualidade educacional em vários aspectos, todos saem ganhando, indistintamente.

## **2.1-CORRESPONDÊNCIA DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS.**



Tratar as questões discriminatórias listadas a gênero e diversidade sexual é um dos principais passos para desconstruir as figurações ordinárias que os estudantes e educadores trazem consigo para a sala de aula.

[...] é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão [...] (LOURO, 1997, p.31).

É importante conhecer, organizar e se preparar para trabalhar as temáticas referentes à diversidade da competência social. Entende-se que a melhor ação do trabalho pedagógico é trabalhar os conteúdos historicamente produzidos pela sociedade, por isso problematizar as questões de gênero, sexualidade e educação se faz necessário para abdicar o pensamento preconceituoso que foi desenvolvido ao longo dos tempos.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido [...] (LOURO, 1997, pp.31 e 32).

Existem variadas formas de ser homem e ser mulher, apreender e compreender essa lógica é essencial para não cometer erros historicamente construídos pela sociedade de que tudo é natural e fixo. Louro (1997, 32) afirma que “a desconstrução trabalha com essa veracidade, faz perceber que a contrariedade é construída e não relativa e fixa”.

Assim a escola deve conservar-se atenta para não excluir o “diferente” como muitas vezes fez, e ainda persiste fazendo, já que muitas instituições são marcadas exatamente pela exclusão daqueles que não obedecem às regras da força imposta pela sociedade tradicional, e que a escola reproduz sem nenhuma reflexão crítica acerca da nova realidade social. Atualmente, a sociedade vem se transformando, e conteúdos como esse devem ser discutidos, refletidos, mostrados nas escolas e meios de comunicação para que todos compreendam a necessidade e importância de respeitar o próximo como ele é independente de cor, tipo, sexo, crença religiosa, etc.

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. (LOURO, 1997, p. 35)

O desejo que uma pessoa sente por outra ainda é alvo de muitas discussões, o que é advento da própria existência humana, ainda é motivo de polêmica. A escola deve

estar preparada pra discutir os vários tabus, como por exemplo, explicar que as identidades de gênero são construídas, e não um acontecimento natural pelo sexo biológico.

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que do que uma oposição entre dois polos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras. (LOURO, 1997, p. 49).

Essa discussão está cada vez mais presente na sociedade. Do ponto de vista da identidade de gênero, a escola pode mostrar que as identidades se transformam, não são fixas, além de dar instrumentos para que os educandos construam e reconstruam as suas identidades.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. (LOURO, 2004, p. 27).

Muitos alunos LGBTTT's têm acesso à escola, mas inúmeros deles não têm condições de permanecerem na escola, por vários motivos, geralmente os livros didáticos os excluem, e até mesmo professores e professoras que não sabem como lidar com o tema cometem equívocos expondo os estudantes, deixando-os reprimidos sem ponto de voltar à escola, por entender que o discurso só dá direito ao que é conhecido como o “normal” historicamente produzido pela classe predominante. Os currículos os tratam como não sujeitos, a escola passa a ser o não local para essas pessoas, isso faz com que eles pensem serem anormais.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p. 83)

Quando se fala em adicionar, automaticamente se reconhece que há uma exclusão, e essa exclusão acontece porque a escola como espelho da sociedade está condicionada a uma visão normativa também. Ao pensar a escola como espaço de sociabilidade, que tem um exercício social, importante, de relações conflituosas, e essas questões da diversidade, entende-se que a escola está buscando construir políticas educacionais para que incluam a todos.

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da

profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. (LIBÂNEO, 2010, p.77).

O caminho a ser obedecido deve ser o de desconstruir os preconceitos que foram construídos ao longo da história. A escola deve repensar a forma como tem diligenciado os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade, fazer uma reflexão crítica acerca das temáticas relevantes como gênero e diversidade sexual já é um passo introdutório para se iniciar a compreender a relevância dessa abordagem na escola.

[...] O que parece necessário é exatamente desconstruir o processo pelo qual alguns indivíduos se tornam normalizados e outros, marginalizados. O que se torna indispensável, portanto, é atacar e minar esse processo: pôr em xeque a heteronormatividade, revelando a presença do “outro” (isto é, o homossexual) na afirmação da identidade heterossexual e demonstrando a necessidade da contínua reiteração das normas para problematizar as estratégias normalizadoras que, no contexto de outras identidades homossexuais, pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser. Para as educadoras e educadores que se dispõem a aceitar as provocações da teoria para além da conotação sexual e de gênero e voltar-se para um jeito que é de pensar a educação, o conhecimento, o poder e construção das identidades. (LOURO, 2004 p. 211)

O trabalho educativo deve apresentar-se de base para praticar os conteúdos historicamente elaborados pela própria sociedade. Há pouco tempo, a sociedade vem se modificando, e temas sobre gênero, sexualidade, devem ser abordados e mostrados nas escolas e mídias com o objetivo de construir uma sociedade mais igualitária, justa e solidária.

A (des) construção destes estereótipos passa, sem dúvida pela necessidade de repensarmos o currículo, visto que ele constitui uma seleção de conhecimentos pautados em uma cultura hegemônica e no conjunto de ações pedagógicas resultantes das construções sócio-histórica que se efetivam na escola de forma sutil, inconsciente e/ ou consciente. Através de suas práticas educativas, o currículo reforça preconceitos e estereótipos que “pertencem” ora ao feminino e ora ao masculino. (BEZERRA, SILVA, PEREIRA, CRUZ, 2011, p.73).

Desconstruir significa querer conhecer todo o modo em que se dá essa desproporção da diversidade, refletindo sempre criticamente sobre o molde de sociedade delineado ao prolongado dos séculos. A escola se caracteriza como espaço onde as diferenças são notáveis e isso ocasiona na maioria das vezes exclusão das numerosas formas de ser homem e de ser mulher.

## CONCLUSÃO

O mundo vive momentos de excessivas transformações sociais, culturais, econômicas, políticas, educacionais, dentre outras. É importante refletir o período histórico em que estamos vivendo, a sociedade ativa protesta por mudanças que a um bom tempo vem se demonstrando fortemente com a globalização, e isso implica numa mudança de pensamentos e interpretações preconceituosas em relação a sujeitos diferentes daqueles que o padrão define como sendo o parâmetro aceitável para a sociedade.

Desconstruir o pensamento preconceituoso demanda aprofundamento teórico, imaginação crítica, reflexiva, sensibilidade, reconhecimento de que não sabemos sobre o assunto e temos de conhecê-lo.

Diante do que discorremos no advir deste artigo, fica bastante evidente o pouco conhecimento sobre o tema discutido, e percebemos que esse desconhecimento sucede numa problemática sobre a humanidade que se torna cada vez mais globalizada e complexa externando uma diferença de valores. Por isso, a escola precisa trabalhar conhecimento referente à identidade, envolvendo desse modo situações cotidianas de desconstrução do preconceito enraizado historicamente sobre gênero e diversidade sexual.

Enfim, o presente artigo apresentou diversos pontos significativos, sobre a necessidade de aprofundamento teórico em relação a objeto, gênero e diversidade Sexual no currículo escolar. Esse trabalho pode ser feito mediante a uma formação inicial e continuada, já que universidade não trabalha bases teóricas sobre o tema na escola. Chama-se atenção para a grandeza do trabalho com o tema na educação, justamente pela precisão de se construir uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Jolene Rocha; SILVA, Márcia Veloso; PEREIRA, Maria Zuleide; CRUZ, Terezinha de Jesus. Currículo e as relações de gênero: o olhar de pedagogas de uma escola pública da Paraíba. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v.4, n.1, PP.66-77, Março a Setembro de 2011.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.**, São Paulo: Editora Saraiva 1998.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8ª edição; Centro de Documentação e Informação, edições câmara. - Brasília 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2010

BRITO Antonia Edna. (Re) discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Ibero-americana de Educação**. Universidade Federal do Piauí, nº 56/2- 15/09/2011.

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

LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado**: pedagogia das sexualidades. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto-Portugal: Porto Editora, LDA, 2000

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva... [et. al]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. \_\_Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEXEIRA, Cíntia Maria. **Gênero e diversidade**: formação de educadores. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: mgUFOP, 2010.

**POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR  
EM LICENCIATURAS DA URCA-CE**

Ana Paula Alves da Silva (URCA)

[Anaalvessilva097@gmail.com](mailto:Anaalvessilva097@gmail.com)

Josefa Clarice Vieira de Lima (URCA)

[claricelima1998@gmail.com](mailto:claricelima1998@gmail.com)

Cicera Sineide Dantas Rodrigues (URCA)

[cicerasineide@hotmail.com](mailto:cicerasineide@hotmail.com)

**RESUMO:**

Esta pesquisa tematiza aspectos da formação de professores do ensino superior. Diante disso, objetivou compreender as concepções de professores formadores acerca dos desafios e potencialidades do magistério universitário. Metodologicamente, fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo a hermenêutica crítica como paradigma epistemológico. Nesse sentido, foram utilizados o questionário e a entrevista narrativa como procedimentos de produção dos dados. Foram entrevistados sete professores de diferentes cursos de licenciatura da URCA/CE. As análises evidenciaram que o magistério universitário é marcado por importantes desafios estruturais e pedagógicos, além de potencialidades singulares vivenciadas pelos professores no contexto pesquisado. Desse modo, o estudo permitiu inferir que é necessário criar e fortalecer espaços institucionais de formação contínua que promovam o diálogo crítico-reflexivo entre os professores das diversas áreas do conhecimento, visando à superação coletiva dos desafios enfrentados, bem como a troca de saberes entre os pares.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Docência Universitária. Potencialidades e Desafios.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica acerca da formação contínua de professores formadores atuantes em cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri - URCA. Nesse sentido, a investigação objetivou compreender a perspectiva desses docentes sobre as potencialidades e os desafios marcantes na docência universitária.

A discussão é pertinente, sobretudo, quando se considera que o contexto atual tem instigado às instituições de ensino superior a repensarem sua função educativa e seu compromisso político com a formação dos diversos profissionais. É fato, no entanto, que em âmbito nacional ainda inexiste, nas instituições de ensino superior, espaços para estudos e reflexões ligadas à pedagogia universitária (CUNHA, 2006; 2010; SOARES, 2009; PIMENTA e ALMEIDA, 2011).

Vale ressaltar que o estudo se orientou por bases teórico-metodológicas que, para dar conta dos fenômenos investigados, tecem fios interpretativos, humanos, sensíveis, criativos, éticos e estéticos. Acerca disto, a pesquisa norteou-se pela abordagem qualitativa.

Para Creswell (2010, p. 26-27), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano [...]”.

Esse recorte apresenta os resultados e discussões de entrevistas realizadas com sete professores, sendo 01 docente de cada curso relacionado: Biologia, Educação Física, Pedagogia, Ciências Sociais, Geografia, História e Letras. Nas análises destacamos as categorias *potencialidades e desafios* do magistério universitário.

Para a seleção da amostra, priorizamos os docentes efetivos em atuação, com formação inicial e vínculo docente em um dos cursos de licenciatura citados e com mais de três anos de exercício na função de professor universitário. Com base nestes critérios, privilegamos também a adesão voluntária ao estudo em foco.

Após a seleção dos sujeitos, foram realizadas as entrevistas com os docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. A conversa foi mediada por um roteiro de entrevista, de caráter narrativo, composto por tópicos específicos, priorizando relatos sobre: motivações para a docência, concepções sobre o modo como aprende/aprendeu a docência universitária, desafios do magistério universitário em cursos de licenciatura e seus enfrentamentos, além de potencialidades marcantes na função de formadores.

No que se refere à identificação dos sujeitos entrevistados utilizamos um código para cada docente, composto da letra “P” de Professor e das duas iniciais do curso em que atuam, ficando assim especificados: PBI (Professor de Biologia); PGE (Professor de Geografia); PEF (Professor de Educação Física); PHI (Professor de História); PPE (Professor de Pedagogia); PCS (Professor de Ciências Sociais) e PLE (Professor de Letras).

A técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) foi utilizada para análise das entrevistas realizadas. A ATD corresponde a uma metodologia qualitativa de análise de dados e informações que visa produzir novas compreensões sobre determinados fenômenos ou discursos, gerando uma verdadeira tempestade de luz (MORAES, 2003).

A seguir apresentamos breves discussões sobre a temática, articulando-as com os resultados produzidos a partir dos relatos dos professores entrevistados.



## 2 RELATOS DOS PROFESSORES SOBRE O MAGISTÉRIO SUPERIOR

### 2.1 Desafios estruturais

O estudo realizado analisou os principais desafios do magistério superior. Com base nos relatos dos docentes, foi possível organizar estes desafios em duas categorias: estruturais e pedagógicos.

A *carência de equipamentos tecnológicos* foi um aspecto estrutural ressaltado. Sobre isto, os professores alegaram que, geralmente, é necessário trazer os equipamentos tecnológicos de casa, pois são poucos que são disponibilizados na instituição. Sugerem que em todas as salas deveria haver equipamentos instalados, como Datashow, pois facilitaria bastante o desenrolar da aula.

A *falta de espaços físicos* na instituição para orientar os alunos também foi um dos desafios que se destacou na fala dos professores. Eles afirmaram que, muitas vezes, são obrigados a orientar os estudantes no pátio, ficando expostos ao barulho excessivo que incomoda e atrapalha o diálogo com os orientandos. Em síntese: faltam salas para os cursos funcionarem adequadamente. Os desafios estruturais citados foram realçados nas falas seguintes:

Falta um espaço pra gente sentar e conversar, falta espaço físico pra orientar, eu estava orientando no pátio mesmo [...]. (PEF).

A gente tem muita dificuldade de recursos estruturais. Nosso curso, por exemplo, a gente tem muita dificuldade de sala, tem dia que não tem sala pra dá aula [...] de materiais tecnológicos, uma rede boa de internet, acho que em matéria de estrutura seria muito isso, essas condições estruturais. (PCS).

Além disso, segundo eles, existe a necessidade de mais *investimentos em pesquisas*, visto que, os alunos, frequentemente, necessitam de recursos financeiros para apresentar seus trabalhos em eventos fora da região e sentem dificuldades na disponibilidade destes, como também os próprios professores. Como afirmam a seguir:

[...] Outra coisa, o investimento que você faz em você, você quer ir a um congresso [...] antes era mais fácil, agora com essa questão de não ter verba, [...] você acaba tirando do seu bolso [...] pra você ter uma seleção de bolsa você tem que ter um bom currículo, exige-se uma produção, mas eu acho que falta esse apoio, mas assim, vai se indo, porque é à medida que você vai conquistando alguma coisa para o seu nome ter evidência [...] (PEF).

Nós precisamos de ônibus, nós precisamos de ajuda de custo para esses alunos, [...] porque o estado não dá essa ajuda de custo, então tem alunos que para viajar é [...] Tem que fazer bingo, rifa, livro de ouro [...] (PGE).

A falta de compromisso dos poderes governamentais com as instituições públicas é uma realidade presente também na instituição. É o que se verifica no depoimento abaixo:

[...] os poderes públicos têm repetidamente virado as costas para a instituição. Tudo que vamos fazer temos que demandar um tempo muito grande de energia, de lutas para conseguir as coisas básicas para o próprio funcionamento do curso [...] Veja bem, eu não sou contra a existência das universidades privadas, mas você tem um forte investimento nos cursos de ensino superior nas instituições privadas, enquanto as instituições públicas estão sendo sucateadas no país todo [...]. (PHI).

Os docentes destacaram que além desse embate constante por melhorias estruturais, no exercício da docência universitária se confrontam também com relevantes desafios pedagógicos destacados logo adiante.

### 2.1.1 Desafios pedagógicos

Um desafio marcante no magistério superior, sobretudo, nos primeiros anos de docência, pode ser caracterizado como a *solidão pedagógica*. Sobre este aspecto, Pimenta e Anastasiou (2005, p.143) destacam que “(...) reforça-se aí um processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado a sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas em seu desempenho”.

Sendo assim, normalmente, os professores universitários se deparam com a falta de apoio pedagógico no seu ambiente de trabalho. Esta falta de apoio ocorre, geralmente, por ainda existir a falsa ideia de que para o professor universitário basta o saber específico da sua área de conhecimento, desconsiderando-se o saber pedagógico.

Dito isso, nos primeiros anos como docentes universitários, os entrevistados ressaltaram que sentiram dificuldades para preparar suas aulas, selecionar conteúdos que contemplassem as necessidades dos educandos e definir melhores métodos e instrumentos avaliativos. As falas a seguir revelam estes desafios pedagógicos marcantes na iniciação á docência universitária:

A gente não sabe de tudo e, principalmente, no início! São muitas dúvidas, são muitos desafios [...] A gente precisa de apoio, a gente precisa de alguém

que diga: “não, vai por aqui”. E não é assim, você tem que tomar as decisões só [...]. (PEF).

As dificuldades para preparar conteúdos [...] que conteúdos eu deveria trazer para aquelas disciplinas [...] São alunos que tem realidades diferentes, então que tipo de avaliação? [...]. Eram conceitos novos, autores novos, teorias novas. Como passar de uma forma que fizesse sentido e que atendesse as necessidades do aluno? (PLE).

Eles se ressentem com a *falta de formação pedagógica* para lidar com os conteúdos didáticos inerentes a sua profissão. Desse modo, o professor tende a se fechar em seu ambiente de sala de aula, enfrentando sozinho as dificuldades e as dúvidas da profissão, que vão sendo sanadas ou não com o exercício da profissão, sendo o tempo e a prática as principais fontes de aprendizagem da docência universitária. (RODRIGUES, 2016).

É possível perceber esta realidade no cotidiano da sala de aula, onde muitas vezes, se encontram excelentes pesquisadores que, geralmente, apresentam dificuldades em relação aos saberes didático-pedagógicos. Sobre isso Zabalza (2004, p. 155) afirma que:

[...] É frequente encontrar excelentes pesquisadores que são professores medíocres (ou, não se comunicam bem, ou utilizam um tipo de discurso muito elevado e complexo, ou mantém relações conflitantes com seus estudantes), ou não tem tempo suficiente para preparar a aula, ou estão mais envolvidos com os conteúdos que explicam do que com a forma como seus estudantes os decodificam e assimilam.

Nessa perspectiva, é visível que a formação para a pesquisa isoladamente não é garantia de excelência no trabalho pedagógico (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).

Um desafio pedagógico também destacado na fala dos sujeitos diz respeito à *desvalorização da docência por parte de alunos da graduação*. Alguns destes estudantes ingressam na licenciatura sem interesse pela docência. Dessa forma, os professores formadores costumam enfrentar uma luta constante para instigar nestes estudantes a ideia de que eles estão em uma licenciatura e não em um bacharelado. É o que aparece nos pronunciamentos a seguir:

A gente tem, principalmente na minha área, uma dificuldade muito grande dos meninos estarem na licenciatura e entenderem que eles estão na licenciatura. (PBI).

[...] Eu tenho tido sempre uma preocupação de fazer com que os alunos tenham consciência de que eles estão numa licenciatura e não no bacharelado. (PHI).

Esse fato é bastante preocupante, pois os alunos das licenciaturas serão os futuros professores das escolas e precisam estar conscientes e comprometidos com esta função.

A situação de desmotivação dos discentes pode ser explicada pela desvalorização social do professor e do ensino, que tem origem política e social, assentada na falta de prioridade governamental com investimentos efetivos na educação.

Esse desinvestimento no ensino gera a precarização da profissão docente que se reflete na representação negativa por parte da sociedade que desvaloriza a profissão e o profissional que a exerce, alegando que ser professor não dá *status*. E o mais agravante é que essa desvalorização atinge a identidade e a concepção de si dos professores que, sentem-se desmotivados com sua própria profissão, tendendo a desvalorizá-la. É o que revela a reflexão abaixo do professor entrevistado:

O que mais me entristece é a não valorização do profissional, [...] é a falta de respeito, é de não ver a educação pública como sendo a alavanca principal, a grande mudança que pode acontecer, principalmente, nesse momento crítico que nós estamos vivendo politicamente, e aí se reflete em todas as outras áreas- economicamente, socialmente, culturalmente. O que falta é o respeito! Quando falta o respeito falta tudo, porque não se respeita o professor como um grande profissional que pode colaborar com a transformação social [...]. (PPE).

As análises referendadas evidenciam que o profissional do ensino ainda é muito desvalorizado tanto politicamente como socialmente (CUNHA, 2006).

Além dos aspectos pedagógicos mencionados, a dificuldade de organização do *tempo de leitura pelos estudantes* foi um ponto que se sobressaiu nas falas dos professores, conforme ilustrado nos relatos adiante:

[...] Se tratando de um aspecto mais geral, eu acho que uma dificuldade que não é estrutural, é uma dificuldade que estar no mundo das pessoas hoje, [...] os alunos, muitas vezes, mesmo optando pelo curso de Ciências Sociais, por incrível que pareça, eles têm resistência a ler. Mas não tem como fazer um curso de Ciências Sociais sem ler. Então, eu diria que é trabalhar esse paradigma da educação na atualidade mesmo, com eles, no dia a dia trazer as inovações tecnológicas e juntar com essa maneira abrangente, humanista de ver a educação. Então, juntar essas duas coisas eu acho que ainda é um desafio. (PCS).

Nossos alunos estão muito ocupados, [...] Uma das grandes dificuldades de sala de aula é tempo de leitura desses alunos. Nossos alunos escrevem muito mal, porque eles lêem pouco, ainda é a grande dificuldade[...] É um problema essa coisa de conhecimento em dose homeopática. (PPE).

Percebemos, portanto, o quanto a organização do tempo de leitura por parte dos estudantes da graduação é um desafio preponderante no cotidiano dos docentes formadores entrevistados. Consideramos que seria importante a constituição de espaços pedagógicos institucionais para discutir como esse problema vem sendo enfrentado pelo conjunto dos professores das diversas áreas de conhecimento.

## 2.2 Potencialidades da profissão

No tocante as potencialidades da profissão e do ser docente universitário, os professores manifestaram que ser professor já é o mais gratificante de tudo, pois isso é o que os torna realizados, mesmo com as dificuldades expostas. Podemos perceber este aspecto do *gosto pela docência* nas falas que se seguem:

[...] Sempre foi um desejo meu, ser professor. Aí isso é o que sempre me fez feliz, e é o que faz a minha felicidade plena. (PBI).

Eu acho que sala de aula é solução para todos os problemas sabe, porque como eu gosto do que eu faço, quando eu entro na sala de aula eu, realmente, esqueço do que estar lá fora, e quando a gente sai da sala aquele problema que era imenso, ele se tornou menorzinho. [...] acho que se você quer ser professor e é professor, eu acho que tudo é gratificante. (PGE).

Outro aspecto potencial da profissão destacado por eles foi o fato de terem *a oportunidade de troca de saberes*, pois a sala de aula permite esse crescimento através da interação possibilitada pela relação entre professores e alunos, com margens pedagógicas para construir juntos novos conhecimentos. É o que se encontra explícito nos seguintes relatos:

Eu acho que me satisfaz o fato de estar na sala de aula, de estar interagindo com os alunos de realidades diferentes, completamente diferentes, e tentar levar esse aluno a desenvolver suas capacidades [...]. (PLE).

[...] Eu acho assim fantástico poder trabalhar com Geografia. E a sala de aula me dá essa condição, tanto de trabalhar o tema, como de trabalhar o aprendizado que eu posso ter com o olhar do outro, o olhar do aluno, o olhar de quem vem de outra realidade, que é bem diferente da minha. Então, eu acho isso muito gratificante. (PGE).

Outra potencialidade citada foi à *satisfação em acompanhar a evolução e o desenvolvimento do aluno*. Nesse sentido, o contato com alunos a cada semestre permite aos docentes perceberem o quanto eles se desenvolvem. Para os professores formadores, a consciência de que, de alguma maneira, contribuíram para esta evolução, é fator gratificante.

A responsabilidade dos alunos com a sua formação e escolha profissional também mereceu destaque nas narrativas. Os docentes destacaram que ainda há uma parcela de alunos que frequentam a Universidade apenas por obrigação ou porque não tinha outra opção de curso. Na contramão desta situação, para a docente a seguir, mesmo diante de situações desanimadoras, é uma alegria profissional *encontrar estudantes com vontade de prosseguir e investir na profissão*. É o que fica claro nesta fala:

Às vezes, eu penso que não tem nenhuma potencialidade sabe, às vezes dá um desânimo quando você vê o aluno: “professora, é pra nota? Professora vai ter prova?”. Mas, eu acredito que alguma coisa fique [...] Então, potencialidade? É quando você pega menino bom, sabe, menino e menina que você desperta o algo mais, que não está aqui por obrigação, que vai dá continuidade na especialização, no mestrado, e são aqueles que, geralmente, participam de projeto com a gente [...] Não é mais aluno, acaba se tornando é um amigo! Que você conversa e tudo [...] Acaba sendo um companheiro [...] (PEF).

Nesta mesma direção os docentes ressaltaram que causa felicidade encontrar um ex-aluno e vê a sua *realização e crescimento profissional*, vê-los formados e atuando em profissões de renome ou ocupando cargos importantes na sociedade. Estas questões são ilustradas no relato que prossegue:

Eu chego, às vezes, em alguns eventos em diversas cidades do Ceará, do Pernambuco, do Piauí, da Paraíba, vou conversar com alguém que é Secretário de Educação, ou que é diretor de escola, ou que é professor ou professora, [...] ou que é vereador, ou que é prefeito [...] aí chego lá e é um ex-aluno meu, ou uma ex-aluna minha. Então, quer dizer, de certa maneira, você também está contribuindo com a trajetória daquela pessoa [...]. Então, isso tem um sentido também muito grande, de gratificação pessoal. (PHI).

De maneira ampla, percebemos que, mesmo diante de reconhecidos desafios estruturais e pedagógicos, ainda é possível vislumbrar potencialidades da profissão, sobressaindo-se a troca de conhecimento permitida pela relação com os alunos. Decerto,

a sala de aula possibilita essa reciprocidade, constituindo-se como o momento da troca, do ensinar e do aprender ao mesmo tempo.

As análises e discussões empreendidas permitiram elaborar algumas considerações sobre o estudo realizado, tecidas a seguir.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme o objetivo proposto, o trabalho evidenciou potencialidades e desafios enfrentados por docentes das licenciaturas no contexto investigado.

Dos desafios elencados, elucidamos os seguintes: no campo estrutural- falta de espaço físico, escassez de equipamentos tecnológicos, baixo investimento em pesquisas, falta de compromisso governamental com o ensino público, e no campo pedagógico- solidão pedagógica, inexistência de espaços institucionais e de políticas públicas de formação contínua dos docentes universitários, dificuldade de organização do tempo de leitura pelos estudantes, ênfase na pesquisa em detrimento da dimensão pedagógica, além de desvalorização do ensino e do profissional que o exerce.

Por outro lado, além dos desafios assinalados, os docentes realçaram algumas potencialidades da profissão, assim sintetizadas: gosto pessoal pela profissão, aprender na interação com os alunos, acompanhar a evolução do aluno a cada semestre, encontrar estudantes motivados com o curso e a profissão, ver a realização profissional de alunos egressos.

Tendo em vista os desafios enfrentados pelos docentes entrevistados, cabe enfatizar que, para que eles sejam sanados é necessário que o Estado cumpra a sua responsabilidade e forneça os investimentos necessários para a construção de uma Educação de qualidade efetiva, com condições dignas de trabalho para alunos e professores.

Desse modo, é preciso articular políticas públicas, em nível nacional, voltadas para a formação docente do professor universitário, sem esquecer a necessidade da existência de espaços institucionais que promovam encontros formativos entre os docentes das mais diversas áreas de conhecimento, para que haja troca de saberes e experiências, fundada na reflexão crítica e dialógica entre os pares, visando o desenvolvimento de uma pedagogia universitária pautada na emancipação humana e na transformação social.



## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão Possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

\_\_\_\_ & ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. 2016. 258 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 9 mai. 2017.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## ATENDIMENTO EM CRECHE NO MUNICÍPIO DE OCARA: UM ESTUDO DE CASO

Danusa Mendes Almeida (FECLESC/UECE)

[danusa.mendes@uece.br](mailto:danusa.mendes@uece.br)

Maria Jayane Correia (FECLESC/UECE)

[maria.jayane@aluno.uece.br](mailto:maria.jayane@aluno.uece.br)

Joana Adelaide Cabral Moreira (FECLESC/UECE)

[joana.cabral@uece.br](mailto:joana.cabral@uece.br)

### RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de um estudo de caso, em andamento, realizado no Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas, a única creche da cidade de Ocara, Ceará. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo que teve como principais fontes, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como instrumentos de coletas de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 1 (uma) docente da unidade escolar; com membros do Núcleo Docente, a saber, a diretora e a coordenadora pedagógica. Os dados aqui apresentados indicam que nas últimas décadas houve avanços na área da educação infantil, em especial no atendimento em creche. A instituição pesquisada está atrelada ao conjunto de mudanças que ocorreram na legislação brasileira. Não obstante, os dados demonstram que existe ainda uma carência significativa no Município de Ocara, no que se refere ao atendimento em creche. Há, portanto, a necessidade de aprofundar o debate sobre a temática, por meio de novas perspectivas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Creche. Políticas educacionais.

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa, cuja temática central aborda o atendimento em creche no Município de Ocara, situado na Região do Sertão Central, no estado do Ceará, por meio de um estudo de caso realizado no Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas, única creche existente na cidade. Os objetivos aqui apresentados busca compreender a trajetória histórica e política das creches no Brasil, e de que modo a fundação da instituição pesquisada se situa dentro deste cenário.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho, que é de cunho qualitativo e quantitativo, utilizamos como principais fontes, a pesquisa bibliográfica, documental, sendo também realizada uma coleta de dados através de uma pesquisa de campo. A pesquisa documental teve amparo,

sobretudo na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição investigada. Além disso, houve um levantamento bibliográfico, por meio da análise de artigos científicos, monografias, e obras de autores de renome na área, com destaque para os trabalhos de Sônia Kramer (1982; 2003), Moyses Kuhlmann Jr (2000; 2015), Zilma Moraes de Oliveira (2011).

Na pesquisa de campo, além de visitas à instituição pesquisada, aplicamos entrevistas semiestruturadas com 1 (uma) professora da unidade escolar; com a coordenadora pedagógica e a diretora, que faziam parte do Núcleo Gestor, em 2017. Levando-se em consideração a política de privacidade da identidade dos sujeitos, os mesmos serão citados da seguinte forma: a professora (P1); coordenadora pedagógica (CP); diretora (DT).

## **O ATENDIMENTO EM CRECHE NO BRASIL**

O direito à educação destinada à infância no Brasil ainda é recente. Apenas na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, houve um avanço na legislação brasileira, voltada à ampliação dos direitos da criança à educação.

Na história da educação brasileira a implantação das primeiras instituições para crianças teve início no século XVIII, quando ainda nos encontrávamos no Período Colonial. Seguindo o curso de uma sociedade escravocrata, a figura masculina predominou como detentora de toda autoridade e poder, o que favorecia o uso da mulher pobre ou escrava como objeto sexual, surgindo, assim, um alto índice de crianças indesejadas e abandonadas. Em meio a esse contexto, no ano de 1738, houve a iniciativa de criação, na cidade do Rio de Janeiro, da *Casa dos Expostos*, mais conhecida como *Casa dos Enjeitados* ou *Casa da Roda*, entidade fundada pelo Padre Romão Mattos Duarte. A Instituição buscou prestar atendimento assistencial com um caráter de instituição asilar, como também vinha ocorrendo na Europa. (SPADA, 2005).

Não obstante, ao contrário de algumas instituições francesas que procuravam oferecer um serviço na área da educação e, não somente, prestar assistência aos filhos dos operários, a realidade brasileira apontava para um atendimento que visava diminuir a situação de pobreza e desnutrição de crianças e mulheres, conforme relata Ana Cora Machado Spada (2005, p.03), no texto *Processo de Criação das Primeiras*

*Creches Brasileiras e seu Impacto sobre a Educação Infantil de Zero a Três Anos.*

Enquanto as iniciativas francesas como a do Padre Óberlin visavam atender às crianças cujos pais trabalhavam e já esboçavam certas preocupações com a educação da criança, no Brasil, as creches em muitos aspectos aproximavam-se dos asilos infantis, pois as entidades que foram instaladas em São Paulo, no final do século XIX, como as de Anália Franco, têm o intuito de minimizar os graves problemas de miséria vividos por mulheres e crianças além do importante atendimento em regime de internato oferecido às crianças órfãs e abandonadas.

Na obra *Educação Infantil: fundamentos e métodos*, Zilma Moraes de Oliveira (2011), analisa o cenário de mudanças na segunda metade do século XIX que repercutiram na trajetória das creches no Brasil. Para a autora, este constituiu um período marcado pela abolição da escravatura, pela intensificação do processo urbanização e industrialização, fatores que, em seu conjunto, corroboraram para o aparecimento de creches, cuja finalidade era fornecer amparo assistencial, como estratégia para combater a mortalidade infantil, bem como propiciar o ingresso da mulher para trabalhar nas fábricas. Como salientou Silva (2017, p. 28),

[...] a falta de cuidados com as crianças, principalmente com a higiene, gerou índices elevados de mortalidade infantil, o que teria dado origem a entidades de amparo [...] A abolição da escravatura teria sido um dos aspectos que desencadeou a necessidade de se discutir o cuidado para com as crianças abandonadas, uma vez que o índice de mortalidade poderia ser aumentando. Aquela época, a alternativa encontrada para cuidar desses homens e mulheres pobres foi criar *asilos, creches e internatos* [...].

No que diz respeito ao atendimento prestado pelas creches, o mesmo era oferecido quase que exclusivamente por instituições religiosas, com forte participação da Igreja Católica, um traço característico da historiografia da educação brasileira até o século XX. (SPADA, 2005). A falta de fiscalização desses ambientes por parte dos órgãos públicos e a crescente procura de seus serviços, paulatinamente provocou sua expansão, em termos quantitativos. Porém, o trabalho pedagógico, de modo geral, não constituiu uma marca das creches fundados no século XIX e em quase todo o século XX, considerando que a maior preocupação se limitava aos cuidados das crianças, ficando estas à margem do olhar do Estado.

Apenas durante o Estado Novo, mais precisamente no período do governo de Getúlio de Vargas (1937-1945), o Estado, oficialmente, passou a ter responsabilidade legal no que tange ao atendimento à infância. Porém, apesar da Lei citar o dever do

Estado e, inclusive, de haver sido criado o *Ministério da Educação e Saúde* (MESP)<sup>130</sup>, as mudanças não tiveram impacto desejado no trabalho realizado no interior das creches, pois a participação do poder público ficou mais restrita à contribuição financeira, tanto a nível estadual quanto municipal. Tal fato fez com que essas instituições continuassem com um viés assistencialista e filantrópico, comprometendo também a identidade profissional daquelas que nelas trabalhavam.

A omissão do Estado para com esses estabelecimentos, aliada ao crescimento econômico e industrial vivenciado pelo País, que, por conseguinte, ocasionou um crescimento no número de vagas para as mulheres no mercado de trabalho, em seu conjunto, provocaram uma série de reivindicações. A ausência de creches destinadas aos filhos dos operários impulsionou a emergência de movimentos organizados por trabalhadores, mulheres, entidades comunitárias e profissionais da educação, que lutavam pelo direito ao atendimento em creches<sup>131</sup>.

Conforme assinalou Silva (2017, p. 32),

No avanço das políticas públicas na área da educação percebe-se a suma relevância da luta de mulheres que reivindicaram o direito de pré-escola e creches para seus filhos, como garantia de um local seguro, enquanto trabalhavam uma bandeira da classe média brasileira, na segunda metade do século XX. O crescimento da população brasileira e as mudanças na estratificação social, com a maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, agora mais diversificado, em seu conjunto, contribuíram para que a luta por creches crescesse no Brasil [...].

Tais lutas foram fundamentais para que nas décadas seguintes, com a promulgação da Carta Magna de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, a criança passasse a ter o direito ao atendimento em creches e pré-escolas, garantido pelo poder público, sendo este um dos seus deveres para com a educação.

O Artigo 208º, Inciso IV da atual CF, assegura a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Os preceitos constitucionais, no campo da educação infantil, foram ratificados pelo ECA, no ano de 1990, que em seu Artigo 54º, Inciso IV garantiu o “atendimento em creche e

---

<sup>130</sup> O MESP foi criado no ano de 1931 e teve como primeiro Ministro o educador Francisco Campos (ROMANELLI, 2006).

<sup>131</sup> Esses movimentos se efetivaram na cidade de São Paulo – importante polo industrial do País até os dias atuais - durante os anos de 1978 a 1982, exercendo importante papel no processo de reivindicação pela expansão de vagas nas creches, além de responsabilizar o Estado pela a criação e manutenção dessas instituições que cada vez mais exercia um importante papel na sociedade industrial que aos poucos vinha emergindo (SPADA, 2005).

pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL,1990). Tais preceitos também foram contemplados pela Lei nº 9394/96, a qual assegurou o direito das crianças de faixa etária de 0 até 5 anos de idade à educação infantil. Em seu Artigo 29º, a Lei definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (SOUZA; SILVA 1997).

Outro avanço bastante significativo foi a elaboração da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, documento que determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecendo direcionamentos para as propostas pedagógicas que embasariam o planejamento curricular dessas instituições, além de nortear a prática docente dos profissionais que atuam na área.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 também é outro aliado nessa tomada de avanços. O mesmo é o segundo aprovado por lei, com duração de dez anos<sup>132</sup> e definiu metas, diretrizes e estratégias que deverão embasar a política educacional nacional.

Diante do exposto, percebe-se que as legislações retrocitadas, em seu conjunto, garantiram o direito da criança, entre 0 e 5 anos, de frequentar creches e pré-escolas, bem como direciona para o poder público o dever de prover a realização e o funcionamento dessa etapa da educação básica que ainda se encontra em andamento. Tal debate se configura como pontos cruciais que movimentam a discussão do presente trabalho.

A seguir, serão apresentados dados de um estudo de caso que vem sendo realizado no Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas, localizado na cidade de Ocara, Ceará.

## **ATEMDIMENTO EM CRECHE NO MUNICÍPIO DE OCARA**

Conforme citado anteriormente este trabalho resultou de um estudo de caso sobre o Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas, uma creche municipal fundada no Município de Ocara. De acordo com dados coletados pelo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a cidade foi fundada em 1938, denominada,

---

<sup>132</sup> O PNE, em vigor, perdurará de dois mil e quatorze a dois mil e vinte e quatro (2014-2024).

inicialmente de *Jurema*, distrito subordinado ao Município de Aracoiaba. Apenas no dia 28 de dezembro de 1987, este passou então a ser elevado à categoria de município, por meio de sua emancipação política.

Informações do Censo de 2010 indicam que a população conta com o número de 24.007 (vinte quatro mil e sete) habitantes. Sua economia é movimentada através do agronegócio do caju e do mel e a maioria de seus moradores é pertencente à classe social baixa, dependendo inteiramente dos serviços públicos referente ao campo da saúde, educação, segurança, saneamento básico, dentre outros.

Até o ano de 2013, Ocara não possui nenhuma creche para oferecer atendimento às crianças, da cidade e suas adjacências. A primeira creche foi fundada no dia 23 de abril de 2013, denominada, Centro de Educação Infantil (CEI) Pequeno Lucas. Trata-se de uma instituição municipal que conta com os recursos enviados pelo governo federal, através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). (QUIXADÁ, 2016)

A Instituição busca oferecer atendimento para crianças de 0 à 3 anos e 11 meses de idade, oferecendo também atendimento pré-escolar para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses que se encontram na sede do município, prestando serviço para diversos bairros, a saber: *Comunidade Boa Esperança, Bairro São Marcos, Bairro São Pedro, Região do Centro de Ocara* e a localidade *Placa de Ocara*, tendo como característica uma clientela, basicamente formada por pessoas que fazem parte da classe economicamente menos favorecida do Município. (IDEM, 2016).

Em 2017, a instituição atendia 194 (cento e noventa e quatro) crianças, nos turnos da manhã e tarde<sup>133</sup>. De acordo com informações levantadas pelo setor de estatística da Secretaria de Educação de Ocara, no referido ano, a cidade possuía 756 (setecentos e cinquenta e seis) crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos, na educação infantil. Isso significa que a Creche só atendia, aproximadamente, 25,66% da totalidade de crianças entre 0 e 6 anos que estudavam no município.

Com base nos dados apresentados acima, pode-se afirmar que a cidade pesquisada carece de creches para atender a demanda, se compararmos o percentual que a creche atende com o número de crianças residentes em Ocara. Convém salientar que, o Município abrange uma população carente desse tipo de atendimento, uma vez que esta é formada por famílias pertencentes às camadas economicamente menos

---

<sup>133</sup> Dados coletados na Secretaria da Creche.



favorecidas, conforme destacado anteriormente.

Através dos dados coletados por meio das entrevistas temos as seguintes informações sobre a equipe gestora da Creche. A atual diretora é graduada em Letras/Português<sup>134</sup> e pós-graduada em Gestão Escolar<sup>135</sup>. Atualmente, cursa Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA)<sup>136</sup>. Já a coordenadora pedagógica possui graduação em História pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia pela Faculdade Kurius (FAK); especialização em História e Geografia pela FAK e em Geografia Física e das Populações, pelo Instituto PROMINAS, vinculado a Universidade Cândido Mendes (UCAMPROMINAS); e ainda se encontra em processo de conclusão da especialização em Gestão Escolar, através do Instituto PROMINAS.

No que se refere ao corpo docente, este é formado por 15 (quinze) professoras; 11 (onze) atuam na sala de aula e 4 (quatro) atuam como professoras de apoio. Todas são graduadas em Pedagogia e 7 (sete) possuem especialização.

De acordo com o PPP da Instituição, a prática pedagógica tem como princípios norteadores a teoria construtivista de caráter sociointeracionista, buscando assim promover um pleno desenvolvimento integral das crianças que constituem o corpo estudantil da Creche, tendo como principais teóricos Jean Piaget, Vygotsky, Wallon, Freinet, Emilia Ferreiro, Yves de La Taille e Howard Gardner. Dessa forma, a unidade escolar mobiliza-se para oferecer as reais condições ao que se refere a efetivação desse desenvolvimento (QUIXADÁ, 2016).

Diante do exposto, consideramos um avanço a fundação da Creche CEI Pequeno Lucas, no que tange ao atendimento na área da educação infantil na cidade de Ocara. A instituição conta com um grupo gestor e um corpo docente com formação para atuar na área. Não obstante, a iniciativa ainda não abrange toda a demanda do Município. Além disso, convém salientar que o presente artigo não traz dados sobre a qualidade desse atendimento, aspecto que não consta em seus objetivos, porém, estão sendo investigados.

No que tange a sua estrutura física, ela é descrita da seguinte maneira:

As instalações físicas do CEI PEQUENO LUCAS são adaptadas ao fim a que se destina. A Instituição é ampla e apresenta condições adequadas de localização, acesso, segurança, iluminação, saneamento e higiene, com

<sup>134</sup> A diretora obteve o título em 2011, pela Universidade Estadual do Ceará.

<sup>135</sup> Sua especialização foi realizada na Universidade Vale do Acaraú (UVA), em 2016.

<sup>136</sup> Dados coletados através da entrevista com CI.

espaços destinados exclusivamente ao uso das crianças e dos funcionários. Nele encontramos: salas de atividades; sala de vídeos; sala de brinquedoteca; parquinho; instalações sanitárias para adultos; instalações sanitárias para crianças; espaço de recreação livre em área coberta; espaço de recreação livre em área descoberta; área verde; espaço para refeitório; biblioteca; cozinha; berçário; recepção; sala de atendimento aos pais e funcionários; sala de gestão, sala dos professores e almoxarifados (IDEM, 2016, p.18).

A estratégia adotada pelo o CEI Pequeno Lucas, conforme o documento supracitado é “promover a interação da equipe, adotar práticas de ensino diferenciada, inovadora, criativa, atendendo os preceitos legais do cuidar e educar na Educação Infantil”. (IBID, 2016, p.5). Como meta busca promover um trabalho educativo que atente para o desenvolvimento integral das crianças, no que diz respeito aos seus aspectos sociais, cognitivos e afetivos, nos mais variados contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou como objetivo central discutir o atendimento em creche, através de um estudo de caso na única instituição existente no Município de Ocara, o Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas, fundado em 2013. Por meio de obras já existentes foi realizada uma breve análise de como se constituíram, historicamente, as instituições destinadas à infância. Também traz relatos sobre os documentos legais que estabeleceram os direitos das crianças reconhecidos no contexto atual e que responsabilizaram o Estado como provedor da educação infantil.

Por meio da pesquisa bibliográfica e documental percebe-se que nas últimas décadas houve avanços na área da educação infantil, em especial no atendimento em creche, resultante de políticas implementadas após a promulgação da atual LDB. Não obstante, o atendimento na educação infantil ainda constitui um desafio para as políticas educacionais.

Na cidade pesquisada, por exemplo, recentemente foi fundada a primeira creche para atender crianças do Município. A história de sua fundação está atrelada ao conjunto de mudanças que ocorreram na legislação brasileira.

Com base na análise do PPP do CEI Pequeno Lucas foi observado que a Instituição busca promover o atendimento, de acordo com as determinações (*in*) *postas* pelas Leis. A Creche também conta com um grupo gestor e corpo docente qualificado para exercer suas funções.

Apesar de sua criação representar parte do avanço que vem tendo nas últimas

décadas na educação infantil, os dados coletados demonstram que existe ainda uma carência significativa no Município de Ocara, no que se refere ao atendimento em creche. Há, portanto, a necessidade de aprofundar o debate sobre a temática, por meio de novas perspectivas.

## REFERÊNCIAS

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: 27/06/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br>. Acesso em: 23/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 27/06/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 23/06/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014/ **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 13/06/2017.

QUIXADÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Educação Infantil Pequeno Lucas, 2016.

KRAMER, Sônia. Provação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. In. **Cadernos de Pesquisa**. Agosto. 1982, p. 54-62.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 32º Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Luiza Marilac Alves de Brito. **Avanços e retrocessos da municipalização na educação infantil**: o papel da família e escola (o caso da EMEIF São Raimundo). Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Especialização em Educação Infantil, Fortaleza, 2017.

SPADA, Ana Cora Machado. **Processo de Criação das Primeiras Creches Brasileiras e seu Impacto sobre a Educação Infantil de Zero a Três Anos**.

Disponível em: <http://faef.revista.inf.br>. Acesso: 23/05/2017.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Paula Maria Zanotelli. IFRS/Campus Alvorada.

E-mail: [paula.zanotelli@alvorada.ifrs.edu.br](mailto:paula.zanotelli@alvorada.ifrs.edu.br)

### RESUMO:

O presente artigo é um recorte da pesquisa “As concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (2010-2014)”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Campus Chapecó/SC. O estudo realizado trouxe importante discussão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem, tratando-a do ponto de vista conceitual, desde os seus primórdios até os dias atuais. Por essas razões, realizamos contextualização histórica de concepções que marcaram a literatura sobre a temática, com o objetivo de fomentar o que se entende e o que se quer com o ato de avaliar. Portanto, o percurso histórico apresentado, através de investigação bibliográfica, possibilitou a visualização de vertentes teóricas, heranças históricas, bem como maior compreensão acerca do que é e qual sentido tem a avaliação da aprendizagem na superação de práticas avaliativas técnica-instrumentais e na (re)construção de práticas avaliativas dialógicas.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Percurso histórico. Concepções e práticas.

### INTRODUÇÃO

O foco deste estudo é a discussão das concepções de avaliação da aprendizagem presentes na escolha de determinados pesquisadores que estudam sobre o tema, em prol de um debate extremamente importante aos olhos do sistema educacional e, de maneira particular, da comunidade educativa.

Importante ressaltar que não realizamos aqui o estudo da arte das concepções discutidas, mas tão somente apresentamos alguns dos principais enfoques, com o intuito de perceber e fomentar ainda mais o que se entende, o que se quer com o ato de avaliar e qual sentido tem a avaliação da aprendizagem para a superação de práticas avaliativas instrumentais e a (re)construção de práticas avaliativas dialógicas.

Desta maneira, podemos destacar que a avaliação está correlacionada a uma agenda política que visa assegurar o direito à educação; que as implicações e os

resultados da avaliação afetam a qualidade da formação e da aprendizagem dos estudantes; e que, sob o ponto de vista educacional, emergem questões pedagógicas com a premissa de que todos possam efetivamente aprender.

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS**

A avaliação da aprendizagem existe desde os mais remotos tempos. De acordo com o estudo realizado, a primeira manifestação histórica da avaliação foi como um instrumento de seleção extracurricular. Ela já era utilizada como atividade avaliativa formal, como apontado por Depresbiteris (1989, p. 5): “Alguns mil anos atrás, os chineses já administravam testes para a admissão ao serviço civil; também são frequentes os relatos sobre o emprego de exames pelos professores, na Grécia e Roma antigas”. Igualmente, esse uso foi verificado na pedagogia jesuítica, a partir da publicação da *Ratio Studiorum* em 1599, e na pedagogia comeniana, com a publicação da *Didática Magna* em 1632. De acordo com Luckesi (2002, p. 18), “Ambas essas propostas pedagógicas [...] configuraram os exames como um modo adequado e satisfatório, pedagógico e disciplinarmente, de controlar a aprendizagem dos educandos”.

A ideia de medir a aprendizagem esteve presente na trajetória histórica da avaliação. No século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann e, mais adiante, J. M. Rice desenvolveram um mecanismo de testagem para professores e estudantes, objetivando medir as competências de ambos. No século XX, na França e em Portugal, surgiu uma ciência chamada de Docimologia, termo oriundo do grego, significando “nota”. A Docimologia é a ciência do estudo sistemático dos exames (PIÉRON, 1973) e, segundo Depresbiteris (1989, p. 6), “[...] surgiu como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados, com fins de seleção, nos exames e nos concursos”.

Tyler (1949 *apud* DEPRESBITERIS, 1989) enfoca a avaliação por objetivos e concebe o processo avaliativo em um julgamento em que predomina o comportamento do estudante. Nesse caso, a educação é compreendida como uma mudança de comportamento do sujeito que aprende. O autor considera a avaliação como produto final, ou seja, desconexa ao processo contínuo e sistemático da aprendizagem (DEPRESBITERIS, 1989).

Ao longo da caminhada histórica sobre a teorização da avaliação da aprendizagem, podemos constatar claramente a discussão sobre as diferenças entre

medir e avaliar. Um dos autores que discute essas questões e que se alia às concepções de Mager<sup>137</sup> (1977) é o estadunidense James Popham (1983). Seus estudos direcionam para a implementação de programas de avaliação de ensino. O autor faz quatro diferenciações que se relacionam entre si: primeiro, a diferença entre mensuração e avaliação; segundo, a diferença entre avaliação formativa e somativa; terceiro, a diferença entre avaliação usando critérios de processo e de produto; e quarto, a diferença entre avaliação como uma apreciação de mérito e como um auxílio ao tomador de decisões (POPHAM, 1983).

Em 1963, Cronbach – autor do coeficiente alfa de Cronbach, utilizado para estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa, medindo a correlação entre respostas em um questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas, segundo Maroco e Garcia-Marques (2006) – também conceituou avaliação, associando-a com o processo de “tomada de decisão”. No mesmo período, Bloom (1972) defendia a “aprendizagem para o domínio”. Segundo ele, os estudantes deveriam sentir que estariam sendo avaliados.

No decurso, Depresbiteris (1989) destaca a contribuição de Medeiros (1977) e Vianna (1982), autores brasileiros que colaboraram com os estudos sobre avaliação da aprendizagem. Medeiros (1977) realizou estudos sobre avaliação com medida e direcionou seus escritos para a verificação dos resultados, utilizando-se de provas. Já Vianna (1982), considerado o pai da Avaliação Educacional no Brasil, direcionou os estudos para os testes de rendimento escolar, sendo reforçada a importância de se planejarem cuidadosamente os testes.

Até a década de 1960, os olhares e as percepções sobre a avaliação da aprendizagem estavam limitados à criação e à legitimidade dos testes avaliativos. Após uma década, a tecnologia da avaliação norte-americana chegava ao Brasil. Autores como Medeiros (1977) e Vianna (1982) difundiram o pensamento de uma avaliação pensada na medição do sucesso ou fracasso do estudante. Essa mesma lógica se propagou para a legislação brasileira e, segundo Saul (2010, p. 34), “Em que pese o

---

<sup>137</sup> As principais ideias do autor perpassam a concepção de que “[...] a avaliação é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 9).



questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o ‘superego’ de administradores e professores que, mal ou bem, a utilizam”.

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES ATUAIS**

O conceito de avaliação da aprendizagem é elucidado por inúmeros teóricos. Dentre as reflexões, destacamos que

A avaliação da aprendizagem é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem do educando, ela permite tomar conhecimento do que aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades e carências, visto que o mais importante é aprender (LUCKESI, 2011, p. 376).

Nesses termos, é possível afirmar que a avaliação não é um processo isolado e meramente técnico, ela precisa ser pensada permanentemente através de ações pedagógicas. O autor oferece subsídios teóricos e alguns exemplos práticos da importância de perceber o conhecimento como elemento *sine qua non* para efetivar o ato de avaliar como um ato de investigação científica. Nesse contexto, é importante salientar a distinção entre as duas modalidades de avaliação: “[...] a utilizada para avaliar um objeto já configurado e concluído e a utilizada para avaliar um objeto em construção” (LUCKESI, 2011, p. 172). A primeira caracteriza-se pela avaliação de certificação, e a segunda, pela avaliação de acompanhamento de uma ação. Ambas são importantes, porém a avaliação de acompanhamento, ou avaliação operacional, assim definida pelo autor, se refere à avaliação da aprendizagem.

Para Luckesi (2011), a proximidade existente entre a avaliação da certificação e a avaliação de acompanhamento é que ambas possuem o processo de investigação. Todavia, na avaliação da certificação, o objeto é visto como produto pronto e acabado. Por outro lado, a avaliação de acompanhamento é pensada no seu processo de construção, fundamentada no ato de descrever, qualificar e intervir na realidade (se assim for considerado pertinente e necessário). À vista disso,

Para aprender – e efetivamente praticar – a avaliação da aprendizagem, necessitaremos fazer uma ‘desconstrução’ (usando um termo da moda) de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ação; necessitaremos de transitar do senso comum para o senso crítico nesse âmbito de conhecimento (LUCKESI, 2011, p. 178).

Considerando o movimento de “desconstrução” que se torna importante para a

(re)construção das concepções de avaliação da aprendizagem, podemos ousar na afirmativa de que temos um desafio com relação à compreensão dessas concepções e como colocá-las em prática no cotidiano escolar. Cabe-nos então realizarmos a seguinte indagação: será que ainda o ato de examinar prevalece ao ato de avaliar no cenário educacional?

A história nos revela que, no final dos anos 1970, ocorreu uma transição paulatina do uso da expressão *examinar a aprendizagem* para *avaliar a aprendizagem*. Todavia, de acordo com Luckesi (2011, p. 180), “[...] na prática continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática. [...] efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame”.

Encontramos em Diaz Barriga (2008) aspectos que se articulam com os apresentados por Luckesi (2011) e que, gradativamente, auxiliaram na configuração deste itinerário de pesquisa. O autor faz críticas à forma como os processos pedagógicos sobre a avaliação são colocados em prática pelos professores nas escolas e também como as políticas educacionais conduzem determinadas ações pautadas exclusivamente no exame, divulgando nos meios de comunicação, muitas vezes, concepções similares para exame e avaliação.

A preocupação com essa visão instrumental de avaliação também se encontra presente nos estudos e pesquisas de Méndez<sup>138</sup> (2001). O autor utiliza-se dos termos *avaliação somativa* e *avaliação formativa*. A avaliação formativa, também concebida por Scriven em 1967, é o aprimoramento dos conteúdos e do programa estabelecido. Por outro lado, as propostas mais recentes passaram a se preocupar com o processo de regulação, na tentativa de adequar o processo de ensino e aprendizagem às características individuais de cada estudante. Na visão de Méndez (2001), a avaliação somativa caracteriza-se pela quantificação dos resultados, é meramente uma tarefa técnica. A avaliação formativa, por sua vez, tem como foco principal identificar mecanismos e ações, objetivando melhorar determinada situação e/ou aprendizado. Afonso<sup>139</sup> (2008), do mesmo modo, propõe a avaliação formativa como instrumento de emancipação.

---

<sup>138</sup> Autor espanhol que tem se centrado em temas relacionados às reformas educativas e da avaliação e cujas análises e reflexões têm contribuído com os estudos brasileiros.

<sup>139</sup> Almerindo Janela Afonso, professor associado da Universidade do Minho/Portugal, possui reconhecimento acadêmico e científico nos domínios da Sociologia da Educação, da Avaliação Educacional e das Políticas Educativas.

Para Méndez (2001), tanto a avaliação como a aprendizagem são atividades em movimento, dinâmicas e que interagem entre si permanentemente. O autor procura apontar as ideologias distintas das concepções de avaliação, sendo possível perceber que a avaliação na perspectiva alternativa (racionalidade prática e ação comunicativa) está voltada para as concepções progressivistas<sup>140</sup> de aprendizagem e que a avaliação na perspectiva tradicional (racionalidade técnica e ação estratégica) se centraliza na permanência do *status quo*, ou seja, as ideias são conservadoras/estáticas. As fundamentações teóricas acerca das concepções de avaliação utilizadas pelo autor estão pautadas em estudos habermasianos<sup>141</sup>.

Procurando compreender e praticar a avaliação de forma a contemplar práticas pedagógicas democráticas, Esteban (2008) considera a avaliação imprescindível para redefinir o contexto escolar e apresenta três perspectivas de análise. As duas primeiras são: o predomínio da avaliação quantitativa, enfatizando que tal dinâmica é assumida pelo MEC através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a consolidação do modelo híbrido de avaliação, destacando que, apesar do discurso sobre o respeito ao tempo e ritmo dos estudantes, da ideia de que os sujeitos são históricos e sociais, de que a aprendizagem é um processo, de que o erro faz parte desse processo, etc., o que acontece na prática é uma avaliação baseada em concepções e ações de controle e medição.

Algumas vezes se abandona a escala de zero a 10, ou de A a E, ou deixa-se de utilizar conceitos como ‘ótimo’, ‘bom’ ou ‘regular’. Mas frequentemente estes são substituídos por outras expressões que não deixam de ter o sentido de hierarquizar os resultados alcançados. Sob outros formatos e outros instrumentos são sustentadas as mesmas finalidades da avaliação (ESTEBAN, 2008, p. 11-12).

A autora reflete que as substituições dos números, letras ou pareceres na avaliação da aprendizagem podem demonstrar modificações significativas no processo pedagógico; entretanto, elas podem também se tornar apenas aparentes, pois o que falta é uma mudança de postura diante do ato de avaliar. A terceira e última alternativa

---

<sup>140</sup> No que tange às críticas com relação às teorias progressivistas, “[...] é necessário ter em mente que o forte impulso subjacente ao progressivismo, como movimento educacional, foi a justiça social” (MULLER, 2003, p. 318).

<sup>141</sup> Jürgen Habermas é filósofo e sociólogo alemão. É conhecido por seu trabalho sobre a modernidade e particularmente sobre a racionalização, nos termos originalmente propostos por Max Weber. O pensamento de Habermas tem sido influenciado pelo pragmatismo americano, pela teoria da ação comunicativa e pelo pós-estruturalismo (HABERMAS, 1992).

de perspectiva de análise da avaliação da aprendizagem mencionada por Esteban (2008) é a construção de uma avaliação democrática, imersa em uma pedagogia da inclusão. “A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática” (ESTEBAN, 2008, p. 21).

Outro teórico brasileiro da atualidade que discute a avaliação da aprendizagem é o pedagogo e filósofo Celso Vasconcellos. O autor aborda a perspectiva de que a avaliação escolar possui uma concepção dialético-libertadora e parte da premissa de que o problema da avaliação possui raízes profundas relacionadas diretamente com o modelo de sociedade em que vivemos, pautado por individualismo, competição, alienação, marginalização e consumismo. A maneira como vivemos em sociedade repercute diretamente em como agimos nos espaços escolares. Para Vasconcellos (2000, p. 26), “[...] a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional, acabou tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso ‘estudar para passar’”. De acordo com Vasconcellos (2003), uma metodologia de trabalho na perspectiva dialético-libertadora deve compreender os seguintes elementos: partir da prática, refletir sobre a prática e transformar a prática.

Já para Romão (2011), a avaliação da aprendizagem está voltada para a ênfase da avaliação dialógica. Com base nos pressupostos teóricos freireanos, ele enfatiza que, “[...] na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor” (ROMÃO, 2011, p. 93).

A autora Jussara Hoffmann (2014) também contribui para ampliar os olhares acerca das concepções de avaliação. De acordo com a autora, é possível realizar associações entre as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, classificando-as em *avaliação classificatória* e *avaliação mediadora*. Segundo Hoffmann (2014), a primeira exerce um controle permanente sobre o estudante, objetivando a demonstração de comportamentos definidos como ideais pelo professor. Já a segunda, o foco da autora, caracteriza-se como “[...] ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido” (HOFFMANN, 2014, p. 148).

Prosseguindo essa trajetória, podemos destacar a contribuição da professora Ana

Maria Saul (2010). Seus estudos se apoiam no paradigma da “avaliação emancipatória”. De acordo com a autora, o termo *paradigma* é utilizado por ela na mesma acepção a ele atribuído por Thomas Kuhn, neste caso entendido como visão de mundo. Saul (2010) trabalha com conceitos acerca da avaliação da aprendizagem caracterizados da seguinte forma: emancipação (no qual nos focamos), decisão democrática, transformação e crítica. A avaliação emancipatória está pautada no processo de descrição, análise e crítica de determinada realidade, almejando a sua transformação. A discussão desse enfoque está alicerçada nos pressupostos da pedagogia freireana, cujo objetivo principal é a emancipação do sujeito.

É possível constatar que existem duas abordagens da avaliação da aprendizagem claramente delineadas no cenário dos processos pedagógicos, reconhecidos na literatura como concepção quantitativa e qualitativa da avaliação. A primeira possui uma forte influência na tendência pedagógica liberal<sup>142</sup>. Nessa concepção, de acordo com Saul (2010, p. 46), “[...] a preocupação está na comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados”. A segunda caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Sob essa ótica, os pressupostos éticos, metodológicos e epistemológicos são diferentes, dando importância prioritariamente ao desenvolvimento do ser humano, considerando-se com isso a necessidade de compreender esse sujeito como um todo, incluindo seus aspectos emocionais, culturais, sociais e econômicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de estudo apresentou importantes concepções de avaliação da aprendizagem no cenário educacional. Dentre os autores estudados, foi possível encontrar duas categorias de concepções da avaliação da aprendizagem, assim elencadas e caracterizadas: técnica-instrumental, em que o predomínio das ações está voltado para o resultado de um produto final, prevalecendo a função de medição, emissão de julgamento e verificação de resultados e tendo uma função técnica, quantitativa, individual, isolada, instrumental, periódica, excludente e competitiva; e a dialógica, compreendida como ação rigorosa de acompanhamento da aprendizagem do estudante, tendo por função diagnosticar a aprendizagem do estudante através de acompanhamento (processo) e de certificação (produto).

---

<sup>142</sup> Para os liberais, a educação e o saber já produzidos (conteúdos) são mais importantes que a experiência vivida pelos estudantes no processo pelo qual ele aprende. O termo aparece como justificativa para a manutenção da ordem capitalista vigente (LIBÂNEO, 1985).

A avaliação da aprendizagem não pode ser vista como o fim do processo da construção do conhecimento pelo estudante, mas deve ser pensada e praticada como um meio, sendo imprescindível que o profissional da educação tenha discernimento sobre as concepções e estratégias que permeiam esse processo tão importante para a consolidação da aprendizagem do sujeito. Portanto, concebê-la de forma responsável e dialógica é proporcionar qualidade na trajetória educacional tanto para o professor como para o estudante.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma política em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 67-80.

BLOOM, B.S. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: E.P.U., 1989.

DIAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 43-66.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Avaliação: uma política em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alli, 2008. p. 7-24.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGER, R. F. **Medindo os objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MAROCO, João; GARCIA-MARQUES, Teresa. **Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach?** Questões antigas e soluções modernas? Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2006.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, técnicas de construção**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

\_\_\_\_\_. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2001.

MULLER, Johan. Revisitando o progressivismo: ethos, política, pathos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 317-344.

PIÉRON, H. **Vocabulaire de Psychologie**. 5e ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

POPHAM, W. J. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Globo, 1983.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, Ana Maria. Incursionando pela teoria da avaliação educacional. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 26-54.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação como compromisso com a aprendizagem de todos: por uma nova intencionalidade**. São Paulo: Libertad, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: Ibrasa, 1982.



## FAMÍLIA E CONSELHO TUTELAR: ABORDAGENS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Rômulo Holanda de Oliveira Lemos<sup>143</sup>

### RESUMO:

Este estudo tem como objetivo analisar um contexto de construção comum e de um espaço de interlocução entre as famílias e os conselheiros tutelares. É neste contexto, que se insere o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, como órgão autônomo, não jurisdicional, criado pela sociedade para zelar pelos direitos dos seus usuários, sempre que estes direitos estiverem sendo ameaçados ou violados. O relacionamento entre conselheiro e a família é o motor das vivências e dos diálogos que podem levar à espontaneidade e a criatividade na organização das dificuldades e possibilidades para solução dos problemas. Contudo, pensar na implementação de ações efetivas destinadas a crianças e adolescentes é pensar necessariamente em incluir suas famílias, possibilitando ao conselheiro um novo papel, uma nova dimensão, a de multiplicador e agente social de mudança.

**Palavras-chave:** Família. Conselho Tutelar. Direitos.

### Introdução

No período compreendido entre os séculos XV e XVII a família passou a ser considerada um grupo de pessoas com vínculo afetivo. Nessa época, a vida se desenrolava sempre dentro do grupo no qual se nascia. Ou seja, não havia vida privada, vida profissional ou vida social como aspectos independentes.

As relações familiares têm uma condição essencial que é a de perpetuação da união familiar, essa condição pode se manifestar abertamente ou de forma encoberta. A forma aberta é o desejo constante de querer resolver conflitos, voltar atrás em decisões com o objetivo de permanecerem juntos. A maneira encoberta é determinada pela presença de lealdades, que são sentimentos invisíveis entre os membros, de modo que, mesmo nos momentos difíceis do convívio familiar, eles queiram ficar juntos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é considerado uma das legislações mais avançadas do mundo moderno que, em consonância com a Constituição Federal de 1988, regulamentou, no âmbito brasileiro, a

---

<sup>143</sup> Mestrando em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, romuloholiveira@hotmail.com

aplicação da Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente, reconhecendo estes como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de todos os direitos humanos a serem garantidos, como prioridade, pela família, pelo Estado e pela sociedade, por último em especial, a instituição do Conselho Tutelar deve, como mandatário da sociedade, ser o braço forte a zelar pelos direitos da criança do adolescente.

O ECA traz uma série de ferramentas capazes de instrumentalizar e garantir os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, tais como a vida, saúde, a educação, o lazer e, principalmente, à convivência familiar, direitos esses inalienáveis e prioritários ante quaisquer outros direitos. O advento da Lei 12.010/2009, que em consonância com o artigo 226 da Constituição Federal, altera vários dispositivos do Estatuto e realça ainda mais o direito à convivência familiar e a necessidade de criação de políticas destinadas à orientação e a promoção social da família, de forma a fortalecer os vínculos entre pais e filhos.

### **A Família na contemporaneidade e a proteção das crianças e dos adolescentes**

Compreender a família na contemporaneidade é inicialmente identificá-la como uma instituição social, que vem se desenvolvendo inicialmente de forma dinâmica e conseqüentemente apresentando avanços e dificuldades nas diversas conjunturas. A família se tornou um importante objeto de interesse acadêmico-científico, especialmente pelo ângulo da sua relação com o Estado em ação, isto é, com o Estado promotor de políticas públicas. O modelo nuclear composto por pai, mãe e filho, vem se modificando, este modelo já não corresponde à realidade, “as famílias vivem hoje a era de famílias monoparentais, a troca de companheiras (os), a negação do próprio casamento, a revolução sexual, a revolução feminina” (Santos apud Brant, 2005, p. 105).

Desde a crise econômica mundial da década de 70, a família vem sendo redescoberta como um importante agente privado de proteção social. Por esse motivo, quase a totalidade das ações governamentais prevêem, de uma forma ou de outra, medidas de apoio familiar, particularmente as dirigidas às crianças, como por exemplo: visitas domiciliares por agentes oficiais, aconselhamentos e auxílios, políticas de valorização da vida doméstica, programas de redução da pobreza infantil, redução dos riscos de desagregação familiar, combate à violência, aos abusos sexuais e à drogadição.

A família é a mais importante instituição de nossas vidas, além de ser identificada como um dos mais antigos e autônomos provedores informais de bem-estar – ao lado da vizinhança e dos grupos de amigos próximos, o que acaba contribuindo na atualidade para um amplo arco de políticas articuladoras e de um expressivo contingente de atores e recursos contemplando este tema.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 227, estabeleceu que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nesse artigo está previsto a garantia do superior interesse da criança e de sua proteção integral, de modo que ações governamentais devem seguir algumas diretrizes para seu atendimento, cabendo à esfera federal, coordenação e normas gerais; e aos estados e municípios, a coordenação e execução dos programas. Portanto, com a Constituição Federal de 1988, tivemos um grande avanço na consagração de novos direitos sociais e princípios de organização da política social.

A família é um sistema sociocultural aberto, em transformação, passando por estágios de desenvolvimento que requerem constante adaptação. Embora esteja sempre mudando, esse sistema quer conservar os padrões interacionais, exigindo ajuste de todos os membros. A família é, portanto, um sistema que engloba sistemas menores (o casal, os filhos), mas se encontra dentro de outros sistemas maiores (comunidade e a sociedade). A estrutura da família é a sua organização básica: como reage a possíveis mudanças, como se adapta ao surgimento de problemas, é o padrão repetitivo e previsível de condutas e conversações dos membros entre si.

Cada família enxerga seu relacionamento de um jeito, e nem sempre um observador irá concordar como a forma que a família se descreve. A percepção da realidade familiar é o grau de congruência entre o que a família é, e o que ela pensa que é. Uma família pode se considerar unida, mas na verdade abrigar conflitos que desencadeiam muitas brigas. Recentemente estamos vivenciando aspectos de *gênero* presentes dentro da família, um conceito mais amplo do que a diferença biológica entre homem e mulher.

Como ressaltado por Winnicott D. W:

“quando a convivência familiar é saudável a família é o melhor lugar para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Todavia, é preciso lembrar que a família, lugar de proteção e cuidado, é também lugar de conflito e pode até mesmo ser o espaço de violação dos direitos da criança e do adolescente” (2005, p. 129).

A visão de Santos é semelhante:

“Ao mesmo tempo em que a família é o lugar privilegiado de educação, formação e solidariedade – no qual o indivíduo encontrará um refúgio do seu desamparo e insegurança - podemos também dizer que ela pode revelar a outra face da moeda, ou seja, pode ser alvo de despotismo, violência, confinamento, desencontros e rupturas” (2007, p. 24).

Por isso, em algumas situações, é necessária a intervenção do Estado na forma de Políticas Públicas que protejam e resguardem a criança. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) mencionam a família em primeiro lugar, dentre aqueles a quem impõe responsabilidade quanto à proteção integral da criança (até 12 anos de idade incompletos) e do adolescente (entre 12 e 18 anos de idade). Assim, cabe primeiramente aos pais assegurarem a seus filhos menores o direito à vida, à alimentação, à saúde (física, psíquica e espiritual), à liberdade, à educação, ao lazer, ao respeito e os demais direitos da pessoa humana.

O ECA (arts. 4º e 19) e a Constituição Federal (art. 227) reconhecem à criança e ao adolescente o direito à convivência familiar”, ou seja, de serem criados e educados no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. O ECA criou inúmeros mecanismos para reforçar e dar subsídios à família natural para criar seus filhos e, uma vez esgotadas sem sucesso as medidas para manutenção nesta, facilitou a colocação de crianças e adolescentes em família substituta, através da guarda e da adoção.

### **Conselho tutelar e sua participação na abordagem às famílias**

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, resgata o valor da criança e do adolescente como seres humanos sujeitos e direitos e titulares de direitos especiais em virtude de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. O Conselho Tutelar constitui uma inovação institucional trazida pelo ECA, pois coloca a sociedade em papel de fiscalização do cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes. O que podemos verificar no ECA: Art. 131 – O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo

cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei Federal nº 8.069, de julho de 1990.

O Conselho Tutelar não é apenas uma experiência, mas uma imposição constitucional decorrente da forma de associação política adotada, que é a democracia participativa. O Estatuto concretiza, define e personifica, na instituição do Conselho Tutelar, o dever abstratamente imposto à sociedade. Atuando como mandatário da sociedade, sendo o braço forte e zelando pelos direitos da criança e do adolescente.

Costa, Penso, Conceição (2014, p. 28) apud Liberati e Cyrino (1997) entendem que, por ter a responsabilidade de zelar, caso a caso, pela garantia dos direitos individuais de crianças e adolescentes, e de exigir a eficácia dos deveres correspondentes, o Conselho Tutelar reveste-se de características que dão suporte e legitimidade à sua atuação, a estabilidade, a autonomia e a não jurisdicionalização de seus atos. Sem estes, o Conselho Tutelar fica órfão de critérios de procedibilidade, ou seja, não existe.

O Conselho Tutelar é, também, o órgão incumbido pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, o que traduz a iniciativa da comunidade local de escolher alguém, como alguns requisitos e qualidades, para ser o executor das atribuições constitucionais e legais no âmbito da proteção à infância e à juventude. Seguindo o que determina o art. 139, o seu processo para escolha dos membros do Conselho Tutelar será estabelecido em lei municipal e realizado sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e a fiscalização do Ministério Público.

Consoante o art. 136 do Estatuto, o Conselho Tutelar é responsável pelas seguintes atribuições:

- I – atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II – atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III – promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
  - a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
  - b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações;
- IV – encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou pena contra os direitos da criança ou adolescente;
- V – encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI – providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;

- VII – expedir notificações;
- VIII – requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- IX – assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentaria para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- X – representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;
- XI – representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009);
- XII – promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014).

O Estatuto dispõe que compete ao Conselho Tutelar atender as crianças e os adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando medidas preventivas no art. 101, inciso I a VII. Crianças e adolescentes, nas hipóteses previstas no art. 98, são indivíduos com direitos reconhecidos no Estatuto ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável, e em razão da conduta da própria criança ou do adolescente. Crianças, nas hipóteses previstas no art. 105, são as que praticaram ato infracional.

Importante destacar a Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, que introduziu importantes modificações no Estatuto da Criança e do Adolescente, que embora essa lei não tenha mudado expressamente a competência do Conselho Tutelar – prevista no art. 136, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente – para aplicar a medida de proteção prevista no art. 101, inciso VII, que teve o nome modificado para “acolhimento institucional”, desavisadamente se poderia sustentar que o Conselho Tutelar continua com essa competência. Logo, se o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as medidas tomadas para a orientação.

Além da aplicação dessas medidas de proteção a crianças e adolescentes, a instituição em destaque, pode atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII, quais sejam: I – encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; III – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; IV – encaminhamento a

cursos ou programas de orientação; V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; VI – obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado; VII – advertência. (BRASIL, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, 2017, 79-80). As outras medidas previstas no art. 129, incisos VIII ao X não podem ser aplicadas pelo Conselho Tutelar.

O Conselho Tutelar também pode promover a execução de suas decisões, podendo, para tanto, requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, e representar a autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações. Além de atuar na área de prevenção, garantindo a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas à infância e à juventude.

Cabe ainda ao Conselho Tutelar representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação de direitos previstos na Constituição Federal relativos à programação das emissoras de rádio e televisão, relativo a manifestação de pensamento, a criação, a expressão e a informação. Além disso, o Conselho Tutelar libera os juízes do acúmulo de tarefas de índole meramente de política social, permitindo-lhes concentrarem-se em suas funções específicas jurisdicionais. Substituindo, caso a caso, a intervenção da autoridade judiciária na aplicação de medidas especiais de proteção a crianças, adolescentes e suas famílias.

O relacionamento entre conselheiro e família é o motor das vivências e dos diálogos que podem levar à espontaneidade e à criatividade na organização das dificuldades e possibilidades para solução dos problemas, estimulando o processo reflexão-ação e ampliando sua atuação direta na promoção da competência das famílias.

Pensar em abordagem às famílias é propor uma perspectiva de multiplicação, uma coconstrução da relação, sem impor valores, gerando novos conhecimentos e favorecendo o desenvolvimento do papel de agente social de mudança. O atendimento de toda a família e de seu modo de funcionamento, o conhecimento conjunto de suas dificuldades e a participação em uma só busca por uma solução transformam essas famílias em aliadas, abertas e flexíveis. Ao serem ouvidas e acolhidas, passam a colaborar mudando sua postura em relação a conhecer e trabalhar suas dificuldades. A interação conselheiro-família-instituição é marcada por demandas de atenção e cuidado, influenciadas sempre por dois fatores: a concepção do que se faz e suas funções; e a obtenção de reconhecimento social pelo trabalho desempenhado.



Cabe aos conselheiros, no papel de multiplicadores, democratizar o ECA, criando espaços para que a família e a sociedade civil conheçam-no e possam lidar com as leis de proteção de forma mais viável para o restabelecimento dos Conselhos Tutelares, e possibilitando à comunidade melhor acesso à Justiça.

### **Considerações Finais**

Pensar na implementação de ações efetivas direcionadas a crianças e adolescentes é pensar necessariamente em incluir suas famílias. Neste ponto o Estatuto da Criança e do Adolescente foi muito feliz, uma vez que reconhece o papel fundamental da família, desde que os aparatos sociais realmente funcionem, em assegurar o cumprimento dos direitos e deveres de seus filhos.

O reconhecimento da importância da família como instituição fundamental para a formação e o desenvolvimento humano se vê refletido nas leis e políticas de assistência à infância. Em sua ausência, diz que a criança ou o adolescente precisa de uma “família substituta” ou instituição que cumpra as funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidado e de transmissão dos valores e normas culturais como condição para a posterior participação na coletividade.

O trabalho do Conselheiro Tutelar com as famílias de crianças e adolescentes é de extrema relevância, sua efetividade poderia se resumir em assegurar o acesso à rede de atenção básica, além disso, as famílias devem ser consideradas competentes e capazes de superar as adversidades, desde que realmente contem com um sistema de garantia direitos eficaz e funcionem com serviços básicos, saúde, educação, segurança, ocupação e lazer.

Ao articular uma rede de sustentação ao seu trabalho, o Conselheiro Tutelar identificará na comunidade as necessidades e as carências de informações que possam ser transformadas em soluções criativas, promovendo a autogestão das famílias e demais instancias e conquistando a sustentabilidade por meio de ações planejadas de forma interativa e participativa. Ao potencializar demandas, necessidades aparentemente individuais em demandas coletivas, os conselheiros contribuirão para formação de um sistema valorativo muitas vezes diferente do imposto da legislação, atendendo à singularidade de cada família e assegurando sua mudança e transformação,

por fim, expandindo a concepção de função: de bombeiro a multiplicador, articulador, parceiro, formador, entre outras.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. Lei Federal nº 13.046 de 1 de dezembro de 2014. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113046.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113046.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017.

COSTA, Liana Fortunado; PENSO, Maria Aparecida; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. **Abordagem à Família no Contexto do Conselho Tutelar**. São Paulo: Ágora, 2014.

MIOTO, Regina C. Tamasso; CAMPOS, Marta Silva; CARLOTO, Cássia Maria. **Familismo, direito e cidadania: contradições da política social**. São Paulo: Cortez, 2015.

NEVES, Edson Alvisi. **Proteção das Crianças e dos Adolescentes Através de Orientação e Apoio às Famílias: Garantia do direito à convivência familiar – previsão legal e formas de efetivação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio Castro; LEAL, Maria Cristina. **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernanda Valéria Gomes dos. **Família: peça fundamental na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei?** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, 2007.

SANTOS, Roberta Rodrigues dos. **Conselho Tutelar, Família e Estado: medidas de proteção e reincidência da violação dos direitos da criança e do adolescente no município de Camaragibe/PE**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

WINNICOTT D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## FATORES CONTEXTUAIS NA IDADE DOS CABELOS GRISALHOS: ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO

Vânia Maria Henrique Lima |  
vhenriquelima2016@gmail.com

### RESUMO:

Ao longo de décadas, a tendência observada de aumento da expectativa de vida e de diminuição da natalidade têm chamado a atenção dos pesquisadores que estudam a evolução do comportamento demográfico entre os países do mundo. O presente artigo foi realizado a partir da revisão de literatura que procura trazer à tona elementos referenciais que discutem a idade adulta avançada no contexto da sociedade brasileira. Os principais referenciais teóricos foram, dentre outros, Neri (2014); Fontaine (2014); Simões (2006) como também de pesquisa bibliográficas de organismos internacionais como Organização Mundial da Saúde. Conclui-se que a (re)formulação de políticas públicas destinadas ao idoso, trazendo junto uma atualização da legislação vigente, são urgentes e absolutamente indispensáveis, justamente levando em consideração que, em grande medida, os idosos constituem um segmento ainda carente de programas específicos e abrangentes o suficiente para um melhor e crescente resguardo da sociedade.

**Palavras-chave:** Envelhecimento demográfico. Expectativa de vida. Idosos.

### INTRODUÇÃO

Ao longo de décadas, notadamente desde o século passado, a tendência observada de aumento da expectativa de vida e de diminuição da natalidade têm chamado a atenção dos pesquisadores que estudam a evolução do comportamento demográfico entre os países do mundo. É visível que nos países em vias de desenvolvimento, o aumento expressivo da população idosa coloca a exigência de intervenções públicas mais significativas e direcionadas, pois são grandes os desafios provocados por mudanças na longevidade da população, implicado em uma agenda que impõe a necessidade de ajustes e mudanças na legislação e na formulação de políticas públicas dirigidas para esse segmento com cada vez mais expressividade e com demandas que lhe são peculiares.

Contudo, a terceira idade ainda suscita um entendimento associado à fragilidade física, atribuindo à velhice alguns estereótipos negativos que remetem a tratamentos como decadência física, incapazes, dependentes físicos e economicamente, senilidade, improdutividade e ausência de papéis sociais, assumidos como características inerentes

à velhice, inclusive por pessoas que atingiram essa faixa etária. Assim, frequentemente, enfrentam dificuldades advindas de um processo de envelhecimento que sobrevém de forma inadequada, tornando essa etapa da vida mais difícil, muitas vezes, convivendo com o medo de perderem a autonomia, também lidando com os temores da certeza da finitude, nesta fase em que a morte parece mais próxima.

No caso particular do Brasil, as dificuldades enfrentadas pelo segmento de pessoas envelhecidas, hoje presentes em todos os setores da estrutura social brasileira, claramente estão acarretando uma série de consequências sociais, culturais, econômicas, políticas e epidemiológicas, para as quais o país ainda não se mostra devidamente preparado. Na realidade, as políticas sociais brasileiras precisam dispor de mais abrangência e oferecer tratamentos igualitários aos idosos a fim de atenderem à demanda dos problemas relacionados com a exclusão, a vulnerabilidade, a pobreza e o desemprego de cidadãos de todas as idades (Neri, 2014).

### **Envelhecimento demográfico**

Até duas, três décadas atrás, o Brasil era tido como um país de jovens, motivo pelo qual era habitual se dizer e repetir “o futuro está em suas mãos”. Na última década, entretanto, ganha maior nitidez a constituição de outra realidade demográfica, ocorrendo isso em tal proporção que inverteu o que configurava a situação anterior, enfim o país deixa de ser predominantemente de jovens.

Em razão da conjugação positiva de fatores relacionados à melhoria das condições socioeconômicas e de progressos no campo da saúde pública, notadamente, houve um aumento da expectativa de vida da população brasileira, de modo que esta vem atingindo faixas etárias cada vez mais elevadas.

Nas décadas de 40, 50 e 60 do século passado, as características demográficas observadas indicavam uma população bastante jovem, isso se devia a ocorrência de altas taxas de fertilidade e ao decréscimo das taxas de mortalidade em função de um maior e crescente controle de doenças que costumavam ser fatais durante a infância e adolescência. A partir das políticas de saúde pública adotadas, verificou-se que o Brasil teve uma primeira fase acentuada de transição demográfica, vindo a mesma associada à diminuição das taxas de mortalidade. Em apenas 20 anos, entre as décadas de 1940 e 1960, o país reduziu pela metade a sua taxa bruta de mortalidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016, s.p.), a

expectativa média de vida ao nascer exibia um indicador de 45,5 anos, em 1940, sendo de 42,9 anos, se do sexo masculino, e de 48,3 anos no caso do sexo feminino. Desde então, no decorrer das décadas, deu-se um salto extraordinário até alcançar 73,4 anos, em 2010, devendo chegar a 84,3 anos em 2100.

Também nas décadas mais recentes, apontam as estatísticas veiculadas pelo Banco Mundial, tomando dados da Organização Mundial da Saúde [OMS], houve aumento expressivo em relação à expectativa de vida por ocasião do nascimento, de modo tal que, em 28 anos, de 1980 a 2008, ocorreu um aumento de 10 anos desse indicador, que evoluiu de 62,7 para 72,8 anos. Adotando como base o ano de 2016, as estimativas realizadas apontam que para o ano de 2030, portanto passados mais 14 anos, os idosos serão 41,5 milhões, 18% do total da população. Para 2050, as estimativas previstas demarcam uma participação de 29,3% de idosos, o equivalente a 66,5 milhões de pessoas (Leal, 2016).

Como visto, essa mudança vem ocorrendo em ritmo acelerado na estrutura populacional brasileira, configurando um crescimento exponencial da população de 60 anos ou mais de idade. De fato, o ritmo do envelhecimento populacional no Brasil se apresenta significativamente maior do que o ocorrido em sociedades mais avançadas durante o século passado. Quando comparado à França, por exemplo, este país levou 145 anos para duplicar a proporção de idosos em sua população, passando do equivalente a 10%, em 1850, para chegar a 20%, em 1995.

Em grande parte, esse fato é decorrência de mortes causadas por homicídios em função da violência urbana associada à brutalidade social brasileira e pela alta incidência de acidentes de trânsito. Entre 1991 e 2010, o número de mortes por causas externas (violência urbana e acidentes de trânsito) foi de 2,01 milhões para os homens e de 400,9 mil para as mulheres, afora as causas provenientes de doenças como a AIDS, mesmo sendo em menor proporção (Alves; Cavenaghi, 2013).

No que se refere à longevidade, pode-se identificar que houve um “aumento da esperança de vida para ambos os sexos, passando de 70,5 anos em 2000 para 73,2 em 2009. No mesmo período, os homens passaram de 66,7 anos para 69,4 anos, enquanto as mulheres avançaram de 74,4 anos para 77 anos. A diferença de cerca de 7,5 anos se manteve na última década, favorecendo as mulheres” (Alves; Cavenaghi, 2013).

Em 2015, a expectativa de vida no Brasil por ocasião do nascimento subiu para 75,5 anos diante de 75,2 anos em 2014, uma diferença de três meses e 14 dias. O aumento foi um pouco maior para as mulheres, que passaram de 78,8 para 79,1 anos, enquanto os homens evoluíram de 71,6 para 71,9 anos (Rede Brasil Atual, 2016).

Existe uma preocupação em relação a esse descompasso, uma vez que o mesmo tendo continuidade a sociedade brasileira passará por um grande desequilíbrio demográfico futuro. Para alguns estudiosos esse desequilíbrio já vem acontecendo, é o que se denomina de “Pirâmide da Solidão”, sendo que no caso específico a quantidade de mulheres sozinhas será maior do que a dos homens com o passar dos anos.

Assim sendo, é preciso que se tomem medidas destinadas a reverter esse quadro atual de tendência ao desequilíbrio demográfico do país, de imediato concebendo a formulação de políticas públicas que atendam à transformação do modelo educacional brasileiro, no sentido de estimular o desenvolvimento de uma cultura de paz na sociedade, na origem envolvendo crianças e adolescente, de modo a provocar, em médio prazo, mudanças na postura da juventude com desestímulo a comportamentos agressivos, tendo em conta que esse segmento é o mais atingido pela escalada de morte por homicídio.

### **Envelhecimento e velhice**

Ao longo da história, o Homem sempre tem se mantido disposto a entender para reverter o processo de envelhecimento. Os alquimistas se mostravam interessados na descoberta de fórmulas mágicas que propiciassem o rejuvenescimento, uma ansiedade que sempre tem acompanhado a trajetória de desenvolvimento das sociedades. O “*elixir da vida*”, o desejo da eterna juventude, se renova e permanece até nossos dias, constituindo-se em um dos principais temas de interesse científico, social e econômico.

No entanto, a realidade se nos apresenta de forma intransigente, visto que o envelhecimento é, de fato, um processo complexo que se impõe de modo natural, irreversível, progressivo e inevitável, submetendo todos os seres humanos e sendo caracterizado por um conjunto de fatores fisiológicos, psicológicos e sociais.

O envelhecimento é um processo que se apresenta como inseparável da condição humana e acontece desde o nascimento. De outro lado, a velhice é o estado do indivíduo em idade avançada sobre o qual incidiu o processo de envelhecer. Messy (1999) coloca

bem essa distinção entre velhice e envelhecimento.

Se o envelhecimento é o tempo da idade que avança, a velhice é o da idade avançada, entenda-se, em direção a morte. No discurso atual, a palavra envelhecimento é quase sempre usada num sentido restritivo e em lugar da velhice. A sinonímia dessas palavras denuncia a denegação de um processo irreversível que diz respeito a todos nós, do recém-nascido ao ancião. (p.23)

O envelhecimento é caracterizado como um processo natural, mas também é complexo e universal, que depende de vários fatores como: hereditariedade, estatuto econômico (a renda, o trabalho e a proteção social), a pertença ou não a países industrializados, localização geográfica além de aspectos culturais, etc. (Lima, 2002).

A rigor há fatores que podem interferir diretamente no envelhecimento, como o estilo de vida cultivado que pode desenvolver no indivíduo uma postura ativa. Por outro lado, há perdas e limitações que podem advir com o envelhecimento, mas este é também visto como uma fase de maior maturidade e experiência de vida. Assim, as experiências e os saberes acrescidos ao longo dos anos, podem ser vistos e cogitados como proveitosos, sem dúvida devendo ser otimizados em favor do próprio indivíduo, de tal maneira que o processo de envelhecimento deverá ser assimilado e reconhecido pelos ganhos e não somente pelas perdas.

### **Mitos e Estereótipos em relação à velhice.**

As pessoas não envelhecem exatamente da mesma maneira, portanto são diversos os fatores que influenciam o envelhecimento. Por que as pessoas de um modo geral têm tanto medo de envelhecer?

Segundo Morillo (2017), as pessoas costumam associar a pessoa “velha” ao imaginário construído desde cedo pelos contos de fada, nos quais a “velha” é comparada a uma bruxa. Quem é a bruxa? Uma velha... queixo grande... nariz comprido...com mão de artrose. Então a figura da bruxa é a figura da velha. “A sociedade não gosta fisicamente da velhice, a velhice é mais próxima da morte.”

A discriminação estereotipada, assumida em função da idade, foi originalmente definida por Butler, em 1969, como “Ageism” (Idadismo) com o significado de discriminação com base na idade. Esse conceito foi apresentado por Butler durante a realização da 1ª Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, organizada no ano de 1982, em Viena, referindo-se aos estereótipos e às atitudes negativas a respeito do envelhecimento e dos idosos. Ao identificar os estereótipos, entende-se que a sociedade



vê a velhice como uma doença incurável, uma decadência inevitável, desse modo termina associando a velhice a doenças, havendo crenças baseadas em processos de supergeneralização e supersimplificação que conduzem a preconceitos e a estereótipos.

Contudo, a desinformação das pessoas sobre os fatos inerentes à velhice evita a mudança de atitudes, de comportamentos enaltecendo determinadas crenças que tendem a relegar a pessoa idosa à margem da sociedade. Crenças e preconceitos socialmente prejudiciais por impedirem, muitas vezes, o aproveitamento das potencialidades dos idosos, de forma a aproveitá-las para que sejam úteis ao bem comum. Ainda é visível que na sociedade brasileira se fortalece através da mídia o culto da juventude. Com o aumento da longevidade, os indivíduos estão envelhecendo, mas ao mesmo tempo eles não querem ficar velhos, envelhecer distancia o Homem do ideal concebido.

### **Envelhecimento bem sucedido**

Robert Havighurst em 1961 introduziu o termo “*successful aging*”, no entanto somente na década de 80, o termo foi popularizado por John Rowe e Robert Kahn, o que tornou mais conhecido.

O envelhecimento bem sucedido para Rowe e Kahn (1987) é “o conjunto de factores que permitem ao indivíduo continuar a funcionar eficazmente, tanto do ponto de vista físico como mental” (Simões, 2006, p.141). Assim para os autores o envelhecimento bem sucedido é quando o indivíduo envelhece como baixo risco de doenças e incapacidades e, além disso, participam das relações sociais.

A velhice bem sucedida está associada ao conjunto de categorias, no entanto Rowe e Kahn usaram uma perspectiva mais biomédica, estabelecendo dessa forma três componentes: (i) a ausência e redução de doenças, em especial as que provocam perdas de autonomia, (ii) consiste no alto nível funcional nos planos cognitivos e físicos e (iii) empenhamento ativo da ativo na vida social do idoso. É importante salientar que esses três componentes irão depender de diferentes influências que os indivíduos obtiveram no seu desenvolvimento durante a vida.

Alterações verificadas no significado do conceito de envelhecimento bem sucedido resultaram no surgimento de varias teorias. Uma das primeiras foi a de desvinculação (*disengagement theory*) de Cumming e Hery (1961), defendendo que as pessoas em idade avançada recolhiam-se por conta própria da participação ativa na sociedade, preferindo o isolamento social, ou podem envolver-se em programas com

atividades mais passivas, enquanto se preparam para a fase final da vida. Este processo de afastamento da vida laboral e social é encarado como benéfico para o idoso.

Uma segunda vertente sobre o envelhecimento bem sucedido é a teoria da atividade (*activity theory*) formulada inicialmente por Havighurst e Atcheley, no ano de 1958. Esta tinha por fundamento o entendimento de que os idosos ao se manterem ativos e integrados socialmente sentem-se satisfeitos com a vida. A argumentação considera que nas décadas de 60 e 70 houve um aumento do ativismo dos idosos, contudo essa teoria atualmente é “demasiada restritiva, dando relevo apenas a um determinado estilo de vida” (Lima, 2004, p. 139).

Uma das teorias mais recentes é a teoria da continuidade (*continuity theory*; Atchley, 1972), apoiada na concepção de que as pessoas que envelhecem em condições de mais vigor são justamente aquelas que mantêm seus hábitos, preferências e estilos de vida da meia-idade, os incorporando como tradições e rotinas estáveis ao longo da vida. Tais hábitos têm relação com a educação e as atitudes da família e amigos de convivência que valorizavam a vida saudável e produtiva (Lima, 2004).

Na década de 90 aparecem mais outros dois modelos de envelhecimento bem sucedido. O primeiro enfatizando o potencial de crescimento existente, assim como os pontos fortes dos indivíduos que estão a envelhecer (Sullivan; Fisher, 1994, apud Lima, 2004). O outro focaliza as ações de envelhecimento bem sucedido quando se trata de idosos que enfrentam dificuldades acentuadas na última fase da vida.

Chegar à terceira idade em uma sociedade como a brasileira, ainda submetida a muitos percalços sociais, não deixa de representar um privilégio, considerando o fato de que, certamente, o idoso enfrentou dificuldades ao longo da vida, venceu etapas e obteve conquistas no percurso. “O desafio do século XXI não será dar tempo ao tempo, mas dar qualidade ao tempo” (Fontaine, 2014).

O modelo do Bem-Estar Psicológico surge no final da década de 80, com o trabalho de Ryff (1989), na tentativa de definir a estrutura básica própria do bem-estar no campo psicológico, estando este associado a processos positivos relacionados à saúde. O Bem-Estar Psicológico [BEP] engloba um conjunto de sensações que se referem a como julgamos nossas vidas em todas as áreas.

O conceito de qualidade de vida surgiu em 1990, definido pelo World Health Organization Quality of Life Group [WHOQOL], em reconhecimento da sua

importância para assegurar a saúde do idoso. A Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou o termo “Envelhecimento Ativo”, no ano de 2002, para apontar caminhos que expressassem posturas pessoais e possibilidades práticas na sociedade imprescindíveis para promover conquistas na qualidade de vida durante o envelhecimento, sujeita a diversos determinantes. O envelhecimento ativo tem como objetivo central ampliar a perspectiva de vida saudável para as pessoas na chamada terceira idade, de modo especial as que são mais frágeis e que requerem maiores cuidados (OMS, 2005). A OMS definiu o envelhecimento ativo como sendo um “o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas” (WHO, 2005, p. 13).

Para além dos serviços sociais e de saúde, incluir-se-ão nestas ações de otimização, necessariamente, iniciativas de outros setores, como a educação, o emprego, saneamento básico, tanto em zonas rurais como também no ambiente urbano (Paúl; Ribeiro, 2011). São três os pilares básicos que fundamentam a política de envelhecimento ativo: (i) participação; (ii) saúde e (iii) segurança.

Para que haja mudanças mediante ações que favoreçam uma melhor qualidade de vida destinada às pessoas que envelhecem, torna-se imperativo que esses três pilares sejam trabalhados de forma interdependente, somente assim haverá o desejado e necessário impacto para garantir avanços reais na qualidade de vida da população idosa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É notório que o envelhecimento provoca inúmeras mudanças na vida das pessoas. As dificuldades se manifestam de forma progressiva e estão associadas a perdas, mais explicitamente no que tange aos aspectos físico, cognitivo e social. No físico, ocorrem declínios externos visíveis e internos pela redução da funcionalidade do organismo; quanto ao declínio cognitivo, é visto como natural no processo de envelhecimento, embora muitos idosos ainda demonstrem interesse em aprender e assimilar novas habilidades; no terreno das relações sociais, frequentemente, as pessoas na etapa não produtiva da vida diminuem o entusiasmo no tocante a integração social, podendo até chegar ao isolamento.

Os tempos são outros, os preconceitos foram reduzidos, enquanto os idosos ganham mais visibilidade e não somente pela quantidade, o debate sobre o tema tem

adquirido espaço. Cabe agora, rigorosamente, promover condições de envelhecimento digno e saudável aos adultos, medidas que devem vir associadas a uma melhor distribuição dos frutos do progresso econômico, isso requer intervenções e mediações públicas destinadas a assegurar uma maior integração dos idosos na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, José Eustáquio Diniz; Cavenaghi, Susana Marta. Indicadores de desigualdade de gênero no Brasil. **Mediações**, v.17, n.2, p. 83-105, 2013.

De Lima, Magarida Pedroso. Envelhecimento e perdas: Como posso não me perder? **Psychologia**, v.35, p.133-135, 2004.

FONTAINE, Roger. **Psicologia do envelhecimento**. Lisboa: Climepsi. 2000.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Rio de Janeiro: RJ. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf> Acedido em: 27 Out. 2017.

Lima, Nuno Maria de Barros e Cunha Azevedo. **Auto-estima e actividade física: Contributo de um programa de actividade física na Auto-estima em adultos idosos do concelho de Coimbra**. (2002). 200f. (Tese de Mestrado em Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto) Porto. Disponível em: <http://docplayer.com.br/56678504-Auto-estima-e-actividade-fisica.html> Acedido em: 20 jun. 2017.

Messy, Jack. **A pessoa idosa não existe**. Uma abordagem psicanalítica da velhice. São Paulo: Aleph. 1999.

Morillo, Lilian Schafirovits. **Idosos**. São Paulo: 2017. Entrevista concedida a C. Meneses. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/edicoes/2017/01/05.html#!v/5558909>. Acedido em 05 de janeiro de 2017.

NERI, Anita Liberalesso. **Palavras-chave**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

Leal, Luciana Nunes. A população idosa vai triplicar entre 2010 e 2050, aponta a publicação do IBGE. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,populacao-idosa-vai-triplicar-entre-2010-e->

2050-aponta-publicacao-do-ibge,10000072724> Acedido em: 20 Jun. 2017.

Rede Brasil Atual. Expectativa de vida vai a 75,5 anos: 79 para mulheres e 72 para homens. 01 Dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/12/expectativa-de-vida-sobe-para-75-5-anos-79-para-mulheres-e-72-para-homens-3138.html>>Acedido em: 20 Jun. 2017.

Ribeiro, Oscar e Paúl, Constança. (Coord.). **Manual do Envelhecimento Ativo**. Lisboa: Lidel. (2011).

SIMÕES, António. **A Nova velhice**. Porto: Ambar. 2006.

Organização Mundial de Saúde. **Envelhecimento Activo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. (2005).

## INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO

Maria Aurineide Pires de Araújo Aguiar  
(Universidad Interamericana)  
aurineide.paa@gmail.com  
Scarlett O'hara Costa Carvalho  
(Universidade Estadual do Ceará)  
scarlettoharacc@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo trata acerca das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, destacando o papel da escola, nas diferentes áreas de organização do ensino, formação docente, demais profissionais da unidade escolar, frente às mudanças ocorridas e desmistificação do potencial das pessoas ditas “normais” e “diferentes”. Nesse sentido, por intermédio da realização de uma pesquisa bibliográfica, foi possível verificar que as políticas públicas para inclusão, datam tempos bastante longínquos, marcadas por práticas excludentes e segregadas. Desse modo, percebe-se que fora percorrido um longo caminho, até os dias atuais, todos permeados, pela luta, por estudos, redimensionamentos e campanhas para obtenção de leis mais elaboradas, no tempo presente, ressignificando o termo atribuído a pessoa com deficiência e, sobretudo, garantindo-lhe direitos.

**Palavras-chave:** Educação. Inclusão. Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

Sabendo que a educação especial ao longo dos anos constituiu-se uma área do conhecimento e uma das modalidades de ensino que exige dos docentes o uso de práticas e estratégias metodológicas e pedagógicas diversificadas, com ênfase a aprendizagem dos alunos com deficiência, Mantoan (2003), nos diz que:

Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. (p. 32)

Nesse sentido, o presente artigo tem como escopo analisar o processo de inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino regular, bem como as políticas públicas direcionadas para essa modalidade. Para o alcance dessa finalidade foi realizada uma pesquisa bibliográfica tendo em vista levantar informações sobre as pessoas com deficiência, tanto na condição de aluno, como na condição de professor (a).

A historicidade da educação especial revela que a prática educativa desses alunos

ocorria, dentre outros ambientes, em escolas agregadas a unidades psiquiátricas. Por esta razão, quando o Brasil deu seus primeiros passos rumo à educação especial, a mesma foi fortemente marcada pela segregação e assim emergiram movimentos em defesa da integração escolar, defendendo o acesso e a permanência do aluno com deficiência nas unidades de ensino regular, o que não rendeu grandes frutos, já que o aluno tinha que assumir a responsabilidade de adaptação e sucesso, desconsiderando por completo princípios como acessibilidade e busca de novos recursos pedagógicos e metodológicos. Além do que, na incessante busca por uma escola democrática e inclusiva, os movimentos de inclusão escolar persistem em busca da reestruturação e redimensionamento não apenas física, mas também, pedagógica.

Refletir sobre educação inclusiva é, também, falar em aspectos inerentes à organização pedagógica, salas de recursos multifuncionais com atendimento educacional especializado, material didático adequado, assim como infraestrutura voltada para a acessibilidade e mobilidade reduzida, seja na escola, seja na sociedade, conforme disposto em leis, independentemente de sua esfera, constituindo e buscando a superação de uma educação reprodutora para uma educação emancipadora, na qual o sujeito seja capaz de vivenciar em seu cotidiano o respeito à participação e à autonomia humana e cidadã.

Carece, portanto, observar que o processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino não está ligado unicamente a sua permanência na sala de aula, tampouco na negação dos serviços especializados, àqueles que deles necessitam e sim, a reestruturação e readequação do sistema educacional e infraestrutura. Logo, refere-se ao redimensionamento de práticas anteriormente adotadas como “corretas” rompendo com as velhas concepções e desmistificando paradigmas, no intuito de atingir efetivamente o desenvolvimento cognitivo, cultural, social e demais dimensões de vivência dos discentes, resguardando as diferenças e atendendo as necessidades específicas, o que é próprio de cada um.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996 destaca um capítulo exclusivo para tratar acerca da educação especial, definindo-a como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades especiais”, trazendo no bojo das políticas públicas a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino, um



importante crescimento ocorre com a implantação de práticas inclusivas, especialmente com o surgimento das salas de recursos multifuncionais.

## **CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Para contextualizarmos a historicidade da educação especial e da educação inclusiva, cabe destacar que o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil iniciou-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e implementar ações, embora isoladas e particulares para atender as pessoas com deficiências principalmente físicas, mentais e sensoriais.

Iniciativas desta natureza, não estavam integradas às políticas públicas de educação, sendo necessário passar, aproximadamente um século, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. Sem dúvida, somente por volta dos anos 1960 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais". Por esta razão, a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil submete-se a três divisões distintas e identificações próprias, inclusive por iniciativas de caráter privado, por ações oficiais de âmbito nacional, e movimentos em favor da inclusão escolar, como esclarece Mantoan (2004).

Inicialmente, enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854. O período que mediou a fundação desse Instituto e nossa contemporaneidade, a história da educação especial no Brasil foi estruturada, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.(RIBEIRO, 2004)

Somente em 1957, a educação da pessoa com deficiência, passou a compor o quadro das responsabilidades do poder público, mediante implantação de campanhas, cujo objetivo estava direcionado ao atendimento de deficiências específicas. Em 1972 ocorreu o primeiro redimensionamento da educação voltada para a pessoa com deficiência, à época, denominada educação especial brasileira. Ocasão essa, em que foi instituído um órgão central, com sede no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, com competência para cuidar de sua administração, atualmente, este centro é intitulado Secretaria de Educação Especial – SEESP, Ministério da Educação – MEC.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001) dispõe sobre os objetivos e metas para serem executadas por meio das políticas educacionais, além da Resolução CNE/CEB N°2 (2001) que elenca as diretrizes nacionais para a Educação Especial. Ressalte-se, que referidos instrumentos legais, são imprescindíveis tanto para a análise, como para o debate inerente a educação da pessoa com deficiência e adoção de encaminhamentos. No que se refere a este campo, é fundamental uma breve abordagem das discussões nacionais e internacionais que embasaram a elaboração de referidos institutos, para então, apreciar o conteúdo. Repare que o processo de redemocratização, iniciou no Brasil, na década de 1980, quando ocorreram várias reformas educacionais nas escolas públicas dos diversos Estados da Federação. Todas impulsionadas pela revisão das formas de gestão escolar e de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim a Constituição Federal de 1988, artigo 205, determinar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e, instituiu artigos específicos para direcionar a Educação Especial em todo o país. Conforme esclarece Prieto (2002, p. 6) “A luta da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola, remonta décadas, e a persistência de enfatizar essa (...)”.

Desse modo, a educação inclusiva possibilita o repensar em relação às estruturas escolares, reestruturando as questões pedagógicas, capazes de acolher, incondicionalmente qualquer educando, com o compromisso de propiciar educação de qualidade. Nessa perspectiva, destaca-se o dispositivo constitucional, estabelecido no caput do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que

dispõe, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.” Referidos institutos, asseguram a todos, indistintamente, o livre acesso e direito de aprender. Ademais, a Lei N° 13.146/2015, um pouco mais recente, trata acerca da temática, assim disciplinando:

Artigo 1º- Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Referidos institutos tem fundamentos tanto em Convenção inerente aos direitos da pessoa com deficiência e seu protocolo facultativo que fora ratificado pelo Congresso Nacional, através do Decreto n° 186/2008, dentre outros dispositivos legais. Lembrando que estudos, análise e discussões alusivas aos caminhos da educação voltada para pessoas com deficiência, não é nova. Podendo-se rememorar a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na década de 1990, em Jomtien, na Tailândia, intitulada Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Desta feita, a novidade aqui, é a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou EPD – Estatuto da Pessoa com Deficiência, imbuída do objetivo de incluir socialmente, a pessoa com deficiência, além de propiciar e exercício da cidadania. Ressaltando que a documentação oriunda da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos passa a ser utilizada por muitos governos, incluindo o governo brasileiro, como diretriz para as políticas adotadas para a Educação Especial. Ferreira (1993) esclarece que,

“A Declaração de Salamanca simbolizou o foco específico das necessidades educacionais especiais. E, tal como aconteceu com as outras propostas, foi oficialmente adotada para as políticas nacionais, pelo menos no campo do discurso. (p. 13)”.

Assim, seguindo a mesma trilha, a Lei n° 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), destina seu título V à Educação Especial, especificando em seu artigo 58 sua definição por educação especial e inclusiva “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência, especificando nos incisos I-III os requisitos necessários. Já o Plano Nacional de Educação – PNE, afirma que apesar da inclusão ser uma diretriz

constitucional há mais de dez anos:

[...]tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, [...]. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, [...] (Plano Nacional de Educação, 2001, p 64).

Frente ao destacado, evidencia-se o entendimento do PNE pela busca de colaboração entre os diversos segmentos, a exemplo das unidades de ensino, família, instituições governamentais e não governamentais, desde que contribuam positivamente para que ocorram os principais objetivos, a saber, o desenvolvimento e a aprendizagem, conforme orienta:

Nas questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde, assistência e comunidade é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. (Plano Nacional de Educação, 2001, p 65).

O PNE dispõe sobre o oferecimento da educação continuada a professores e determina prazos para a implementação de recursos didáticos que promovam o desenvolvimento do educando com deficiência. Recursos esses, que vão desde livros de literatura falados em letra aumentada ou em braile, até a utilização de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, instituída pela Lei nº 10.436/2002. Na sequência, o Conselho Nacional de Educação – CNE, em parceria com a Câmara de Educação Básica – CEB, publicaram o compromisso brasileiro pela Universalização da Educação Básica, a ser efetivado através da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, denominada Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com fundamento no artigo 5º, inciso I, alíneas **a** e **b**, incisos II e III da resolução CNE/CEB Nº 02/2001.

Referidos dispositivos conceituam pessoas com deficiência, classificam os grupos de deficiência por área e indicam os procedimentos e atitudes cabíveis, conforme diagnóstico. Neste sentido, o artigo 8º da mesma resolução, disciplina que as unidades de ensino regular, devem organizar suas turmas de modo inclusivo, o currículo deve ser flexível, possuir professores capacitados para atenderem as demandas, com planejamentos e material didático pedagógico e metodológico, voltados para satisfazerem as necessidades apresentadas pelos educandos, dentre outros redimensionamentos importantes, buscando sempre, a interatividade entre escola, família e comunidade. Já na contemporaneidade, o artigo 2º, § 1º, incisos I – IV da

LBI/EPD, também estabelece parâmetro e define o perfil da pessoa com deficiência.

Destarte, falar em uma educação inclusiva é, também, falar em aspectos inerentes a organização, a estrutura e funcionamento de todo o sistema de ensino, independentemente de sua esfera, constituindo, portanto, a busca da superação de uma educação reprodutora para uma educação emancipadora, capaz de vivenciar em seu cotidiano o respeito à participação e à autonomia humana.

Em outras palavras, significa efetivar a vivência do princípio constitucional inerente a dignidade da pessoa humana. A LBI/EPD traz em seu bojo, importantes inovações concernentes a pessoa com deficiência, seja em relação a capacidade civil, seja em relação aos seus direitos. Além disso, redimensiona a definição de pessoa com deficiência, levando em conta as dificuldades presentes nas diversas dimensões humanas, ou seja, sensorial, intelectual, física ou mental, considerando ainda, a possibilidade de avaliação biopsicossocial, por equipe competente, conforme, dispõe o § 1º do artigo 2º da Lei nº 13.146/2015.

A linguagem tanto oral como escrita constituem poder de conhecimento, libertação e transformação, como diz Paulo Freire (1983). Assim, quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais o alunado se sentirá desafiado a buscar resposta e, conseqüentemente, quanto mais estimulados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialética é cada vez mais compreendida e incorporada na medida em que, professores e alunos se constituem sujeitos do processo ensino aprendizagem.

O termo inclusão, muito comentado na contemporaneidade, remete-nos ao entendimento de incluir, juntar e inserir. No âmbito educacional, a inclusão parte do pressuposto de envolvimento e acolhimento da pessoa com deficiência no interior da escola, propiciando a participação, partilha e construção de saberes, nos mais variados aspectos da unidade de ensino, da comunidade e da vida. Para Sasaki (1997)

A inclusão social, (...), é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através (...) nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e, meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, (...). (SASSAKI, 1997, p.42).

Comungamos com o pensamento desse autor, no sentido de que a inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e estas, preparam-se para assumir

seus papéis na sociedade. Desse modo, o processo de inclusão da pessoa com deficiência, exige transformações nas diferentes áreas de atuação e vivência, desde a quebra de paradigmas a aquisição de instrumentais, implantação de acessibilidade e, especialmente, as concepções construídas historicamente, desmistificando conceitos e práticas preconceituosas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, portanto, que as Políticas Públicas, voltadas para a Inclusão de Pessoas Com Deficiência, no Sistema de Ensino brasileiro, atualmente apresentam um novo olhar. O que permite ao educando o aprofundamento de suas habilidades concernente a fala e a escrita, seja ele considerado “normal” ou “diferente”, bem como a implantação de acessibilidade, melhorando o nível de mobilidade.

Com foco à educação inclusiva, extensiva acolhedora e apta a trabalhar com um público, dito “diferente,” vem ocorrendo redimensionamento da prática pedagógica, metodológica, curricular e interpessoal, no interior da escola, envolvendo todo o coletivo, ou seja, professores, funcionários, administradores e comunidade de modo geral, haja vista que a aprendizagem acontece a partir da interação, inclusive com os problemas a serem superados no interior da sala de aula.

Por fim, os avanços alcançados são reais, embora muito ainda se tenha a fazer para que a inclusão ocorra sistematicamente, não querendo dizer com isso, que as dificuldades foram superadas, mas que, embora timidamente, já se vislumbra alguma evolução, e que esta contribui para o fortalecimento do movimento pela expansão da inclusão, trazendo consigo, grandes possibilidades de unificação do ensino regular e especial, avançando, portanto, rumo às práticas mais inclusivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6/7/2015. **Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** Piracicaba. Unimep. 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 11ª Ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (Coleção Educação e Mudança, v1).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T. E.O **direito de ser, sendo diferente, na escola.** In: OMOTE, Sadao (org). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: Fundepe, 2004. p. 113 -144.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas.** In Revista UNDIME – RJ. Ano III, n.º 1, I Semestre de 2002. p. 5-14.

RIBEIRO, M.V. **A inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na escola pública.** 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1991.



## O REUNI E AS CONSEQUÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Agercicleiton Coelho Guerra – [ageguerra@gmail.com](mailto:ageguerra@gmail.com)  
Marcela Figueira Ferreira – Universidade Federal do Ceará –  
[marcelaferreira8@gmail.com](mailto:marcelaferreira8@gmail.com)

### RESUMO:

O artigo tem como objetivo discutir como o processo de implementação do Programa de apoio Planos de Reestruturação e Expansão das universidades federais brasileiras (REUNI) alterou o modo de gestão das Universidades em consonância com as políticas neoliberais internacionais. Como metodologia utilizou a pesquisa bibliográfica abordando autores como, Santos (2009), Rocha e Menezes (2009), Ferreira (2010) entre outros. A partir desses autores e documentos oficiais tivemos como resultado que o REUNI surgiu a partir de um modelo aplicado na Europa e adaptado para o Brasil modificando sua estrutura curricular e vinculando o orçamento das Universidades a aplicação das medidas impostas. Podemos concluir que com a adoção do Programa as Universidades passaram por uma intensa reestruturação de maneira desordenada, pois à medida que o REUNI era aplicado os números de alunos cresceram de forma rápida, causando uma precarização do trabalho docente.

**Palavras-chave:** REUNI. Universidade. Ensino Superior.

Neste artigo, abordaremos os elementos que compõem o REUNI, desde o modelo europeu, que serviu como base para a sua criação, o chamado processo de Bolonha, até sua implantação nas universidades brasileiras, como também, a análise do projeto de lei que institui o REUNI.

Antes da chamada Declaração de Bolonha, que iniciaria a criação do Processo de Bolonha, os ministros responsáveis pelo ensino superior da França, Alemanha, Itália e Reino Unido realizaram um acordo sobre os pilares que o constituía, quais sejam: a unidade entre os sistemas de ensino superior, devendo ser compatíveis entre si, afim de fortalecer as qualificações e aumentar a competitividade internacional; também é mencionada uma estrutura baseada em ciclos e o uso de créditos. Esse acordo foi nomeado de Declaração de Sorbone, assinada em 1998.

Um ano depois, 29 países europeus estiveram presentes em Bolonha e assinaram a declaração, que estabeleceu a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, sendo que a meta era que sua criação fosse feita até o ano de 2010. Como principais objetivos, foram propostos o aumento da competitividade dos sistemas de ensino e a promoção da empregabilidade e mobilidade no espaço europeu.

As linhas de ações contidas no documento foram: adoção de um sistema de graus

facilmente compreensíveis e adoção de um sistema baseado em dois ciclos. A proposta contida no documento de Bolonha visa o estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos, dessa forma, promover a mobilidade de estudantes, docentes, e outros trabalhadores para que obstáculos administrativos fossem removidos no reconhecimento de diplomas. No documento, fica claro que a intenção é criar uma ideia de dimensão europeia do ensino superior, submetendo todo esse sistema a um tipo de avaliação da qualidade do ensino superior.<sup>144</sup>

A cada dois anos, os países signatários da Declaração de Bolonha ainda se reúnem para avaliar o processo e como está se desenvolvendo. Ao final da reunião, é emitido um comunicado informando os progressos efetuados, como também, traçando as metas a curto e longo prazo da Declaração. Na reunião de avaliação realizada em Praga (2001), foram adicionadas mais três linhas de ações, que incluem a estratégia de aprendizagem ao longo da vida, buscando envolver instituições de ensino superior e dos estudantes como parceiros nesse processo, além de ter como objetivo expandir o Espaço Europeu de Ensino Superior a nível mundial.

Em Berlim (2003), os países avaliaram que, em 2005, as seguintes etapas deviam estar concluídas: a certificação da qualidade do ensino superior, a mudança da estrutura de ensino baseada em dois ciclos e o reconhecimento dos graus (licenciatura, mestrado, doutoramento) e períodos de estudo, através da emissão gratuita do Suplemento ao Diploma, num idioma amplamente falado na Europa.

Ainda nesse encontro, foi incluída a décima linha de ação, que amplia os ciclos de estudos com a inclusão dos programas de doutoramento como o terceiro ciclo de ensino. O número de países signatários também cresceu com a adesão dos países do leste da Rússia, atingindo o número de 40 países.

Em Londres (2007), o grupo reafirmou a necessidade de se manter o Espaço de Ensino Europeu após 2010, como forma de responder aos chamados desafios da globalização. As suas linhas de ações foram mantidas e encaminhado uma avaliação para o encontro seguinte, já que o Processo de Bolonha completaria dez anos.

Quando ocorreu a reunião de avaliação em Leuven e Louvain-la-Neuve (2009), o número de países que aderiram ao processo já estava em 46. Nessa reunião, foram

---

<sup>144</sup> Para o levantamento dessas informações usamos como fonte o site da Universidade Nova de Lisboa através de seu site: [http://www.unl.pt/pt/universidade/Processo\\_de\\_Bolonha/pid=79/](http://www.unl.pt/pt/universidade/Processo_de_Bolonha/pid=79/) Acesso em: 25 nov 2017.

determinadas definições de políticas conjuntas até 2020, onde foram reafirmadas a importância da aprendizagem ao longo da vida, a necessidade de alargamento do acesso ao ensino superior e a mobilidade neste nível de ensino, tendo sido acordado que, até 2020, pelo menos 20% dos que se graduarão no Espaço Europeu de Ensino Superior deverão experienciar um período de estudo ou de estágio num outro país, que não o seu de origem.

Em Budapeste e Viena (2010), foi oficializada a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e a entrada do Cazaquistão no grupo de países signatários. Em 2012, o encontro foi realizado em Bucareste e, nessa reunião, o Espaço Europeu de Ensino Superior foi avaliado como uma importante política de recuperação da economia europeia, gerando empregos e crescimento sustentado, para isso seria necessário o foco nas metas, que buscam possibilitar um ensino superior de qualidade a mais estudantes, melhorar o desenvolvimento de competências nos estudantes, que aumentem sua empregabilidade e promova uma maior mobilidade de estudantes.

Para Ferreira (2010), o processo de reestruturação, iniciado em toda a união europeia, visa rever e criticar três modelos de universidades.

a) o modelo francês, que se caracterizava pelo ensino público, leigo e padronizado, fortemente controlado pelo Estado e com ênfase na formação de profissionais para o mercado de trabalho e ocupações nos quadros do próprio Estado; b) o modelo alemão, em que a universidade caracterizava-se pela autonomia e pela liberdade, mesmo contando com o financiamento do Estado, onde a instituição buscava ser um centro intelectual de alta cultura, de formação das elites e de qualidade no âmbito da pesquisa; c) o modelo inglês, em que o ideal universitário partia do princípio da formação não utilitária e da formação integral mediante um método praticamente individual, onde a pesquisa científica, bem como a formação profissional, eram relegadas a um segundo plano (FERREIRA, 2010, p. 54).

O modelo estadunidense é visto com bons olhos como um parâmetro de reforma para as universidades europeias, pois tem o caráter imediatista e de formação utilitária para a economia, além do fato de apresentar uma grande diversificação de instituições de ensino superior<sup>145</sup> que formam desde a grande elite da sociedade estadunidense até cursos profissionalizantes, que atendem as classes mais pobres (FERREIRA, 2010).

---

<sup>145</sup> Por meio do decreto 2.032 de agosto de 1997 estabelece que as instituições de ensino superior podem assumir variados formatos como: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Com essa mudança mantém-se a exigência de pesquisa apenas nas universidades, estabelecendo a distinção entre as universidades de pesquisa e as de ensino (FREITAS, 1999).

Lima (2008) caracteriza a reestruturação das universidades europeias como um processo de alta centralização política, pois foi imposta uma agenda a se cumprir sem uma avaliação das universidades sobre as novas demandas que estavam sendo construídas. A implantação dessa política transnacional caracterizou-se por um processo de pouco debate público e aceitação em massa por partes dos países que compunham o bloco europeu.

Para Ferreira (2010)

De maneira geral, diferentes países vêm adotando uma nova regulação transnacional para a educação superior, traduzida em políticas, projetos e ações. Nessa direção, busca-se: a) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; b) expansão e absorção de um número crescente de alunos; c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (accountability), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; d) adoção de gestão estratégica e de gestores empreendedores para as universidades; e) diferenciação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos programas e dos cursos, bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as instituições estão inseridas; f) diversificação das fontes de financiamento; g) expansão de cursos e vagas via crescimento de IES privadas; h) reorganização e flexibilização curricular, tendo em vista a adoção dos chamados currículos por competências; i) criação de novas modalidades e tipos de cursos, em face dos novos nichos e demandas do mercado (FERREIRA, 2010, 57).

O que observamos é cada vez mais a universidade orientada pelos princípios do mercado expresso na qualidade orientada pelos parâmetros do mesmo, e pelas questões meritocráticas, da competição, diversidade e descentralização da gestão.

Lima (2008) alerta para o fato de que o processo de reestruturação se dá de diferentes formas. No caso de Portugal, o Processo de Bolonha levou ao corte de 15% no orçamento do ensino superior no ano de 2006-2007 e diversas medidas de racionalização, que afetam, principalmente, o trabalho docente. Também houve uma redução da duração dos cursos de graduação, apontando que o processo de reestruturação pode constituir-se como uma mudança superficial, incapaz de promover grandes mudanças na organização do trabalho docente e discente.

Assim como no Brasil, as representações estudantis posicionam-se como um dos setores mais críticos à reforma universitária no modelo do Processo de Bolonha. Lima (2008) destaca que, entre as críticas, está a falta de participação no processo avaliativo,

a dificuldade de acesso em alguns países ao chamado segundo ciclo (mestrado) e terceiro ciclo (doutorado) e o pagamento de taxas elevadas, que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), devem ser elevadas progressivamente até se aproximar dos custos reais por aluno. Outra crítica se dá ao processo de mobilidade acadêmica, que se restringe a uma pequena parcela dos alunos, que têm possibilidade de pagar as despesas de países terceiros para estudar na Europa. Fato semelhante ao que acontece aqui no Brasil após a adoção do sistema do Sistema de Seleção Unificada (SISU), quando poucos alunos conseguem realizar tal mobilidade dentro do país e as universidades apresentam precárias estruturas como de residência universitária, restaurantes, assistência médica, entre outros.

É nesse contexto que as reformas universitárias iniciadas nos países hegemônicos atingem os países periféricos e ditam como os mesmos devem formular suas políticas de ensino superior.

Lima (2008) destaca que não é a primeira vez que o Brasil adota medidas aplicadas em países hegemônicos para a sua realidade, tomando como exemplo o modelo departamental aplicado em 1968 no regime militar, estrutura que se assemelhava à adotada no sistema norte-americano. Nos anos de 1990, as reformas adotadas tinham como referencial o modelo liberal ortodoxo empregado pelo Banco Mundial. No século XXI, esse movimento continua, com a adoção do REUNI, que tem, como inspiração, o modelo do Processo de Bolonha, com o objetivo de tornar o Ensino Superior mais competitivo frente a países e blocos econômicos, além de padronizar os sistemas universitários nacionais, currículos acadêmicos e formação contínua reconhecida em toda a Europa.

É diante desse contexto que o Brasil adota as medidas de reforma no ensino superior, como destaca Ferreira (2010).

A reforma da educação superior no Brasil, principalmente no governo Lula (2003-2010), vem permitindo certa aproximação, apesar da especificidade do país, com o movimento de transformação desse nível de ensino no plano global e, logo, com a nova dinâmica introduzida pelo Processo de Bolonha, pois verifica-se, dentre outras: a) centralidade dos sistemas de avaliação e regulação, que promove maior ranqueamento e a competitividade entre as IES; b) maior incentivo à parceria universidade - setor produtivo; c) adoção de mecanismos de gestão estratégica ou gerencial; d) diversificação de cursos e de IES; e) estabelecimento de metas para ampliar vagas, aumentar a relação

professor-aluno e diminuir o custo-aluno nas universidades públicas federais;  
f) ampliação dos cursos e das vagas mediante educação superior a distância;  
g) criação e ampliação de sistemas de concessão de bolsas para estudantes pobres em IES privadas (FERREIRA, 2010, p.59).

Em 2007, começaram as primeiras aproximações de aplicação de um novo modelo universitário com inspiração no Processo de Bolonha. As mudanças começariam pela estrutura acadêmica do ensino superior, que passariam a compor três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar, Formação Profissional, Pós-Graduação. Três universidades apresentaram interesse em implantar o projeto, a Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília e Universidade Federal do ABC.

A criação do REUNI integra um programa de governo estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao qual cada universidade possui autonomia para aplicar ou não a reestruturação universitária.

Segundo Lima (2009, p. 03)

O REUNI foi divulgado pelo governo Lula da Silva através de um Decreto Presidencial (6096/07) e apresenta os seguintes objetivos: elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90%; aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos e a mobilidade estudantil entre as instituições (públicas e/ou privadas) de ensino. Todas estas ações deverão ser realizadas no prazo de cinco anos .

Através de suas metas, o Governo entende que os currículos dos cursos estão defasados, tendo que se adaptar a uma nova perspectiva de flexibilização. Também fica explícito o caráter cada vez mais pragmático da Universidade, recorrendo à implantação e à expansão da Educação à Distância, como também, a inclusão de cursos de caráter profissionalizante.

Cada universidade estabeleceu sua forma de aplicação do REUNI, observando suas especificidades e, mesmo que o planejamento esteja condizente com as metas do REUNI, deve receber o aval da Secretária de Ensino Superior (SESu). Caso a universidade optasse por não aderir ao REUNI, a mesma sofreria um forte boicote orçamentário por parte do governo, já que o repasse das verbas estava ligado à aplicação das metas do Programa (SANTOS, 2009).

Como resultado da maneira arbitrária como foi conduzida a implementação do

REUNI, várias universidades tiveram seus Conselhos internos invadidos (inclusive na Universidade Federal do Ceará), mostrando que a democracia universitária muitas vezes se choca com a burocracia dos espaços deliberativos (SANTOS, 2009).

O Projeto Universidade Nova da Universidade Federal da Bahia foi basilar na elaboração do REUNI. A proposta de “Universidade Nova” foi lançada em 2006 com a presença do Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho<sup>146</sup>, realizando diversas palestras nas universidades (MARTINEZ; TONEGUTTI, 2008).

Através do REUNI, foram criados os bacharelados interdisciplinares para atender a uma “nova arquitetura curricular”. Diminuindo o tempo de formação nas graduações e colocando os cursos em caráter tecnológico.

De acordo com Lima (2009), portarias interministeriais, como 22 e 224/07 (Brasil, MEC/MPOG, 2007), caracterizam medidas para a implementação efetiva do REUNI, criando um banco de professores-equivalentes e estimulando a contratação de professores em regime de trabalho de 20 horas para o trabalho em sala de aula. Tal medida evidencia ajustes na estrutura acadêmica para que os professores cumpram apenas a atividade de ensino e não mais realizando pesquisa e extensão universitária.

O REUNI foi instituído a partir do decreto 6.096, de 24 de abril de 2007 e um dos principais objetivos do programa era a ampliação das condições de acesso e permanência nas universidades. Esse objetivo estava previsto no PNE que estabeleceu como meta o acesso ao ensino superior 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (MEC, 2007).

A partir do primeiro parágrafo do primeiro artigo do decreto, observa-se que o programa busca duas vias de ampliação de ofertas de vagas no ensino superior. A primeira será elevando a taxa de conclusão a um número muito alto, para, assim, ofertar mais vagas, e a segunda será por meio da elevação do número de alunos por professor, caracterizando a precarização do trabalho docente, visto que, muitos professores, além

---

<sup>146</sup> O professor Naomar de Almeida Filho realizou inúmeras aulas inaugurais e palestras sobre a “Universidade Nova” propagandeando como uma nova instituição contra a obsolescência das universidades de modelo tradicional (LÉDA; MANCEBO, 2009).



de lidar com turmas maiores, também precisam realizar atividades de pesquisa e extensão.

O segundo artigo do REUNI estabelece as seguintes diretrizes: I - Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Compreendemos que o REUNI não é um simples programa de expansão universitária, mas, também, almeja, sobretudo, a redefinição dos currículos acadêmicos para os chamados bacharelados interdisciplinares, que podem ser visto nos pontos II e III. São essas diretrizes que aproximam o REUNI ao modelo estadunidense de ensino superior e ao processo de Bolonha ocorrido em toda a Europa.

As IFES que aderiram ao chamado bacharelado interdisciplinar, também está em prática, uma nova modalidade que já foi implantada, que são as chamadas licenciaturas interdisciplinares, que estão presentes em três universidades, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Essas licenciaturas seguem a mesma lógica dos bacharelados interdisciplinares, de uma formação generalizada em três anos e, em seguida, optam por um curso. No total, vinte sete universidades aderiram à reformulação curricular proposta pelo REUNI, o que representa metade das universidades que aderiram ao programa. Essa tabela ainda não está fechada, já que, lentamente, algumas universidades adotam o modelo de reformulação curricular.

Nesse ponto, concordamos com as críticas de Rocha e Menezes (2009), que

apontam o REUNI como um mecanismo de controle da universidade pública, vinculando o cumprimento das metas com os repasses financeiros, além de, não haver nenhuma garantia de que os 20% destinados às instituições atendem à demanda do aumento de novas vagas nas universidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 25 abr. 2007. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm)>.

Acesso em: 11 abr. 2018.

FERREIRA, Suely. **Reforma da educação superior no Brasil e na Europa em debate novos papéis sociais para as Universidades**. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT116003--Int.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF**. Universidade e Sociedade, Brasília, nº 44, p.147-157, jul. 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de and CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Avaliação (Campinas) [online]. 2008, vol.13, n.1. Acesso em: 2016-11-28, pp.7-36. Available from:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso)>.ISSN 1414-4077.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado e; MENEZES, Ana Maria Dorta de (Org.).

REUNI: A REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA IMPOSTA PELO GOVERNO LULA. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de et al (Org.). **Trabalho, Educação, Estado e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições Ufc, 2009. p. 13-312.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos. **A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito**. **Educação em Revista**, Marília, v. 10, n. 1, p.29-44, jan.

2009. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/642/525>>. Acesso em: 11 out. 2015.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio; MARTINEZ, Milena. **A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública**. Universidade Federal do Paraná– Departamento de Química, 2007.

## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA GUINÉ-BISSAU

Celeste Silvia Vuap Mmende  
Discente do curso de Sociologia-UNILAB.  
E-mail: [www.mendes2013@hotmail.com](mailto:www.mendes2013@hotmail.com)  
Orientadora: Joana Elisa Röwer  
Docente do curso de Sociologia –UNILAB.  
E-mail: joanarower@unilab.edu.br

### RESUMO

O presente artigo está vinculado e é um recorte do projeto de pesquisa *O Ensino de Sociologia nos países da CPLP: contexto, currículo e formação docente*<sup>147</sup>. Tem como objetivo compreender as mudanças e alterações na estrutura curricular de Guiné-Bissau a partir das reformas educacionais de 2010 e compreender a disciplina de Sociologia antes e depois dessa reestruturação curricular, voltando o seu foco especificamente ao ensino secundário. A Lei de Bases do Sistema de Educação de Guiné-Bissau (2010), reformas recentes no sistema educativo são documentos usados para a elaboração deste trabalho. Os procedimentos metodológicos combinam a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados parciais demonstram que com a reforma na educação e a aprovação da nova Lei de Bases do Sistema de Educação a estrutura curricular do ensino secundário foi alterada. Especificamente em relação a disciplina de Sociologia, a mesma fazia parte da Ciência Integrada antes da reforma e após 2010, a Sociologia aparece na área das Ciências Sociais e Humanas no 12º ano de escolaridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Reforma. Sociologia. Guiné-Bissau

### As reformas educacionais e as mudanças no ensino básico

Segundo Sani e Oliveira (2014), a educação do período colonial limitava a ensinar a matemática e língua portuguesa, as duas disciplinas também eram ensinadas de maneira muito superficial, os alunos aprendiam somente a escrever, falar língua portuguesa e fazer cálculo de aritmética. Enquanto que o estatuto pelo qual o ensino indígena era confiado as missões, tendo sido um ano depois confirmado o monopólio da igreja católica, em 1948, houve uma regulamentação do ensino rudimentar na Guiné, refeito três anos mais tarde e apenas em 1958 houve uma reforma do ensino secundário e a fundação de primeiro liceu (Honório Barreto). Enquanto isso, Senegal já havia avançado muito na educação, teve a sua primeira reforma em 1903, em 1948 já estava presente o ensino superior, a universidade de Dakar era instrumentalizada.

---

<sup>147</sup> Este projeto é financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, edital BICY/FUNCAP 2018-2019.

De acordo com Afonso (2008), o sistema da educação guineense, na sua vertente formal, está estruturado em quatro níveis de ensino, da seguinte maneira: (1) ensino pré-escola, destinado a crianças de 3 aos 6 anos; (2) ensino básico e continuidade do primeiro momento escolar, corresponde aos seis primeiros anos de escolaridade; (3) o ensino secundário geral e complementar; e, (4) ensino superior. Pela observação destes documentos, a formação técnica profissional não foi ainda expressa e o seu papel a desempenhar no aparelho do Estado ainda não foi definido, ou seja, o seu papel e estatuto no sistema educativo não aparece claramente.

Segundo Bideta, (2013), o processo de reforma foi muito lento e difícil de ser implementado na Guiné-Bissau devido ao modelo tradicional de centralidade política e administrativa vivenciada durante as décadas de 70 e 80, pois as escolas eram na sua totalidade públicas e administradas pelo governo central. Na primeira tentativa de reforma curricular, em 1975, houve a retirada da disciplina de Moral e Religião da grade curricular de ensino e foi introduzida outra disciplina ligada a ideologia do partido, isto é a formação militar, tendo alguns aspectos relacionados com marxismo-leninismo e educação social que viria a ser retirada do plano curricular em 1991. Estas reformas são inspiradas nas reformas educativas dos países como Chile, Tanzânia, Cuba, União Soviética, Benim, que empreenderam grandes reformas sociais e econômicas, contexto em que a educação teve um papel na concretização dos objetivos fixados.

Antes da reforma educacional de 2010, que veio e unificou o ensino básico elementar e complementar (criação de um único ciclo 1ª à 6ª classe), compreendia cinco níveis de ensino: o ensino pré-escolar, destinado a crianças de 3 aos 6 anos de idade, o ensino básico elementar obrigatório e gratuito compreendida de 1ª à 4ª classe, e o ensino básico elementar compreendia da 5ª à 6ª classe, o ensino secundário geral com duração de três anos, compreendia as 7ª, 8ª e 9ª classe, e o ensino secundário complementar, com duração de dois anos, compreendia 10ª e 11ª classe (não existia na altura 12ª classe), ensino técnico profissional e ensino médio e superior universitário (BIDETA, 2013, p.43-44).

Ainda conforme o autor, o ensino secundário passou por algumas mudanças com a reforma de 2010. Durante esta reforma o ano de escolaridade aumentou e o ensino secundário passou a se compreender três anos, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Seu acesso está condicionado à obtenção de diploma do ensino básico do 3º ciclo. Este nível serve para o desenvolvimento de capacidades e valores, por outro lado serve para orientação dos alunos para prosseguimento do estudo no ensino superior.

Conforme Lopes (2014), o processo de elaboração das Leis de Bases do Sistema

Educativo teve seu início em 1990 e a primeira reforma na área de educação começou em 1992. O foco desta reforma está voltada à área do ensino básico e teve como objetivos criar um quadro ou instrumento de política educativa para organização do sistema educativo guineense e a reformulação do sistema da educação de base, para obtenção de quadros de referência e marcos teóricos importantes. A realização desta reforma foi influenciada pela Conferência Mundial da Educação Para Todos, realizada em Jomtiem (1990), em que se prevê a democratização da educação. O Estado deve garantir educação de qualidade para todas as crianças com idade escolar. Esta resolução fez o Estado guineense realizar a sua primeira reforma no ensino básico. Mas este processo de reforma foi interrompido pela conjuntura política do país, o conflito e desestabilidade institucional, que abalou o país até o ano de 1999, sendo possível retomar o processo depois da guerra civil. Em 2009/2010, o projeto de reforma e criação da Lei de Base da Educação foi retomado pelo então Ministro de Educação, Artur Silva, partindo da própria vontade e da pressão do sindicato dos professores guineense, que reivindicavam regulação da profissão docente, regulação do sistema educativo, resolução dos problemas que afetam o sistema educativo e a valorização da educação como setor prioritário na política do Partido Africano para independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Ainda de acordo com Lopes (2014), a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 4/2011, define que a iniciativa e a responsabilidade de desenvolvimento da educação estão sob a responsabilidade de entidades públicas e privadas. Cabe ao Ministério da Educação e a Coordenação das Políticas Educativas reconhecer a todos os guineenses direito a educação e de assegurar gratuidade e igualdade de oportunidade no acesso escolar. A lei define que a idade para ingressar na escola seria de seis anos, e que o ensino básico é totalmente gratuito para todos guineenses. O ensino secundário passa a ser de três anos, constituído por 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, com realização de exame nacional no último ano.

De acordo com Barreto (2012b), a aprovação de lei de Bases do Sistema Educativo, veio colmatar o vazio legislativo, uma vez que o anteprojeto, elaborado em 1994 continuava sem ser aplicado na prática por parte dos políticos. A aprovação de lei educacional contribuiu para a alteração do nível de escolaridade do ensino básico para nove anos repartidos em ciclos. Os professores continuam trabalhando com as duas turmas 1ª e 2ª fases do ensino básico (1ª a 4ª classe) tal como acontecia anteriormente,

mas alargando a situação de monodocência das 5ª e 6ª classes (3 fases, 2 ciclos). O ensino é ministrado por áreas de formação básica em moldes interdisciplinares, cabendo ao único professor por turma a selecionar todas as matérias, sendo auxiliado em áreas específicas, nomeadamente na educação artística ou na educação física. O ensino secundário geral também passa a constituir o 3º ciclo do ensino básico e organizado em duas vias: ensino geral e ensino técnico-profissional. Entende-se que as mudanças ocorreram no ensino básico, mas em algumas partes não teve nenhuma alteração.

De acordo com a autora acima citada, em 2011, a revisão curricular do ensino básico teve como agentes de revisão os técnicos nacionais, os membros da cooperação portuguesa que atuam na área da educação, sobretudo ligados ao Instituto Camões, da Fundação de Evangelização e Cultura e consultores internacionais. Esta revisão consistiu nas definições do plano de estudo, perfis dos alunos por ciclos e fases, competências a adquirir por ciclo e por ano de escolaridade e elaboração dos programas. Cada uma destas definições feitas no ensino básico tem objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologias, recursos e propostas de avaliação. Foi ainda proposta uma calendarização do ano escolar, definição do período letivo e foram identificadas as condições determinantes para o funcionamento do ano escolar.

De acordo com a UNESCO (2015), o Ministério da Educação por meio de projetos de melhoria de qualidade de professores e implementação de gestão de resultado de aprendizagem na Guiné-Bissau (2009-2015), conseguiu resgatar a prática do exame nacional que há muito tempo foi esquecida por causa dos problemas políticos que travou o país e a educação. A aplicação deste projeto contribuiu para retomada e realização do exame nacional para alunos de 9ª e 12ª classes, nas disciplinas de português e matemática, supervisionado pelos especialistas das disciplinas referidas, e também foi implementado um sistema de gestão, leitura e processamento de dados para apoiar o sistema de exame nacional.

O projeto contribuiu para melhoria da qualidade dos professores de ciclo um e dois da educação básica e 3º ciclo do ensino básico na área de formação inicial e em serviço e na reestruturação e aprovação do currículo pelo parceiros nacionais, o que resulta na revisão do quadro existente e a proposta de nova estrutura, desenvolvendo curso de educação bilíngue para a prática pedagógica e formação de professores para pilotar a pedagogia nas 1 e 2 classe, estas e outras são as melhorias ocorridas na área da educação da guineense.



### **A estrutura curricular da sociologia antes e depois da reforma de 2010**

De acordo com Barreto (2012), as reformas do sistema educativo da Guiné-Bissau tiveram como objetivos a modernização e a melhoria da qualidade da educação formal. Tem incidido em vários âmbitos: enquadramento geral, continuidade de formação de professor, currículo de ensino básico, introdução da 12ª classe, gestão de base de dados estatísticos.

Morgado Santos, Silva (2016), afirmam que a Lei de Bases do Sistema Educativo guineense teve a sua aprovação nos anos considerados mais estáveis, os anos letivos 2009-2010 e 2010-2011, anos considerados com maior estabilidade e com estudos sem interrupção no país.

No ano letivo 2009-2012 e 2010-2011, que foram dos mais estáveis dos últimos anos, legislação fundamental foi aprovado (Lei de bases do Sistema educativo, Estatuto da carreira docência), foram realizados exames nacionais e os anos letivos funcionaram sem grandes interrupções (MORGADO, SANTOS, SILVA et al, 2016, p. 70)

Segundo Afonso, Robalo, Ribeiro Monteiro (2008), antes da reforma educacional de 2010, o ensino básico complementar, correspondia a quinta e ao sexto ano de escolaridade. Com a reforma de 2010, o ensino básico elementar passou a incluir a sétima e oitava classe, isto é, juntando o ensino básico elementar com o ensino básico complementar num ciclo só e tornando a formação deste ciclo para seis anos de escolaridade, sendo o mesmo obrigatório para todos. A passagem automática neste ciclo está prevista no fim do 2º e 5º ano, em contrapartida as provas de passagem são exigidas no fim de 2º, 4º e 6º ano de escolaridade.

O ensino secundário complementar compreende duas primeiras vias gerais: ensino secundário geral e ensino secundário técnico profissional. O primeiro compreende-se 7º, a 9º classe, e o ensino secundário complementar, compreende-se 10º e 11º ano de escolaridade. O ensino técnico profissional era cursado depois que o aluno terminasse 11º ano de escolaridade, ele era ofertado nas escolas técnico-profissionais, públicas e privadas. Os centros responsáveis para formação técnico-profissional são as seguintes: Centro de Formação Técnico Profissional de Bissau – CENFA; Centro de Formação Experimental Comunitária de Bidanda, que oferece cursos de artesanato, transformação de produtos agrícolas e gestão; Centro de Formação em Bachile e Bissorã, que ministra formação na área de carpintaria, mecânica e construção.

Observa-se que antes da reforma que ocorreu na educação guineense durante o ano de 2010, a segunda via do ensino médio deste país não era realizada de forma integrada nas escolas, elas eram cursadas depois de término do 11º ano, nas escolas técnicas profissionais que ofertavam cursos em diferentes áreas. O 12º ano de escolaridade foi implementado somente quando a Reforma foi feita, neste ano a Sociologia passa a fazer parte do ensino médio, justamente no último ano de escolaridade.

De acordo com Afonso (2008), durante avaliação feita sobre área de educação na Guiné-Bissau, no período de 2000-2007, comprova que teve mais interesse em formação de professores de Português, Matemática, Filosofia, Informática, mas em nenhum momento aparece a Sociologia na grade dos cursos que estava sendo ofertada. O que indica que não havia formado professores de Sociologia durante este período investigado.

Isso leva a entender que há ausências de formação de professores na área de Sociologia. Esta falta de formação profissional na área, explica o motivo de desconhecimento deste campo de estudo por parte dos próprios professores e dos alunos, porque o interesse por uma disciplina depende também do grau de importância dada pelas entidades competentes ou pelo Ministério da Educação na oferta desta formação. Podemos dizer que as disciplinas como Português, Matemática, Filosofia, Informática são consideradas importantes, por isso tem mais investimentos nelas do que na Sociologia.

Morgado, Santos e Silva (2016), perceberam que o currículo guineense pode ser caracterizado como aquele que tem características homogêneas e urbanas, tendo a língua Portuguesa como a única língua de ensino, o que torna restrita a educação a um pequeno grupo da população guineense. Para estes autores, a língua continua a ser instrumento de dominação. Nos últimos anos a educação vem tendo forte impacto no domínio social, particularmente no ensino básico, tendo em conta os vários indicadores tais como a reprodução, saúde, a proteção da mulher e civismo. Porém, a oferta de uma via profissionalizante continua a ser reduzida.

Conforme consta no documento de UNESCO (2015), “considerando as necessidades identificadas dos professores, através das avaliações efetuadas, módulos e guias sobre abordagem por competência foram desenvolvidas para reforçar as competências pedagógicas dos professores de 1ª a 6ª classes” da disciplina de

Matemática, Português, Pedagogia, Ciência Integrada e Expressão. Os profissionais desta disciplina tiveram curso de reforço de habilidades e competências em serviço, que ocorreram durante os anos de 2014-2015, tendo o seu objetivo voltado ao desenvolvimento da competência pedagógica e dinâmica desses professores. Para aplicação deste projeto foram elaborados documentos de orientação para cada disciplina de acordo com seus objetivos. Os documentos de orientação das disciplinas acima referidas foram desenvolvidos por cinco especialistas do Ministério de Educação, todos os módulos têm suas guias acompanhantes e foram estruturados com situações de sala de aulas, resolução de problemas e critérios de avaliação. Estes módulos e guias são ferramentas para orientar professores propondo o exercício por temas, que podem ser usados para fortalecer e desenvolver as competências de estudantes e professores. Assim, percebemos a ausência de investimento na área de Sociologia mesmo com a sua presença recente no 12º ano de escolaridade. Parece que o seu desconhecimento enquanto disciplina do ensino secundário faz com que ela não tenha a atenção igual a as outras disciplinas tais como Português, Matemática, Ciência Integrada, Expressão e Pedagogia.

Segundo os documentos do Programa de Formação de Professores do Ensino Básico da Guiné-Bissau (2007) elaborado pela UNICEF, existem mais professores de ensino básico formado na área de Matemática, Pedagogia, Filosofia, Expressão e Ciência Integrada em que a Sociologia aparece como ramo desta disciplina, como podemos perceber na citação abaixo:

Nas Ciências Integradas, privilegia-se o desenvolvimento de conceitos fundamentais relacionados com a vida social, iniciando com o estudo de fenômenos do cotidiano do homem na sua relação com os seus semelhantes e com o meio, com desenvolvimento de habilidades de interpretação dos fenômenos naturais que ocorrem no seu meio, de compreensão da utilização do meio ambiente e a sua consequência. Esse componente curricular se constitui como uma área interdisciplinar em que se integram conteúdos sobre a sociedade, o ambiente e a saúde, contemplando o componente de saber das várias ciências sociais (Geografia, História, Educação Cívica, Economia, Sociologia e Etnologia) com os conteúdos das Ciências Naturais (Biologia, Química e Física), com a intenção de proporcionar formação global dos formadores e formandos acerca do mundo da vida, assente num conjunto de conhecimentos, hábitos, atitudes e técnicas indispensáveis à inserção na vida ativa. (UNICEF, 2007, p.19-20).

Como se percebe na citação acima, a Sociologia, não foi um campo específico de estudo, no processo de formação dos professores de ensino básico, como acontece em outros campos tal como Pedagogia, Filosofia, Matemática e Português. A Sociologia

está dentro do campo da Ciência Integrada que tem um componente interdisciplinar, sendo a Sociologia uma das disciplinas que compõem esta interdisciplinaridade.

A Sociologia era praticamente uma disciplina desconhecida antes da Reforma de 2010, diferente de Angola que teve a Sociologia como disciplina obrigatória na sua grade curricular antes da Reforma Curricular de 2011 e que veio a retirar a sua obrigatoriedade, tornando-a optativa em todas as áreas do ensino secundário, conforme Lembe (2010). Contrariamente, em Guiné-Bissau a Reforma Educacional trouxe consigo a introdução da Sociologia no ensino médio, pois anteriormente era inexistente na grade curricular (LOPES, 2014).

Segundo alguns documentos observados emitidos pelo liceu Samora Machel (2010), isto é, os certificados de conclusão do ensino secundário de alguns alunos de diferentes grupos, comprova que não havia Sociologia na grade curricular do segundo e terceiro grupos. Os estudantes do terceiro grupo de 9º a 12º anos, tinham as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Inglês e Introdução a Economia, enquanto que esta disciplina pode ser vista na grade curricular do quarto e quinto grupo, no último ano dos alunos que são preparados para seguir a formação no curso de Jornalismo e Direito entre outras áreas de formação superior.

### **Considerações finais**

Conclui-se que o curricular do ensino secundário da Guiné-Bissau passou por mudanças, a partir das reformas educacionais de 2010. Com a reforma, os ciclos do ensino foram reestruturados, a Lei de base do sistema da educação na Guiné-Bissau foi aprovada, a estrutura curricular do ensino secundário foi alterada. Especificamente em relação a disciplina de Sociologia, a mesma fazia parte da Ciência Integrada antes da reforma e após 2010, a Sociologia aparece na área das Ciências Sociais e Humanas no 12º ano de escolaridade.

### **REFERÊNCIAS**

AFONSO M. M. et, al. O sistema educativo da Guiné-Bissau. **Avaliação de três intervenções no sector da educação na Guiné-Bissau (2000-2007)** 2008. Disponível em [http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/aval\\_3interv\\_eduguine0007.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/aval_3interv_eduguine0007.pdf). Acesso em de 05 mar.2018.

BARRETO.M. A. **Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência** 2012. Disponível em:  
<https://coloquiocvgb.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf>.  
Acesso em 05 de mar. 2018.

BIDETA. G.B. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau**. 2º ciclo de estudo: dissertação relatório/projeto/IPP: Dissertação 2013.p.34-44 Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de letras. Universidade de Porto. Disponível em:<https://sigarra.up.pt/ffup/pt/pus-geral.show-file?pi-gdoc-id=475750>. Acesso em 15. de jun 2018.

LEMBE. H. A Reforma Educativa e seus impactos na disciplina de Sociologia a nível do ensino secundário em Luanda. *Horácio Lembe em Análise...* (Blog) 2010. Disponível em: <<http://cafaialembe.blogspot.com/2010/09/1-reforma-educativa-e-o-seu-impacto-na.html>>. Acesso em 14 de jun.2018.

LOPES, L. **Leis de base do sistema da educação na Guiné-Bissau**. 2014. p.68-69. Dissertação (Mestrado em Administração e Política Educativa) –Departamento de Educação Universidade de Aveiro. Disponível em:<https://ria.ua.pt/.../A%20LEI%20DE%20BASES%20DO%20SISTEMA%20EDUCATIV>. Acesso em 20 de Mar de 2018.

MORGADO. J. C.; SANTOS. J.; SILVA. R **Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau** 2016. Disponível em:<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46848/1/02.%20Curr%C3%9Culo%20e%20Mem%C3%B3ria%20e%20Fragilidades%20e%20Configura%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2018.

Republica da Guiné-Bissau. **Certificado do ensino secundário** Liceu nacional Kuame N'krumah. 2011. Ministério da educação nacional, cultura ciência, juventude e desporto.

Republica da Guiné-Bissau. **Certificado do ensino secundário**. Liceu nacional Samora Moises Machel. 2010. Ministério da educação nacional, cultura ciência, juventude e desporto.

SANI. Q.; OLIVEIRA. M. R., **Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau -contribuições, limites e desafios**. *Revista Pedagogia*, Chapecó, v.16, n.33, p.127-152, Jul./Dez.2014.disponível em:  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2846> Acesso em 05 de mar. 2018.

UNESCO. **Melhoria da Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau, 2009 – 2015**. 2009. Disponível:<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/br-ochurerealizacoesprojectorecomendacoes.pdf>. Acesso em 20 de jun.2018.

**A PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA NA SOCIALIZAÇÃO DO EDUCANDO  
COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE  
(TDAH)**

Francisca Tatiana Gadelha dos Santos, Unisullivan

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

Maria das Graças Tavares da Silva, Unisullivan

[gracatavares.jornalista@gmail.com](mailto:gracatavares.jornalista@gmail.com)

Jesoina da Silva Rego, Unisullivan

[mestradojesoina@yahoo.com.br](mailto:mestradojesoina@yahoo.com.br)

## RESUMO

Objetiva-se nesta pesquisa destacar a importância da parceria entre família e escola na socialização e desenvolvimento do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Tendo como intuito investigar a escola e família em busca de favorecer a aprendizagem do aluno com TDAH. A metodologia do estudo foi realizada através de uma revisão de literatura. Buscou-se investigar, se o Núcleo Gestor, professores, equipe técnica trabalham com planejamento, implementando ações e estratégias de ensino que melhor atendam às necessidades dos alunos com este transtorno. Os resultados da pesquisa revelaram que a criança com TDAH costuma apresentar um baixo desempenho na escola, tendo dificuldade de atenção por um longo período, principalmente se as atividades em que está participando são longas ou monótonas. Concluímos que, o sistema educacional brasileiro tem procurado melhorar sua atuação no contexto da sociedade, implementando ações no sistema de ensino para atender ao aluno com necessidades educativas especiais.

**Palavras-chave:** Hiperatividade. Família. Escola

## INTRODUÇÃO

As discussões presentes nesta pesquisa buscou apresentar a importância da interação entre família e escola na socialização e desenvolvimento do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sabe-se que é um tema complexo a ser abordado devido à dificuldade de identificar este distúrbio relacionando-o com outros problemas que alguns alunos do ensino fundamental I possam vir a apresentar. Justifica-se assim, a relevância desta pesquisa para melhor compreensão do assunto, bem como, investigar ações desenvolvidas voltadas nessa área. Em face disso, considerou-se como sendo uma temática de relevante.

Em meio, a problemática na educação inclusiva em que o educando enfrenta dificuldade de socializar-se. Diante disso, compreender a parceria escola e família incorporadas a socialização desses sujeitos promovendo o aprendizado destes, de modo específico, Contextualizar o TDAH, bem como, analisar, de que forma o educando obtém o desejo continuar em busca da aprendizagem no ambiente escolar.

A metodologia baseou-se numa revisão de literatura, na qual está fundamentada por meio de pesquisa bibliográfica utilizando como fonte de consulta, artigos, entre outros. Sendo a pesquisa bibliográfica como um estudo que usa como embasamento material publicado em livros, revistas, periódicos, jornais e redes eletrônicas. Ou seja, trata-se de todo material que esteja disponibilizado ao público.

Gil (2008) afirma que a pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio de material já elaborado, constituído de artigos e livros disponíveis. O autor cita que os livros são fontes que podem ser classificados como forma de leitura corrente e/ou de referência. O estudo aqui desenvolvido parte de uma pesquisa qualitativa, que buscou que buscou responder a alguns questionamentos, dentre eles:

Como funciona a parceria entre escola e família de educandos portadores de TDAH?

Qual a importância da interação dentre escola e família para a socialização destes sujeitos com TDAH?

Tendo por embasamento estudos que abordam a relevância da interação desses sujeitos e suas possibilidades para um melhor convívio social, a pesquisa buscou adensar as reflexões na área da educação inclusiva e Direitos Humanos, por meio do aprofundamento no conhecimento das características destes educandos, tal como se apresentam e dos entendimentos educacionais que os aderem e que provocam intervenções, no contexto escolar voltada a essa comunidade educativa.

Considerando-se como sendo uma temática de relevância, optou-se por fazer este estudo através de pesquisa bibliográfica tendo como embasamento teórico o pensamento de autores que abordam o assunto, tais como: Casarin (2009) e Lage (2002).

Nesse sentido, Fonseca (2002, p. 32) revela que “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por



meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos e artigos científicos”.

### **FAMÍLIA-ESCOLA SOCIALIZANDO O EDUCANDO COM (TDAH)**

O TDAH inicia na infância caracterizado em crianças inquietas, distraídas, agitadas, entre outros. É um transtorno que não tem cura, porém existem alguns princípios que tanto os pais quanto os professores podem trabalhar com estes sujeitos com a intuito de melhorar o comportamento e o relacionamento com os demais.

O Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) pode ser definido como sendo uma alteração do comportamento que impossibilita o indivíduo de permanecer quieto por um período de tempo necessário para executar determinadas atividades comuns diárias. Segundo Lage (2002):

O TDAH é um transtorno neuropsicobiológico que causa prejuízo no relacionamento interpessoal, familiar e interfere no desempenho escolar e/ou ocupacional. Mas, no momento, não existe conhecimento e/ou ocupacional. A desatenção pode se manifestar tanto em situações escolares quanto nas relações sociais (LAGE 2002, p. 155).

Sendo assim, o TDAH pode ser qualificado por um estado inadequado de desatenção em relação ao esperado para a idade, o que leva a um quadro acentuado de distúrbios de comportamento. Nesse contexto, a criança com TDAH costuma apresentar um baixo desempenho na escola, tem dificuldade de atenção por um longo período, principalmente se as atividades em que participam são relativamente longas ou monótonas. Também pode apresentar dificuldades de relacionamento com os colegas em sala de aula.

Ressaltando que, o diagnóstico do TDAH como muitos outros necessita de uma avaliação minuciosa. Para tanto, faz-se necessária a participação de uma equipe que possa avaliar a criança sob o ponto de vista intelectual, social, emocional, médico e educacional. No processo de socialização de uma criança com déficit de atenção e hiperatividade é fundamental a articulação entre os contextos dos quais ela faz parte.

De acordo com Casarin (2009):

A Educação como meio de aperfeiçoar as aptidões físicas, intelectuais e morais acontece tanto no convívio familiar como em sala de aula. A construção de mundo e a compreensão do universo escolar e do sentido da aprendizagem serão facilitadas se houver consistência entre o que o estudante

vivencia no ambiente de ensino e nos demais a que pertence (CASARIN 2009, p. 28).

Nessa perspectiva, a escola é o segundo ambiente que a criança que tem contato após a família. É no contexto escolar que a criança inicia o processo de socialização através do contato com o professor e os colegas, ampliando assim, o seu universo. Essa ampliação deve funcionar como continuidade do processo iniciado em casa, onde há muito tempo ela constrói sua história.

Sendo assim, a parceria entre pais, educadores e profissionais especializados possibilita um melhor desenvolvimento da criança. Por essa razão, não basta apenas incluir a criança com necessidades especiais na sala de aula de ensino regular. A interação entre eles possibilitará uma aprendizagem significativa. Todos esses aspectos são imprescindíveis durante o processo de socialização da criança com a escola, com o professor e com os colegas. Através da convivência na escola será possível que aluno, apesar de suas diferenças, construa uma representação de mundo.

Nesse contexto, a escola enquanto instituição de ensino deve trabalhar no sentido de favorecer a aprendizagem do aluno, objetivando o cumprimento de seu papel na sociedade, portanto, deve promover a socialização através do acolhimento dos alunos, fazendo com que estes, permaneçam na escola, participem e interajam com os outros.

Em geral, o aluno com este tipo de transtorno apresenta grande dificuldade de concentração, de forma que é preciso esforço para manter sua atenção em grande parte das atividades em sala de aula. Isto deve-se ao fato de que ele não consegue concentrar-se por muito tempo em uma determinada atividade.

O professor pode auxiliar significativamente a socialização da criança com TDAH através de estratégias e atitudes. Uma destas estratégias é tentar identificar as habilidades que o aluno possui, e a partir daí, estimulá-lo e encorajá-lo, ajudando assim, no seu desenvolvimento. O elogio sempre que possível também auxilia na socialização, de modo que minimiza os possíveis fracassos do aluno.

## **A ESCOLA E O ALUNO COM TDAH**

É na escola que a criança irá apresentar, com mais veemência, os sintomas que caracterizam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Sendo assim, o conhecimento do professor é indispensável na mediação da aprendizagem. Conforme

Andrade (2012):

O conhecimento do professor acerca do seu aluno e do transtorno que este apresenta modifica as crenças fundamentadas no senso comum, e resulta num trabalho capaz de contribuir de maneira mais efetiva com um bom desempenho acadêmico e social da criança (ANDRADE, 2012, p. 34).

Para tanto, o professor precisa paciência e ter disponibilidade, porque o tratamento e apresentação das tarefas deverão ser mescladas e distintas das demais atividades para os outros alunos. Nesse caso, é preciso inserir estratégias que aprimorem a aprendizagem do aluno e que controlem seu comportamento (ARAÚJO; SILVA, 2003).

Deste modo, aplicando as estratégias mencionadas as crianças com TDAH despertam interesse pelas atividades escolares, de tal modo, o professor deve instigar o estudante para que finalize essas atividades com perseverança e organização, sobretudo nas áreas que apresentam maiores dificuldades, como na concepção da leitura, resoluções matemáticas e desenvolvimento ortográfico.

As motivações diversas do ambiente, muitas vezes ignorados por outros alunos, são atrativas ao aluno com TDAH, o que acaba interferindo no desempenho de atividades propostas. As estratégias pedagógicas nesse aspecto se fazem importantes para impulsionar as ações dos alunos no desenvolvimento de atividades em sala (ASSIS, 2014, p. 11).

Enquanto sobre os estímulos, Assis cita que quando as crianças são estimuladas, inadequadamente, a concentração pode ser danificada pela dificuldade de sustentar o enfoco. Sendo assim:

Rotinas e disciplinas que no passado eram comuns e hoje não são mais aplicadas, como ir cedo para a cama, ler ou se divertir no quarto, atualmente elas podem ficar acordadas até mais tarde, assistindo à televisão ou a vídeos, ou participando de atividades sociais e estes hábitos podem influenciar no desenvolvimento da atenção e contribuir para o TDAH (ASSIS, 2014, p. 11).

Para tanto, recai sobre o professor a competência em acompanhar e informar o tempo que compete para cada atividade a ser realizada, bem como, repetir regras com clareza e por diversas vezes, é necessário para que o aluno perceba que tem algo a ser cumprido na atividade e o possibilite aprender a controlar a atenção.

Um outro aspecto refere-se, ainda, sob o pensamento de Assis (2014) refere-se sobre a relação de afetividade entre professor e o aluno com TDAH que deve ser

estabelecida, cabendo ao professor fazer referência a seus ensinamentos sempre olhando nos olhos da criança, o que demonstra segurança e facilita o entendimento sobre a proposta de atividade educacional. Com base nessa aproximação e relação de afeto entre o professor e o aluno, as crianças das séries iniciais do ensino fundamental são beneficiadas em relação a outras crianças de séries mais avançadas e esse fato faz com que as condições de aprendizagem do aluno com TDAH seja comprometida.

Conforme cataloga Andrade (2012), a metodologia didática aplicada pelos professores deve ser uma alternativa para que haja melhoria no desenvolvimento e comportamento da criança com TDAH, dessa forma orienta os seguintes métodos para aplicar na prática pedagógica das atividades:

- a) trabalhar com pequenos grupos, sem isolar as crianças hiperativas;
- b) dar tarefas curtas ou intercaladas, para que elas possam concluí-las antes de se desesperarem;
- c) elogiar sempre os resultados;
- d) usar jogos e desafios para motivá-los;
- e) valorizar a rotina, pois ela deixa a criança mais segura, mantendo sempre o estímulo, através de novidades no material pedagógico;
- f) permitir que elas consertem erros, pedindo desculpas quando ofender algum colega ou animarem a bagunça da classe;
- g) repetir individualmente todo comando que for dado ao grupo e fazendo de forma breve e usando sentenças claras para entenderem;
- h) pedir a elas que repitam o comando para ter certeza de que escutaram e compreenderam o que o professor quer;
- i) dar uma função as crianças, como ajudantes do professor; isso faz com que elas melhorem e abram espaços para o relacionamento com os demais colegas;
- j) mostrar limites de forma segura e tranquila, sem entrar em atrito;
- k) orientar os pais a procurarem um psiquiatra, um neurologista ou um psicólogo.

Deste modo, é preciso que os professores entendam o mundo dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem, dessa forma, possibilita interferir na instrução

educacional com métodos adequados, compreendendo as possibilidades de cada um, a fim de minimizar prejuízos no desenvolvimento educativo do aluno. (ANDRADE, 2012). Compreende-se que é um desafio a mais ter aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula, nesse sentido, o professor deve conhecer sobre o assunto, para entender as reais necessidades do aluno.

A avaliação das possíveis necessidades educativas dos alunos revela-se como um dos componentes mais críticos da intervenção psicopedagógica não apenas porque os profissionais da área psicopedagógica (psicólogos, pedagogos e psicopedagogos) dedicam a tal tarefa boa parte do seu tempo, mas porque nela se fundamentam as decisões voltadas à prevenção e, se for o caso, à solução das possíveis dificuldades dos alunos e, em última análise, à promoção das melhores condições para seu desenvolvimento (COLL et al., 2004, p. 275).

Dada a relevância do entendimento dos professores sobre necessidades especiais, o TDAH como foco principal desse estudo, precisa ser compreendido de forma abrangente pelos educadores para que estes auxiliem os alunos e suas famílias. É necessário que se tenha cuidado para compreender como esse transtorno acontece, considerando um diagnóstico correto e como atuar diante dos sintomas, bem como as consequências que podem interferir na vida do educando (SENA, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no construto desta pesquisa foi possível observar que a integração e socialização mediada pelo professor juntamente a estes sujeitos em sala de aula é uma ferramenta que contribui para que estes sintam-se inseridos no contexto escolar inclusivo. Pois, próximo ao professor e distante do que pode causar desatenção, maiores benefícios serão alcançados. As regras e os limites em sala de aula deverão ser explicitados de forma clara.

A partir do conhecimento das limitações dos educandos, obtidas com a participação dos familiares destes os professores terão oportunidade de propiciarem uma aprendizagem satisfatória atendendo as particularidades do TDAH, bem como conduzir para profissionais que possam realizar um diagnóstico final, dessa forma, contribuindo no contexto educacional inclusivo.

No que diz respeito a forma trabalhada com os alunos, há também caracterização de informações, apesar disso sabemos que, teoricamente, se faz necessário a determinação de limites, estabilidade suplementar. Sobre a falta de atenção do aluno, está bloqueia no processo ensino aprendizagem, sendo assim, se faz

necessário esforço maior por parte do professor, realizar acompanhamento diferenciado, individual, atenção especial ao aluno, sala de recurso ou reforço escolar.

Considera-se, assim que, é relevante e indispensável a parceria entre família e escola para o desenvolvimento e socialização do aluno com TDAH. Pois, a família conhece as limitações da criança, sendo assim, alia-se, com a escola que busca uma metodologia eficaz, nesse sentido, ambos podem contribuir para o acompanhamento, promovendo socialização e integração do aluno com TDAH.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. S. C. Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2012.

ARAÚJO, M.; SILVA, S. A. P. S. Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para os pais e professores. Revista digital. Buenos Aires, v. 9, n. 62, p. 02, julho, 2003.

ASSIS, F. C. TDAH no espaço escolar: atendimento de alunos por meio da mediação dos professores. Maringá, 2014.

CASARIN, Sônia. Família, criança e escola: um trio afinado. **Revista Nova Escola**. Ed. Abril, n. 224, ano XXIV, São Paulo, 2009.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 275-330.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LAGE, Ana M. V. O portador de condutas típicas. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. (Org.) **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SENA, S. S. O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância. Revista Pátio Educação Infantil. Porto alegre: Artmed, ano III, n. 22, Jan-Mar, 2010.

## DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: APARATO LEGAL E MUDANÇA ATITUDINAL

Claudiane Duarte de Oliveira<sup>148</sup>

Flávia de Carvalho Ferreira<sup>149</sup>

Francisca Moreira de Castro<sup>150</sup>

### RESUMO

Este artigo traz referências à importância do direito à educação como direito humano fundamental, além de trazer reflexões acerca da garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Este estudo foi realizado segundo uma abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica e documental. Constatamos uma grande quantidade de leis que foram se configurando e se ampliando ao longo da história e que a cada dia buscam garantir de forma legítima a inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade. Entretanto, além do ordenamento jurídico presente em nosso país que conduz à garantia dos direitos destas pessoas, chegamos aos resultados que, acreditamos que também é urgente uma mudança de mentalidade na nossa sociedade. E concluímos que necessitamos de uma transformação em relação à atitude perante a aceitação do outro, pois uma das maiores barreiras enfrentadas pelo público-alvo de nosso estudo é a barreira atitudinal.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Direitos humanos. Inclusão.

### 1. APRESENTAÇÃO

As temáticas referentes aos direitos humanos constituem temas centrais das discussões das sociedades atuais, quer em âmbito internacional ou local. Garantidos ou negados, celebrados ou violados, de todo modo essa configuração gera impactos na vida social dos indivíduos ou na coletividade.

Essas discussões resultam em inúmeros tratados, resoluções, documentos de caráter político e normativo. Principalmente a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>151</sup>, a qual ocasionou a adesão formal dos Estados que se comprometeram a incorporar a proteção e promoção dos respectivos direitos em suas legislações.

No cenário nacional, desde a Constituição Federal de 1988, que incorporou

---

<sup>148</sup> Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF; e-mail: [claudiane.duarte@ifce.edu.br](mailto:claudiane.duarte@ifce.edu.br)

<sup>149</sup> Universidade Estadual do Ceará – UECE; e-mail: [flavia.carvalho@ifce.edu.br](mailto:flavia.carvalho@ifce.edu.br)

<sup>150</sup> Universidade Grendal do Brasil – UNIGRENDAL, e-mail: [franciscamoreirafn@hotmail.com](mailto:franciscamoreirafn@hotmail.com).

<sup>151</sup> Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 24/07/2018.



intensamente a afirmação dos direitos humanos, o Estado tem se engajado para garantir a defesa e proteção dos direitos fundamentais, respondendo às demandas de movimentos sociais, resultando atualmente em um significativo conjunto normativo de políticas públicas voltadas para a proteção dos direitos humanos.

Entretanto essa realidade se confronta com violações sistemáticas e dramáticas desses direitos. Visto que nosso país enfrenta um cenário desastroso de desigualdade social, impunidade, corrupção, discriminação e múltiplas formas de violência.

O objetivo deste artigo é trazer uma reflexão acerca da importância da efetivação da educação como direito humano com foco na inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo foi realizado segundo uma abordagem de pesquisa qualitativa. Para tanto empreendemos a pesquisa bibliográfica e documental como estratégia metodológica, pois entendemos que foi a escolha mais acertada diante de nossa temática de pesquisa.

Conforme Oliveira (2013), a pesquisa qualitativa pode ser considerada um processo de reflexão e análise da realidade, utilizando-se de técnicas e métodos para compreensão detalhada do objeto de estudo no seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. No que tange a estratégia metodológica, Fonseca (2002) relata que, a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las, enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, composto basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, entre outros.

## **3. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO E OS DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIOS EDUCATIVOS**

Existem muitas referências sobre a temática, mas pouco se tem discutido a educação numa perspectiva mais ampla, como explica Haddad (2004):

[...] uma educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com

o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc.

A educação como direito humano é garantida como um direito social e integra-se na segunda geração de direitos formulados a partir do século XIX. Haddad afirma no Relatório sobre o Direito à Educação, realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, em 2004<sup>152</sup>:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

Em um momento atual no qual vemos a cidadania ser pauta de discussões e enfrentar novos espaços de atuação dentro das grandes transformações do mundo contemporâneo, faz-se necessário termos ciência da realidade vivenciada no passado que significaram e ainda significam, passos relevantes para a garantia de um futuro melhor para todas as pessoas. Ao pensarmos nos direitos humanos com foco na educação inclusiva, é preciso situarmo-nos através do contexto histórico dos Direitos Humanos no Brasil e sua relação com o campo da educação.

Inicialmente é importante ressaltar que as ações, projetos e políticas públicas que procuram interagir os fundamentos dos direitos humanos com a educação são bem recentes. Historicamente, encontramos de uma maneira mais evidente essa atuação a partir do período de redemocratização do país, após o golpe civil e militar de 1964.

Após esse período de retrocesso para a democracia e para a educação, a história se renova e passa por processos de avanços e recuos e nesse ínterim a sociedade civil foi protagonista na reconstrução da democracia do país, cujo um dos principais objetivos era a defesa dos direitos civis e políticos (SILVA apud TOURAINE, 1998, p. 311). E a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, era a referência principal na época e segundo Silva apud Gentili (2012), umas das maiores conquistas desta Declaração foi reconhecer a educação universal, gratuita e obrigatória como um direito humano fundamental.

Após o retorno da democracia, a sociedade civil e instituições políticas foram

---

<sup>152</sup> Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Disponível em: [escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/sergiohaddad.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/sergiohaddad.pdf). Acesso em: 27/07/2018.

reorganizadas e fortalecidas e o resultado disso foi o caminho para o movimento de elaboração e promulgação da Constituição brasileira de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”. Esse documento foi um marco na história do Brasil, principalmente no que diz respeito ao avanço no reconhecimento dos direitos e ao definir em seu art. 205 “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998).

Toda essa imposição legal, muitas vezes entra em choque com adversidades sociais de funcionamento da sociedade. Cury (2012) fala da dificuldade de instaurar um regime que seja capaz de diminuir as discriminações diante da desigualdade social, realizada por uma política focada na igualdade. E também aponta que “muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa”. Essas razões apontam a causa do cumprimento da lei não ser efetivada de forma automática, linear. Ela acompanha a linha de desenvolvimento no contexto da cidadania em cada país. Segundo o autor a efetivação da lei anda envolta em um contexto de luta:

A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (CURY, 2012, p. 247)

É nesse contexto de lutas que trazemos à tona a problemática da garantia de acesso à educação das pessoas com deficiência. Sendo a educação direito fundamental de todos, conclui-se que as pessoas com deficiência também estão incluídas beneficiárias desse direito. Para Fávero (2013), falar em educação inclusiva cujo objetivo é garantir às pessoas com deficiência o acesso a esse direito humano, comum e fundamental significa dizer que as pessoas com deficiência tenham acesso à mesma sala de aula dos demais alunos.

#### **4. A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO**

Trazendo para o plano do direito à educação das pessoas com deficiência, Costa (2012, p. 92) reafirma a importância da garantia da educação inclusiva para a

defesa da democracia:

É necessário destacar que a inclusão de alunos com deficiência na escola pública só é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Para isso há a necessidade de se pensar a inclusão para que essa se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, que em nossos estudos têm a escola pública como *locus*.

A Constituição de 1988 estabelece, no Art. 3º, princípios a serem respeitados em termos de educação especial, e o seu art. 4º trata do dever do Estado, a definir:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] III – atendimento educacional especializado gratuito dos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)

Outro marco internacional foi a Declaração de Salamanca, sistematizada pela Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo governo da Espanha, em 1994. Mittler (2003, p. 43) afirma que ela foi significativa por várias razões, entre elas algumas especificadas abaixo:

- Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças no mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação.
- Esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva.
- A inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o gozo e o exercício dos direitos humanos.
- As escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem o meio mais efetivo de combater atitudes discriminatórias [...]
- Os governos devem adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal ou política, matriculando todas as crianças nas escolas regulares [...]

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2005) tem como objetivo orientar os Estados a elaborar programas nacionais e estratégias para o desenvolvimento da educação em direitos humanos (MITTLER, 2003, p. 96).

Na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas (UNESCO, 1999) os Estados membros ratificaram que essas pessoas têm os mesmos direitos humanos e as mesmas liberdades fundamentais perante as demais. Também têm direito a não serem submetidas a qualquer tipo de

discriminação com base na sua deficiência, pautado na dignidade e igualdade inerentes a todos os seres humanos.

Um dos marcos legais mais importantes para a educação foi a consagração de uma lei fundamental que disciplina a educação escolar abrangendo seus aspectos relevantes e trazendo mudanças substanciais para uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394/96) traz em seu Art. 4º que, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:”

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

O capítulo V é destinado à Educação especial e define em seu Art. 58.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Finalmente em 2015 é sancionada pela presidenta Dilma Rouseff a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência<sup>153</sup>, essa lei veio alinhar a Justiça brasileira às determinações da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU<sup>154</sup>. A LBI traz o conceito de pessoa com deficiência de forma bem atual em seu Art. 2º:

Considera a pessoa com deficiência aquela que tem um impedimento a longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Sem dúvida é uma grande vitória para a sociedade, pois é uma forte ferramenta para implementar e garantir os direitos das pessoas com deficiência no país. Um dos pontos mais relevantes da LBI<sup>155</sup> para nosso estudo diz respeito ao Capítulo IV “Do

---

<sup>153</sup> Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 27/07/2018.

<sup>154</sup> Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25/07/2018.

<sup>155</sup> LBI: Lei Brasileira de Inclusão, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em: 27/07/2018.

Direito à Educação”,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Em termos de avanço em políticas públicas para educação especial brasileira, temos o documento orientador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Este documento alterou a compreensão acerca do público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, tratou do Atendimento Educacional Especializado, formação de professores, entre outros aspectos relevantes que impulsionam a educação inclusiva como centro do trabalho pedagógico na instituição escolar, como demonstram Garcia e Michels (2011).

## 5. RESULTADOS

Todo esse aparato legal vem a fortalecer a luta pelos direitos fundamentais de todas as pessoas e das pessoas com deficiência que são o foco deste trabalho. As leis impõem um comportamento social, como ressalta (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1996, p. 374) “o objetivo da sociedade, nesta mudança imposta, é evitar o dano ao objeto. Mas um resultado adicional importante é a mudança de atitude”.

Conforme o passar dos anos, percebemos que a sociedade vai mudando e se reconfigurando, vão surgindo novas formas de ser e de se conviver, novas ideias, teorias e práticas. Surgem as diferenças culturais, religiosas, étnicas, de gênero e como isso se apresenta também uma diversidade humana cada vez mais rica. E esse fenômeno nos traz a necessidade de aprendermos mais sobre como compreendemos o mundo e a nós.

A partir deste entendimento surge uma questão a se refletir, visto que, o modelo educacional presente em nossa sociedade mostra sinais de exaustão e nessa necessidade de ideias e inovações, de quebra de paradigmas é que surgem novas possibilidades de transformação. A escola precisa se abrir e estar preparada para acolher e se apoderar desse desafio o qual as diferenças presentes no meio educacional nos trazem. As instituições de ensino não podem se anular e nem ignorar as diferentes formas de se relacionar, de se praticar, e de ser de cada indivíduo.

Candau (2012) afirma que apesar do cenário negativo que vivenciamos, é possível encontrarmos uma progressiva afirmação de uma sensibilidade social, ética, política e cultural relacionados aos direitos humanos. A autora traz à reflexão a situação que “não basta construir um arcabouço jurídico mais amplo em relação aos direitos humanos, se eles não forem internalizados no imaginário social”. É urgente a necessidade de uma mudança de mentalidade individual e coletiva para construirmos uma cultura dos direitos humanos em nossa sociedade.

Os resultados a que chegamos após essas discussões nos levam a acreditar que além do ordenamento jurídico presente em nosso país que conduzem a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, é urgente uma mudança de mentalidade na nossa sociedade. Visto que uma das maiores barreiras enfrentadas pelo público-alvo de nosso estudo é a barreira atitudinal.

## 6. CONCLUSÃO

Ao considerarmos a educação como direito básico de todo indivíduo, compreendemos que todos os sujeitos têm o direito à educação, inclusive as pessoas com deficiência.

Nosso estudo demonstrou um avanço relevante na garantia legal do direito à educação, inclusive em se tratando da garantia à inclusão das pessoas com deficiência. Entendemos que promover uma educação acessível a todos esbarra também no grande desafio de se pensar em um sistema inclusivo que se preocupe com as necessidades e particularidades de cada indivíduo, considerando suas limitações, valorizando a pluralidade e a individualidade do ser com o intuito de suscitar o desenvolvimento dos sujeitos, objetivando o pleno exercício de sua cidadania.

A inclusão traz um desafio vigente na sociedade e abre oportunidade para uma discussão mais aprofundada. Ela apresenta a exigência de uma nova reconfiguração escolar onde há a necessidade de extinguir a categorização das pessoas e também propõe uma nova proposta pedagógica voltada para a cidadania, e que valorize e respeite as diferenças e principalmente, seja livre de certos preconceitos enraizados nos bancos escolares e que se perpetuam com o passar do tempo. Mantoan apud Morin (2003), afirma que para se reformar uma instituição, temos que reformar as mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. É urgente a necessidade de se ter realmente escolas inclusivas em nossa sociedade para que as



peessoas com deficiência possam gozar de seus direitos com plenitude.

Afinal a garantia legal de acesso às pessoas com deficiência ao sistema escolar regular precisa estar pautada num processo de inclusão que também garanta sua permanência e êxito escolar. Desse modo, constatamos a relevância do avanço na efetividade das leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência, mas é necessário que esse processo esteja em consonância com a obrigatoriedade das pessoas em acolherem, respeitarem e aceitarem as diferenças do outro. Somente assim, poderemos ter em um futuro breve a efetiva inclusão dessas pessoas, alvo de nossa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n 120, p 715-726, jul-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

COSTA, Valdelúcia Alves. **Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para que?** In: MIRANDA, Teresinha Guimarães;

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, p. 245-262, July 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010)>. Acesso em: 30/12/2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp.105-124. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **Faces da inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2010.

KRECH, D; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O indivíduo na sociedade**. São Paulo: Pioneira, 1969.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro. COSTA, Valdelúcia Alves da, (org.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM SOBRE INCLUSÃO

Bruno Alves Reinaldo (UVA)

[bruno.reinaldo16@hotmail.com](mailto:bruno.reinaldo16@hotmail.com)

Airton Pereira Moura (UVA)

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

Linda Lorryne de Sousa Carvalho (UVA)

[lindalorryne.s.carvalho@gmail.com](mailto:lindalorryne.s.carvalho@gmail.com)

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa que contempla a Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo da perspectiva de inclusão que essa modalidade tem por finalidade, sendo essa uma categoria de ensino que ocorre em horário noturno e busca inserir jovens e adultos no espaço escolar, que por algum motivo não acompanharam seu período estudantil regular e vão em busca de concluir seus estudos de maneira tardia. Esse estudo tem como metodologia uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal de Sobral, no Ceará analisando a proposta da EJA e sua atuação sob os mais variados pontos de vista, utilizando-se de entrevistas com aluno, professor e gestor da EJA e um idoso que não está inserido no espaço escolar, de modo a fazer um intercâmbio de opiniões e análises a respeito do processo inclusivo educacional da EJA. Com isso percebemos que esse caminhar foi importante para desvelarmos mais sobre esta modalidade e como futuros educadores refletirmos sobre o papel do docente, da gestão e suas contribuições para a aprendizagem do educando.

**Palavras-chave:** EJA. Inclusão. Escola.

### 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem por objetivo fundamental receber pessoas que por algum motivo não concluíram seus estudos em período regular ou se atrasaram e necessitaram realizar isso com uma idade mais avançada. É uma modalidade presente nas escolas a nível nacional que possibilita aos indivíduos a iniciar seus estudos de maneira direcionada de forma individual e coletiva por um docente, de modo a absorver os conteúdos repassados de acordo com o ritmo de aprendizagem dos estudantes, suas vivências pessoais e o meio que essas pessoas estão inseridas, levando em consideração não somente conteúdos teóricos, mas valorizando também suas atuações cotidianas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/96, no Art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Essa modalidade parte de uma perspectiva inclusiva, tendo em vista que os indivíduos que estão inseridos neste ambiente são pessoas que a sociedade exclui por não terem seguido sua formação educacional de maneira regular. Com isso eles necessitam encontrar espaço em sua rotina para ir em busca do aprendizado tardio. Esse tipo de modalidade não abriga tantas pessoas e há inclusive um grande índice de evasão, pois os estudantes muitas vezes não acompanham o ritmo de aprendizagem em que são submetidos e isso ocorre devido ao contexto social que este aluno se encontra inserido.

Faz-se necessário que o indivíduo tenha a orientação de um profissional qualificado atuando nessa área que o incentive a adentrar e permanecer no espaço escolar até a sua conclusão, para que assim possa dar continuidade ao seu processo de construção da aprendizagem na educação formal, encharcando-a de sentido para suas trajetórias de vida.

Como dizia Freire (2001), o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas sim em aprender. E, aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para que assim possa se libertar daqueles que o oprimem. Neste sentido, se torna necessário que as pessoas inseridas nesse contexto vejam sentido em seus objetivos pessoais ao ir em busca da EJA para não se manter condicionado somente a opressão a qual os mesmos são submetidos com frequência. Mediante essa realidade, o profissional da educação deve trabalhar a partir desses objetivos, que estão inerentes ao contexto socioeconômico e cultural que o educando está imerso.

Dito isso, o presente trabalho pretende abordar uma pesquisa de campo realizada a partir dos estudos ocorridos na disciplina de Escola e Inclusão Social, onde foi possível refletir acerca da inclusão do sujeito no contexto educacional, partindo de uma perspectiva Freiriana, tendo como público-alvo desse estudo os alunos da EJA de uma escola da rede municipal de Sobral, enfatizando a importância de nós como

acadêmicos do curso de Pedagogia termos conhecimento dessa modalidade em nossa trajetória formativa, mas principalmente compreender como os alunos que participam dela são incluídos e conseguem usufruir do direito a educação.

Para o desenvolvimento metodológico desse estudo tivemos a pesquisa de campo. Segundo Minayo (1998) é fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas manifestações no interior da comunidade pesquisada. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar, pois muitas vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas relações.

Para a coleta de dados utilizamos como instrumental a entrevista. Segundo Ribeiro (2011) a entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, pois ela permite conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Isso é de extrema importância para o objetivo da pesquisa que é observar a EJA dos mais variados pontos de vista para assim questionar a atuação da mesma e se ela vem elencando a proposta de uma educação inclusiva de qualidade que vai de acordo com os anseios do público que ela recebe.

Nas páginas que se seguem a princípio discorreremos acerca da Educação de Jovens e Adultos e como o percurso de busca pelos dados empíricos foi ocorrendo, apontando as reflexões realizadas nesse processo e nos outros momentos estaremos explanando as entrevistas realizadas com os respectivos sujeitos que fazem parte do cenário da EJA, trazendo as devidas análises e aprendizados ocorridos nesse entrelaçamento entre o campo teórico e empírico.

## **2. CONHECENDO A EJA NA PESQUISA DE CAMPO**

A pesquisa de campo foi desenvolvida inicialmente quando fomos em busca de uma escola na cidade de Sobral que pudéssemos aplicar a entrevista com pessoas que tivessem inseridas no cenário da EJA e uma pessoa que não estivesse inserida no espaço escolar, mas que pudéssemos conhecer suas trajetórias de aprendizagem, resgatando suas memórias por ser da terceira idade. Fomos a uma escola próxima da Universidade

Estadual Vale do Acaraú (UVA) que nos recepcionou e nos acolheu durante dois dias para realização da entrevista com os respectivos sujeitos: professor, gestor e um aluno matriculado na EJA.

## **2.1 Entrevista realizada com a gestão escolar**

Para o desenvolvimento da entrevista, começamos com a gestão da escola, representada pela agente administrativa escolar que acompanha a EJA diariamente. A mesma inicia sua fala afirmando que a instituição trabalha com a EJA há mais de vinte anos levando em consideração o período que já trabalha lá que representa dezenove anos de seu acompanhamento na referida modalidade. Ela afirma que a EJA, para ser desenvolvida na escola, segue um plano enviado pela secretaria de educação do município e a partir do material que é enviado, os profissionais da EJA buscam segui-lo utilizando uma metodologia que proporcione aos alunos um melhor aproveitamento do conteúdo a ser aprendido.

Na sequência, a entrevistada elenca que a escola acolhe alunos a partir dos quinze anos, levando em consideração o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que determina se o jovem a partir dos quinze anos deve estar matriculado no ensino regular ou se o mesmo se encontra atrasado e deve adentrar para a Educação de Jovens e Adultos, onde qualquer pessoa de qualquer idade que se encontre irregular poderá adentrar na modalidade para conclusão de seus estudos. A escola que nos acolheu afirma a existência de quatro turmas de EJA, sendo essas divididas em segmentos, onde o primeiro representa as turmas de EJA I (primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental) e EJA II (quatro e quinto ano do Ensino Fundamental) e o segundo segmento representa as turmas de EJA III (sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental) e EJA IV (oitavo e novo ano do Ensino Fundamental).

Ao descrever as experiências que adquire diariamente na EJA, a agente administrativa fala de maneira bastante emotiva, afirmando que a relação entre os alunos com a gestão é excelente, visto que todos são bastante dedicados e comprometidos com os estudos, existindo uma relação de respeito mútuo entre as partes, alegando que a maioria dos alunos que frequentam a escola vão em busca de atingir objetivos pessoais e a gestão em si fica bastante satisfeita quando os vê realizando seus sonhos a partir dos estudos no espaço escolar. Em seguida, a mesma afirma conhecer Paulo Freire e em sua concepção, os ideais de educação do autor

condizem totalmente com a proposta da modalidade que consiste em alfabetizar e contribuir com aqueles que não tiveram oportunidade de ver o mundo com os olhos da educação.

A entrevistada finaliza sua fala concluindo que em sua opinião a EJA oferece a população a chance de dias melhores, pois essas pessoas estão lá com o objetivo de aprender e se inserir na sociedade que tanto as exclui e a escola busca muito os incluir no espaço escolar e social com muita dedicação e empenho de acordo com suas vivências. Sua fala conclusiva nos fez lembrar Freire (2000) em sua obra Educação como prática de liberdade, onde nos diz que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa, ou seja, é de extrema necessidade educar com amor levando em conta tudo que a sociedade anseia em seu contexto de formação humana.

## **2.2 Entrevista realizada com a um professor da EJA**

Dando sequência a coleta de dados, fomos ao encontro de algum professor da modalidade que estivesse disponível para nos atender, visto que a escola dispõe de quatro professores de EJA. Para essa entrevista, contamos com a professora da turma de EJA IV, graduada em História, que atua no programa há doze anos na área de ciências humanas e linguagens.

A docente inicia afirmando que seu planejamento de aulas se dá através dos conteúdos prescritos nos livros didáticos, buscando ao máximo trazer esses conhecimentos para a sala de aula aproximando-os da realidade dos alunos, pois o programa acolhe um público diferenciado e isso exige uma atenção maior em trazê-los a querer aprender. A mesma dá sequência afirmando que conhece Paulo Freire e diz que a proposta da EJA é diretamente ligada com seus ideais, visto que o educando é a base para que a EJA possa acontecer. Em suas formações de EJA muito se fala a respeito de Freire e seu papel dentro da construção do conhecimento letrado e numérico.

Por fim, a professora conclui sua fala afirmando que a cada dia dentro do ambiente da EJA ela vive experiências diferenciadas e com todos os anos de caminhada nessa área a docente alega que a educação é o caminho para que esses alunos cresçam, se desenvolvam e construam seus processos de autonomia e de conhecimento que os mesmos tanto vão em busca dentro da modalidade de ensino noturno. A escola, por sua



vez, busca ao máximo inseri-los no processo de aprendizagem para tentar impedir a evasão frequente que a educação de jovens e adultos ainda possui, trazendo uma proposta inclusiva. Para Aranha (2004) a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

### **2.3 Entrevista realizada com a um aluno da EJA**

Concluindo a pesquisa no espaço escolar, fomos em busca de algum(a) aluno(a) que de preferência fosse jovem, pois nossa pesquisa ainda englobaria um idoso, então conversamos com uma jovem de quinze anos. A mesma inicia sua fala afirmando sua idade, alegando ser aluna da turma de EJA IV e, mesmo sendo jovem, explica que se encontra na EJA por conta de duas reprovações no ensino regular e, para acompanhar o ritmo das séries de base, foi remanejada para a noite para se estabilizar. A jovem atualmente é casada e nunca parou de estudar.

A estudante, ao descrever suas motivações para estar na escola, afirma que pretende se manter no espaço para aprender cada vez mais e conseguir concluir seus estudos para ter um bom emprego e auxiliar seu marido em casa. A mesma, ao descrever sua desmotivação relata a ausência de pessoas da sua idade para manter relações de amizade e sente-se sozinha, o que já se pode verificar uma falha no processo de inclusão dos alunos da EJA. Na questão metodológica, a estudante afirma que tem dificuldade com a metodologia tradicional que é utilizada e aprende melhor quando tem aulas dinâmicas que propiciam o conhecimento.

Concluindo sua fala, a adolescente lembra que era muito feliz em sua turma de ensino regular e sente falta de estar inserida nesse espaço, mas compreende a importância da Educação de Jovens e Adultos para seu desenvolvimento para que a mesma consiga acompanhar as séries regulares e concluir seu processo de formação.

### **2.4 Entrevista realizada com a um idoso**

Ao procurarmos uma pessoa idosa, encontramos uma senhora de sessenta anos, residente na cidade de Sobral. A mesma inicia suas ponderações afirmando que estudou até a oitava série, mas teve que abandonar os estudos por motivos familiares. A dona de casa lembra bastante de seu período escolar, visto que as escolas que estudou ainda

mantém suas atividades na cidade que vive atualmente e um de seus filhos estudou na mesma escola que ela frequentou por muitos anos e, apesar de ter passado muito tempo, ainda lembra de quase todos os professores e mantém contato com alguns que são vivos.

Ao falar da escola, a dona de casa alega que recorda com muito carinho tudo que aprendeu na escola, principalmente o conteúdo de cálculos matemáticos que tem grande facilidade e o modo que aprendeu com seus professores facilitou muito seu processo de aprendizagem, onde os docentes utilizavam como metodologia aulas expositivas no quadro negro. Ao lembrar da escola, o que a deixava alegre era o fato de aprender e poder conviver com suas amigas, pois gostava muito do ambiente escolar e como a educação era na época. O que a deixava triste era justamente as dificuldades que tinha no que dizia respeito a sua vida familiar, pois já enfrentou enchentes, desabamentos e ausência de recursos financeiros para se manter na escola. A senhora, apesar de não ter tido oportunidade de ampliar seu conhecimento formal, a mesma se mostra conhecedora de muitas coisas que ocorriam durante a época de sua infância e pré-adolescência, lembrando a inauguração de uma escola em sua comunidade na época da ditadura civil-militar.

Quando perguntamos sobre alguma música que gostasse de ouvir na infância, a dona de casa descreveu a canção “A beleza da rosa” do cantor José Ribeiro. Concluindo o nosso diálogo, a senhora encerra sua fala afirmando que a escola é muito importante na vida de todas as pessoas e se arrepende de não ter concluído seus estudos e ingressado em um ensino superior para mudar sua condição de vida, mas apesar disso conseguiu dar aos seus filhos as oportunidades que a mesma não pôde ter, tendo a esperança de um futuro melhor para eles, o que nos fez lembrar de Freire (1992), em Pedagogia da Esperança, quando diz que é preciso sempre alimentar a esperança de que a mudança é possível, de que as injustiças, as desigualdades, a miséria, possam um dia senão desaparecer completamente, ao menos ser amenizada ou corrigida.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os dados coletados na presente pesquisa e tudo aquilo que foi mencionado de forma autoral e bibliográfica é de extremo valor concluir que a pesquisa de campo orientada pela professora da disciplina teve significativa importância para nossa formação acadêmica e humana, pois a mesma nos fez refletir acerca das mais variadas perspectivas de educação e como a inclusão está inserida nesse contexto.

Muito do que foi coletado, conseguimos associar aos textos de Freire trabalhados na disciplina. No momento de ouvir as pessoas presentes na EJA, vimos a importância de abordar a formação do sujeito desse cenário, o que foi de grande valor para compreender de forma teórica e empírica as discussões que embasam a discussão de escola e inclusão.

Como diria Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, ou seja, o professor é figura importante no processo de formação dos estudantes, não somente de maneira acadêmica, mas também humana e cidadã.

#### 4. REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. MEC, 1996. 31p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

JUNIOR, Nazir Feres. JUNIOR, Álvaro Francisco de Brito. **A utilização da técnica de entrevista em trabalhos científicos**. Revista Evidência, v.7, n.7, p.237-250, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 1998.

## INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORTALEZA: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Ana Larisse do Nascimento Maranhão (PMF)

[la.maranhao@gmail.com](mailto:la.maranhao@gmail.com)

Maria Nerice dos Santos Pinheiro (Unichristus)

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

Talita Almeida Rodrigues (UFC)

[talitarodrigues.fp@gmail.com](mailto:talitarodrigues.fp@gmail.com)

### RESUMO

O cenário educacional brasileiro tem investido em leis que visam qualificar as instituições deste setor para a adoção de práticas inclusivas. Este por sua vez, se configura como um desafio posto para profissionais e, também, para as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais de Educação. Diante disso, o presente artigo objetivou analisar as Resoluções nº 02 de 2010 (FORTALEZA, 2010) e nº 015 de 2017 (FORTALEZA, 2017) sob o conceito de inclusão apregoado por autores como Mittler (2003) e Mantoan (2006, 2009). Para isso, adotou uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1994) com base em pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2006; BOGDAN & BIKLEN, 1994). Este estudo revelou um impasse, um anacronismo no desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, pois o avanço na inclusão de crianças com deficiência em Creches e Pré-escolas não deveria ser pautada em números através do aumento quantitativo de matrículas de crianças com deficiência, mas por um conjunto de medidas que possam favorecer ações inclusivas para crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Educação Infantil.

### 1. INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, com o advento da *Política de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), o cenário educacional brasileiro tem buscado investir em leis que visam qualificar as instituições educacionais para a adoção de uma educação inclusiva.

Considerar a inclusão como prática possível nos estabelecimentos formais e regulares de educação, significa trabalhar na perspectiva de acolher um grupo com pouca visibilidade no cenário social, à exemplo das crianças com síndrome de down, autismo, paralisia cerebral, transtornos de comportamento e outras deficiências.

A inclusão desses indivíduos se configura como um direito previsto desde a década de 1980, através da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), e reafirmado em 1990 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Apesar deste suporte legal a favor das pessoas com deficiência, o trabalho inclusivo, até hoje, se configura como um desafio posto para os profissionais

da educação e, também, para as políticas públicas, pois é importante que estejam consonantes com os preceitos e práticas que facilitem a promoção de uma educação inclusiva de boa qualidade<sup>156</sup>.(BRASIL, 2008; MANTOAN, 2006, 2009; GARCIA, 2008)

O desafio da inclusão se inicia na Educação Infantil. Esta experiência educacional é importante, pois, é neste período que “se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno”. (BRASIL,2008, p. 40). Se é na primeira infância que são construídos os principais alicerces para as diferentes aprendizagens das crianças ao longo da Educação Básica, parece relevante proporcionar a elas experiências e reflexões atreladas à inclusão (CROCHÍK, 2000; 2004).

Para a construção de uma cultura inclusiva, é fundamental lembrar que o papel dos governos municipais brasileiros é bastante importante afinal, são responsáveis pelo gerenciamento da primeira etapa da Educação Básica, de forma que além das leis nacionais, as leis municipais também orientam sobre as práticas educativas que acontecem nos estabelecimentos de cuidado e educação.

À exemplo disso é possível mencionar a Resolução nº 02 de 2010 (FORTALEZA, 2010). Esta lei, específica ao município de Fortaleza, em seu artigo 18, define o quantitativo de crianças por professor em sala de atividades. A redução do número de crianças é possível em casos de agrupamentos que atendem sujeitos com deficiência. Essa parece ser uma medida para facilitar e otimizar o trabalho docente sob um enfoque inclusivo. Porém, no último ano, através da Resolução CME/CEI/ CEF nº 015/2017 (FORTALEZA, 2017), o referido artigo foi revogado, permitindo a inserção de um número ilimitado de crianças deficientes nas turmas de Creches e Pré-Escolas. o que sugere um retrocesso frente aos passos já caminhados pelo trabalho de inclusão que vem sendo desenvolvido na Rede Municipal de Educação.

Deste modo, vê-se que a inclusão se apresenta como um ponto a ser debatido, haja vista que são inúmeros os impasses que dificultam a efetivação de um trabalho educacional nessa perspectiva (MITTLER, 2003; MANTOAN, 2006, 2009), posto que esta atividade não depende apenas do professor, mas da implantação e construção

---

<sup>156</sup>Para este artigo, a ideia de boa qualidade ancora-se em Corrêa (2003, p. 89), pois a autora acredita que quando há a “garantia de direitos [das crianças] como critério de qualidade”, há boa qualidade. Portanto, é possível pensar que a inclusão deve tomar os direitos e necessidades não apenas das crianças com deficiência, mas de todas as crianças.

cotidiana de uma cultura inclusiva (FIGUEIREDO, 2009), o que, por sua vez, requer investimento na estrutura física de Creches e Pré-Escolas, na formação inicial e continuada de professores e em políticas públicas condizentes com os objetivos de uma educação que inclui.

Considerando a breve reflexão disposta até aqui, para a construção do artigo foi realizado um estudo com abordagem qualitativa (MINAYO, 1994) com base em pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2006; BOGDAN & BIKLEN, 1994). A reflexão inicial discute aspectos relacionados à inclusão de crianças na Educação Infantil, apontando a inclusão como uma conquista ainda em processo e buscando compreender o significado deste conceito e como ele pode acontecer na rotina cotidiana de Creches e Pré-Escolas. Há uma exposição específica sobre as Resoluções nº 02 de 2010 (FORTALEZA, 2010) e nº 015/2017 (FORTALEZA, 2017). Este debate exigiu uma análise desses documentos, que acabaram por revelar um impasse no desenvolvimento de políticas de educação inclusiva.

Por fim, nas Considerações Finais, o artigo explicita que apesar dos avanços já realizados na educação numa perspectiva inclusiva, é possível identificar políticas que, ao invés de proporcionar novas conquistas neste cenário, parecem, na verdade, revelar retrocessos. O que indica a relevância de outros estudos que proporcionem uma discussão para o fortalecimento de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva.

## **2. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NO CONTEXTO REGULAR DE CUIDADO E EDUCAÇÃO**

Foi apenas na década de 1970 que o Brasil passou a viabilizar a entrada de indivíduos com diferentes deficiências em instituições regulares de Educação (MAGALHÃES, 2002; MIRANDA, 2003). Considerando que esta foi uma grande conquista, fruto de um processo histórico, político e social, cabe indagar: quando um indivíduo com deficiência tem acesso a qualquer uma das etapas da Educação Básica, em estabelecimentos regulares, ele está necessariamente incluído?

Para iniciar esta discussão, torna-se importante pensar sobre uma situação possível de ser identificada no cotidiano. Uma menina chamada Celina<sup>157</sup>, de 5 anos,

---

<sup>157</sup> Exemplo fictício criado a partir de situações similares e já observadas pelas autoras em instituições educacionais como professoras da Educação Básica. Inspirado no curta-metragem espanhol “Cuerdas”, ganhador do Prémio Goya de 2014. (disponível:

possui deficiência motora e faz uso de cadeira de rodas. Certo dia, no momento do recreio na Pré-Escola, um colega propôs ao grupo a brincadeira de "morto ou vivo". Todos correram para o tanque de areia e se divertiram, enquanto Celina, aparentemente também queria brincar, apenas observava os amigos junto com as professoras, que olhavam o movimento da turma.

Mittler (2003) clarifica que, numa situação de integração, “o aluno [a criança] deve adaptar-se à escola [à educação infantil], e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola [educação infantil] mudará”. Tomando a ideia deste autor como pressuposto, vê-se que, no exemplo mencionado, Celina estava integrada afinal, ela está inserida no espaço pedagógico, no entanto, há barreiras que a impedem de vivencia-lo em sua totalidade. Logo, não é possível afirmar que a criança cadeirante estava incluída na situação narrada.

Na inclusão, de acordo com Mantoan (2006, p. 19) os estabelecimentos formais de educação propõem “um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” Assim, a inclusão ultrapassa o sentido de integração, pois incluir significa que a pessoa com deficiência ocupa o lugar de sujeito ativo nos processos que envolvem aprendizagem, através de estratégias e métodos que podem vir a promover o desenvolvimento desse indivíduo de modo irrestrito. Assim, no exemplo de Celina, um dos professores que observam o recreio pode indagar as crianças: E a Celina? Vai ficar de fora? Porque a gente não adapta a brincadeira para ela também poder brincar?

Tomando a perspectiva inclusiva como pressuposto, Barbosa (2009, p.62) ressalta que:

As pedagogias contemporâneas procuram compreender a diversidade dos sujeitos não como uma falha, mas como uma riqueza, e defendem a inclusão das singularidades. São pedagogias que afirmam a abertura ao novo como forma de reinvenção do espaço escolar. Assim, é importante garantir nos estabelecimentos de educação infantil, com adultos e crianças pequenas que aí convivem, uma postura de celebrar a diversidade das crianças, das famílias e das comunidades. Ou seja, favorecer relações participativas e coerentes entre o ambiente da escola e os que nela convivem. A escola que opta por ensinar a viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro, opta também por realizar a inclusão de modo orgânico [...].

Se durante muito tempo a pedagogia e as instituições regulares de educação



não foram espaços para pessoas com deficiência, hoje o discurso educacional adota um viés que procura viabilizar práticas pedagógicas inclusivas por compreender que este paradigma não se trata mais de uma opção, mas de uma lei que deve ser uma realidade perseguida por professores e profissionais deste setor.

As palavras de Barbosa (2009), portanto, convocam a Educação Infantil para uma experiência em que a inclusão seja inerente à vida cotidiana da instituição, ou seja, revelada através das brincadeiras compartilhadas que acontecem no tanque de areia, nas relações construídas entre os personagens que experimentam o mesmo ambiente, através do respeito à fala do outro, ao sentimento do colega, do exercício da escuta, dos diálogos no horário das refeições, durante o banho, nos instantes de choro e de sorriso.

A proposta de uma educação inclusiva, no entanto, pressupõe a existência não só de professores preparados e comprometidos com a inclusão. O trabalho docente inclusivo se constrói através de inúmeros elementos, dentre eles, as condições estruturais de trabalho, pois, segundo Monteiro e Silva (2015, p.22), "os insumos<sup>158</sup> escolares são muito relevantes na definição dos resultados educacionais e não devem ser tratados como inutilidade. Muitos são os fatores limitantes".

Por isso, no tópico seguinte serão discutidas as Resoluções nº 02 de 2010 (FORTALEZA, 2010) e nº 015/2017 (FORTALEZA, 2017), com ênfase no artigo 18 e sua revogação. Esta análise mostra-se relevante, pois as leis, através do conteúdo e das práticas que orientam, se constituem como um importante fio condutor para as ações cotidianas que se desenvolvem nas instituições de Educação Infantil.

### **3. LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: ALGUNS PONTOS A SEREM DESTACADOS**

O município de Fortaleza, no ano de 2010, aprovou a Resolução nº 02/2010 (FORTALEZA, 2010), um documento importante que disserta sobre normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil. Dentre as diferentes temáticas nele abordado, o artigo 18 trata com precisão sobre um dos aspectos que envolvem o processo inclusivo previsto para Creches e Pré-Escolas. Este artigo afirma que:

---

<sup>158</sup>Neste artigo "Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola [...] e outros aspectos positivos". (SATYRO e SOARES, 2007, p.9)

Art. 18. Nos agrupamentos que atendem crianças com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais ou transtornos globais do desenvolvimento, a cada criança atendida haverá redução de 3 (três) vagas para matrícula, sendo limitado o atendimento a 2 (duas) crianças, nessas condições, por agrupamento. Parágrafo único. Para efeito de redução do número de alunos nos agrupamentos, serão consideradas as deficiências permanentes: síndrome de Down, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral e outras, devidamente comprovadas por profissional da área de saúde (FORTALEZA, 2010, p.5).

Através do conteúdo descrito no artigo apresentado, parece haver uma compreensão de que a deficiência traz consigo desafios. Receber a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil significa realizar um planejamento que oportunize a participação desses sujeitos; mediar as relações entre as crianças no sentido de criar um ambiente inclusivo no estabelecimento; acompanhar a participação efetiva dos indivíduos incluídos no cotidiano da Creche e da Pré-Escola.

Deste modo, reduzir o quantitativo de crianças por agrupamento parece ser uma medida que pode auxiliar não só na organização do trabalho docente, como, também, na qualidade desta tarefa, pois em um agrupamento menor podem ser desenvolvidas atividades e estratégias diferenciadas para cada criança, seja ela deficiente ou não.

A Resolução nº 015/2017 (FORTALEZA, 2017) invalida o artigo que mencionava a restrição quantitativa de sujeitos com deficiência em uma mesma turma de Educação Infantil. Este documento municipal assevera que:

Art. 1º Revogar o artigo 8º e seus respectivos § 1º, § 2º e § 3º, da Resolução CME/CEF Nº 001/2009; **o artigo 18 e seu respectivo parágrafo único, da Resolução CME/CEI Nº 002/2010**; o artigo 9º e seus respectivos incisos I e II, da Resolução CME/CEF Nº 007/2012; o parágrafo único do artigo 6º, da Resolução CME/CEI/CEF Nº 010/2013. (FORTALEZA, 2017, p. 1). (Grifos nossos).

Com a revogação do artigo ora aqui discutido, não mais se restringe a quantidade de crianças deficientes por turma. Esta realidade pode acabar provocando a impressão de que há um maior número de crianças incluídas nas instituições públicas de educação. No entanto, a inclusão educacional só ocorre quando o indivíduo se torna foco do processo educativo nas práticas cotidianas, algo que parece ser improvável quando se tem um número ilimitado de crianças deficientes numa mesma turma. Frente a condições como esta Mantoan (2006, p.31) aponta que as:

[...] políticas de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, não acompanham as inovações e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar.

Esse tipo de decisão, tomada sem o consentimento e a participação dos professores, profissionais que atuam diária e diretamente com as crianças, desconsidera as necessidades e particularidades do trabalho docente inclusivo. Na Educação Infantil, as crianças atendidas possuem especificidades como globalidade, dependência e vulnerabilidade, que já são inerentes à sua faixa etária (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014) porém, quando essas crianças apresentam algum tipo de deficiência, as condições de trabalho passam a ser um fator decisivo para a inclusão.

O que a sociedade espera das leis é que elas sejam cumpridas. Todavia,

As políticas públicas colocam os docentes em fronteiras de guerra, expostos ao tiroteio de todos os lados e esperam que eles se viam no cumprimento de papéis sociais incompatíveis. Serão obrigados a optar por um lado, frequentemente, pelo hegemônico, as exigências do mercado, do concurso, do vestibular. Terão de optar por determinados conteúdos e secundarizar outros. (ARROYO, 2014, p.99).

Pensar em Creches e Pré-escolas como “fronteiras de guerra” parece “chocante”, no entanto, quando nos deparamos com a situação precária de muitas dessas instituições, a associação de Arroyo (2014) mostra-se oportuna. Nesta situação, “apagar de incêndios” (MANTOAN, 2006), fica ainda mais evidente, quando se imagina agrupamentos de 15 a 20 (ou mais) crianças pequenas, com um número ilimitado de crianças com eficiências.

Aqui cabe reafirmar, com apoio em Mrech (1999) *apud* Mendes (2002), que incluir requer infraestrutura; políticas distritais de suporte as escolas, condições adequadas de trabalho, entre outros aspectos. Santos (2002) complementa o pensamento anterior, pois destaca a importância de elementos como atenção as particularidades, às condições estruturais, administrativas, pedagógicas, a ampliação quantitativa e qualitativa das instituições. Assim, a inclusão não se trata de um projeto a “ser efetivado somente pelo professor” (SANTOS, 2002, p. 187), mas por uma pluralidade de fatores que resultam das leis e documentos norteadores.

Diante do que foi exposto e discutido até aqui indicamos que ofertar e oportunizar a matrícula de pessoas com deficiências em Creches e Pré-escolas é importante, no entanto, não deve ser o foco da inclusão, o pilar para o desenvolvimento

da educação inclusiva deve estar em gerar condições propícias de interação e aprendizagem para todos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto e discutido neste artigo pode-se perceber que a legislação nacional referente a uma educação pública comum inclusiva ganhou amplo destaque desde a década de 1990, no entanto, nos últimos dois anos (2016- 2017) não podemos dizer o mesmo.

No âmbito municipal esse processo se repete, pois embora o governo de Fortaleza se caracterize e respalde suas ações numa perspectiva inclusiva, o que demonstra é uma volta a integração. Pelo menos, é isso que fica explícito a partir da Resolução 015/2017.

Trazer à tona uma discussão sobre as Resoluções 002/2010 e 015/2017 de Fortaleza, que trata explicitamente sobre a matrícula de crianças deficientes em Creches e Pré-escolas é colocar em evidência ações municipais que interferem diretamente na promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Ao propor legislações é preciso se ponderar qual o impacto destas diante do cotidiano das instituições e também das pessoas nela envolvidas, pois o que se conclui ao debater sobre as resoluções em destaque é a promoção de matrículas de modo indiscriminado sem uma proposta sólida e explícita de apoio e estímulo para a garantia de uma educação inclusiva.

É notável que embora muitos avanços possam ser identificados na educação numa perspectiva inclusiva, é possível distinguir políticas que, ao invés de fomentar novas conquistas neste cenário, parecem, na verdade, revelar retrocessos, pois o avanço na inclusão de alunos com deficiências em Creches e Pré-escolas não se efetiva apenas pelo aumento quantitativo de matrículas, mas por um conjunto de ações que oportunizem a inclusão para crianças pequenas, o que perpassa por questões políticas, administrativas, de estrutura, pedagógicas, entre outras. É diante deste visível retrocesso que nos cabe indagar: Que educação o município de Fortaleza planeja para seu futuro? A que integra, ou a que inclui?

É importante também destacar a importância de se desenvolverem outros estudos que se debrucem sobre este tema, pois o que se tem notado no cenário nacional e local é uma estagnação referente a essas discussões frente a promoção de uma

inclusão real.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BARBOSA, M. C. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei nº9.9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01. maio. 2018.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso: 01. maio. 2018.

[CORRÊA, Bianca Cristina](#). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.119, pp.85-112.

CROCHÍK, José L. **Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o Preconceito**. Revista Psicologia Política, São Paulo, v1, 2000, p. 67-99.

\_\_\_\_\_. **Manifestações de Preconceito em relação às etnias e aos deficientes**. Boletim de Psicologia, São Paulo, v. LIII, n. 118, 2004, p. 89-108.

CUERDAS. Direção: [Pedro Solís García](#). Espanha: Produção [Nicolás Matji](#), 2013. Curta-metragem (11min). Disponível em: <<https://www.tafixe.com/2014/02/22/videos/animacao/cordas-a-curta-metragem-de-animacao-que-esta-a-emocionar-a-internet.php>>

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. É. **O desafio das diferenças nas escolas**. (Org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FORTALEZA. **Resolução CME/CEI/CEF n° 02/2010**. Fortaleza – SME: 2010

\_\_\_\_\_. **Resolução CME/CEI/CEF n° 015/2017**. Fortaleza – SME: 2017.

GARCIA, R. M. A. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial: dialogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In:

MANTOAN, M. T. É. **O desafio das diferenças nas escolas**. (Org.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENDES, E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. (Coleção Temas Sociais)

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Universidade Federal de Uberlândia. 2003. Disponível

em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf)>. Acesso em: 20 de ago. 2010. [Tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, J. S.; SILVA, D. P. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 19, n. 3, set-dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>>.

SANTOS, G. C. S. Diversidade e educação: desafio à formação e à atuação docentes.

In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma**

introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SATYRO, N. SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:** um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.



## PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNIVERSIDADE: O QUE PENSAM OS FUTUROS PEDAGOGOS?

Laura Thamires R. de Lima  
Universidade Regional do Cariri-URCA  
[urca@urca.br](mailto:urca@urca.br)

### RESUMO

Desde os primórdios da humanidade, o processo de inclusão social da pessoa com deficiência é marcado por segregamento, avanços e retrocessos. O presente trabalho, ocorreu em uma universidade do estado do Ceará e tratou-se de uma pesquisa quali-quantitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados, o questionário. O objetivo consistiu em analisar o que os discentes do curso de pedagogia da referida universidade, sugerem para atenuar as dificuldades das pessoas com deficiência no ensino superior. Categorizou-se as respostas em recursos humanos, recursos físicos, intelectuais e materiais, assim, percebeu-se que há uma dificuldade de compreensão dos recursos utilizados em cada deficiência. A concentração porcentual das maiores respostas voltou-se para os recursos materiais, tais como, material adaptado, em alto relevo, ampliado, livros com audiodescrição e traduzido para braile e LIBRAS. Esta pesquisa tornou-se importante para as implantações futuras das ações na Universidade.

**Palavras-chaves:** Recursos. Inclusão. Ensino superior.

### 1 INTRODUÇÃO

A historicidade da pessoa com deficiência é marcada por um grande processo de exclusão social. No período Romano, aqueles que nasciam com alguma deficiência, eram abandonados ou mortos no rio Tibre (Côrrea, 2014). Já em Esparta, devido a importância da formação do guerreiro, as crianças com deficiência eram atiradas em abismos e conseqüentemente mortas, pois não corresponderiam ao padrão do homem belo. Já na Idade Média ou idade das trevas, a igreja católica detinha o poder sobre a sociedade, assim, as suas falas eram consideradas verdades absolutas e aqueles que as questionassem, eram condenados pelo tribunal da Santa Inquisição. As pessoas com deficiência eram consideradas frutos do pecado ou castigo divino, assim, pelo poder que a fala do clero possuía, ficavam a margem da sociedade.

Assim como o histórico da pessoa com deficiência, a criação e a institucionalização dos órgãos voltados para estes, é caracterizado pelas instabilidades políticas e sociais. Em 1854, período do Império, cria-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que se transformara no Instituto Benjamin Constant-IBC, e o Instituto

dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Já em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi e no ano de 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que nasce forte, com autonomia administrativa e financeira e direta ligação com o Ministério da Educação (MEC), objetivava orientar e reger as ações da educação inclusiva. Em 1981, ocorre um regime interno que retira toda a sua autonomia, subordinando-o a Secretaria de Ensino. Ocorre em 1986, a transformação do CENESP em SESPE (Secretaria de Educação Especial) que proporcionou maior articulação com órgãos públicos e privados e maior negociação com as secretarias. Novamente em 1990, a SESPE é extinta e a educação especial vai para a SENEb (Secretaria Nacional de Ensino Básico) como um Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Com esta transformação para departamento o MEC encara pela primeira vez a educação especial inserida no contexto de educação para todos. (JANNUZZI, 2004).

Diante destas instabilidades políticas e institucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe várias perspectivas da pessoa com deficiência e atualmente com a LDB 9394/96 tem-se o capítulo V destinado a educação especial. Criou-se também o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) de 06 de julho de 2015, que aborda os direitos fundamentais para a inclusão social e cidadania, trazendo no capítulo IV, todos os direitos e deveres necessários para a inclusão do aluno com deficiência nas diversas modalidades de ensino.

A pesquisa foi realizada no município de Crato, Estado do Ceará, em uma universidade pública- Universidade Regional do Cariri. A metodologia utilizada consistiu em uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando para coleta dos dados um questionário. O objetivo desta é verificar e organizar o que os alunos do curso de pedagogia sugerem para amenizar as dificuldades das pessoas com deficiência. Este trabalho constitui de grande relevância, pois norteará os administradores da universidade das amplas sugestões de ações inclusivas vindas dos próprios discentes da universidade.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa quali-quantitativa que na

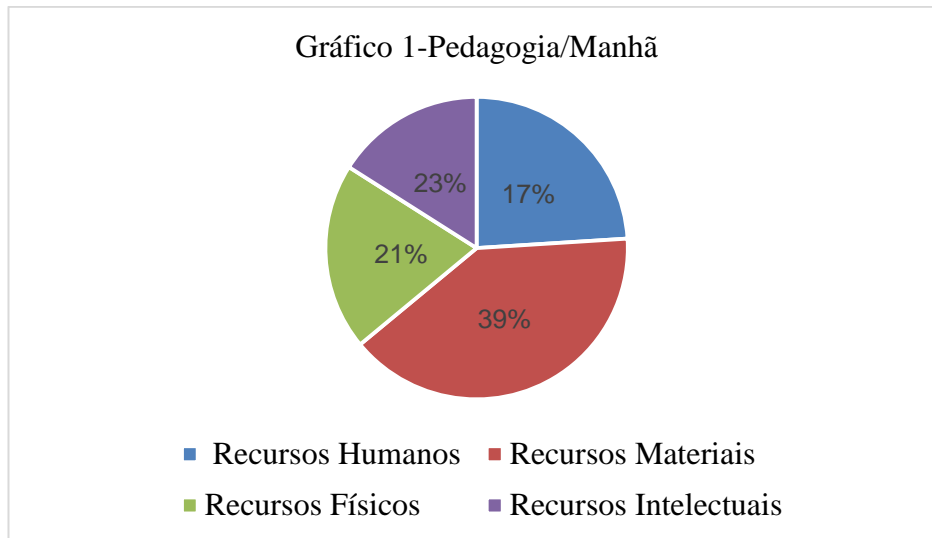
perspectiva de Minayo (2001), não pode ser considerada uma oposição, e sim, uma ligação concreta com questões a serem aprofundadas. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, na qual, para este, foram elaboradas cinco perguntas, como, “o que você sugere para amenizar as dificuldades e atender as necessidades das pessoas com deficiência em relação ao processo de inclusão nas universidades?”. Na concepção de Lakatos e Marconi (2003), o processo de elaboração das perguntas é longo e complexo, devendo possuir direta ligação com os objetivos da pesquisa. Assim sendo, a construção dos comandos visou abranger dois aspectos principais: primeiramente, a identificação sucinta do perfil aluno e em seguida, o que este sugeria para que atenuar as dificuldades dos alunos com deficiência da instituição de ensino.

A pesquisa foi realizada na Universidade Regional do Cariri-URCA, campus Pimenta, localizada na cidade de Crato, no estado do Ceará. Como grupo específico, optou-se pelos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia dos turnos manhã e noite. Esta escolha se deu com o enfoque na formação de professores, visto que, os pedagogos desenvolvem papel fundamental na formação inicial das crianças, dentro do ambiente escolar. Inicialmente, distribuiu-se o questionário nos dois turnos, na qual, após a coleta, partiu-se para a análise dos mesmos. Ao total, obtivemos 280 questionários, divididos em 18 salas dos turnos manhã e noite. Durante o processo de verificação, sentiu-se a necessidade de categorizar as respostas em recursos humanos (1), recursos físicos (2), recursos materiais (3) e recursos intelectuais (4).

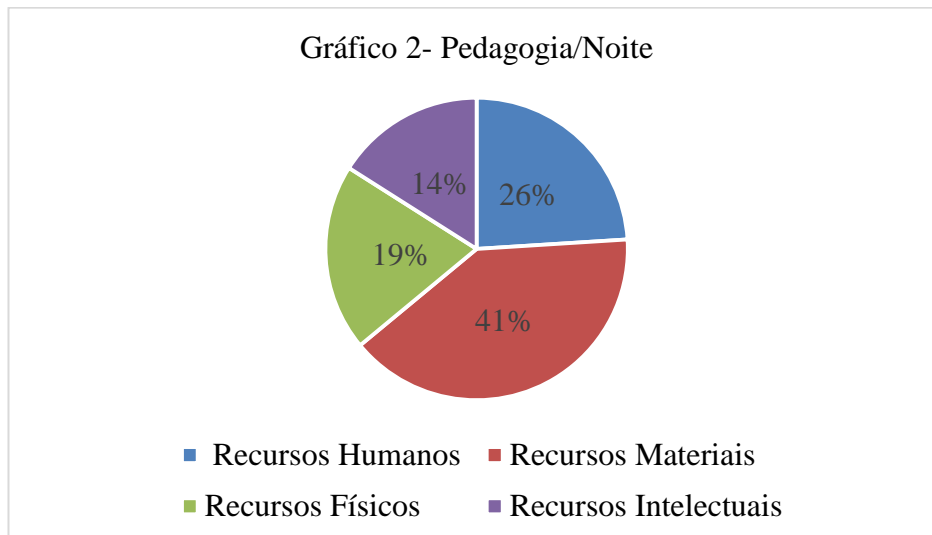
Com a divisão categórica, partiu-se para uma nova análise do material obtido. Assim, foi possível converter os dados em gráficos. Vale ressaltar que diante das cinco perguntas estabelecidas, apenas o comando “o que você sugere para amenizar as dificuldades e atender as necessidades das pessoas com deficiência em relação ao processo de inclusão nas universidades?” originou os dados estatísticos. As demais questões foram interpretadas e discutidas sem a necessidade gráfica-numérica.

## **4 RESULTADOS**

### **4.1 RESULTADOS ESTATÍSTICOS**



Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

Neste tópico do artigo, a logística seguirá a uma ordem nas apresentações das ideias, onde será demonstrado o dado estatístico obtido, o recurso estabelecido e as ações sugeridas pelos alunos, que são pertinentes a cada mecanismo.

Os dados obtidos mostraram que 23% dos alunos do turno da manhã, sugerem que para amenizar os obstáculos dos alunos com deficiência, deve-se utilizar de recursos humanos. Consistindo em tradutores, intérpretes, professores capacitados, com formação adequada e especialista na área. No turno da noite, os recursos humanos se incidem em 26% das respostas, na qual, sugerem-se tradutores para LIBRAS, professores capacitados, especializados em braile e profissionais com experiência em cada deficiência. Percebeu-se que a formação de professores é o tocante principal no quesito recursos humanos. Com base nisto, compreende-se que a sua completa

formação e experiência na área, é de extrema relevância e facilita no processo educativo, pois este compartilhará uma postura inclusiva no ambiente educacional, avaliando o seu aluno com instrumentos adequados e utilizando metodologias explicativas que abranjam as necessidades dos alunos com deficiência. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar, além do ingresso, a permanência do aluno na escola (OLIVEIRA, VALENTIM E SILVA, 2013), desta forma, o docente absorve boa parte da responsabilidade da continuação dos alunos no processo escolar, sendo assim, a sua formação profissional com qualidade se faz necessária.

No turno da manhã, 39% dos alunos sugerem a utilização de recursos materiais tais como, material adaptado em braile e LIBRAS, em alto-relevo e ampliado. No contra turno, os recursos materiais encontraram-se distribuídos em 41% das respostas, estas são: ampliação do material, livros com audiodescrição e material traduzido para braile e LIBRAS. A diversidade de materiais na conduta educacional é essencial para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência, pois o permite ter as mesmas experiências dos demais alunos. É fundamental que as pessoas com surdez contemplem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e os com deficiência visual dominem o código braile, neste último caso, o aluno poderá ter acesso aos livros e materiais tais quais foram escritos, devido ao apoio tecnológico existente, tais como o optacon e a impressora em braile. Os recursos materiais possuem direta ligação com os recursos humanos, pois no caso da ampliação do material, é função docente, utilizar do recurso data show com as letras ampliadas e em cores que façam contraste com o fundo de tela, para facilitar a compreensão do aluno com baixa visão. Alternadamente, se o aluno não utilizar do braile, os livros com audiodescrição tornam-se um instrumento eficiente no sistema educativo, que de acordo com Motta, este “amplia o entendimento de pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora” (2016, p. 15). Assim como o material impresso em braile, os audiolivros constituem um recurso de acessibilidade.

Os recursos físicos estão distribuídos em 21% das respostas adquiridas, sendo estes rampas, sinalização, boa estrutura arquitetônica, placas informativas, azulejos diferenciados, elevador, corrimão e sinalização. No período noturno, 19% estão destinados aos recursos físicos tais como, rampas, piso tátil, corrimões, azulejo diferenciado, elevador, banheiros e bibliotecas adaptadas com placas. Os aspectos físicos-arquitetônicos trazem um papel relevante para a permanência do aluno com

deficiência, pois é a partir deste, que o aluno poderá transitar em todos os espaços da instituição e não buscará meios de se integrar no ambiente, pois terá todos os subsídios para sentir-se incluído.

No período matutino, 17% das respostas estão direcionadas aos recursos intelectuais, que consistem em palestras, cursos de LIBRAS e braile, respeito, debates, espaços de socialização, e pesquisas sobre o tema. No turno da noite, os recursos intelectuais são constituídos em 14%, cita-se o respeito com o tempo necessário da pessoa com deficiência, aceitação das dificuldades, vinculação do discurso com a prática, debate em sala, curso de LIBRAS e braile, consciência, leitura sobre o tema, divulgação em rádio e TV local, assim como, programas de participação da pessoa com deficiência. Observa-se nos dois turnos, a sugestão de cursos na universidade, que na perspectiva de Gotti (1988), a instituição deve proporcionar cursos de aperfeiçoamento, desenvolvendo pesquisas, instrumentos e recursos que facilitem a vida escolar do aluno com deficiência. Todas ações sugeridas constituem em um papel fundamental da permanência destes alunos e amenizam as barreiras existentes nas instituições.

#### **4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO EM SUA COMPLEXIDADE**

A partir da entrega do questionário, foi possível identificar um aluno com deficiência física com perda de um dos membros superiores entre o cotovelo e ombro, na qual, de acordo com o mesmo, este necessitaria de uma cadeira com descanso elevado para braço esquerdo e uma mesa, encaixando-se no quesito recursos físicos. Ademais, reconheceu-se outro aluno, que se considerava uma pessoa com deficiência visual devido a alto grau de astigmatismo, entretanto, o uso de óculos resolvia as dificuldades deste.

Diante algumas respostas, identificou-se algumas sugestões de ações não válidas, tais como: a utilização de um dicionário, cujo não constatou-se como este beneficiaria o processo de inclusão no ensino superior; a discussão das profissões que as pessoas com deficiência podem estar, onde percebeu-se percepções antigas a respeito do ingresso social dos mesmos; e a realização de atividades dinâmicas, na qual acredita-se que as atividades dinâmicas contribuem para o aprendizado de todos os alunos, não somente os com deficiência.

A grande dificuldade em obter os dados constituiu na indisponibilidade dos alunos e na indisposição de professores em fornecer o espaço e o tempo necessário para

responderem os questionários. Recebeu-se uma quantidade de respostas completamente em branco e/ou parcialmente respondidas, mostrando assim o descompromisso de alguns discentes em questões ligadas a inclusão, assim como a despreocupação de docentes em amenizar as dificuldades dos alunos com deficiência, visto que os professores tem papel fundamental neste processo, mostrando também a desresponsabilização de atividades científicas na área.

## 5 CONCLUSÕES

Os questionários distribuídos nos turnos da manhã e noite, do curso de Pedagogia, representaram uma ferramenta de obtenção de dados para analisar o que os alunos indicam para facilitar e garantir a permanência dos alunos com deficiência. A partir da apreciação, percebeu-se a grande dificuldade dos alunos compreenderem os materiais e recursos necessários a cada tipo de deficiência, ocorrendo uma limitação da resposta a uma única deficiência. Em algumas respostas obtidas, foi sugerido o uso de material didático, entretanto, não há a necessidade de se utilizar deste como, por exemplo, na deficiência física. Percebeu-se, pois que há uma limitação do conhecimento a respeito das deficiências, por contas das respostas imediatas.

É necessário que os espaços de debate sejam ampliados para que, em primeiro lugar, a compreensão em todos os aspectos relativos a este assunto seja difundida na academia, e em segundo momento, na sociedade. Assim, as políticas públicas devem ser de fato, cumpridas, visando à completa inclusão na estrutura física, nos aspectos materiais e humanos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 06 de Dezembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 06 de Dezembro de 2017.



BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 06 de Dezembro de 2017.

BRASIL. Planalto. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 06 de Dezembro de 2017.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. Volume 1 – Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

GOTTI, M. O. **Integração e inclusão**: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. Em M. MARQUEZINE (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp.365-372). Londrina: Ed. UEL, 1998.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: autores associados, 2004.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, L.M.V.M. **A Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Disponível em <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

OLIVEIRA, A. A. de; VALENTIM, F.O.D; SILVA, L.H. **Avaliação pedagógica**: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 06 de Dezembro de 2017.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: AEE E PDI

Tereza Cristina Lima Barbosa

Professora da rede municipal de Fortaleza. Email: [terezarrafael@gmail.com](mailto:terezarrafael@gmail.com)

Geíza Gadelha Sampaio

Professora da rede municipal de Fortaleza. Email: [geizajulia@hotmail.com](mailto:geizajulia@hotmail.com)

Juliana Silva Santana

Doutoranda em Educação Brasileira – UFC. Email: [juliana.santana@uece.br](mailto:juliana.santana@uece.br)

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar os benefícios do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para a inclusão de alunos com deficiência e, nesse sentido, ressaltar a influência da formação continuada do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o embasamento de suas práticas na escola. A análise dos dados foi realizada com base nas discussões de Aranha (2010), Glat (2011; 2012), Pletsch (2012), dentre outros. Os dados foram coletados a partir de observação das práticas e entrevista com uma professora de AEE e uma professora da sala regular. Observa-se que as formações continuadas poderiam e deveriam ser mais sistemáticas e que, embora o PDI seja um importante instrumento para práticas inclusivas, ele nem sempre é utilizado. Conclui-se que uma maior apropriação teórica poderia otimizar as práticas inclusivas na realidade pesquisada.

**Palavras chave:** Atendimento Educacional Especializado- AEE. Plano de desenvolvimento individualizado– PDI. Formação de professores.

### Introdução

A educação especial no Brasil constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem ligação com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, no qual os alunos com deficiência eram ensinados/atendidos em locais separados dos outros alunos, as chamadas classes especiais. É importante ressaltar que essa modalidade de ensino era uma das poucas opções, à época, que os alunos com deficiência tinham para estudar.

Contudo, os debates acerca da educação especial foram se intensificando e alguns documentos foram aprovados, dentre os mais importantes, pós LDB n. 9394/96, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades,

independente de suas deficiências. Essa educação supõe uma escola que não exclui e que atenda todos os educandos, respeitando os limites de cada um.

A Declaração de Salamanca (1994) representa o marco da incorporação legal da inclusão, tendo sido fruto da movimentação de grupos organizados que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado às pessoas com deficiência, com o objetivo de repensar as práticas sociais excludentes. Então, a “inclusão social tem (...) se caracterizado por uma história de lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade (recursos e serviços)” (ARANHA, 2000, p. 4-5).

Alguns dispositivos legais surgiram nos últimos anos para fomentar a educação inclusiva no Brasil. Dentre eles está a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica uma vez que a formação do professor tem importância destacada nas práticas de inclusão, como passo principal para um resultado desejado e com positividade para ambas as partes.

[...] dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”. Assim a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas, como parte do sistema regular. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor (GLAT & FERNANDES, 2005).

O debate acerca da formação do professor vem se intensificando na busca por melhores condições de atendimento do alunado em geral e, também daquele com especificidades. “(...) a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldade de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. (MANTOAN, 2003, p. 24, *apud* CACERES, 2009, p. 9).

A formação do professor tem importância destacada nas práticas de inclusão, como passo principal para um resultado desejado e com positividade para ambas as partes.

[...] dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”. Assim a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino

adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas, como parte do sistema regular. Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor (GLAT & FERNANDES, 2005).

O docente precisa estar convencido e consciente de tornar possível o processo da inclusão. Essas condições devem ser iniciadas em sua formação inicial, devendo perdurar no exercício profissional, possibilitando a aquisição de conhecimentos necessários a esse atendimento, melhorando sua atuação e descortinando os mitos da inclusão.

É importante ressaltar que a educação inclusiva deixou de ser um paralelo da educação, devendo ser considerada no âmbito do sistema educacional. O professor passa a desempenhar um papel fundamental na organização do ensino, desde o planejamento até a execução das aulas. Deste modo, faz-se necessário um olhar mais particular para a formação continuada dos professores e, em especial, os professores das salas do AEE – Atendimento Educacional Especializado.

No Artigo 2º da Resolução Nº 4 de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, foi definido o AEE como aquele que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

Nesta mesma Resolução o PDI é denominado de Plano de Atendimento Educacional Especializado e a elaboração e a execução são

de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, p.2).

O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é uma ferramenta necessária à flexibilização do currículo escolar de forma a contemplar as especificidades do aluno com deficiência e, assim, permitir ao professor estabelecer estratégias que desenvolvam competências e habilidades adequadas às potencialidades dos educandos

uma vez que esta é uma das principais atribuições do professor de AEE constante no Art. 13 das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Este plano é imprescindível para orientar as práticas entre professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), por meio do trabalho colaborativo entre ambos, de maneira a contribuir com a aprendizagem do aluno com deficiência uma vez que o plano de desenvolvimento individualizado é um documento elaborado pelo professor do atendimento educacional especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. Outra função do PDI é registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor do AEE.

Nesta perspectiva, a investigação pretendeu investigar os benefícios do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para a inclusão de alunos com deficiência e, nesse sentido, ressaltamos a influência da formação continuada desse profissional para o embasamento de suas práticas na escola. Justifica-se o presente estudo por entender que a educação especial de perspectiva inclusiva assume, a cada ano, uma importante tarefa de atender às exigências de uma sociedade que se renova a cada momento, que precisa vencer preconceitos e que, ao mesmo tempo, busca novos paradigmas. Além disso, o debate sobre essa perspectiva de ensino necessita estar nos bancos acadêmicos das Faculdades e Universidades públicas ou privadas de todo o Brasil e assim poder contribuir para novos estudos acadêmicos na área da educação inclusiva.

Diante do exposto, surgem algumas questões que nortearam o desenvolvimento deste trabalho: Como se dão as práticas do AEE na escola pesquisada, considerando a formação dos professores que atuam naquele contexto? O plano de desenvolvimento individualizado é utilizado nas escolas que têm sala de AEE?

### **Metodologia**

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo do tipo estudo de caso em campo. O estudo de caso buscou compreender como a profissional do AEE faz uso do PDI na inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, além de investigar como acontece a formação continuada desse professor. O estudo de caso é encarado

como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. (GIL, 2002, p. 54).

Assim, teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, compreendida como interação planejada e previamente combinada entre entrevistador e entrevistado sobre um determinado assunto ou questão principal tendo sido realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental I da Regional I. Foram sujeitos a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma professora do ensino regular, do Ensino Fundamental I. As entrevistas foram gravadas diretamente em aparelho de áudio digital visando à captação de todas as informações orais e, depois, foram transcritas.

A pesquisa bibliográfica, que embasou o trabalho, por sua vez, utilizou o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e por meio de buscador de internet, o qual conduziu ao Repositório de variadas instituições de ensino superior a partir do uso das palavras-chave “plano individualizado e atendimento educacional especializado”; “plano de desenvolvimento educacional individualizado” e “plano individualizado e AEE” coletando as pesquisas existentes sobre a temática em questão. Como aporte teórico foram utilizados os autores Aranha (2010), Glat (2011; 2012), Pletsch (2012), dentre outros.

## **Resultados e discussões**

Na pesquisa bibliográfica foram encontrados 16 trabalhos, sendo três teses, seis dissertações, cinco artigos, um livro e um pôster apresentado em evento científico, abordando a temática dos Plano de Desenvolvimento Individualizado para alunos com deficiência.

Este mapeamento evidenciou experiências ainda pontuais de compreensão da necessidade de elaboração, execução e avaliação de PDI nas redes de ensino, a despeito do que orienta a legislação em vigor. Isto se dá não porque se desconheça a importância desse instrumento, mas, muitas vezes, em razão do desconhecimento de como proceder, de como planejar a prática pedagógica específica destinada ao aluno com deficiência. (BARBOSA, 2018).

Tannús-Valadão (2013), na tese *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*, objetivou desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, com foco no Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com deficiência em uma rede municipal de ensino, constatando que os professores faziam uso do instrumento PEI apenas para o AEE, sem articulação com o professor da sala de aula regular.

A pesquisa de mestrado de Pereira (2014), *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo*, teve como objetivo desenvolver, de forma colaborativa com os professores, um plano educacional individualizado para um aluno com diagnóstico de autismo, a fim de facilitar a inclusão desse aluno nas atividades escolares. A pesquisa mostrou que com a aplicação do PEI, houve um avanço na aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE, vista a articulação entre o atendimento individualizado e as práticas na sala regular.

Glat, Vianna e Redig (2012), no artigo *Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente*, abordaram uma experiência de formação docente, continuada e em serviço, partindo de uma proposta de trabalho colaborativo que envolveu a interação direta de pesquisadores da Universidade e a equipe pedagógica de uma escola especializada para alunos com deficiência intelectual. O objetivo foi formular Planos Educacionais Individualizados (PEIs), como uma estratégia diferenciada de organização da proposta curricular para este alunado. As autores constataram que é necessária uma sistematização de ações referentes à formação continuada, que auxiliasse os professores a fazerem uso do PEI.

Também buscando compreender o uso dos PDIs na inclusão de crianças com deficiência, a observação em campo e a entrevista com as professoras nos possibilitaram algumas reflexões. Os participantes entrevistados foram a professora do AEE (identificada como entrevistado A) e a professora do ensino regular (como entrevistado B).

Ficou evidenciado que, para “B”, as ações de formação continuada no sistema de ensino municipal deixam a desejar: “Não há um apoio efetivo do sistema, para os professores da sala regular” (ENTREVISTADO B) enquanto que para “A”, de acordo



com suas ponderações, esporadicamente são ofertadas pela rede de ensino formações para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No ano passado [referindo-se a 2016] estive em constante formação, mas este ano tivemos pouquíssimas formações. Houve mudança de gestão, então, fico sem saber como acontece esse processo e estamos aguardando informações da Secretária Municipal de Educação. (ENTREVISTADO A)

O profissional docente tem responsabilidades sobre seu processo formativo, mas compete prioritariamente ao sistema de ensino e escolas oportunizar ações de formação qualificadas e orientadas às necessidades formativas observadas em contexto.

A professora “A” afirma que o AEE é um trabalho diferente daquele realizado na sala de aula regular, o qual consiste em:

[...] É um trabalho diferente de sala de aula, quando você trabalha o aluno você tá ali buscando enfatizar as potencialidades, vencer as barreiras não é um trabalho fácil, porque nós temos muitas dificuldades com a maioria dos pais, têm muitos pais que não aceitam a condição de seus filhos, tem muitos pais que simplesmente abandonam, tratam com descaso, tanto que muitas crianças são muito carentes de atenção e de carinho [...] (ENTREVISTADO A)

Também a professora “A” ressalta a importância que tem esse atendimento, pois compreende que a função do professor de AEE é dar suporte ao professor de sala de aula regular; que deve ser estabelecida uma parceria necessária ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno com deficiência. Ainda, refere como um trabalho que deve ser compartilhado à orientação dos pais nas dúvidas cotidianas.

A sala na qual dá-se o atendimento do AEE possui variado material pedagógico tais como jogos, brinquedos, livros de literatura infantil, etc., os quais se propõe ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, leitura, memória, coordenação motora e socialização. Incluem, ainda, alguns materiais que foram confeccionados pela professora de AEE em colaboração com os alunos com deficiência. Contudo, a professora “A” não mencionou a utilização do PDI como um documento otimizador do ensino e aprendizagem de estudantes em situação de deficiência (PLETSCH E GLAT, 2012).

Todos os recursos desenvolvidos no AEE contribuem para a aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular. Todavia, essa prática se concretizará de forma otimizada quando há interação entre o professor do AEE e o da sala de aula comum. Essa interação deve se dar nas práticas cotidianas e momentos de

formação continuada.

Com base nos estudos e na observação e entrevista realizados, percebe-se que a produção contemporânea sobre a educação inclusiva e o plano de desenvolvimento individualizado, tal como as práticas escolares inclusivas, quando elaborados de forma colaborativa entre os professores, corrobora para que este instrumento seja visto como apoio ao trabalho pedagógico especializado com os alunos com deficiência, favorecendo a tomada de decisões com vistas ao desenvolvimento dos discentes, a partir de suas potencialidades.

É a partir desse entendimento que o processo de formação continuada se faz importante. A formação docente voltada aos processos inclusivos é compreendida como organização de conhecimentos e de habilidades, práticas inclusivas, a fim de contribuir com ações de consecução do direito à educação das pessoas com deficiência.

As práticas inclusivas evidenciam a responsabilidade docente de atender pedagogicamente o aluno com deficiência, sem desconsiderar a totalidade da turma na qual este aluno está inserido. Acredita-se que as dificuldades encontradas não somente por professores, mas também pelos alunos são fatores relevantes de questionamentos, reflexões e a movimentos que possibilitem uma melhor organização educacional. (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011).

É necessário também enxergar nesta caminhada o professor como parte principal deste processo, pois figura como peça chave para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Por isso, ações de formação que lhe garanta o apoio necessário são medidas que precisam ser encaradas com seriedade e comprometimento. O docente é chamado a tornar-se pesquisador de sua prática e planejador de suas ações profissionais nos processos de formação – assim se constitui sua identidade profissional, ao mesmo passo que contribui com a construção da identidade de muitos alunos com deficiência inseridos no sistema regular por meio da perspectiva inclusiva.

## **Conclusões**

É preciso incluir o professor nas ações de planejamento das formações docentes das redes de ensino, afinal, ele é o profissional beneficiado e que beneficia

todo um contexto quando se sentem seguros ao adentrarem uma sala de aula.

É necessário ter em mente que o processo formativo do professor não se esgota, não se delimita à graduação nas licenciaturas. Esse processo deve ser construído ao longo da jornada de sua prática, em serviço e contexto reais.

Santos (2011) afirma que para a inclusão educacional, a formação do professor é uma realidade emergente e necessária nas escolas brasileiras. Com a expansão do acesso dos alunos com necessidades especiais à escola comum, é necessário que as políticas públicas educacionais invistam suas bases na formação do educador.

Nesta pesquisa restou evidente também que o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) figura como instrumento que organiza a rotina dos alunos com deficiência, por meio da tomada de decisões que favorecessem seu desenvolvimento, considerando suas potencialidades. O Plano viabiliza a definição de objetivos, estratégias, adaptações ou adequações curriculares para alunos com deficiências físicas, cognitivas, motoras, sensoriais, de comunicação, enfim, o público alvo da Educação Especial.

Conclui-se, portanto, serem necessários novos estudos que apontem o impacto qualitativo dos Planos de Desenvolvimento Individualizado sem seus contextos e alunos específicos e que é imprescindível o investimento e o estímulo à formação do professor, seja ele docente na sala regular de ensino ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem esquecer as formações iniciais nas quais os novos professores se incluem.

## Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000. p. 1-10.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 24 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas

e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 24 jul.

2017.

CACERES, Marcela Evelyn Serra Silva. **Educação inclusiva: concepções dos professores da rede regular de ensino.** 2009.44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, São Paulo, 2009. Disponível em:

<<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/48824.pdf>> Acesso em: 05 jul.

2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores Educação Especial.** Volume 2, Salvador: Editora: Mediação, 2011.

BARBOSA, TEREZA CRISTINA LIMA. **Plano individualizado de atendimento (PDI) para alunos com deficiência.** 47f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) - Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n. 1, p. 35-39, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SANTOS, Luzia Mara dos. **A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar.** 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3238>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

## ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COMO PROTAGONISTAS EM PROJETOS LITERÁRIOS

Maria Solene Santiago<sup>159</sup>

Sara Emanuelle Santiago da Silva<sup>160</sup>

### Resumo:

Este trabalho foi desenvolvido em parceria com os professores das salas regulares e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, a fim de garantir os direitos de interação e socialização de todos os alunos e promover o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, considerando suas especificidades. Desse modo, houve a necessidade de reconhecer suas peculiaridades, articulando a inclusão desses alunos na ações leitoras. O projeto foi realizado com a participação dos alunos do AEE como protagonistas em atividades literária permitindo-os experiências que despertassem emoções e encantamento. A atividade proposta buscou valorizar as potencialidades dos educandos garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos de forma lúdica, onde eles foram construtores e protagonistas de suas aprendizagens. O trabalho resultou na sensibilização e conscientização dos alunos sobre aceitação e empatia. O clímax do trabalho foi ver os alunos interpretando os personagens principais do clássico e outrora narrando-o com toda a magia e encantamento infantil.

**Palavras-chave:** Inclusão. Alunos. Protagonismo.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido na escola, em parceria com os professores das salas regulares e a professora da sala do AEE, a fim de garantir os direitos de interação e socialização de todos os alunos da escola como forma de promover o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Considerando e reconhecendo que alguns estudantes são crianças com deficiências (sensoriais, físicas, intelectual e múltiplas) e transtorno do espectro autista com ou sem laudos. Dessa forma houve a necessidade de se reconhecer suas especificidades para que assim houvesse a inclusão desses alunos nos projetos de literatura planejados pela escola, atendendo os ideais do Projeto Político Pedagógico da instituição e as diretrizes vigentes de inclusão - LBI N°13146/2015. Foi

---

<sup>159</sup> Pedagoga. Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica da UNI7. Professora pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Ceará). E-mail: [mariasolenesantiago@hotmail.com](mailto:mariasolenesantiago@hotmail.com)

<sup>160</sup> Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará- UFC. E-mail: [saraemanuelle20@gmail.com](mailto:saraemanuelle20@gmail.com)

realizado planejamento dos conteúdos, considerando os métodos e recursos de ensino, conforme as potencialidades dos alunos. O trabalho objetivou a participação de todos os alunos que recebem atendimento e acompanhamento no AEE nas atividades de literatura, inclusive participação como protagonistas no dia D da leitura; promover o trabalho em grupo, permitindo aos participantes experiências mais profundas e significativas e despertar emoções e encantamentos nas crianças.

Os trabalhos sobre inclusão dos alunos com deficiência que fazem parte do corpo discente da escola foram realizados em diversos ambientes com a participação de todos os alunos do AEE formando uma equipe multisseriada – alunos dos turnos da manhã e da tarde das séries: Infantil V, 1º Ano, 2ºAno, 3ºAno, 4º Ano e 5ºAno – e ainda com a participação em forma de tutoria de quatro alunos do 5ºano A/manhã, também fez parte da equipe três mães de alunos. A atividade consistiu na contação da história dos Três porquinhos usando fantoches no pátio da escola para todos os alunos do Infantil V do turno manhã e tarde. Dando continuidade ao projeto, na sala do AEE fizemos contação da história com o livro de literatura infantil pedindo que os alunos recontassem a história com suas palavras, que a representassem por meio de desenhos e pinturas em papel ofício. Outra forma que foi trabalhada a história no AEE foi por meio de um cenário confeccionado com materiais recicláveis, onde os próprios alunos faziam a contação de forma livre, com autonomia e criatividade. Encerramos com a apresentação de um musical baseado na música Os Três Porquinhos da autora Bia Bedran, para todos os alunos da escola e para os pais dos alunos do AEE.

A escolha da atividade no campo da literatura deu-se com a participação de todos os alunos que compõem o AEE, experimentando e protagonizando vivências no campo da leitura, promovendo emoções e aprendizagens significativas. “Quando lemos uma história às crianças usamos o livro como instrumento fundamental de contato com a escrita, podendo criar uma situação de interação, questionar e comentar o livro.” (VIGNON; SALIBA, 2015, p.362). Como um dos objetivos era integração, decidimos que a melhor forma de culminar um projeto que uniu a literatura e a integração era com música, pois a música é um dos maiores veículos de interação/integração e inclusão.

A atividade proposta buscou valorizar as potencialidades dos educandos garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos de forma lúdica, onde eles foram construtores e protagonistas de suas aprendizagens, valorizando o esforço e dedicação

de seus familiares e atividades realizadas em pequenos grupos, promovendo interação, socialização e cooperação de todos envolvidos com educação.

## DESENVOLVIMENTO

Durante as vivências no ambiente escolar foi notado o distanciamento de certas crianças em relação a outras. Percebemos que durante os momentos de jogos e brincadeiras os alunos com deficiência ficavam sempre em cantos sozinhos, correndo de um lado para o outro, no pátio ou na quadra, ou ficavam em grupos, porém sem interagir com as conversas e brincadeiras. Ainda, por vezes, os alunos com deficiência ficavam nas salas com o acompanhante durante o intervalo e/ou tempo de recreação.

Também foi observado que no decorrer das propostas didáticas, como danças, apresentações musicais, peças teatrais, seminários, aulas de campo, amostras literárias, etc., várias vezes, alguns desses alunos não participavam e nem eram instigados a participarem, nem pelos colegas e nem pelos professores.

Uma fato que estimulou bastante na escolha do tema foi quando uma aluna do segundo ano perguntou: “Tia tu só dá aula a meninos doentes?”. A Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da ONU (2008), estabelece no Art.24 que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino inclusivo, de qualidade, em igualdade de condições. Outra grande motivação para a escolha do tema foi perceber as barreiras atitudinais impostas por alguns profissionais da escola. “[...] criança, um sujeito que vai se construir na relação entre os diferentes meios, como a família, a comunidade onde mora, a escola, as mídias. Isso obriga os educadores a assumirem suas responsabilidades e aceitarem seus limites.” (Wallon, 2007, p.12)

Para completar a necessidade de uma ação, foi perceber desconforto com a situação de exclusão de vários alunos por simplesmente terem características que fogem de suas escolhas, foi a tristeza e inconformidades dos familiares por não verem seus filhos como protagonistas, as vezes nem mesmo coadjuvantes, nas atividades da escola. “Toda pessoa deveria ser aplaudida de pé pelo menos uma vez na vida, porque todos nós vencemos o mundo” (PALACIO, 2013, P.313)

A temática oportunizou o convívio de todos os alunos e a participação sem nenhuma distinção em todas as atividades propostas dos alunos com deficiência em contação de história, leitura de clássicos da literatura infantil, momento de deleite com a



música, teatralização, produção de artes plásticas, estímulo à criatividade e imaginação, estímulo a valorização de cada sujeito e promoção da autoestima e autoconfiança.

As atividades foram realizadas incluindo todos os alunos do AEE e demais alunos da escola. Compõem o AEE alunos com deficiências do Infantil V ao 5º ano. Começamos com a contação da história “Os três porquinhos” usando fantoches nas turmas de Infantil. A segunda ação foi a leitura inclusiva do livro “Esta é Silvia”, continuada com a “Ciranda de Leitura” na sala temática nas turmas de Infantil ao 3º ano. Dando continuidade aos eventos, tivemos a apresentação do Filme “Pablito e o Pirulito, somos todos iguais, cada pessoa é de um jeito” e o filme “A corda” acompanhados de discursão sobre respeito, ética e diferenças nas séries do Infantil ao 3º ano. Na sala de AEE fizemos a contação da história dos Três porquinhos de diferentes maneiras.

Utilizamos para a realização das atividades, livros de histórias, fantoches, materiais reciclados, tinta, cola, tesoura, pinceis, palha, E.V.A, isopor, maquetes, fantasias, vídeos, filmagens, músicas, cartolinas, papel madeira, papel sulfite, lápis de cor, canetas coloridas, giz de cera, cola colorida, massinha e recursos tecnológicos. Todos os materiais foram usados para reconstruir a história dos três porquinhos de várias formas com os alunos, para a apresentação e formulação de cartazes e debates e ainda construção coletiva do cenário do musical.

Realizar um planejamento de atividades que contemplassem todos esses alunos, foi um trabalho complexo, pois incluir todos eles garantindo seu direito à educação de forma igualitária exige diversos fatores, como empatia, sensibilidade, resiliência, aceitação, compreensão, atitude, abdicação, legislação, estudo, pesquisa, entre outros. Algumas expectativas não foram atendidas completamente, havendo a necessidade de levar esse projeto adiante, continuando com novas estratégias e novos planejamentos. A inclusão é um processo sistemático contínuo que envolve toda a comunidade escolar, as famílias e o trabalho em equipe.

Os momentos mais significativos do projeto foi na culminância da apresentação do musical de Bia Bedran onde as crianças foram caracterizadas com os personagens, dançaram, cantaram, rodopiaram. Todas estavam presentes e foi possível ver a satisfação, a felicidade, o sorriso e o encantamento de todos.

Logo, a culminância do projeto foi o momento mais gratificante da prática, ver a felicidade das famílias assistindo aos filhos como protagonistas da construção das próprias aprendizagens e realização das crianças em participarem de um momento que

elas eram o centro das atenções, como crianças capazes de exercer suas potencialidades e não como “crianças incapazes”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de literatura e inclusão realizado na escola com a participação ativa dos alunos da sala do AEE resultou na sensibilização e conscientização de grande parte de outros alunos sobre aceitação e empatia quando o assunto é cuidar e aceitar o outro como ele é em toda sua plenitude. A alegria das mães, por estarem envolvidas ativamente nos trabalhos, trouxe-lhes grande alegria e emoção, trabalhando assim a inteligência emocional de cada uma delas, despertando interesse de outras mães de alunos do AEE, que tomaram a iniciativa de pedir para participar dos próximos eventos que virão a ser promovidos.

A modalidade de tutoria, suscitou nos alunos o interesse em cooperar permanentemente com as ações inclusivas promovidas pela escola, já que estes se voluntariaram à participar de futuros trabalhos e ainda apareceram outros alunos candidatando-se a função de tutor.

E para finalizar, é importante ressaltar que, a valoração dos avanços na aprendizagem do aluno com deficiência implicará em motivação à evolução de suas potencialidades, as quais podem ser evidenciadas por meio das experiências que o ambiente escolar lhes proporcionem. Desse modo, o próprio aluno demonstrará suas potencialidades.

Esta prática pedagógica foi mais uma experiência que trouxe conhecimento, enriquecendo o fazer docente e fazendo acreditar cada vez mais que o caminho certo é enxergar o aluno em suas potencialidades e não as suas deficiências, estas definem as estratégias e os recursos a serem trabalhados para melhor desenvolver a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4ª ed. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

PALACIO, R.J. **Extraordinário** / R. J. Palacio. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

VIGNON, Luana; SALIBA, Marco. **Guia do educador**: teorias pedagógicas: educação infantil. 1.ed. São Paulo: Eureka, 2015.

WALLON, Henr. **A evolução da criança**/ Henri Wallon. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

## COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Milena Teixeira Barbosa<sup>161</sup>  
Karla Karoline Vieira Lopes<sup>162</sup>  
Carlos César Osório de Melo<sup>163</sup>

### RESUMO

Este estudo objetiva traçar o panorama do programa de cotas para pessoas com deficiência, disciplinado pela Lei Nº 12.711/2012, também conhecida como “Lei de Cotas” – que foi alterada pela Lei Nº 13.409/2016 –, a partir do estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). Trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa. Foram utilizadas técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, através de observação direta. A partir da análise dos dados, identificaram-se os marcos legais do programa retrocitado, bem como os principais avanços e desafios enfrentados no contexto atual. Também são apontadas novas perspectivas futuras, no sentido de garantir o alcance dos objetivos da política pública em estudo. Conclui-se que o programa representa uma grande conquista na promoção da inclusão das pessoas com deficiência, contudo é ainda muito recente e permeado por complexos e desafiantes entraves. Sugere-se, portanto, a continuidade de estudos acerca da temática, a fim de subsidiar a avaliação de seus primeiros resultados.

**Palavras-chave:** Democratização da Educação Superior. Política de Cotas. Inclusão das pessoas com deficiência.

### 1 INTRODUÇÃO

As relações sociais e de produção são fios condutores da sociedade e da cultura contemporânea. Nesse sentido, os acessos à educação e ao trabalho configuram-se condições relevantes à inserção social. Assim como o trabalho, a educação – que é mais uma das várias práticas sociais do homem – é, conforme Libâneo (1993, p. 17), “o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

Nesse sentido, a garantia ao acesso de todos à educação é princípio balizar da

---

<sup>161</sup> Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas – Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Pública Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). E-mail: milena.mtbarbosa@gmail.com

<sup>162</sup> Mestre em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: kkvlopes@yahoo.com.br

<sup>163</sup> Acadêmico do Bacharelado em Direito – Universidade de Fortaleza (UNIFOR). E-mail: cesarmelo28@gmail.com

Carga Magna de 1988, haja vista que esta garantia encontra-se assentada implicitamente nos fundamentos da República Federativa do Brasil, já em seu art. 1º, inciso IV, como manifestação da dignidade da pessoa humana, assim como nos objetivos disciplinados no artigo 3º da Carta de Outubro.

O artigo 27, da Lei Federal nº 13.146/2015 – conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência” – aduz

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Embora haja imposição legal, convém ressaltar que, nem sempre, este acesso é efetivado; necessitando, portanto, da aplicação de políticas afirmativas e/ou inclusivas, que garantam os direitos das pessoas com deficiência.

Desse modo, visando a assegurar o direito de acesso à educação, assim como na tentativa de materializar a inclusão, a permanência e a igualdade de condições para as pessoas com deficiência, surge a Lei nº 13.409/2016, que altera a Lei nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Dentro do contexto exposto, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: a partir de uma visão panorâmica, quais os marcos legais do programa de cotas para pessoas com deficiência na UFC, seus principais avanços e desafios atuais e o que se espera do programa para os próximos anos?

Portanto, o presente trabalho tem por objetivo traçar o panorama do programa de cotas para pessoas com deficiência, a partir da experiência da UFC na implementação da nova “Lei de Cotas” - alterada pela Lei nº 13.409/2016 -, bem como identificar os avanços e desafios, no contexto atual, e apontar as perspectivas futuras na efetivação de tal programa.

## 2 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos de uma determinada pesquisa podem ser definidos, conforme Trujillo (1974, p. 24), como

a forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo.

A pesquisa está pautada numa perspectiva qualitativa, tendo o estudo de caso como ferramenta metodológica, conforme prescreve Yin (2001).

A natureza do trabalho, referente aos fins, é descritiva e exploratória. Como técnicas de coleta de dados, utilizaram-se pesquisa bibliográfica, documental (foram consultados os instrumentos normativos relacionados à temática e documentos institucionais de caráter público) e de campo, através de observação direta. Para análise dos dados, foi utilizada a análise documental, de acordo com Santos (2000).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 Panorama do Programa de Cotas para Pessoas com Deficiência**

##### ***3.1.1 Marcos legais***

Como mencionado na seção 1, vários dispositivos normativos dispõem sobre a democratização do acesso à educação às pessoas com deficiência. Todavia, ao fazer o recorte investigativo na UFC, foi possível levantar os principais marcos legais da Política de Cotas e, mais especificamente, do programa de acesso às pessoas com deficiência na Instituição.

Conforme ilustrado na Figura 1, após a promulgação do “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, foi também criada a Lei 13.409/2016 que altera a lei 12.711/2012 (“Lei de Cotas”), que passa a incluir, em seu art. 5º, as pessoas com deficiência no rol de beneficiários da política de cotas para ingresso nas instituições federais de ensino superior nos termos da legislação específica.

A alteração na lei ensejou, por conseguinte na modificação dos demais normativos supralegais e na edição de uma nova portaria que orienta as Instituições de Ensino Superior (IES) quanto aos procedimentos de verificação da deficiência.



Figura 1 – Principais marcos legais do programa de cotas para pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

### 3.1.2 Avanços e desafios atuais

O programa de acesso para pessoas com deficiência nas IFES representa um avanço significativo na luta pela democratização da Educação Superior e, sobretudo, pela inclusão desse segmento da população no *campus* público. Contudo, o programa ainda é permeado por muitos desafios.

#### 3.1.2.1 Avanços

A partir da observação direta e da pesquisa documental, foi possível identificar,



que para além da recente política de acesso, a UFC – com a criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui em agosto de 2010 – vem tomando ações voltadas para o atendimento inclusivo, a saber:

- Serviços de tradução e interpretação de libras/português; digitalização de materiais didáticos, tornando-os acessíveis a pessoas cegas; além de adequação de computadores em laboratórios e outros setores da UFC, para que sejam acessados por pessoas com deficiência visual;
- Também oferta cursos de libras e outras formações para a comunidade universitária, além de realizar revisão de processos arquitetônicos com base em critérios de acessibilidade, entre outras ações.

Cabe salientar que apesar de oferecer esses serviços, a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui não se trata essencialmente de uma unidade executora e, sim, de um núcleo de fomentação e acompanhamento de ações intersetoriais. Além disso, também não é objetivo da Secretaria de Acessibilidade absorver todas as ações referentes à inclusão dentro da Instituição.

Isso porque a tarefa de acolher pessoas com deficiência diz respeito a toda a sociedade, cabendo à unidade disseminar a cultura inclusiva e despertar na comunidade universitária o compromisso com o respeito aos direitos desse público. É por isso que a Secretaria também afirma lutar pela descentralização das iniciativas de acessibilidade, oferecendo suporte e orientação a professores, coordenadores, chefes de departamento, servidores técnico-administrativos e estudantes interessados em fazer sua parte nesse desafio.

### **3.1.2.1 Desafios**

Também foi possível identificar através da observação direta alguns entraves na implementação do programa e acolhimento dos alunos dessa modalidade de cota na UFC. Dentre as várias questões desafiadoras, destacam-se:

- Legislação que regulamenta o programa tem prescritividade escassa;
- Problemas estruturais e arquitetônicos nos *campi*;

- Ações da UFC Incluir não conseguem atender todas as demandas da Instituição.

### 3.3. Perspectivas futuras

Não se pode negar que a “Lei de Cotas”, desde sua promulgação em 2012, trouxe avanços significativos para a educação brasileira – o acesso das minorias ao ensino superior; a inserção do egresso dessa modalidade de ensino no mercado de trabalho e o retorno desse estudante à sua comunidade como indivíduo empoderado e ator de transformação social do seu meio.

No entanto, para que o recente programa de cotas para pessoas com deficiência cumpra seus objetivos políticos, é preciso ir além do que se tem atualmente. É urgente que, nos próximos anos de vigência da Política de Cotas, quebre-se ainda mais a realidade (im)posta e que se analise o que se desenha para as próximas décadas.

Como descrito na seção 3.1.2.1, existem entraves e desafios a serem vencidos para a efetividade do referido programa na UFC, e isso aponta para um cenário futuro: que o objetivo desta política, ainda não atingido integralmente, deve ultrapassar o tempo *a priori* estipulado (de dez anos), pois é extremamente necessário que se caminhe para a real democratização do acesso à Educação Superior, para uma sociedade justa, igualitária e, sobretudo, inclusiva. A caminhada é longa, mas a Educação é um espaço de lutas, de mobilização social e transformações individuais e coletivas.

Faz-se urgente que no Brasil coexistam, ainda mais, políticas públicas que objetivem a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes atendidos pelo programa de cotas para pessoas com deficiência, que contemplem ações e programas voltados à formação de professores (curricular e material), a formação cidadã desde a Educação Infantil, bem como a garantia de maior orçamento às Instituições de ensino. Pois, a legitimidade da Política de Cotas se dará, de fato, quando seu objetivo for alcançado: democratizar o acesso à Educação Superior, de forma a resgatar direitos destituídos, buscar a redução das desigualdades e promover a inclusão social.

Em suma, o que se espera para o programa de cotas para pessoas com deficiência nos próximos anos:

- Que o programa seja constantemente monitorado, acompanhado, avaliado e, a partir dos indicadores e resultados, possa-se estabelecer com a sociedade diálogos e perspectivas sobre a questão da democratização do acesso à educação e da inclusão;
- Ajustes nos instrumentos legislativos pertinentes, a fim de preencher as lacunas atuais;
- Que haja um maior investimento (para garantir as estruturas de acolhimento e permanência);
- Que a aprendizagem institucional seja uma constante e que promova melhores práticas efetivas;
- Que o programa de cotas seja mantido, enquanto persistirem as dificuldades de acesso à educação e as desigualdades abismais.

#### 4 CONCLUSÕES

Em relação ao significado desse programa para a educação brasileira, pode-se concluir que as cotas para pessoas com deficiência é uma grande conquista, pois reflete um compromisso explícito do Estado Brasileiro com este segmento historicamente excluído desse importante lugar social que é a universidade pública.

A partir da análise documental, foi possível levantar os principais marcos legais que regulamentam o programa. Também foi possível inferir que, na conjuntura atual, a UFC enfrenta diversos desafios na implementação do programa de cotas, sobretudo problemas estruturais e a falta de prescritividade da legislação pertinente, que fragilizam o alcance dos objetivos da política.

Conclui-se também que somente o programa de cotas e a democratização do acesso não são suficientes para dar conta da inclusão efetiva desses estudantes com deficiência. Este estudo aponta a necessidade de maior investimento em uma consistente política de acolhimento e permanência.

Por se tratar de um programa recente, sugere-se a continuidade de pesquisas acerca do tema, no sentido de acompanhar e avaliar seus resultados futuros.

Por fim, espera-se que o programa de cotas atinja seu objetivo político de inclusão das pessoas com deficiência. E isto só será possível quando os desafios atualmente enfrentados forem sanados, de modo a possibilitar uma avaliação positiva dessa política ao fim de seu ciclo, garantindo a sua capacidade de renovação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>.  
Acesso em: 12 mai.18

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 12 mai.18

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 12 mai.18

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)>. Acesso em: 12 mai.18

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)>. Acesso em: 12 mai.18

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Sobre a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui**. Disponível em: <<http://www.acessibilidade.ufc.br/>>. Acesso em: 12 mai.18

TRUJILLO, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

## FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Elizabete da Silva Oliveira – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará  
elizabetesilva038@gmail.com

Maria da Gloria Alves de Oliveira – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará  
gloria.alves@aluno.uece.br

Giovana Maria Belém Falcão – Professora da Universidade Estadual do Ceará  
[giovana.falcao@uece.br](mailto:giovana.falcao@uece.br)

### RESUMO

A inclusão das pessoas com deficiência na escola é um processo em construção, sendo permeada por desafios de toda ordem. A formação docente se apresenta como um desses desafios e embora esteja garantida em vasta legislação, nem sempre o que está previsto se cumpre e, muitas vezes, os docentes desconhecem seus direitos. O que diz a legislação sobre a formação de professores para a inclusão? Este escrito tem por objetivo conhecer e refletir sobre a legislação brasileira que assegura a formação de professores para uma atuação junto a alunos com deficiência. O estudo, de cunho bibliográfico, se apoia numa perspectiva qualitativa. As reflexões se ancoram nas proposições de Mazzotta (1996); Glat e Nogueira (2003); Capelilli e Mendes (2004). O exame dos documentos evidenciou que estes reconhecem a importância da formação, no entanto, a legislação nem sempre é clara, deixando, muitas vezes a responsabilidade pela formação a critério do próprio professor. Sendo assim, a formação vem se constituindo frágil e não consegue atender as reais necessidades do docente.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Inclusão. Legislação para Educação Especial.

### INTRODUÇÃO

Desde os anos 1990 a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino vem se concretizando. Embora exista previsão legal, este é um processo ainda em construção, sendo permeado por desafios de toda ordem.

Capelilli e Mendes (2004), destacam que para se conquistar de fato uma educação inclusiva, muitos são os desafios a enfrentar. Dentre eles podemos citar a falta de acessibilidade e adaptação dos ambientes da escola e do convívio em sociedade em geral, carência de materiais didáticos para o trabalho com alunos com deficiência ou a falta de conhecimento/habilidade para manusear esses materiais. Além disso, existe

também uma fragilidade quanto a formação inicial e continuada de professores, visto que no currículo dos cursos de graduação as disciplinas voltadas para a educação especial são poucas ou quase nenhuma, como destaca Pletsch (2009) e as formações continuadas ofertadas pelos municípios, em sua maioria, são destinadas ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deixando uma lacuna na formação do professor da sala comum.

A escola inclusiva, portanto, exige transformações, para além das estruturas físicas, requer mudanças atitudinais e na organização do trabalho pedagógico que deve se pautar no respeito e na valorização da diversidade de todos que a compõem. Neste sentido, a formação de professores assume papel fundamental, constituindo-se em importante espaço de reflexão e construção de saberes e práticas pedagógicas para a educação inclusiva. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a formação de professores é uma das condições que assume centralidade na luta contra a exclusão educacional.

Em nosso país, a formação de professores para a inclusão é garantida em vasta legislação, entretanto, nem sempre o que está previsto se cumpre e, muitas vezes, os docentes desconhecem seus direitos. O que diz a legislação sobre a formação de professores? Os currículos dos cursos de formação inicial atendem as necessidades vivenciadas pelo professor na sala de aula regular? O que motiva o professor a buscar formação continuada na educação especial? Essas indagações nos levaram a examinar documentos que asseguram a formação de professores para uma atuação com alunos com deficiência, refletindo sobre essa prática.

Diante disso, este trabalho objetiva conhecer e refletir sobre a legislação brasileira que assegura a formação de professores para uma atuação junto a alunos com deficiência.

Enquanto futuros docentes, é importante refletir sobre a formação de professores, procurando conhecer a legislação e a realidade da sala de aula como forma de se preparar para uma atuação efetiva junto a alunos com deficiência. É importante ressaltar ainda que o estudo pode contribuir para evidenciar o que se prevê em termos de legislação e como esta legislação vem se concretizando, permitindo maior consciência dos direitos assegurados aos professores.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e se apoia numa perspectiva qualitativa por se tratar de uma “[...] investigação de valores, atitudes, percepções e motivação [...]” (GONÇALVES; MEIRELLES, 2004. p. 199). Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183) a pesquisa bibliográfica “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc”. Para tanto, realizamos a leitura de leis voltadas para o acesso e permanência de alunos com deficiência na rede regular de ensino, bem como leis que norteiam a formação e oferta de professores.

Para melhor compreender sobre a legislação para a formação docente, apresentamos, a seguir, um breve histórico de como a educação da pessoa com deficiência foi se concretizando. Em seguida trazemos a discussão das leis que asseguram a formação docente e, por fim, algumas considerações finais.

## **BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

A inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais é um processo ainda em construção e que teve início a partir da segunda metade do século XX. Mazzotta (1996) ressalta que na idade antiga as pessoas com alguma deficiência eram abandonadas à própria sorte; já na idade média eram considerados filhos de Deus (anjos) ou vistos como endemoniados e produtos do pecado, sendo entregues à igrejas e conventos ou queimados e abandonados para morrer.

Na sociedade moderna, as pessoas com deficiência não podiam participar da sociedade e eram trancados em instituições ou assistidos à margem da sociedade, sob a justificativa de que precisavam de tratamento médico. Na década de 1970, a ideologia da normalização, advogava a necessidade de inserir a pessoa com deficiência na sociedade mais ampla, auxiliando-os a adquirir as condições e os padrões o mais próximo possível aos da vida cotidiana das pessoas ditas “normais”, dando suporte filosófico ao movimento de desinstitucionalização. Aos poucos o movimento da integração social foi perdendo forças, ampliando-se a discussão dos direitos iguais para todos sendo influenciada pelos movimentos em defesa das minorias, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Sendo assim, o movimento inclusivo, que acontece a nível mundial, foi se ampliando e as pessoas com deficiência



foram sendo incluídas nos diversos espaços sociais, sendo a escola um deles.

No Brasil, as declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) são alguns dos documentos internacionais que influenciaram a busca por uma escola inclusiva. A Constituição Federal de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Nacional de Educação (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Lei no 13.146 (2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, são marcos legais que garantem o direito da pessoa com deficiência a inclusão no ensino regular.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: REFLETINDO SOBRE A LEGISLAÇÃO**

Como já referido a formação de professores é fundamental no processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Entretanto, como afirmam Capelilli e Mendes (2004) muitos docentes não estão de fato preparados para lidar com a diversidade de alunos na sala regular, principalmente os educandos com deficiência. Pletsch (2009, p. 148) salienta que “[...] o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida”.

Capelilli e Mendes (2004, p. 598) ainda ressaltam que:

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem está de modo geral relacionada à formação precária dos professores que somente dominam os métodos passivos. Bem sabemos que estamos longe de uma formação inicial ideal. Ainda que com as mudanças tivéssemos uma formação mais consistente, os conhecimentos necessitam ser constantemente atualizados e avaliados quanto à sua pertinência em relação às demandas sociais e às possibilidades de todos, do ponto de vista profissional e pessoal.

É preciso mudanças constantes em busca da melhoria dos cursos de licenciatura para atender as demandas que vão surgindo no âmbito educacional. Isso exige repensar os currículos, que, quase sempre, não consideram os alunos com deficiência nas diversas disciplinas, levando o profissional em atuação a sentir-se despreparado para atuar com o aluno que tenha deficiência. Glat e Nogueira (2003) afirmam que:

[...] os currículos de formação de professores, em sua maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula (p.138).

Percebemos que embora o acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola seja garantido por Lei, ainda existem barreiras que impedem que a inclusão aconteça de fato, tornando-se um alvo que ainda não foi alcançado. Inserir crianças com deficiência na escola regular sem as possibilidades necessárias para que estas se desenvolvam, não é incluir.

A portaria nº 1.793 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994) considera “[...] a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais”. Além disso, em seu Art. 1º recomenda

[...] a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

A mesma portaria recomenda no Art. 3º “[...] a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial” (BRASIL, 1994).

Dentre a Legislação prevista na formação inicial, o Decreto nº 5626 de 2005 (BRASIL, 2005) institui a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) de modo que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Entretanto, a oferta dessa disciplina na formação acadêmica, nem sempre acontece como deveria, visto que existe a carência de profissionais capacitados para ministrá-la, e sendo assim, esta, muitas vezes, acontece por videoconferência. Além disso, uma única disciplina, em apenas um semestre não é tempo suficiente para aprender uma língua nova, o que evidencia mais uma dificuldade. Observamos também a falta de disciplinas voltadas para o estudo das deficiências de modo mais específico, o que é essencial para o professor que atuará com alunos com as mais diversas particularidades na sala de aula.

A LDB em seu Art. 59 institui que os professores para atuarem com alunos com necessidades educativas especiais devem possuir:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...] III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O professor especializado trabalha na sala de recursos multifuncionais ou sala de AEE, e o outro professor, atua na sala comum, sendo responsável pela aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Como vemos, a LDB assegura professores capacitados tanto para o AEE quanto para a sala regular. Entretanto, a mesma deixa brecha para a atuação de profissionais com o nível médio e não apenas com o ensino superior. Desse fato podemos nos questionar: se um professor que passou pela formação acadêmica em alguma licenciatura não se sente capacitado plenamente para atender as necessidades dos alunos, alguém que cursou apenas o nível médio estará preparado?

Segundo a LDB, os professores do AEE devem ter formação continuada voltada para a inclusão de alunos com deficiência. Em alguns casos, os municípios oferecem essa formação, mas nem sempre isso acontece, e o docente busca a formação, que é exigência para assumir a sala de AEE, por iniciativa própria. Ou seja, a LDB estabelece uma exigência em que é o próprio docente que deve buscar, sendo a formação responsabilidade dele. Marques e Mendes (In: Dall'Acqua org. 2014, p. 41) ressaltam que:

[...] a principal proposta de formação de professores para o atendimento educacional especializado são os cursos a distância, e a questão que se mantém é se, estes cursos, com as cargas horárias que tem sido propostas, podem fornecer a capacitação necessária para que o professor do AEE esteja capacitado frente à diversidade de exigência de habilidades e conhecimentos os mais diversos, em todas as modalidades de ensino e em diferentes ambientes educacionais.

Para os professores da sala comum, a Legislação é vaga e imprecisa, sendo assim, poucas são oportunidades de formação para a educação especial, dificultando a atuação do docente que está em contato diário com os educandos com deficiência e, muitas vezes, acabam deixando o aluno de lado por não saber como atuar com ele, ou por não entender o que o mesmo necessita para se desenvolver, as adaptações de conteúdos, etc.

A Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) traz três condições necessárias para a qualidade de ensino, dentre ela a formação continuada dos docentes.

Marques e Mendes (In: Dall'Acqua org. 2014, p. 45) ressaltam que não existe qualidade de ensino sem professores bem formados. Desse modo, ressaltamos a necessidade de estar em constante formação para que a prática docente se aproxime cada vez mais das necessidades dos educandos, tornando a educação mais sensível e o aprendizado tanto dos discentes quanto dos docentes mais efetivo e satisfatório.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 25) definem que a formação de professores “[...] não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho”. É preciso refletir sobre a formação dos docentes para que estes desenvolvam novas práticas de acordo com a necessidade dos educandos.

A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) objetiva assegurar que a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ocorra de modo efetivo. Para que isso aconteça, a mesma visa que os sistemas de ensino ofereçam condições necessárias, estabelecendo dentre elas “[...] a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008). A política prevê a formação, porém não deixa claro de quem é a responsabilidade e como essa deverá acontecer.

Os diversos documentos reconhecem a importância da formação docente, no entanto, nem sempre explicitam como essa formação deve se efetivar, levando a pouco investimento em formação docente por parte do estado e municípios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão dos alunos com deficiência é um direito assegurado por leis e para que seja efetivado é preciso uma formação que dê conta de preparar os professores para uma atuação verdadeiramente inclusiva. Isso exige maior envolvimento e investimento por parte do estado, municípios e universidades. Sendo assim, é preciso que as secretarias estaduais e municipais promovam formações para o professor do AEE, mas também para àqueles da sala comum. Nesse sentido, as Universidades tornam-se importantes parceiras. Além disso estas também precisam aprimorar e fortalecer a formação inicial dos seus licenciandos, adequando os currículos às exigências estabelecidas. É importante também que os professores busquem formação continuada

não apenas para trabalhar no AEE, mas para enriquecer seus conhecimentos, práticas e reflexões.

Ao olharmos para a Legislação brasileira, que trata da formação de professores para a educação especial, identificamos que os documentos reconhecem a importância da formação docente e garantem, minimamente, a oferta de formação docente. No entanto, a legislação nem sempre é clara, deixando, muitas vezes a responsabilidade pela formação a critério do próprio professor. Sendo assim, a formação vem se constituindo frágil e não consegue atender as reais necessidades dos professores na atuação junto aos alunos com deficiência.

Para que a inclusão aconteça de forma satisfatória é importante ter um olhar voltado para a formação docente, para que, em sua atuação, o professor consiga atender as necessidades de todos os educandos, de acordo com as particularidades de cada um, uma educação voltada para a diversidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Casa Civil**: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> acesso em 25/07/2018.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: **MEC/SEESP**, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, nº 248, de 23/12/1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> acesso em 26/06/2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**. Brasília, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> acesso em 26/06/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994. **Ministério da Educação**. Brasília: 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> acesso em 31/06/2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em 25/07/2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**. Porto Alegre, a. 16, n. 3, p. 597 – 615, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/848/84805414/>> acesso em 25/07/2018.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Caderno do programa de Pós-Graduação em educação**. a. 10, n. 1, p. 134-141, 2003. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>> acesso em 26/07/2018.

GONÇALVES, Carlos Alberto; MEIRELLES, Anthero de Moraes. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARQUES, Lydia da Cruz; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores na área da deficiência visual no Brasil. In: DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza (Org.). **Tópicos em educação especial inclusiva: formação, pesquisa, escolarização e famílias**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. cap. 2, p. 31-50.

MAZZOTTA. Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em revista**. Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

## INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR: OBSERVAÇÕES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Andressa de Vasconcelos Sousa (UVA)  
[andressavasconcelos22@hotmail.com](mailto:andressavasconcelos22@hotmail.com)  
Lorayne Maria Siqueira Fontenele (UVA)  
[lorayne.fontenele@yahoo.com](mailto:lorayne.fontenele@yahoo.com)  
Regina Moreira Araújo (UVA)  
[reginhama@gmail.com](mailto:reginhama@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as propostas pedagógicas de inclusão de uma escola Pública Municipal de Sobral-CE, além de contribuir para a construção de uma educação efetivamente inclusiva. As discussões desenvolvidas têm como proposta contribuir significativamente para que a sociedade em geral tome conhecimento sobre o que é inclusão, salientando ainda a necessidade do respeito à diversidade e a importância de trabalhar em um contexto inclusivo em todas as esferas escolares. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo descritivo exploratório. Foram aplicadas perguntas ao corpo docente da escola, relacionadas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos e quanto ao processo inclusivo, além da utilização de referenciais teóricos. Observou-se que a escola exerce de forma efetiva o processo de inclusão, contudo, ainda possui algumas demandas. Salienta-se a importância da inclusão escolar visando criar um sistema único de ensino, a fim de proporcionar melhores condições a indivíduos e grupos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão social. Inclusão Escolar. Necessidades Educacionais Especiais.

### 1. INTRODUÇÃO

Para a formação de uma sociedade justa e igualitária, faz-se necessário a plena inclusão social, contemplar o bem-estar, de todos sem distinções, como dispõe a Constituição Federal. A escola desempenha um importante papel para a efetivação desse direito, ao promover uma educação inclusiva e emancipatória, com professores e corpo docentes qualificados e afetivos, trabalhando em conjunto com a família. O presente trabalho aborda sobre a efetiva igualdade social, com foco na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) na rede regular de ensino.

A educação de qualidade para alunos com necessidades especiais assim como para todos, é um direito constitucional e dever do Estado, ressaltando que não basta



apenas ofertar uma vaga na escola, é necessário incluí-los e fazer com que também se sintam incluídos, criar políticas de incentivos à inclusão e projetos pedagógicos para o pleno desenvolvimento de todos. Trabalhar não somente a aceitação, mas a valorização das diferenças, que constitui a identidade de todos os indivíduos. Faz-se necessário promover mudanças estruturais pensando nas dificuldades e divergências de todos.

Tem-se como objetivo geral contribuir para uma análise crítica dos docentes, por meio de estudos, discussões e teorias, além de auxiliar no exercício dos professores e pais para com a diversidade, especialmente no âmbito escolar, salientar sobre as leis e direitos que regem pelo princípio de uma educação igualitária, objetivando contribuir para uma sociedade mais justa e sem preconceitos.

Pretende-se com essa pesquisa, colaborar para o melhor desempenho de professores em sala de aula, principalmente no trato de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, para assim desenvolver melhor o processo de ensino aprendizagem de todos por igual, como também contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, salientando sobre os conceitos de inclusão e a importância da mesma na atualidade, além de informar sobre as garantias de direito defendidos pela Constituição Brasileira, para que assim todos os direitos e deveres sejam resguardados, por fim, contribuir para que a comunidade escolar e a sociedade em geral encarem as diferenças com respeito, rompendo as barreiras do preconceito. Visando as diversidades como qualidade e não como problemas.

A partir de coletas de dados realizadas em uma escola Pública Municipal de Sobral, Ceará, utilizando-se a abordagem da metodologia qualitativa, a qual, segundo Lakatos e Marcone (2011, p.269), preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos além de fornecer análise mais detalhada sobre investigações. Baseou-se também em referenciais teóricos e pesquisas bibliográficas que abordam sobre inclusão social e escolar.

## **2. INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR**

Inclusão social são ações que efetivam a participação e colaboração de todos os indivíduos e grupos sociais na sociedade, independentemente de suas características físicas, condição social, opção sexual, dentre outros inúmeros aspectos que geram preconceito e discriminação. O Brasil é um país marcado pela exclusão e desigualdade, que perpetuam até hoje. Embora a Constituição Brasileira ressaltar que todos são iguais

perante a lei e salientar a promoção do bem de todos, sem preconceito, além do contexto moral de não excluir determinado ser da sociedade por conta de alguma divergência, ainda é possível presenciar hostilidade e intolerância para com alguns grupos.

Enquanto que, no paradigma da inclusão escolar, caracteriza-se como uma abordagem que visa compreender as necessidades de aprendizagem de todos os educandos, com ênfase naqueles propensos a exclusão, discriminação e marginalização. Tratando-se da inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede regular de ensino, fundamenta-se na ideia de adaptação do sistema escolar às necessidades dos educandos, propondo uma educação única e de qualidade para todos.

Vale ressaltar a diferença de integração e inclusão, integração refere-se apenas alguns ajustes no meio social para integrar pessoas com limitações físicas e psicológicas, já a inclusão busca uma plena qualidade de vida a todas as pessoas, incluindo de maneira efetiva todas as minorias, independente das limitações físicas, problemas emocionais, cor de pele ou condição financeira, a fim de que participem ativamente da sociedade, partindo desse pressuposto, Sawaia (2003, p. 56 - 57) expõe:

[...] os excluídos devem, de alguma forma, ser incluídos e sentir-se incluídos. Inclusão e exclusão configuram, assim, duas faces de uma mesma moeda, já que muitas vezes a inclusão não passa de uma estratégia de adaptação à ordem social excludente. Administrar a desigualdade significa, portanto, incluir perversamente e tratar apenas de seus efeitos superficiais, deixando de lado as causas mais profundas da exclusão, reproduzindo novas formas de sofrimento ético-político.

Pautada nessa ideologia de inclusão, na concepção dos envolvidos na escola objeto desse estudo, inclusão é fazer com que todos os alunos participem da sociedade e sintam-se capazes de realizar atividades, trabalhando em conjunto com os pais e a comunidade para uma efetiva atuação social, prevalecendo o respeito às diferenças, ressalta-se ainda que inclusão não se trata apenas de incapacidades físicas ou mentais, mas abrange também todo um grupo de excluídos, seja, econômico ou socialmente.

### **3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS**

A educação é estipulada como um direito social de todos, como positiva os Artigos 205 e 206, da Constituição Federal de 1988, os quais garantem que a Educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, onde será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, além de garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No âmbito da

educação inclusiva, dentre os diversos dispositivos legais, pode-se destacar o Art. 208, III, CF/88, assim como no estatuto da criança e adolescente, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Já a Lei nº 7.853/89, abrange os direitos das pessoas portadoras de deficiência, estabelecendo sua inclusão e assegurando os direitos sociais, dentre os quais podem se destacar Direito a Educação, que propícia o bem-estar pessoal e social do portador das necessidades especiais, além de definir como crime, recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, seja no ensino público ou privado.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reafirma o direito à Educação, a qual no Capítulo V – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, Art. 58, positiva: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” Ressaltando no Art. 58, §1º, que se necessário, poderá haver serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender os alunos de educação especial. O Art.59, da dita Lei compreende que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades especiais: currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades, além 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”.

O Plano Nacional De Educação, Lei nº 13.005/14, estabelece 20 metas para a Educação a cumprir até 2024, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Há também leis que regulamentam as Instituições de Ensino que recebem alunos com limitações, no Decreto nº 5296/04 está estabelecido normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade dos alunos portadores de necessidades especiais em qualquer estabelecimento de ensino, além de proporcionar ambientes com condições de acesso para tais alunos, nas mais diversas instalações, utilizadas por alunos e funcionários de PNE na instituição, caso contrário não ocorrerá concessão de autorização de funcionamento da instituição que não cumprir a lei.

A garantia e regulamentação da escolarização, principalmente, de alunos excluídos da sociedade, é uma forma de garantir seus direitos à dignidade e à vida em sociedade, sobretudo no Brasil, um país com herança de preconceitos, discriminação, além das precárias condições sociais, visto que apenas uma parte privilegiada tem acesso a este bem social. A legislação impõe regras que devem ser cumpridas, assim objetivando à plena inclusão social e respeitando a constitucionalidade das normas e ações.

#### **4. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O professor é de essencial importância para a efetiva inclusão social, faz-se necessário criar vínculos com os alunos, conhecê-los cada vez melhor, suas potencialidades e competências, além das especificidades de cada um, o mesmo deve ser afetivo e respeitar as diferenças. O educador tem a função de promover mudanças, proporcionar um ambiente de igualdade, além de ajudar nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem principalmente em crianças especiais. Segundo Mantoan (2006, p. 32) “As dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”.

Para o pleno desenvolvimento, é de suma relevância a boa relação entre professor e aluno, o educador deve passar confiança e tranquilidade para seus educandos, além de instigar a ânsia por aprendizagem. Freire (1996, p.26) ressalta a importância do educador democrático, daquele que estimula e reforça a criticidade, criatividade, curiosidade e rebeldia do educando, e não simplesmente transfere conteúdos, mas, ensina a pensar certo.

A inserção de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino remete em algumas mudanças, é importante trabalhar os professores para a nova realidade educacional, é fundamental a ampliação da formação pedagógica para que se efetive a inclusão, é preciso que o docente conheça inúmeras formas e estratégias de ensinar que contemple todos, pois há diferentes maneiras de aprendizagem e cada aluno tem o seu próprio tempo.

A professora titular efetiva da escola analisada é graduada em Pedagogia, porém, não possui uma formação especializada e contínua, a mesma conta com a assistência de uma estagiária, acadêmica de Pedagogia, além da ajuda de uma cuidadora

que a auxilia no trato das crianças com NEE, a mesma não possui formação especial, sua qualificação consiste em um curso de aproximadamente 4 horas mensais, oferecido pela Prefeitura Municipal de Sobral.

Na sala de aula observada, a cuidadora fica responsável por duas crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)<sup>164</sup>, o Pedro - nome fictício - necessita de um acompanhamento individualizado, cuidadora única, por ser imperativo e muito agitado, não se concentra por muito tempo nas atividades aplicadas. Porém, a mesma ainda é designada para acompanhar outra criança, Júlia -nome fictício- que é bem calma, contudo, tem dificuldade de socializar com os colegas e chora com frequência, salvo que ambos obtiveram melhoras significativas. Vale ressaltar que é necessário uma melhor qualificação para que esses profissionais atuem melhor na percepção de inclusão social.

As crianças também contam com o acompanhamento da psicopedagoga, a mesma possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, trabalha principalmente com crianças com diagnóstico clínico, porém também auxilia no desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem, de socialização e problemas emocionais, a mesma atende na sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Ao ser questionada sobre as principais dificuldades, a referida afirmou que os horários de atendimento não são suficientes, pois, o Estado não disponibiliza verbas para o atendimento em dois períodos, desse modo, algumas crianças são prejudicadas. Outra dificuldade apresentada é a participação da família, principalmente de alunos com dificuldade de aprendizagem, pois muitos familiares não aceitam ou não possuem estruturas emocionais para lidar com o diagnóstico.

Vale salientar a importância de uma equipe multidisciplinar, contemplando o professor e toda equipe escolar, visando uma escola inclusiva. A escola analisada a fim de garantir uma melhor execução das tarefas necessárias ao bom funcionamento, realiza reuniões semestrais com os funcionários -porteiro, zelador, merendeiras, serviço técnico- onde são discutidas e apresentadas as dependências dos alunos e todos os obstáculos a serem vencidos, garantindo assim a inclusão de todos no âmbito escolar, independente das divergências, físicas ou psicológicas, por parte dos funcionários para

---

<sup>164</sup> O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a uma série de condições caracterizadas por desafios com habilidades sociais, comportamentos repetitivos, fala e comunicação não-verbal, bem como por forças e diferenças únicas.

com os educandos.

## **5. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E EFETIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Entende-se que o apoio e o acompanhamento da família no desenvolvimento e formação da aquisição do conhecimento da criança são de extrema importância, principalmente nos anos iniciais de escolarização, pois não é só papel da escola educar e formar seres críticos. É necessário salientar que os pais devem estar sempre presentes, assistindo diretamente as evoluções e dificuldades do processo ensino aprendizagem dos filhos. Tal acompanhamento não exclui os responsáveis legais de indivíduos que apresentam NE (necessidades especiais) deve-se ter a igualável preocupação, entender suas limitações e especificidades, nessa perspectiva Vygotsky (1989 apud BATISTA, 2015, p.22) afirma: “A criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma.”

A exclusão para com as pessoas com deficiência ocorre em qualquer tipo de constituição familiar e de todas as classes sociais, com agravante para as menos desfavorecidas, pois a falta de conhecimento faz com que tais divergências sejam consideradas um transtorno, um peso na vida de todos, além da falta de atendimento de qualidade para o melhor desenvolvimento das habilidades.

Em vista à escola analisada, ao questionar tanto a professora efetiva quanto à diretora da instituição relatou-se que a relação dos pais na vida escolar dos filhos é de satisfatório interesse, acompanhamento e apoio, salvo exceções.

Portanto, é de suma importância a participação da família no processo de ensino aprendizagem, de todas as crianças, sem distinções, objetivando um ensino de qualidade para todos, pois os responsáveis estão diretamente ligados as atitudes comportamentais das crianças. Além de trabalhar, juntamente com a escola, o processo de inclusão social, de aceitação das diferenças, sejam emocionais, sociais ou físicas. Pois educação não é responsabilidade única e exclusivamente da escola, visto que é papel da família trabalhar as primeiras formações morais.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, diante dos fatos e conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa, para que o processo de inclusão seja de fato efetivado faz-se necessário o devido preparo da

equipe multidisciplinar da instituição, em conjunto com a participação dos responsáveis, promovendo ações que visam repassar informações sobre referido tema, com o propósito de proporcionar conhecimentos. É de grande relevância a atuação do educador, este tem o papel de cuidar da aprendizagem, buscar incluir e fazer com que todos os educandos sintam-se incluídos, além de conduzir a um ensino que visa estimular a participação de todos, além de instigar o pensamento crítico e emancipatório, observando e respeitando o tempo de cada criança.

Ficou compreendido, a partir de relatos e observações, que a escola analisada exerce satisfatoriamente o processo de inclusão, com metodologias pedagógicas eficientes, além de possuir uma estrutura apropriada, com adaptações para alunos com dificuldades físicas, sala exclusiva de AEE (Atendimento Educacional Especializado), possui materiais lúdicos, dispositivos tecnológicos e um considerável acervo de livros, além de um corpo docente relativamente preparado, acompanhamento da profissional psicopedagoga. Porém foi relatado algumas reclamações quanto a indisponibilidade de certos materiais específicos para o ensino de alguns alunos com necessidades especiais, é importante salientar a respeito do papel do governo, em promover aparatos e especializações de qualidade aos educadores.

Por fim, é primordial o conhecimento da sociedade para com a inclusão e seus efeitos positivos, a fim de promover o compromisso de igualdade e respeito para com todos, especialmente as minorias, iniciando no âmbito escolar já nos primeiros anos escolares. É fato que algumas dificuldades precisam ser superadas, a partir da sensibilização e conscientização por parte do poder político administrativo e os projetos pedagógicos.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BATISTA, Thaís Nunes. **Psicopedagogia e inclusão: desafios na reinserção de aluno autista em classe regular de ensino**. 2015



## “QUE HORAS ELA VOLTA?” O FILME – UMA REALIDADE SOCIAL

Flávia de Carvalho Ferreira<sup>165</sup>

Claudiane Duarte de Oliveira<sup>166</sup>

Hellenvivan de Alcântara Barros<sup>167</sup>

### RESUMO

Este artigo se propõe a fazer um estudo sobre o filme “Que horas ela volta?”, buscando evidenciar as reflexões que este desperta em seus espectadores, bem como que temáticas se percebem em seu enredo. Apresentamos uma síntese do filme e posteriormente um sequênciã empreendemos um debate sobre os dilemas abordados nesta produção cinematográfica procurando dialogar com a nossa realidade social. Realizamos este estudo de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa, utilizamos o estudo de caso como estratégia metodológica, e ainda a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontam que a película citada nos remete a diversos dilemas e reflexões: sobre relações de poder, o Nordeste e o Sudeste do Brasil, as desigualdades sociais, a submissão no trabalho doméstico, preconceitos entre as classes sociais, dentre outros. Concluimos que este filme promove reflexões importantes, e atualmente necessárias, principalmente em virtude do momento que estamos vivendo na conjuntura social, política e econômica brasileira, uma fase de perdas de direitos que haviam sido conquistados a duras penas, com o intuito de reduzir as desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Desigualdades sociais. Relações de poder. Submissão no trabalho doméstico.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a fazer um estudo sobre o filme “Que horas ela volta?”, de Anna Muylaert, buscando evidenciar que reflexões este desperta em seus espectadores, bem como que temáticas se percebem em seu enredo, procurando dialogar com a nossa realidade social.

Tratar da luta de classes com sutileza é um desafio ganho pela cineasta Anna Muylaert. Num país que dissimula essa luta entre patrões e empregados domésticos através de louvadas relações cordiais tinturadas de afeto, seu quarto filme surpreende pela inteligência e leveza com que trata o tema

<sup>165</sup> Universidade Estadual do Ceará – UECE, e-mail: [flavia.carvalho@ifce.edu.br](mailto:flavia.carvalho@ifce.edu.br).

<sup>166</sup> Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF, e-mail: [claudiane.duarte@ifce.edu.br](mailto:claudiane.duarte@ifce.edu.br).

<sup>167</sup> Instituto Federal do Ceará – IFCE, e-mail: [hellenvivan.alcantara@ifce.edu.br](mailto:hellenvivan.alcantara@ifce.edu.br).

(DUARTE-PLON, 2015)<sup>168</sup>.

O filme em questão foi o vencedor do 15º Grande Prêmio do Cinema Brasileiro, no Theatro Municipal, no Rio de Janeiro.<sup>169</sup>

## 2. SÍNTESE DO FILME

No filme a atriz Regina Casé interpreta Val, uma empregada doméstica nordestina, que veio trabalhar em São Paulo para garantir seu sustento e da filha que ficou no Nordeste. Val é considerada “quase da família”, criou o filho dos patrões com muito carinho e dedicação e tem por este um sentimento verdadeiro, entretanto, ela realiza suas refeições em uma mesa separada, vive em um quartinho nos fundos da casa e nunca pôs os pés na piscina da residência, esta situação se mantém há mais de uma década.

Porém, este aparente “equilíbrio familiar” é quebrado com a chegada da filha de Val à trama, Jéssica, vivida pela atriz [Camila Márdila](#), esta vem do Nordeste para tentar o vestibular. A jovem questiona as relações de poder ali estabelecidas, a artificialidade daquela estrutura (que parecia natural tanto à família quanto para Val) e a autoridade dos patrões. Estes questionamentos despertam a mãe de Jéssica, da inércia em que se encontrava, pois mostra a esta que, o lugar que ocupa naquela família é de submissão.

No transcorrer do filme e após as intervenções de sua filha, a empregada Val passa a tomar consciência de sua real condição, e então rompe com aquela situação já há tempos estabelecida, pede demissão do emprego e vai viver com sua filha. Neste momento é quando se percebe o empoderamento da personagem principal, enquanto mãe, enquanto cidadã de direitos e enquanto pessoa livre.

## 3. A ARTE REFLETINDO OS DILEMAS DO CONTEXTO SOCIAL

Os embates abordados nesta produção cinematográfica envolvem uma temática predominantemente de cunho social, entretanto não é inédita, já fora evidenciada em

---

<sup>168</sup> DUARTE-PLON, Leneide. 2015. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/Que-horas-ela-volta-Luta-de-classes-a-brasileira/39/33873>. Acesso em 27/07/2018.

<sup>169</sup> Foi o grande vencedor do 15º Grande Prêmio do Cinema Brasileiro e nas seguintes categorias: melhor direção, melhor atriz, melhor atriz coadjuvante, melhor montagem ficção, melhor roteiro original e melhor longa-metragem ficção, pelo voto popular. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2016/10/veja-lista-de-vencedores-do-15-grande-premio-do-cinema-brasileiro.html>. Acesso em 30/07/2018.

outras películas que ressaltam a fragilidade das relações sociais no Brasil. Nesse sentido corrobora Senkevics (2016),

[...] outro longa-metragem abordou problemáticas semelhantes alguns meses antes de *Que horas ela volta?* estourar nas telonas. Trata-se de *Casa Grande* (Brasil, 2015), dirigido por Fellipe Barbosa, que retrata as tensões de uma decadente família de classe média alta do Rio de Janeiro. Porém, neste o foco são as discussões raciais na manutenção de privilégios da elite brasileira – questão que pode ser facilmente apreendida pelo título do filme, o qual alude imediatamente à obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933). Em ambos, o que se vê é um retrato dos mecanismos de manutenção e legitimação da estratificação social.

Oliveira (2017) salienta que em discussões envolvendo questões sociais, valores e trabalho, o primeiro filósofo que nos vem à mente é Karl Marx (1818-1883), pois em suas obras abordou temas sobre a sociedade, a economia e a política, tendo como progresso continuado a luta de classes.

As relações de poder estão presentes de forma incontestável neste vídeo de diversas maneiras, evidenciando a submissão da empregada imposta pelos patrões. Reforça esse ponto de vista, (OLIVEIRA, 2017),

A História fez que essa naturalidade ganhasse seu espaço, o rico em espaço largo e o pobre no mínimo e “necessário” para “viver”. É preciso nos atentarmos para o fato de que o espaço designado ao “quartinho da empregada” não está determinado apenas ao meio físico, mas, sim, ao espaço como ambiente psicológico imposto pelo patrão ao empregado. Quando o patrão dita as regras, o seu espaço está sendo limitado e sua liberdade, questionada, pois as regras são formas de disciplinar o empregado e de colocá-lo em seu devido lugar.

Desta forma percebe-se o poder disciplinar do empregador sobre a empregada, pois Val tem conhecimento do que pode ou não fazer na casa de seus patrões e em quais espaços pode tráfegar, mas sua filha não aceita a posição da mãe no trabalho e fomenta diversas reflexões. Sobre esse poder disciplinar, Oliveira (2017) complementa,

Esta forma disciplinar para Michel Foucault (1926-1984) “é antes de tudo, a análise do espaço”. “O poder disciplinar não coage em sentido direto, mas atinge seus objetivos através da imposição de uma conformidade que deve ser atingida. Em suma, ele normaliza, ou seja, molda os indivíduos na direção de uma norma particular, uma norma sendo o padrão de certo tipo”.

O poder está em toda parte, pois provém de todos os lugares. E o poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalista: o

poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é certa potência de que alguns sejam dotados: é a nomenclatura de uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1984).

Pinochelli (2015) faz algumas críticas ao filme, entretanto reforça que, entre ruídos, o filme consegue passar o recado, e dar ao espectador um espelho sobre nosso papel nesta história, com o mérito de colocar três mulheres (personagens) no centro de um debate sobre emancipação e determinações patriarcais. Como bem lembrou Pinochelli não podemos deixar de falar sobre o protagonismo feminino, muito bem retratado neste filme.

Prá e Epping (2012) relatam que ao avaliarmos o caminho percorrido pelas mulheres nas três últimas décadas, são visíveis os seus esforços para mudar as normas vigentes sobre as concepções de gênero e estabelecer os fundamentos para buscar a igualdade de direitos. As autoras afirmam que as evidências denotam avanços no reconhecimento dos direitos das mulheres como direitos humanos, na interlocução dessas com o Estado e no desenho de políticas públicas de gênero. Isso permite dimensionar a capacidade de mobilização de grupos e organizações de mulheres e o seu potencial de inserção política, entretanto, ainda encontra limites diante de verdadeiras cadeias de relações de poder que vão do espaço social até o institucional

#### 4. RESULTADOS

O filme “Que horas ela volta?”, nos remete a diversas reflexões, com uma trama centrada em interações familiares, no trabalho doméstico e em relações de poder entre empregadores e empregada, a produção cinematográfica consegue confrontar diversos dilemas: o Nordeste e o Sudeste do Brasil, bem como suas desigualdades; a submissão imposta pelos patrões à empregada e aceita inconscientemente por esta; o desejo do patrão pela filha da empregada; os preconceitos existentes entre as classes sociais; a aluna pobre e nordestina que passa no vestibular enquanto o jovem de família rica não passa; o poder disciplinar imposto à empregada, inclusive com a limitação do espaço físico; o protagonismo feminino, dentre outros.

Apesar das reflexões que foram elencadas no parágrafo anterior, fruto de uma análise sobre o filme supracitado, salienta-se que estas não cessam por completo toda a riqueza de debates e discussões que podem advir deste material cinematográfico.

De acordo com Foucault (1984), deve se compreender o poder, primeiro, como a

multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; é o jogo onde, através de lutas e afrontamentos constantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que estas correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; ou seja, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Sobre o poder disciplinar Foucault (1977) nos diz que a regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação, e assim o poder disciplinar tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos pré-estabelecidos, pressupõe sim a melhor relação entre um gesto e a atitude do corpo de forma geral, que é sua condição de eficácia e de rapidez. O bom emprego do corpo está relacionado ao bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil (FOUCAULT, 1977).

Costa (2002) sobre a obra de Foucault<sup>170</sup>, em se tratando do tempo, relata que este quando organizado externamente, passa a ser organizado também internamente produzindo um novo significado de eficiência, isto é, alterar o processo de aprendizagem e propagar o controle do corpo e a rapidez como virtude, por conseguinte, são essas técnicas de submissão que fazem o corpo tornar-se alvo de novos mecanismos do poder e de novas forma de saber do corpo manipulado, treinado e útil. E assim se emerge o corpo do processo disciplinar, corpo limitado e funcional. E então Foucault (1977, p. 20), conclui: “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”, pois, sobre a articulação corpo-objeto, “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (idem).

O poder disciplinar evidencia uma busca pelo produtivismo, este poder foi bastante exposto no filme em análise. Foucault (1977) afirma que as novas disciplinas dentro dos antigos esquemas, não tiveram dificuldade para se abrigar, pois o controle do tempo, uma velha herança dos tempos monásticos, muito cedo foi encontrado nos

---

<sup>170</sup> FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões. Ed. Vozes Ltda. Petrópolis, 1977.

colégios, nas oficinas, nos hospitais, bem como nas indústrias, levando à utilização exaustiva do tempo, e assim, “o princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não-ociosidade” (FOUCAULT, 1977, p. 21), portanto, desperdiçar tempo era um erro moral e uma desonestidade econômica.

Ao contrário do desperdício de tempo, a disciplina organiza uma economia positiva e coloca o princípio de uma utilização do tempo teoricamente sempre crescente, tendo como apoio normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude (FOUCAULT, 1977).

Tão importante quanto o que já foi exposto, é relevante falar sobre os direitos humanos das mulheres, pois apesar do que mencionamos anteriormente, os visíveis esforços e avanços sobre os direitos das mulheres, e a conseqüente procura pela igualdade, constatamos que esta busca não atingiu seu ápice, no que se refere à conquista de direitos humanos destas, e ressaltamos ainda que diante das vitórias alcançadas, temos que ter a consciência de que temos de perseguir constantemente a ampliação desses direitos, a manutenção desses direitos e a supervisão para que nenhum dos direitos já adquiridos seja perdido. Corroborando com esta exposição trazemos Prá e Epping (2012) que afirmam que o aparente reconhecimento da cidadania feminina e a sua inclusão em programas de governos e em agendas nacionais, não têm se mostrado capaz de garantir todos os direitos humanos a todas as mulheres, portanto, essa tarefa continua imperativa para quem defende a expansão da cidadania feminina e a equidade de gênero.

Andrade (2015 apud NOGUEIRA, 2006) nos diz que, recentes estudos denunciam a continuidade da exploração do trabalho doméstico feminino nos séculos XX e XXI demonstram como a desigualdade e hierarquia são ainda utilizadas em prol da reprodução do sistema capitalista. Dessa maneira, embora ocorra uma reconfiguração das relações entre os sexos, com o crescente ingresso de mulheres no mercado de trabalho e seu maior acesso à educação e às posições de poder, a maior parte das mulheres continua a ser submetida a trabalhos precários e mal remunerados, além de acumular tarefas domésticas estafantes e sem reconhecimento social (ANDRADE, 2015).

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos este estudo de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa. Utilizamos o estudo de caso como estratégia metodológica, e ainda a pesquisa bibliográfica e documental.

JACOBSEN et al (2017) ressaltam que a abordagem qualitativa busca dar significado aos fatos observados, o pesquisador se propõe a participar, a entender e a interpretar as informações que ele seleciona, obtidas a partir de sua pesquisa. Corroborando com esse pensamento JACOBSEN et al (2017, apud OLIVEIRA, 2013), nos dizem que a pesquisa qualitativa pode ser considerada um processo de reflexão e análise da realidade, utilizando métodos e técnicas para compreensão pormenorizada do objeto de estudo no seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Concordamos que o estudo de caso é a estratégia metodológica que mais se adéqua à pesquisa proposta. Sobre os estudos de caso, André (1984) nos diz que estes pretendem revelar a diversidade de dimensões presentes em uma dada situação, focando-a como um todo, mas sem deixar de considerar os detalhes, que favorecem uma melhor compreensão do todo. E Gil (2002) nos ajuda a finalizar esse pensamento sobre o estudo de caso, informando que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002).

Sobre a pesquisa bibliográfica e documental, JACOBSEN et al (2017, apud FONSECA, 2002) nos dizem que a pesquisa documental se aproxima da pesquisa bibliográfica, e que enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, composto basicamente por livros e artigos científicos, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas, tais como: jornais, relatórios, cartas, documentos oficiais, filmes, entre outros.

## 6. CONCLUSÃO

Retornando um pouco à película, observa-se as relações de poder e a situação de submissão vivida pela empregada, a partir de diversos aspectos da pobreza presentes no filme, como ressalta Senkevic (2016), Val padecia de falta de perspectiva, de falta de autoestima, de falta de capacidade de sonhar num futuro melhor para si própria, sua maior transgressão, além de ter deixado o emprego no final, foi ter entrado pela primeira vez na piscina dos patrões, após ter sido influenciada pelas conquistas de Jéssica. O



filme conseguiu provocar reflexões sobre os mecanismos e efeitos da manutenção da nossa sociedade que é desigual e estratificada.

Este filme promove reflexões importantes, e atualmente necessárias, principalmente em virtude do momento que estamos vivendo. Estamos presenciando na conjuntura política/econômica brasileira, uma fase de perdas de conquistas no que se refere ao âmbito de políticas públicas, estamos retrocedendo em passos fundamentais que haviam sido dados para reduzir as desigualdades sociais, estamos perdendo direitos trabalhistas que foram conquistados a duras penas.

O momento atual assim como esse filme nos diz que muito tem a ser analisado, refletido, revisto e principalmente mudado, no que tange a atuação de cada cidadão brasileiro e dos governantes sobre a política, a economia e os direitos sociais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joana El-Jaick. **O feminismo marxista e a demanda pela socialização do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças**. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº18. Brasília, setembro - dezembro de 2015, pp. 265-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151810>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n18/2178-4884-rbcpol-18-00265.pdf>. Acesso em 27/07/2018.

COSTA, Rosane de Albuquerque. **Disciplina na escola e construção da subjetividade**. E-papers. Rio de Janeiro, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de Saber**; Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Ed. Vozes Ltda. Petrópolis, 1977.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares; CONTO, Sabrina Fonseca de; SILVERIO, Renata Costa; GUIMARÃES, Vânessa da Rosa; SILVA, Wanessa Caroline da. **Perfil metodológico de pesquisas elaboradas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras: uma análise de publicações feitas pela revista Ciências da Administração**. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181164/101\\_00179.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181164/101_00179.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 28/07/2018.

OLIVEIRA, Sidnei de. **Adaptação do texto “O fim da senzala”**. Revista Filosofia Ciência & Vida Ed. 112. 2017. Disponível em: <<http://filosofia.uol.com.br/analise-de-que-horas-ela-volta/>> Acesso em 29/07/2017.

PINOCELLI, Matheus. **O retrato incompleto de "Que Horas Ela Volta?"**. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-retrato-incompleto-de-que-horas-ela-volta-6859.html>. Acesso em 30/07/2018.

PRÁ, Jussara Reis e EPPING, Léa. **Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 20(1): 344, janeiro-abril/2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n1/a03v20n1.pdf>. Acesso em 27/07/2018.

**QUE horas ela volta?** Direção: Anna Muylaert. Coprodução: Globo Filmes, Gullane, África Filmes. Distribuição: Pandora. Roteiro: Anna Muylaert. Direção de Fotografia: Barbara Alvarez. Direção de Arte: Marquinho Pedroso. Disponível em: <<http://globofilmes.globo.com/filme/quehoraselavolta/>>. Acesso em 24/07/2017.

SENKEVIC, Adriano. **Ensaio de Gênero** - Um espaço para se ensaiar política, educação, feminismo e coisas do gênero. 2016. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2016/01/30/que-horas-ela-volta-um-filme-para-se-pensar-a-estratificacao-social-no-brasil/>>. Acesso em 29/07/2017.

## A CATEGORIA GÊNERO EM JOAN SCOTT: UMA LEITURA, MÚLTIPLAS QUESTÕES

Gilmar Pereira Costa  
Universidade Estadual do Ceará - UECE  
gpc\_pedcult@hotmail.com

### RESUMO

As relações travadas no espaço social perpassam a construção da identidade dos sujeitos que nele estão inseridos. Dentre os aspectos que interferem em tal processo, podemos situar a categoria gênero, estudada amplamente por muitos teóricos e exaustivamente pela norte-americana Joan Scott. Adotamos como objetivo geral do artigo, portanto, discutir a conceituação de gênero sob a ótica da autora citada e analisar indicadores contidos na Síntese de Indicadores Sociais (SIS), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, tendo em vista a compreensão de como o gênero se relaciona a outras categorias sociais relevantes na vida de mulheres e homens, como a classe, e atividades em que se verifica disparidades de acesso e usufruto, como é o caso da esfera do emprego, trabalho e renda. Trata-se de uma investigação elaborada com base na pesquisa bibliográfica e documental. Os estudos efetivados permitem concluir que gênero é uma categoria de análise histórica que favorece o entendimento das relações sociais que verificamos nos mais distintos cenários históricos.

**Palavras-chave:** Gênero. Indicadores sociais. Ocupação.

### INTRODUÇÃO

A conceituação de gênero é temática bastante difundida na produção acadêmica existente no país. A maioria dos estudos está centrado nas áreas da educação, sociologia e política e evidencia que, mesmo com uma variedade de abordagens, o tema carece de consistência, o que demanda a continuidade da efetivação de pesquisas que busquem dar conta da dificuldade que é tratar de um assunto tão interessante e ao mesmo tempo “espinhoso”. Uma diversidade de políticas, atreladas a vários setores, tem procurado cumprir a missão de equacionar a violência de gênero, baseadas no entendimento de que as pessoas desconhecem, na prática, noções básicas atreladas à sua ideia.

O jargão antropológico faz uso do termo “relativizar” para se referir ao ato ou efeito de interpelar os sujeitos acerca do seu conhecimento, suas verdades e até mesmo suas utopias, distanciando-se da padronização, da universalização, e aproximando-se da necessidade de acolher as diferenças, inerente ao multiculturalismo. Valendo-se de tal expressão, creio que se torna pertinente ao educador e qualquer sujeito envolvido com

as causas da diversidade e do gênero, que cotidianamente irá conviver com o diálogo sobre a diversidade nos mais diversos espaços de atuação, aprender a relativizar, que é um exercício contínuo, tendo em vista a promoção do diálogo e a aceitação às diferenças, tranquilamente, sem hostilidades.

Com o objetivo de discutir a conceituação de gênero sob a ótica da autora citada e analisar indicadores contidos na Síntese de Indicadores Sociais (SIS), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, tendo em vista a compreensão de como o gênero se relaciona a outras categorias sociais relevantes na vida de mulheres e homens, como a classe, e atividades em que se verifica disparidades de acesso e usufruto, como é o caso da esfera do emprego, trabalho e renda, o trabalho tem como referencial teórico as contribuições de Scott (1995), Frota e Osterne (2004) e IBGE (2010).

No tocante à metodologia utilizada, o estudo é delineado como uma pesquisa bibliográfica e documental e está organizado na forma de artigo científico, em duas partes: a primeira se atém à conceituação de gênero, em conformidade com o pensamento da historiadora norte-americana Joan Scott, notável por formular conceitualmente a ideia de gênero como categoria útil de análise histórica; e a segunda, ocupa-se de trazer à tona indicadores contidos na SIS/IBGE, concernentes ao trato socialmente conferido a mulheres no tocante à esfera do emprego, trabalho e renda.

A leitura do artigo pode contribuir com a formação e atuação profissional de assistentes sociais, educadores, cientistas políticos e militantes dos movimentos sociais, sobretudo no sentido de trazer à tona a contribuição de uma autora que, mesmo com o avanço do conhecimento na área, reafirma-se pela consistência de suas formulações teóricas. Sua relevância reside, ainda, em manifestar a necessidade do lançamento de novos olhares à questão em um cenário onde assistimos a um conservadorismo de proporções imensuráveis.

### **GÊNERO: UMA CATEGORIA DE ANÁLISE HISTÓRICA EM JOAN SCOTT**

É de conhecimento geral que a temática gênero, hoje bastante discutida nos cenários nacional e mundial, é pouco compreendida e em seu arcabouço são lançadas visões revestidas de concepções, as quais, fazendo jus à forma como todo preconceito se manifesta, tendem a ser reducionistas e generalizantes, desconhecendo os fenômenos que a envolvem e os estudos significativos que a permeiam.

Dentre os estudiosos e as estudiosas que se debruçaram sobre a categoria gênero, Joan Scott, historiadora americana, destaca-se ao sistematizar gênero, conferindo-lhe o status de categoria. O cerne de seus estudos consistiu na realização de um estado da arte, o qual lhe possibilitou estudar as feministas francesas e chegar a conclusões que ganharam notoriedade. Inicialmente, a autora se ateu à observância aos primeiros usos atrelados a tal categoria; depois, à evolução do pensamento envolvido com a temática e; por fim, Scott se propõe a discorrer sobre as teorias que a fundamentam; culminando sua discussão no artigo Gênero: uma categoria útil de análise histórica, com a exposição de sua “[...] construção teórico-metodológica de gênero” (FROTA; OSTERNE, 2004, p. 13).

À princípio, vale ressaltar que, para Scott:

Gênero é uma noção que postula que o sexo é o produto de uma construção social permanente que dá forma, no interior de todas as sociedades humanas, à organização das relações sociais entre homens e mulheres. Esta noção surgiu da necessidade de insistir no caráter fundamentalmente social das diferenças fundadas no sexo. O gênero é o elemento constitutivo dessas relações sociais fundadas nas diferenças perceptíveis entre os sexos, e é um primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 79-80).

A autora defende que por muitos séculos, a categoria gênero foi usada genericamente, em sentido figurado, visando designar os traços sexuais das pessoas, identificando e diferenciando o masculino e o feminino. Outro uso recorrente por muitos estudiosos transitava entre as expressões sexo e diferença social, o que, para Frota; Osterne (2004, p. 14), manifestava um tom de determinismo biológico, vigente nas abordagens científicas que predominaram por um longo período do percurso histórico.

É reservado a Natalie Davis, em 1975 (FROTA; OSTERNE, p. 14) o primeiro uso que, contrapondo-se à separação entre homens e mulheres, expressou interesse em estudar ambos, de modo relacional, considerando que os estudos feministas pecavam justamente por conferirem centralidade às mulheres. Foi da oposição a tais abordagens que surgiu a necessidade de as pesquisadoras feministas buscarem nas ciências humanas e sociais o amparo de que necessitavam para travarem debates mais consistentes e que tivessem como propositura o alargamento das concepções tradicionais, que enxergavam um papel político limitado ou quase inexistente às mulheres. Os estudos se propunham, então, a desconstruir conceitos e entendiam que as desigualdades de poder não são

naturais, mas fruto da história, calcada na prevalência de um gênero em relação a outro. Assim, gênero passou a configurar-se como uma categoria de análise.

Scott (1995, p. 74) afirma que os historiadores se valem de duas abordagens sobre gênero: a primeira, de ordem descritiva, refere-se aos fenômenos sem se preocupar com interpretações, explicações ou causalidades; a segunda, de ordem causal, contrária à primeira, busca interpretar, compreender os fenômenos e realidades, de modo a considerar suas causalidades. Desta forma, torna-se mais interessante adotar a segunda abordagem, enfatizando que ela traz à tona o entendimento de que a categoria gênero possibilita dar conta das transformações históricas.

A historiadora americana critica ainda a banalização da categoria gênero, quando seu uso se dá em mera substituição à palavra mulher. Uma grande contribuição manifestada por Scott (1995) reside na consideração à premissa de que estudos mais consistentes amparados numa visão política dos oprimidos só fazem sentido quando se encontram sustentados em três eixos: classe, raça e gênero. Tal consideração faz sentido quando entendemos que os eixos podem ajudar na tarefa de entender como se configuram as relações de poder.

Há que se considerar, ainda, que Scott (1995) discorre sobre as teorias sobre as quais as historiadoras ampararam seus estudos em gênero: a Teoria do Patriarcado, as análises marxistas e as teorias psicanalíticas. Importa versar sobre cada uma delas, de forma sucinta.

A Teoria do Patriarcado se sustenta na subordinação das mulheres aos homens e questiona as desigualdades existentes entre eles e elas. A reificação sexual das mulheres pelos homens, à luz dessa teoria, encontra respaldo na necessidade masculina de dominação que impulsiona a atuação social do homem. Scott critica tal teoria, argumentando principalmente que ela concebe a desigualdade com uma tônica de fixidez.

As análises marxistas, por sua vez, questionavam as explicações biológicas e naturais que caracterizavam muitos estudos e, com base no materialismo histórico e dialético, enfatizavam a causalidade econômica. Estas análises também foram criticadas por Scott, por considerar que elas viam gênero “[...] como um sub-produto das estruturas econômicas que mudavam e que, *nelas*, gênero nunca teve estatuto próprio de análise” (FROTA; OSTERNE, 2004, p. 21, ressalva e grifo meus).

As teorias psicanalíticas, por fim, trazem à tona os processos pelos quais é

criada a identidade do sujeito, com base no seu desenvolvimento desde a infância. Scott também as considera questionáveis por serem, a seu ver, a-históricas e uma análise que ainda opera sobre a oposição binária. Em seu lugar, para Scott (*apud* Frota; Osterne, 2004, p. 24), deveria existir uma desconstrução e, ao mesmo tempo, uma historização das diferenças sexuais.

Na tentativa de contribuir para uma formulação mais coerente com seu pensamento, Joan Scott empreende estudos que explicam que a discussão sobre a categoria emergiu em um momento de forte efervescência epistemológica, situado no século XX, quando os pesquisadores oriundos das Ciências Sociais passaram da ênfase sobre as causas à ênfase sobre os sentidos das problemáticas que investigavam. A autora prima em seu contributo por uma visão de processo, comprometida com uma explicação significativa e não uma causa geral e universal, como costumeiramente se verificava na maioria dos estudos. Para Scott, gênero, assim, é um elemento que constitui as relações sociais que se fundam nas diferenças entre os sexos e é tida como categoria essencial para conferir significado às relações de poder. Em outras palavras,

Scott trabalha os conceitos de gênero numa visão redimensionada, ao reafirmar que estes estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo (FROTA; OSTERNE, 2004, p. 27).

Importa assinalar também que Scott (1995) afirma que gênero e poder são noções que possuem significação construída reciprocamente. Assim, a falaciosa relação natural entre masculino e feminino é questionada, haja vista que ela se constrói no percurso histórico e, portanto, é um construto cultural. A categoria gênero é útil, para Scott (1995), porque é determinante para entendermos os fenômenos históricos que ocorrem no espaço social.

## **A ABORDAGEM DO GÊNERO NA SÍNTESE DOS INDICADORES SOCIAIS DE 2010**

Com base nas discussões anteriormente travadas, e como forma de enriquecer nossas reflexões, recorreremos à Síntese de Indicadores Sociais (SIS), publicação elaborada e distribuída pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2010. Utilizaremos os indicadores e a contribuição teórica do documento referentes à categoria Mulher, esclarecendo que aqui não a utilizamos como



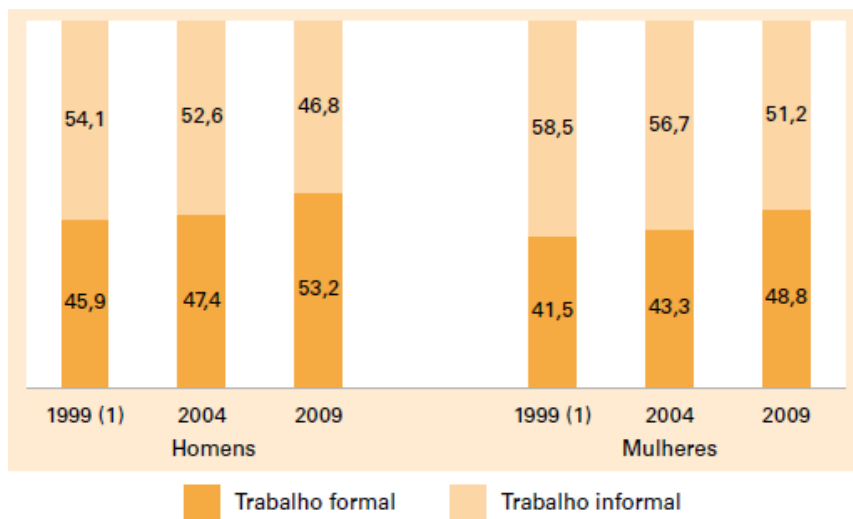
sinônimo de gênero, mas como uma categoria relacionada à primeira, que traz muitos subsídios e carece de estudos originais.

No teor do documento, vemos uma tentativa de fazer um apanhado histórico da evolução dos estudos e da ascensão da categoria gênero nas agendas das políticas públicas. Ao abordar sua ligação com os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*, traçados pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa (United Nations Economic Commission for Europe - UNECE), em 1985, são abordadas a redução das disparidades salariais entre homens e mulheres e a necessidade de eliminação da discriminação contra mulheres. Especial destaque também é conferido à urgência na redução da violência contra as mulheres, por vezes obscurecida pelos indicadores oficiais. Tal documento preconiza que:

O IBGE, através da Síntese de Indicadores Sociais, tem procurado descrever o papel de homens e mulheres na sociedade, na economia e na família, fornecendo assim subsídios para formulação e monitoramento de políticas específicas além de acompanhar as mudanças, informando a sociedade em diversos níveis (IBGE, 2010, p. 249).

No tocante ao eixo trabalho, as pesquisas têm comprovado que as mulheres ainda continuam a ganhar menos e serem dotadas de menos privilégios que os homens, mesmo tendo alcançado espaços que outrora não permitiam sequer a sua entrada. Daí as dificuldades de integração da profissionalidade com a vida doméstica, ainda centrada na mulher, acentuam as desigualdades. Além da renda inferior, os empregos formais ainda apresentam uma predominância masculina e os trabalhos informais ficam direcionados às mulheres. Nesse sentido, cabe considerar que é tido como: “[...] trabalho formal aquele realizado por trabalhadores com carteira de trabalho assinada [...] militares e funcionários públicos estatutários; empregadores; e trabalhadores por conta própria que contribuíam para a previdência social [...]” (IBGE, 2010, p. 250). O Gráfico 1 permite a visualização, em percentuais, da ocupação em tais formas de trabalho por sexo.

**Gráfico 1 - Percentual de pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas em trabalho formal e informal, por sexo no Brasil - 1999/2009**

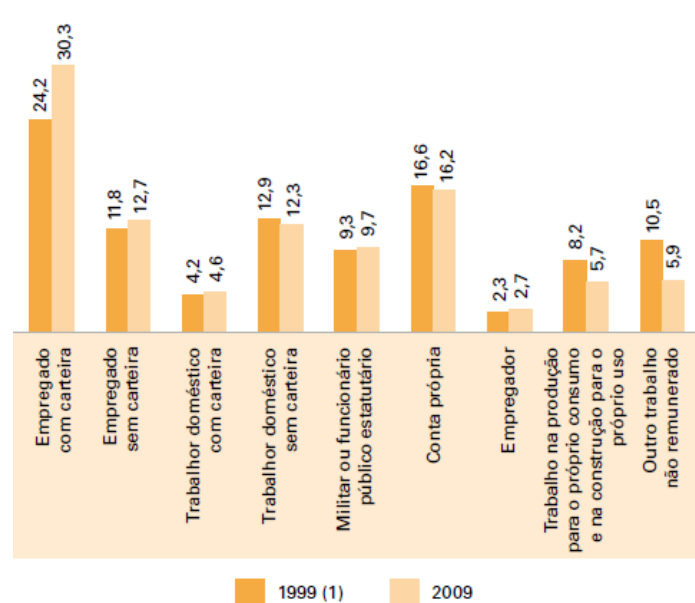


Fonte: IBGE (2010, p. 251).

Nos anos de 1999, 2004 e 2009, que constam no gráfico acima, vemos que a situação se confirma: no tocante ao trabalho formal, os percentuais referentes aos homens são sempre superiores aos das mulheres e, com relação ao trabalho informal, as mulheres apresentam uma concentração considerável em relação aos homens.

O gráfico 2 avança a nossa discussão, mostrando os empregos nos quais podemos encontrar as mulheres brasileiras:

**Gráfico 2 - Distribuição percentual de mulheres de 16 anos ou mais de idade, por posição na ocupação no Brasil - 1999/2009**



Fonte: IBGE (2010, p. 252).

Observando os percentuais, é verificável que os crescimentos em algumas tipologias de emprego são pouco significativos, a exemplo do que se percebe nos empregados com e sem carteira assinada, vendo que, num intervalo de 10 anos, trabalhos como os por conta própria, na posição de empregador e outras configurações como produção para o próprio consumo e trabalho não remunerado, decresceram.

Os estudos efetivados sobre a categoria gênero, em contato com os gráficos acima expostos, reforçam a necessidade de enxergar tal categoria como determinante para uma compreensão mais ampla do momento histórico que estamos vivenciando, em relação com os cenários históricos anteriores. Sendo assim, concordo com Scott, quando a autora discorre sobre gênero como categoria útil de análise histórica.

Não há como estudar a nossa história, dissociando-a da categoria gênero e desconhecendo que ela, aliada às discussões sobre classe, geração e etnia, são determinantes para o entendimento coerente da esfera da política como campo de forças. Homens e mulheres ainda são equivocadamente tidos como desiguais, quando o entendimento deveria ser o de que são diferentes.

O conceito de gênero possibilita dar conta das transformações históricas e é determinante para conceber sua significação aliada à ideia de mudança. Merece destaque, portanto, sua relação com a concepção foucaultiana de poder, manifestada no já referido “campo de forças sociais” (FROTA; OSTERNE, 2004, p. 25). Se a política envolve os diferentes, a categoria gênero ajuda a entendê-los na dinâmica social, travada na história, simbólica e materialmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O contato com a pesquisa bibliográfica e documental possibilitou a compreensão de que gênero, historicamente, mesmo se constituindo como objeto de estudo de uma diversidade de linhas de pesquisa situadas em variados programas de pós-graduação (lato ou stricto sensu) e abordado em políticas públicas atreladas a setores da gestão pública, ainda consiste em tema que carece de aprofundamento e, sobretudo, de ser abordado coerentemente, dada a sua “espinhosidade” decorrente do desconhecimento da maioria das pessoas acerca de suas reais conceituações e significações.

Frota e Osterne (2004) nos trazem o contributo teórico de Joan Scott de maneira muito lúcida e reforçam a tese da autora, para quem gênero consiste em

categoria útil de análise histórica. Com o termo útil, Scott, no conjunto de sua obra, não está se referindo à efemeridade, à imediaticidade do gênero, haja vista que tal emprego seria equivocado, mas sua real intenção é a de enfatizar que a categoria serve à compreensão mais abrangente e totalizante da realidade social e dos momentos históricos que vivenciamos.

Os indicadores aqui utilizados comprovam que a mulher, mesmo tendo adentrado espaços que outrora não lhe permitiam sequer a entrada física, ainda são impedidas, na prática, de ocupar espaços tidos como predominantemente masculinos; ainda se situam em empregos que socialmente são a elas delegados pelas especificidades mais delicadas; em postos que não possibilitam o estabelecimento de vínculo empregatício. Nos espaços menos privilegiados citados aqui percebe-se maior concentração feminina, geralmente permeados por características como transitoriedade, instabilidade e informalidade.

O presente estudo apresenta a relevância de difundir o pensamento de Joan Scott, o qual ainda é bastante atual e academicamente aceito entre os pesquisadores que desenvolvem pesquisas em gênero. Interessa reforçar ainda que a leitura da obra original da autora é extremamente necessária e fecunda, mesmo ponderando que os estudiosos da obra de Scott são bastante fieis à essência de seus escritos.

Não se pode perder de vista que os estudos em gênero não podem incorrer no equívoco histórico denunciado por Scott (1995, p. 71-72), nas primeiras páginas do artigo que se tornou um clássico na área, de se empregar o termo gênero de forma meramente descritiva, sem ir além do que constitui o ser homem e o ser mulher. Trata-se de uma contribuição densa, porém necessária e relevante no sentido de sinalizar que a questão precisa ser estudada com maior consistência, evitando reducionismos.

## REFERÊNCIAS

FROTA, Maria Helena de Paula; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira (Orgs.) et. al. **Família, gênero e geração: temas transversais**. Fortaleza: EDUECE, 2004.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**: 2010. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

## GÊNERO E SALA DE AULA

Rafaele Ferreira da Silva. IFCE, CE, Brasil  
| [rafaelleferreira05@gmail.com](mailto:rafaelleferreira05@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo tem como intuito principal propor reflexões sobre a questão de gênero no espaço educacional. Para tanto, são apresentadas concepções de educação e nomenclaturas referentes ao objeto pesquisado. O artigo tem o intuito de conhecer como novos “tópicos” vem alcançando o âmbito escolar, e analisar de que forma a mídia contribui para o surgimento de questionamentos sobre as diferenças. A pesquisa de caráter qualitativa de estudo bibliográfico, utiliza-se de uma vivência prática referente ao curso acadêmico da então autora. Aluna de Licenciatura em Teatro, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) – campus Fortaleza, a aluna-docente teve a oportunidade de observar pessoalmente o dia a dia no ambiente da escola na disciplina de Estágio I, uma das cadeiras pedagógicas obrigatórias da grade da instituição. Trata-se de uma pesquisa em andamento, mostrando a importância da abordagem de gênero, na desmistificação do assunto, e sobretudo o valor das disciplinas práticas para futuros professores e professoras.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação. Aluna-docente.

### INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma discussão e reflexão sobre Gênero, e sua relação com a sala de aula, com base em uma pesquisa bibliográfica, tendo como referencial conceitos de pedagogos, trazendo reflexões pertinentes, como por exemplo, a forma em que as novas tecnologias permeiam o espaço da escola, e trago minha própria experiência presencial, no cunho da docência de então aluna de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia (IFCE) - campus Fortaleza, em uma das disciplinas práticas ao decorrer da grade obrigatória do curso em questão.

Segue-se na seguinte sequência, na organização de quatro seções: “gênero”, seria um esclarecimento sobre o tema e suas divisões e subdivisões, contextualizando o leitor. “Sobre aprendizagem democrática X resistência a mudança”, seria basicamente as visões de dois pedagogos, no caso, respectivamente, Paulo Freire e Duarte Júnior. “Sala de aula: experiência como docente”, abordo minha vivência como futura docente. “Escola sem homofobia e escola de princesas: dois opostos que não se atraem”, aborda a diferença entre uma educação que preza a mudança e o diálogo em contrapartida outra visão que tem o cunho de resgatar conceitos tidos como tradicionais e disciplinares, como por assim dizer, na defesa da moral e dos bons costumes.

Trata-se de um estudo em andamento, ainda visando a coleta de dados nas próximas cadeiras de Estágio da instituição, tornando-se possível trazer comparações entre os dois estágios.

## GÊNERO

Primeiramente é importante esclarecer algumas nomenclaturas que a pesquisa se propõe a reflexão. O que seria gênero? De acordo com o dicionário, gênero é basicamente um conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados por suas particularidades. Seria possível falar de gênero sem falar de sexualidade?

Quando uma criança nasce ela recebe todos os dias direcionamentos da família em que “lado” pertence e aos anos que se passam ela vai internalizando todos esses ensinamentos e reproduções, as primeiras palavras se tornam cópias com maestria do que os pais o estimulam, como “mamãe” ou “papai”. Quem seria mamãe e papai, e quais esses papéis. Homens devem reprimir as suas emoções e sua delicadeza e devem exercer em exacerbado a sua libido, já as mulheres, pelo contrário, ensina-se a ideia de ser um ser mais sentimental, destinadas a maternidade e fazer-se bela, seguindo inúmeros padrões de beleza e estéticos, gerando preconceito aos homens também, aos que fogem desse estigma. Existe uma diferença entre o sexo na dimensão física e o gênero, que seria a dimensão social.

O sexo é definido biologicamente de acordo com a nossa informação genética, fêmea ou macho, já a sexualidade/orientação sexual é por quem nos sentimos atraídos fisicamente, e o gênero seria as características socialmente atribuídas para cada sexo. A identidade de gênero entra nesse aspecto como o reconhecimento como tal, exemplificando, se tratássemos o gênero como “lado”, suponhamos que o A seria menina, o B, seria menino e o C seria o que não se reconhece como A ou B, como o caso dos transexuais, que não se reconhecem no seu gênero. O C estaria num entremeio e permanecendo em uma sociedade binária essa terceira opção encara várias exclusões sociais, enfrentando problemas no seio familiar, na comunidade em que vive, nas redes sociais, depoimentos de ódio e ataques, violências físicas nas ruas e psicológicas, no meio escolar não seria diferente, o denominado *bullying*; coisas consideradas simples podem causar grandes transtornos psicossociais, como por exemplo ao responder o nome na chamada.

“Há vivências de todo caráter de violência no meio escolar”, revela Maria de

Nazaré Tavares Zenaide (2008, p. 241-242) como um fenômeno complexo de muitas faces e historicidade.

Em um trabalho apresentado pelo MEC em 2007 revela práticas de violências e de intolerância nas escolas, o sexismo, homofobia, preconceito religioso etc. Para a doutora em Antropologia Social e professora Nilma Lino Gomes é essencial a inclusão de temas de diversidade e diferença no currículo educacional

(...) A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero (...). (GOMES, 2007, p.25).

Então, como lidar com esses novos temas em sala de aula? Será que de fato os profissionais da educação estão prontos e abertos para discussões e quebras de paradigmas? Pensando nessas e outras indagações, em 2004, o Governo Federal lançou o programa Brasil sem Homofobia, tendo como um dos seus principais objetivos acabar com o preconceito no ambiente escolar e transmitir para os jovens e adolescentes diversas informações sobre o assunto, sugerindo inclusive uma formação específica voltada aos professores para incluírem questões de gênero e sexualidade em suas ministrações. O *Kit* educativo era acompanhado com outros materiais, tais como, os *boleshs* (boletins “Escola sem Homofobia”) contendo seis exemplares informando sobre os direitos da população LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), textos pequenos e desenhos variados. O material fornecido também continha três audiovisuais: “Medo de quê?”, “Boneca na Mochila” e “Torpedo” (reunido em três histórias, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade), explorando sempre teoria e prática, que se daria por meio de indicações de exercícios relacionados aos temas abordados.

Sete anos depois, quando o material estava preparado para ser impresso, conservadores começaram no Congresso Nacional uma campanha contra o projeto, o



apelidando pejorativamente de *kit gay*, alegando que o conteúdo ali proposto estava disseminando o “Homossexualismo” (termo não utilizado pela comunidade LGBT, por tem uma conotação de patologia) e a promiscuidade. O projeto teve um investimento de 1,9 milhões de reais. Hoje está disponível na *Web* para os demais interessados, na abordagem de conteúdos como, a identidade de gênero, sexualidade, orientação sexual etc.

Os dados a cima nos mostram que mais uma vez, como ao longo da história do nosso país as “minorias” não são representadas no Congresso, “minorias” que são na verdade uma grande maioria que é negado o acesso ao conhecimento e recentemente também ao voto, em uma sociedade “democrática”.

### **SOBRE APRENDIZAGEM DEMOCRÁTICA X RESISTÊNCIA A MUDANÇA**

Como futuros profissionais da educação é necessário pensarmos no novo, sem esquecermos do nosso passado, conhecendo a linha do tempo do nosso sistema educacional. Trago nesse artigo Paulo Freire, um grande pensador e influenciador e Duarte Júnior, um pesquisador que criou métodos importantíssimos para o ensino voltado para a sensibilidade, nesse caso, fazendo um adendo sobre a história da educação.

Na educação paulofreireana, não se pode isolar a escola como um lugar restrito de conhecimento, pelo contrário, é um lugar de descobertas e questionamentos conjuntos, existindo para o educador um pensar certo e o pensar errado. O “pensar certo” seria estimular a curiosidade do aluno e o despertar de uma autonomia de suas próprias reflexões. O “pensar errado” seria uma mera memorização mecânica que não faria *links* do conteúdo com a realidade. No livro *A Pedagogia da Autonomia*, um livro de extrema importância para jovens docentes, o mesmo diz “Quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.” (1996, p. 109).

Uma aprendizagem democrática é contra ditaduras de silêncio em sala de aula, e na utilização de outra didática, não de falar PARA o aluno, mas falar COM o aluno, e “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (1996, p. 39-40).

Paulo Freire nesse mesmo volume propõe saberes necessários à prática

educacional, como por exemplo “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (1996, p. 65), “Ensinar exige curiosidade” (1996, p. 94), e “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (1996, p. 152), dentre outras “exigências” importantíssimas para a prática docente. Então, porque não abraçar a mudança e o diálogo?

Duarte Júnior,

especializado na Filosofia da Educação, em seu livro “Por que arte-educação?” faz um aparato histórico da instituição chamada escola, criticando e identificando as causas na sua linha de tempo de resistência relacionadas a mudança, o autor expõe o espaço escolar como um local onde é transmitido às novas gerações um conhecimento tido com básico, seria um local em que no início o acesso era restrito às classes altas, consideradas dominantes, e só no período da Revolução Industrial isso foi se transformando, admitindo assim um público mais “popular”, por puro interesse lucrativo. Nessa nova perspectiva, o mundo civilizado e sobretudo industrial tem como intuito separar a emoção da razão. Evidencia que dentro dos muros das escolas os alunos desnudam-se de qualquer senso emotivo, suas experiências vividas não interessam, não tem valor, sua finalidade naquele local é adquirir um conhecimento pressuposto, decorando inúmeras fórmulas e padrões que lhe são apáticos. A separação do pensar e do agir. O autor se utiliza de termos como Adestramento *versus* Educação.

### **SALA DE AULA: EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE**

Aluna do curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), tive a oportunidade de adquirir algumas experiências práticas em sala de aula. A graduação em questão, possui ao longo da sua trajetória três disciplinas de Estágio, de caráter obrigatório.

I – Estágio supervisionado de Observação Participante e Pesquisa da instituição escolhida.

II – Estágio Supervisionado pelo professor de Regência, podendo ser em dupla, ou ministração individual.

III – Estágio Supervisionado de Regência, planejamentos de aulas e desenvolvimentos de projetos.

Especificamente no Estágio I, em que se exige estar em observação na escola, acompanhando as aulas de Artes (referentes a nossa formação acadêmica) e produzindo relatórios, aconteceu uma ocasião peculiar, em uma das aulas, foi comentado que os

alunos da classe criaram um grupo de aplicativo, em sua maioria homens, em que difamam as meninas da turma, no mesmo dia em que foi descoberto a existência do grupo, a direção com a ajuda da professora de Artes cessaram os seus conteúdos programáticos (a escola em questão é integral de ensino profissionalizante) e começaram uma conversa sobre gênero. A escola tem um importante papel na educação cidadã do aluno.

A crítica de diferentes artefatos culturais na escola pode, por exemplo, levar-nos a identificar e a desafiar visões estereotipadas da mulher propagadas em anúncios; imagens desrespeitosas de homossexuais difundidas em programas cômicos de televisão; preconceitos contra povos não ocidentais evidentes em desenhos animados; mensagens encontradas em revistas para adolescentes do sexo feminino (e da classe média) que incentivam o uso de drogas, o consumismo e o individualismo; estímulos à erotização precoce das meninas, visíveis em brinquedos e programas infantis; presença e aceitação da violência em filmes, jogos e brinquedos. (...) Tais artefatos, como se tem insistentemente acentuado, desempenham, junto com o currículo escolar, importante papel no processo de formação das identidades de nossas crianças e nossos adolescentes, devendo constituir-se, portanto, em elementos centrais de crítica em processos curriculares culturalmente orientados. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 42).

As redes sociais se tornaram uma porta aberta para debates e discussões sobre inúmeros assuntos, comumente estão estampados em matérias e folhetins relatos de mulheres que são vítimas de situações constrangedoras e humilhantes como a relatada anteriormente, não é difícil encontrar conteúdo na internet noticiando fotos íntimas de mulheres vazadas na mídia, em muitos casos a vítima se sente tão impotente que temos notícias de finais trágicos. Jovens que ceifam suas próprias vidas pela tamanha vergonha. Falar sobre gênero, é falar sobre respeito e igualdade.

### **ESCOLA SEM HOMOFOBIA E ESCOLA DE PRINCESAS: DOIS OPOSTOS QUE NÃO SE ATRAEM**

O material “Escola sem Homofobia”, assinala incoerências para serem discutidas, de acordo com os autores e autoras, se por um lado as mulheres ainda têm uma posição inferior ao homem socialmente, em contraposição o sistema educacional é superiormente composto e gerenciado por mulheres. O caderno também explica os estereótipos de gênero, incluindo uma cultura social que sugere que o menino tenha que demonstrar interesse sexual desde muito cedo, desde criança, na brincadeira, como por exemplo, de perguntar quantas namoradas ele tem, e os brinquedos que o ajudam a

desenvolver sua agilidade e resistência, como o futebol, assim como a competitividade, as coleções de carrinhos, as armas, os soldados em miniatura etc. Enquanto as meninas aprendem a serem recatadas, tímidas, disciplinadas, alimentando o ar lúdico de desejar ser uma princesa, com bonecas, costuras, roupas, bolsas, maquiagens das mães e a tão sonhada festa de quinze anos.

O que pode parecer algo considerado singelo pode causar grandes transformações. Segundo a Jornalista e pesquisadora do Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, Raisa Pina

Nós devemos muito à discussão sobre gênero. Sem ela, nós mulheres não teríamos conquistado o direito ao voto, o direito a usar calças, o direito a trabalharmos fora de casa, a frequentarmos a universidade. Sem ela, os homens, ou “pais de família”, se assim preferem os mais conservadores, não teriam conquistado a ampliação da licença-paternidade recentemente. Todas essas questões partem de uma discussão prévia, antiga porém tímida, sobre o gênero. (PINA, 2016, s/p).

Em contraposição, existem outras vertentes de pensamentos, aproveitando os conceitos sociais, culturais e tradicionais, o casal Nathalia de Mesquita, graduada em Letras e especialista em Psicopedagogia e Cleber Belato, administrador de empresas, ambos de Uberlândia, Minas Gerais, percebendo uma grande oportunidade de negócios, juntos criaram em 2013 a então intitulada: “A Escola de Princesas” uma iniciativa para “resgatar” costumes, valores, e princípios morais para meninas com idade de quatro a quinze anos, no intuito de fazê-las discernir o que seria “certo” e o que seria “errado”, tem como um de seus objetivos, segundo os próprios empresários, “o resgate da essência feminina de seus corações”.

Ao todo são dois cursos, o primeiro seria “Vida de princesa”, com o total de doze módulos separados pela faixa etária com as seguintes temáticas “A Identidade da Princesa”, “Os Relacionamentos de Princesa”, “Etiqueta de Princesa”, “Estética de Princesa”, “O Castelo da Princesa” e “De Princesa à Rainha”. Abordando temas de boas maneiras, postura, etiqueta a mesa (em chás, lanches, do almoço do dia-a-dia em família a jantares de gala), a importância da aparência, “prendas” de princesas (Corte, costura, culinária, primeiros socorros), educação financeira e para uma faixa etária mais pré-adolescente existem outros ensinamentos, como por exemplo “A Espera do príncipe” e “Educação/orientação sexual”. O outro curso seria a versão de férias escolares, em três meses as participantes teriam uma versão reduzida dos princípios de uma princesa. As

aulas são ministradas por vários profissionais capacitados, cabelereiros, nutricionistas, psicólogos etc. A instituição se tornou evidencia ao ter como franqueada Silvia Abravanel, filha do apresentador do SBT Silvio Santos que abriu a primeira unidade em São Paulo no bairro de Moema em 2016.

Enquanto há vertentes que pensam em mudança e abraça o novo, há outras que pelo contrário, continuam presas ao patriarcal, aos costumes tradicionais travestidos de “independia feminina”, reforçando uma visão elitista voltada para uma classe que ganha cada vez mais adeptos.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Infelizmente não são todas as escolas em que os alunos ao adentrar o espaço notem-se um mundo cor de rosa e aparelhos de chá, e lições de como se comportar a mesa. A falta de informação traz consigo muitos preconceitos, tanto pela falta de conhecimento quanto pela influência de algumas ideologias predominantes do senso comum, que se utiliza da mídia como uma aliada, tornando-se mais um de nossos “hábitos”, em que não se sabe ao certo o começo, meio ou fim. Alimentando a ideia do que é ser uma mulher e um homem.

A escola é um dos veículos de formação cidadã mais substancial na vida do ser humano, é nesse espaço que engatinhamos intelectualmente, e convivemos com diferentes realidades. Nas disciplinas de Estágio, na prática em sala de aula pode observar como aluna e futura professora, que muitos assuntos permeiam o âmbito escolar, e estão presentes desde a maneira de agir de alguns alunos, até em suas formas de expressões pessoais, basicamente a única disciplina que abre espaço para esse aluno se expressar, é a de Artes. Seja na elaboração de esquetes com temáticas dos seus interesses ou com uma simples interpretação de uma obra. Na disciplina de História são postos inúmeras datas importantes e acontecimentos, dificilmente vemos no currículo, por exemplo, as ações e conquistas do Movimento Feminista, passando vinte e dois anos de lutas para conseguir com que as mulheres tivessem o direito ao voto, e sim, conteúdo e mais conteúdo que se não utilizados são facilmente descartados pela memória.

A importância de disciplinas praticas são indiscutíveis para futuros professores e professoras, tanto para a descoberta pessoal do profissional que se percebe não se

identificando com a profissão, fazendo uma grande contribuição, impedindo assim de se tornar possivelmente um docente frustrado, quanto para o graduando que se apaixona por estar em sala de aula, com energia de contribuição para os alunos carentes de estímulos e com muita vontade de se expressarem, na iniciação da sua primeira autonomia de ideias, essa mediação exige uma responsabilidade.

Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como o disse Fernando Pessoa: ‘Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim’. Meu corpo é resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram muitos: pais, mães, professores, padres, pastores, gurus, líderes políticos, livros, TV. Meu corpo é um corpo enfeitado: porque o meu corpo aprendeu as palavras que lhe foram ditas, ele se esqueceu de outras que, agora, permanecem mal... ditas... (ALVES, 2012, p. 35).

A então pesquisa ainda está em aberto, na coleta de dados em sala de aula na próxima disciplina de estágio, que seria a de ministração de aulas práticas e teóricas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 14 ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2012.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 20 ed. São Paulo: Papyrus, 2009.
- Site escola de Princesas**, A escola de princesas: todo sonho de menina é tornar-se uma princesa. Disponível em: <<http://escoladeprincesas.net/ws/>>. Acesso em 17 de maio de 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTLE, Ivanilda. ZENAIDE, M. N. T. GUIMARÃES; V. M. G. (Orgs). **Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direitos e políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- LINO GOMES, Nilma. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanet et al (Orgs).

**Indagações sobre o currículo** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25.

BRASIL. **Ministério da Educação**, Caderno contra a homofobia. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cGpkR5u2OccJ:www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 1 de jun. de 2018.

PINA, Raísa. Discutir gênero não tem nada a ver com “apologia gayzista”. **Carta Capital**, 19 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-nao-e-201capologia-gayzista201d>>. Acesso em 23 de maio de 2018.



## AS MULHERES CARIRIENSES RESISTEM À VIOLÊNCIA DE GÊNERO.

Francisca Sabrina Morais Silva  
Universidade Regional do Cariri-URCA  
[Sabrina.moraes.785@gmail.com](mailto:Sabrina.moraes.785@gmail.com)  
Zuleide Fernandes de Queiroz  
Universidade Regional do Cariri-URCA  
[zuleidefqueiroz@gmail.com](mailto:zuleidefqueiroz@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo, evidenciar os movimentos de resistência/luta das mulheres Caririenses frente ao cenário, assustador, de violência contra às mulheres na região, mostrando ações de mulheres que não se calam, que se ajudam e resistem. Esse é um estudo de abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa exploratória. Para a coleta de dados usamos a entrevista semiestruturada. Conversamos com duas representantes de dois movimentos de mulheres da região, uma da Frente de Mulheres de Movimento do Cariri, e a outra do Piquenique Feminista. Ambos assumem papéis diferenciados, mas possuem o mesmo nível de significância.

**Palavras-chave:** Movimento de mulheres. Resistência. Violência contra às mulheres

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um recorte da nossa pesquisa de iniciação científica que versa sobre o fenômeno da violência contra mulheres na região do Cariri cearense e da santidade/religiosidade. O intuito geral dessa pesquisa é reconstituir histórias de mulheres que tiveram suas trajetórias interlaçadas pela violência de gênero e após suas mortes, por crenças místicas que lhes concederam os títulos de santas, numa tentativa de compreensão da consolidação do Cariri como lugar de violência contra o feminino.

O recorte que será apresentado atende a segunda parte da pesquisa que visa evidenciar um contraponto positivo a problemática posta, que é mostrar os movimentos de resistência/luta das mulheres caririenses frente a este cenário.

Nesse sentido faz-se necessário apontarmos uma conceituação para o termo Movimentos Sociais, já que o movimento de mulheres, que tanto iremos mencionar ao decorrer do texto, compõe essa categoria.

Há varias alegações sobre o que seja o movimento social, no entanto nos utilizamos do definição apresentada por Gohn (2000) na qual ela afirma que os movimentos sociais são constituídos por grupos de pessoas que compartilham dos mesmos problemas, dos mesmos valores culturais e políticos, e que portanto agem coletivamente na criação de um campo de forças com capacidade de intervenção nas suas realidades sociais.

As organizações das mulheres, na sua maioria, se consolida pela busca de equidade de gênero e de direitos que foram historicamente negados, permitindo as suas inserções em uma zona de injustiças e vulnerabilidades. Sendo esse enfrentamento um processo antigo, pois ao longo da história muitas mulheres já se rebelaram contra essa estrutura desigual e violenta. No entanto ao traçarmos um percurso histórico que atende uma certa linearidade, nos deparamos quase que exclusivamente com os registros hegemônicos do feminismo. Isso porque os registros históricos oficiais, durante muito tempo silenciaram à atuação/memória dessas mulheres, concernindo às primeiras produções teóricas do movimento feminista o papel de tornar “*A mulher visível*” (LOURO,1998, p.17). Neste trabalho seguimos esse mesmo propósito.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este trabalho caracteriza-se como estudo exploratório de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2007, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009) “Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (p.35) isso se traduz na nossa procura em conhecer a militância de algumas mulheres.

Para isso utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada. Segundo Gerhardt e Silveira (2009) é denominada dessa forma por contar com um roteiro pré-estabelecido pelo entrevistador, mas possibilitar a espontaneidade de novos elementos discursivos, vinculados ao assunto, no momento da conversa.

Como ainda estamos cumprindo com este objetivo, de ouvir mulheres protagonistas de lutas na região, apresentaremos a fala de duas, dentre as quais já

tivemos contato. É também, importante enfatizarmos que estamos procurando delinear as várias frentes de atuação de mulheres no Cariri, por isso de cada movimento estaremos ouvindo apenas uma representante.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conversamos com duas militantes dos movimentos de mulheres da região, sendo mais específicas, das cidades de Crato e Juazeiro do Norte. A primeira entrevistada fala em nome da Frente de mulheres de movimentos do Cariri, e a segunda pelo Piquenique Feminista.

Com o intuito de repassarmos de forma simplória o perfil e ações cotidianas desses movimentos, destacaremos informações básicas obtidas com base nos pontos norteadores das entrevistas semiestruturadas.

### **Frente de mulheres de movimentos do Cariri**

Como o próprio nome já deixa em evidencia, a Frente agrupa várias mulheres de diferentes categorias que atuam em diferentes movimentos sociais. Sendo a Frente, o lugar de unificação de pautas comuns à todas.

A representante deste movimento (Entrevistada 1), apontou o ano de 2014, como o momento de maior organização da Frente, não evidenciando uma data fixa para sua criação/inauguração. Ela nos disse ainda que, a força motivadora dessa união é o fim da violência contra a mulher e a luta pela igualdade de direitos entre os sexos. As palavras da entrevistada:

É o enfretamento mesmo, né? à violência. A luta pela a efetivação das políticas públicas pra mulheres e a luta pela a equidade, né? De direitos entre homens e mulheres. E aí compreende mulheres, nas mais diversas formas, né? Mulheres negras, lésbicas, transexuais, travestis, cisgênero, enfim... Todas as formas de compreensão de mulheres. (ENTREVISTADA 1,2018).

Ao longo da conversa, tivemos a curiosidade de sabermos quais as principais dificuldades de manutenção do movimento, seja no que diz respeito a questão financeira ou, da própria organicidade nos encontros/ atividades desenvolvidas etc. E a entrevistada nos esclareceu que:

[...] Nosso movimento ele é autônomo, ele vai de acordo com a nossa disposição de enfrentar as lutas, e a gente tem conseguido essa disposição ao longo dos anos, né? A partir da organização, da união do grupo, a gente tem conseguido efetivamente dar vida ao movimento a partir das nossas forças, porque a gente não tem recursos, a gente não tem estrutura física, não é governamental, essas coisas. Então nós somos um movimento em que o corpo e alma dele, é o nosso movimento, né? Individual de cada uma que quando se soma coletivamente, concretiza isso, né? Através da frente e de outros movimentos, né? Como o GRUNEC, o piquenique feminista, e enfim... acho que é isso. (ENTREVISTADA 1, 2018).

Essa afirmação nos remete ao espírito da solidariedade apontado por Gohn, o qual segundo a autora é:

[...]o princípio que costura as diferenças internas fazendo com que a representação simbólica construída e projetada para o outro - não-movimento - seja coerente e articulada em propostas que encobrem essas diferenças, apresentando-se, usualmente, de forma clara e objetiva. (2000, p.14)

Em outras palavras, é esse sentimento de companheirismo que promove o sucesso e a manutenção das ações desenvolvidas pelo grupo.

A dificuldade que nos descreveu consisti na falta de mais mulheres ocupando esse espaço da Frente. A entrevistada chama atenção para as mulheres jovens, idosas, transexuais etc. Porque muito embora o debate sobre a importância de seus engajamentos seja feito, ela nota que suas presenças ainda são tímidas.

Outro ponto que adentramos foi a questão dessas mulheres, organizadas, acabarem tornando-se figuras públicas. Curiosidade que surgiu pelo fato de estarmos conversando no Centro de Referência da Mulher do Crato, e na ocasião a entrevistada ter ido até este local para acompanhar uma mulher a um atendimento. Isso acabou proporcionando que a mesma começasse a delinear o que seria ou não os seus papéis/deveres, enquanto militantes. Ela enaltece que à elas é repassado uma série de obrigações que deveriam ser acatadas pelo poder público. Esclarece:

[...] e muitas vezes a gente tem feito isso, né? O trabalho do poder público, de trazer a mulher para o atendimento. É, levar ela pra delegacia, acompanhar no IML, buscar a defensoria pública, é ajudar ela fazer denuncia, fortalecer... Esse não seria o nosso papel, nosso papel seria muito mais o de fiscalizar como isso tá acontecendo, se as mulheres estão vindo, o que os equipamentos estão dando de retorno para essas mulheres, por quê que a violência tá aumentando ou diminuindo. Então, nosso trabalho deveria ser esse[...] (ENTREVISTADA 1, 2018)

A fala nos revela o despreparo, ou na pior das hipóteses a falta de compromisso do poder público ao enfrentamento da violência contra a mulher, o que é muito questionável, à medida em que os índices da mesma aumentam a cada dia.

Algo que nos deixou muito felizes foi perceber a expansão deste movimento. A visibilidade que vem sendo adquirida pelo conjunto de articulações com outros mecanismos, proporcionando uma maior intervenção na realidade de violência. Isso é deixado evidenciado na fala da entrevistada, onde ela afirma que:

[...] a gente tá sempre na mídia, nas ruas, nas Universidades. Mostrando as pessoas, né? A importância de denunciar a violência, de dar um basta nela, de encaminhar os procedimentos para salvar a mulher, fortalecer a mulher, né? [...] Isso assim, é grande o foco do nosso trabalho, criar um laço afetivo entre as mulheres, entre nós. [...] A gente já leva o movimento de mulheres ao de fortaleza que já é ligado a AMB<sup>171</sup>, que é a Articulação de Mulheres Brasileiras, que a gente já consegue se articular nacionalmente com outros movimentos, e isso quer dizer que a gente não tá só, né? (ENTREVISTADA 1, 2018)

As vitórias explícitas em conquistas de equipamentos para o atendimento à mulher é notável na região, inclusive a entrevistada nos recorda que a instauração das DEAMS, o Centro de Referência da mulher -CRM, só foi possível graças as lutas travadas pelo movimento de mulheres. E que no momento estão articulando a implementação do NUDEM “que é o núcleo da defensoria pública com atendimento especializado para mulher em situação de violência” (ENTREVISTADA 1, 2018).

### **Piquenique Feminista**

Quando ouvimos a palavra piquenique já imaginamos algo descontraído, algo que adentra a zona, importantíssima, da informalidade e tem a função de juntar pessoas em lugares agradáveis. A fala da entrevistada 2, representante do movimento Piquenique Feminista, nos mostrou que de fato, a dinâmica desenvolvida vai de encontro à essa lógica.

A começar, ela esclarece que o Piquenique é um evento que ocorre uma vez no mês em algum espaço público da cidade de Juazeiro do Norte, sendo desenvolvido com base na metodologia da roda de conversa. Escolhem-se uma temática específica e

---

<sup>171</sup> Site oficial da Articulação de Mulheres Brasileiras:

<<http://www.articulacaodemulheres.org.br/>>

conversam sobre ela. Segundo a entrevistada:

[...] normalmente começa às três horas da tarde. A gente espera no máximo 15 minutos pra começar, cada menina leva um lanche, sabe, alguma coisa. E a gente come, conversa, de forma bem tranquila e não deixa de ser sério, sabe? Só que a gente tenta criar um ambiente um pouco menos formal, menos tenso, um ambiente que gere uma sensação de confiança, de amizade, de que você pode contar com a gente[...] (ENTREVISTADA 2, 2018)

Uma questão levantada pela entrevistada que é de suma importância mostrar aqui, é o fato de nem todo mundo vai caracterizar o Piquenique enquanto movimento, sendo algo defendido por ela com base nos elementos característicos apontados por Gohn (2000) no seu texto: 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor, para movimentos sociais.

Muitas pessoas não o enxergam dessa forma, pelo fato de não agir diretamente no combate à violência de gênero. Quando a entrevistada fala sobre as especificidades do piquenique, ela deixa claro que a sua atuação está em disponibilizar uma palavra amiga. Ela disse:

Eu acredito que, ou se fosse pra dizer a característica principal do Piquenique Feminista, eu diria que a gente trabalha com a palavra amiga, com o consolo, com a conversa, com o diálogo, com a afetividade, mas nunca a gente acreditou que poderia solucionar os problemas de gênero do Cariri, sabe? (ENTREVISTADA 2, 2018)

Isso é entendido por nós, como algo de extrema relevância, à medida em que esse vínculo afetivo promove o empoderamento, que de acordo com Kleba e Wendausen (2009)

Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos à relações de opressão, discriminação e dominação social.(p.736)

Ou seja, embora o enfrentamento à violência pareça distante das ações desenvolvidas pelo Piquenique Feminista, ele ainda ocorre junto às práticas de fortalecimento das mulheres.

A entrevistada ainda nos relatou que o público do movimento, têm na sua maioria, se constituído por mulheres jovens, estudantes do ensino médio e graduação, mas deixou claro que o piquenique é aberto para todas as mulheres, e que inclusive já realizaram um encontro com as mães das meninas que frequentam o espaço e afirma ter sido um sucesso.

Para concluir, destacaremos o explicitado pela entrevistada como uma coisa significativa para o movimento, que é a sua capacidade de estar se autoanalisando, pensando constantemente no seu funcionamento. “Eu percebo que é um movimento muito aberto, a se modificar, sabe? É um movimento, em que a gente de forma muito tranquila, consegue remodelar o funcionamento” (ENTREVISTADA 3, 2018).

Isso de produzir sua própria reflexão crítica, já foi apontado por Pinto (2010) como uma característica muito particular do movimento feminista. O fato, é que isso é válido à todos os movimentos/entidades que estabelecem como propósito sua manutenção e expansão.

## CONCLUSÕES

Vimos dois perfis de movimentos de mulheres que atuam na região do Cariri, com especificidades próprias e ações distintas. Não podemos atribuir maior importância à um ou, ao outro, ambos são de extrema relevância para o enfrentamento da violência de gênero, ambos se complementam. Pois da mesma forma que é importante ações mais combativas, no sentido de pressionar e reivindicar assistência do poder público, também é valoroso, criar laços afetivos entre as mulheres, esse vínculo as fortalecem e as preparam psicologicamente para luta.

No Cariri, há mais movimentos que integram à proposta de cuidados e garantia de direitos para as mulheres, os quais apresentaremos nos próximos trabalhos.

## REFERENCIAS

GERHARDT, T. E. et al. (ORGs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Revista Mediações, v. 5, n. 01, 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9194>> Acesso em: 25 jul. 2018.

KLEBA, M. E; WENDAUSEN, A. **Empoderamento**: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009. Disponível em: <



[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000400016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902009000400016&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 30 jul. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade E Educação Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. 1998.

PINTO, C. R. J. **FEMINISMO, HISTÓRIA E PODER**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v.18, n.36, p. 15-23, jun. 2010.

## EDUCAÇÃO FORMAL, MULHER E GÊNERO EM GUINÉ-BISSAU/ÁFRICA CONTEMPORÂNEA

Antonio Correia Junior<sup>1</sup>- Mestrando do programa de pós-graduação em  
Desenvolvimento em Meio Ambiente-Universidade Federal do Ceará-UFC. E-mail:  
[antonio.correiajunior@hotmail.com](mailto:antonio.correiajunior@hotmail.com)

Renata Maria Franco Ribeiro<sup>2</sup>- Graduanda Bacharelado em Humanidades-Universidade  
da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. E-mail:  
[souafricadebissau@gmail.com](mailto:souafricadebissau@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo tem como reflexão discutir a desarmonia entre a situação de homens e mulheres no sistema educacional guineense, bem como as metas nacionais e internacionais de igualdade de oportunidades de gênero na educação formal. A procura ou demanda pela igualdade e direitos das mulheres vem configurando um novo cenário, de visibilidade na sociedade contemporânea. Apesar do avanço na consolidação das leis a respeito dos direitos das mulheres nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, este desafio ainda está na sua fase inicial no continente africano, sobretudo na Guiné-Bissau. A realidade das mulheres guineenses é marcada fortemente pelo trabalho doméstico em atividades relacionadas ao comércio informal, casamentos arranjados, gravidez precoce, cuidar dos filhos, entre outros. Na Guiné-Bissau existe uma diferença significativa em termos de alfabetização entre os homens e mulheres. O analfabetismo é um problema de grande repercussão na sociedade guineense, sobretudo nas mulheres que residem nas zonas rurais, nos vilarejos e aldeias.

**Palavras-chave:** Educação. Guiné-Bissau. Mulheres guineenses.

### INTRODUÇÃO

Na Guiné-Bissau, país de língua oficial o português, existe uma diferença significativa em termos de alfabetização entre os homens e as mulheres, “a taxa de analfabetismo segundo técnica de cálculo foi de 74%, atingindo de forma desigual as mulheres (82%) e os homens (59%), a taxa de escolaridade é muito baixa, sendo estimada em 54%” (AUGEL, 2007 p. 72). Havendo uma clara diferença entre os gêneros, 68% dos homens frequentam a escola e apenas 32% das mulheres. Estes fatores refletem fortemente na baixa qualificação das mulheres guineenses para se inserirem no mercado de trabalho. Para, além disso, uma investigação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da Guiné-Bissau aponta que no “contexto educacional dos jovens, apenas 28,6% das mulheres com idade entre 15 a 24 anos sabem ler e escrever” (INEP, 2010 p. 11).

O analfabetismo é um problema de grande repercussão na sociedade guineense, o governo tem demonstrado esforço no sentido de reverter esse quadro e melhorar o acesso e permanência à educação básica das mulheres no país, por meio de colaboração dos órgãos internacionais que atuam no âmbito de erradicação do analfabetismo e proteção à infância, como a UNICEF, UNESCO, PAM e União Européia (EU). No entanto, estas organizações têm enfrentado grandes desafios no contexto cultural do país, principalmente nos aspectos relacionados à tradição e cultura da diversidade étnica presente no país.

A discriminação é uma realidade nas famílias, nas escolas e na sociedade em geral, é resultado de hábitos, convenções e necessidades resultantes da organização social e tradicional do país. O objetivo do artigo é evidenciar o descompasso entre a situação de homens e mulheres no sistema educacional da Guiné-Bissau e as suas inserções no mercado do trabalho.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

A metodologia aplicada no presente estudo fundamenta-se em uma pesquisa exploratória, baseada na análise de conteúdo bibliográfico, incluindo consultas às fontes digitais disponíveis na internet, na base de dados das instituições públicas.

A pesquisa iniciou com uma revisão bibliográfica sobre alfabetização entre mulheres e homens na Guiné-Bissau. Essa etapa possibilitou uma visão ampla da questão de gênero na educação e no trabalho. Na etapa seguinte, buscou-se compreender a evolução das mulheres guineenses no mercado do trabalho local.

Guiné-Bissau cobre uma superfície de 36.125 km<sup>2</sup> do vasto território da costa Ocidental da África. Faz fronteira com dois países francófonos: a República do Senegal, ao Norte e a República da Guiné-Conakry, nas fronteiras Leste e Sul. A costa oeste do país é banhada pelo oceano Atlântico. Além do território continental, também o país integra uma parte insular composta por cerca de 40 ilhas, que constituem o arquipélago dos Bijagós no Sul, separado do continente pelos canais de Geba, Pedro Álvares, Bolama e Canhabaque, para além das ilhas de Jeta e Pexice ao norte. Tendo uma população estimada em 1.558.090 habitantes. O índice de desenvolvimento do país está entre os mais baixos, com 2/3 da população vivendo abaixo da linha de pobreza e com baixa esperança média de vida à nascença, igual à 52 anos. Segundo o Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau (INEC, 2009).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Guiné-Bissau, o numero maior da população que não sabe ler e escrever são das mulheres, devido a sua função imposta na sociedade tradicional cuidar das casas, das crianças, gravidez precoce cuidar do casamento, entre outros. Há situações que não deixam mulheres estudarem na grande parte do país, sobretudo nas zonas rurais, é a distancia da escola de uma aldeia a outra e a maioria dos pais não deixam suas filhas enfrentar essas dificuldades ou medo de serem violentadas ao longo de percursos.

As mulheres asseguram os cuidados do lar, trabalham no campo e ainda trabalham, quando existe essa possibilidade, em pequenas empresas familiares, mais de 27% casam-se antes dos 18 anos e inicia um novo ciclo de vida.

Para além disso, um número considerável das meninas entre 6 e os 14 anos de idade interrompem a escola em determinado período para se ocuparem dos ritos tradicionais e das cerimônias de excisão feminina realizadas por alguns grupos étnicos.

A desigualdade entre os sexos persistem em vários níveis, acrescentando os atos de violência e “as mutilações genitais num país onde, de acordo com os dados de 2006, 44,5% das mulheres eram incisadas” (PNUD, 2006).

Segundo o Inquérito por amostragem aos Indicadores Múltiplos (MICS, 2010):

No que diz respeito à alfabetização, na Guiné-Bissau, apenas 40% das mulheres jovens com a idade entre 15-24 anos são alfabetizadas, levando em consideração as meninas que habitam nas zonas rurais, somente 12% delas são alfabetizadas, enquanto a taxa de alfabetização cresce somente nas zonas urbanas com 28%. De acordo com o mesmo inquérito, a pobreza em grande escala atinge mais as mulheres, que constituem hoje 51%, tendo sofrido mais que os homens, confirmando assim, a desigualdade de gênero existente no país. Apesar de ter assinado e ratificado várias convenções sobre a igualdade de gênero, as mulheres encontram ainda grandes desafios de inserção na estrutura social guineense (saúde e educação) e de empregabilidade no mercado de trabalho (MICS, 2010 p.16).

A taxa líquida de escolaridade por município, “sexo e índice de paridade na faixa etária de 15 a 24 anos (dados do ano letivos 2013/2016) é de 65% para os homens e de 35% para as mulheres” (GUINÉ-BISSAU, 2016 p. 39). Isto mostra que, apesar de a Guiné-Bissau ter melhorado seus índices de alfabetização nas décadas após a descolonização, a frequência escolar nas zonas rurais continua muito fraca em relação às zonas urbanas, inclusive para as meninas dos municípios do Leste do País, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Taxa bruta de escolarização primária por gênero e por município

Municípios	2013		2016	
	M	F	M	F
SAB	130	<b>98</b>	110	<b>88</b>
Bafatá	57	<b>39</b>	100	<b>90</b>
Biombo	169	<b>133</b>	174	<b>160</b>
Bolama	144	<b>120</b>	115	<b>99</b>
Cacheu	138	<b>100</b>	147	<b>125</b>
Oio	94	<b>55</b>	114	<b>74</b>
Gabú	72	<b>53</b>	99	<b>89</b>
Tombali	109	<b>64</b>	130	<b>119</b>
Quinará	145	<b>116</b>	127	<b>99</b>

Fonte: GB. 2016.

Como se pode verificar no quadro acima, a escolaridade das mulheres cresceu bastante no setor autônomo de Bissau e Bolama em comparação com Oio, Bafatá, Gabú, e Quinara. Isto mostra que, apesar de muitos esforços consentidos para atingir a igualdade de gênero na educação primária, o país enfrenta ainda grande atraso. Apesar do baixo nível de escolaridade, as mulheres guineenses deram uma contribuição importante para o crescimento econômico do país através do desenvolvimento da produção agrícola arroz, castanha de caju, horticultura, pecuária e pesca, desenvolvimento do setor informal tanto no meio urbano como rural, especialmente no comércio e trabalho doméstico.

## **VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NAS MULHERES GUINEENSES**

A violência doméstica é uma das problemáticas que ainda afeta os países africanos de língua portuguesa. Na Guiné-Bissau, o número de denúncias tem aumentado e as ONGs garantem um certo apoio às vítimas, mas ainda faltam centros de acolhimento ou a Lei que as protejam. As mulheres que são violentadas pela família, quando recorrem às ONG ou à polícia, mesmo que não queiram voltar para a família que as violentou, não tem uma casa de apoio para permanecer após o trauma, ficar até que a sua situação se resolva. No entanto, admitem que estão a registrar cada vez mais denúncias de violência doméstica. Um dos problemas presentes na Guiné-Bissau, depois da independência de 1973, está relacionado às questões culturais e situação econômica do país, esta realidade tem grande impacto na população feminina.

De acordo com a Liga dos Direitos Humanos-LGDH (2012 p. 25), a “desigualdade entre os gêneros pode ter consequências nocivas para as mulheres,

envolvendo a violência doméstica e o sentimento de inferioridade dos homens”, o que restringe o desenvolvimento intelectual das mulheres, propiciando uma sociedade dominada pelo efeito machismo.

Os movimentos sociais no âmbito de luta pelos direitos das mulheres têm se intensificado ultimamente na Guiné-Bissau, como forma de minimizar os efeitos da desigualdade entre os gêneros presentes naquele país.

A constituição da República da Guiné-Bissau, nos seus artigos 24 e 25, os quais estipulam que todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção de raça, sexo, nível social, intelectual, cultural, crença religiosa ou convicção filosófica, e ainda enfatiza que o homem e a mulher são iguais perante a lei, em todos os domínios da vida política, econômica, social e cultural (ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR, 1996 p. 10). Acontece que essa regra é violada em maior parte da esfera pública guineense, colocando-lhes as “mulheres” em graus de inferioridade em todos os segmentos sociais.

Perante essa situação, a população feminina encontra-se num grande desafio de mudar a configuração social que lhes colocam a margem da sociedade e com menos oportunidades que os homens, procurando e exigindo os seus direitos ao Estado, criando associações e ONGs em sua defesa. No entanto, embora esta situação tenha demonstrado sucesso e uma visibilidade maior, mas até agora não supera ainda o ritmo cultural machista e é considerado normal entre alguns guineenses.

## **MULHERES NO MERCADO DO TRABALHO NA GUINÉ-BISSAU**

De acordo com os dados do PAM/ONU (2012), oito em cada dez pessoas envolvidas na agricultura na África são mulheres. Ainda o mesmo aponta que uma em cada três famílias tem como chefe de família uma mulher. A Figura 1 apresenta uma mulher em uma atividade típica informal no campo em Guiné-Bissau.



Figura: 1 A colheita de arroz



Fonte: autores 2018

Segundo Barros (2010), o setor informal na Guiné-Bissau representa o segundo potencial de crescimento do emprego na Guiné Bissau após a agricultura, tal como acontece na grande maioria dos países da África Subsaariana. Nesta sub- região do continente, esse fenômeno representa mais de 60% do emprego urbano total e cerca de 25% do emprego total dos diferentes setores.

Dados demográficos demonstram que as mulheres correspondem a 51,49% da população guineense (INE, 2010), o que permite verificar que elas são decisivas no cenário político para a garantia da escolha daqueles que governam o país, conforme os documentos de Ministério da Economia, do Plano e Integração Regional (MEPIR, 2010).

As mulheres possuem grande participação na produção de bens e serviços, “nomeadamente no nível de produção rural familiar e no quadro do setor informal, nas zonas rurais e urbanas, são responsáveis também pela educação dos filhos, saúde dos membros da família, realização de trabalhos domésticos, demonstrando uma excelente função em todos os níveis do território e das áreas de desenvolvimento” (MEPIR, 2010 p. 54).



Tabela 2: Pobreza Humana entre Homens e Mulheres na Guiné-Bissau (em %)

Municípios	Mulheres	Homens
Bissau	35,0	30,6
Bafatá	64,4	51,9
Gábu	60,3	42,1
Cacheu	59,1	42,1
Oio	67,7	60,6
Biombo/Bolam	57,6	47,9
Quinara/Tomb	64,6	47,1
Guiné-Bissau	53,5	38,7

Fonte: a partir de dados do MEPIR (2010).

O quadro acima citado podemos constatar que em todas as regiões do país as mulheres foram as mais afetadas pelo fenômeno da pobreza. Esse caso não só se restringe às regiões do interior do país, mas na própria capital Bissau. Segundo Gomes (2010 p. 84), “os números apresentados no quadro, refletem o baixo nível de instrução das mulheres relativamente aos homens, fator que explica a forte desigualdade de gênero e a presença de um elevado (IDH), entre mulheres”. Aponta a mesma, de que entre as 764.672, pessoas consideradas pobres na Guiné-Bissau, 62% são do sexo feminino e 38% do sexo masculino (GOMES, 2010). Essas situações nos permitem afirmar que, mesmo sendo maiorias em percentual nos dados demográficos, elas são vítimas estruturais do fenômeno da exclusão social.

Apesar do baixo nível de escolaridade, as mulheres guineenses deram uma contribuição importante para o “crescimento econômico do país através do desenvolvimento da produção agrícola (arroz, castanha de caju e horticultura), pecuária e pesca desenvolvimento do setor informal, tanto no meio urbano como rural, especialmente no comércio e trabalho doméstico” (DENAP, 2011 p.14). A contribuição efetuada devido à sua empregabilidade no setor primário e terciário. Além disso, as mulheres enfrentam grande dificuldade para se inserirem no mercado de trabalho, aliados à falta de incentivo governamental na elaboração de políticas e marcos regulatório para atividades laborais das mulheres na Guiné-Bissau, o que se constitui em um dos grandes desafios para atuação das mulheres no mercado de trabalho formal.

No final do século XX houve uma grande transformação no trabalho das mulheres. Anteriormente, as mulheres eram subordinadas à cultura predominantemente patriarcal. Com isso, o trabalho das mulheres dentro de seus lares não era valorizado e praticamente invisível, aceitando as demandas e a autoridade do marido com relação à família e ao trabalho. No entanto “houve uma entrada expressiva das mulheres no

mercado de trabalho no fim da segunda guerra mundial, cabendo à família e à sociedade resgatar valores humanos e respeitar a independência feminina através da sua contribuição no orçamento familiar” na opinião pública, na busca dos direitos igualitários e na valorização da diversidade no contexto atual (BRAZ, 2013 p. 20).

## **MULHERES NA SOCIEDADE GUINEENSE**

De acordo com (KAFO, 2006 p. 42 e GOMES, 2013 p. 40), desde início na história da Guiné-Bissau “as mulheres guineenses desempenharam um papel importante durante a colonização portuguesa e na luta de libertação nacional, principalmente na fase de mobilização popular eram as mulheres que na maioria das vezes cediam suas casas para reuniões clandestinas do Partido”. Eram elas também que forneciam as informações sobre as movimentações das tropas portuguesas e preparavam a comida que levavam às bases de guerrilhas.

Apesar das mesmas participarem ativamente na construção de um novo Estado guineense (pós-colonial), após a independência nunca se investiu nas formações das mulheres, mas contrariamente no caso dos homens. Isso fez com que as mulheres nunca tivessem que assumir verdadeiras responsabilidades à altura das suas capacidades, grau de engajamento e desempenho em todo processo na luta de libertação nacional. Desde o acesso do país à soberania nacional e internacional, as mulheres guineenses, apesar da sua importância na contribuição, foram vítimas de integração desigual em relação aos homens. Durante esse período, “uma minoria de mulheres foi confiada a postos de responsabilidade política que exigiam normalmente capacidades intelectuais sólidas, devido à falta de acesso a escolarização e, por outro lado, pela sociedade patriarcal na qual estão inseridas” (KAFO, 2006 p. 43).

A maioria das mulheres guineenses, assim como maioria das mulheres africanas desempenham múltiplas funções sociais nos seus países: mãe, educadora e responsável pelo sustento familiar, e os seus desempenhos acabam sendo esquecidos devido às várias funções que elas desempenham. O homem, por seu lado, ainda figura como o patriarca e o guardião figurado da família. Esta realidade acaba direcionando as mulheres a serem empreendedoras do mercado informal, criando pequenos negócios com o objetivo de assegurar o sustento da família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a diversidade étnica traz alguns marcadores sociais que gera fortes impactos na redução e ascensão social das mulheres, principalmente das populações que vivem nas pequenas aglomerações rurais, onde a principal ocupação das mulheres é de cultivar a terra, fazer colheitas das frutas e cuidar dos filhos. A paridade entre rapazes e meninas no sistema de ensino guineense é desigual, no que diz respeito ao abandono escolar, a taxa é mais elevada com meninas do que nos meninos.

Um dos motivos pelos quais a desigualdade de gênero permeia as relações sociais e culturais, deve-se às relações patriarcais que fazem com que a família seja compreendida como o homem o principal detentor do poder de decisão. Olha só que contraditório: as mulheres são maioria da população e dos votantes, mas é minoria no exercício do poder.

Apesar do entendimento global sobre a importância da educação e do compromisso de longo prazo por parte de governos e outros atores importantes com a garantia de educação para todos, atingirem esse objetivo ainda é um desafio. As mulheres estão em maior desvantagem devido a normas culturais seculares que têm priorizado o progresso masculino. Com todas as dificuldades, há um otimismo nas conquistas sociais das mulheres guineenses nos últimos anos e a redução de algumas desigualdades de gênero. Portanto, a violência contra as mulheres ainda é uma questão social grave e com consequências diretas na vida e, especialmente, na saúde sexual e reprodutiva.

Embora o número de denúncia contra a violência feminina tenha aumentado o cenário mais real da violência doméstica ainda não é conhecido, pois a agressão na maioria às vezes, não é denunciada às autoridades, e a mulher busca ajuda com amigas ou dentro da família. Fator agravante para a não declaração de atos de violência por parte da vítima é o receio quanto à forma com que será atendida, seja na delegacia, seja no serviço de saúde. O medo de não ser ouvida, de ser criticada, pelo atendimento diante de olhares desconfiados ou de acusação e o fato de sentir-se responsável pelo fracasso da relação, entre outros fatores, muitas vezes desencorajam e retardam uma tomada de atitude. Na Guiné-Bissau o julgamento desses casos às vezes feito dentro das mesmas famílias ou levado para os chefes de anciões/poder tradicional, perante a comunidade inteira, causa constrangimentos e marcas profundas, assim as vítimas silenciam a opressão.

## REFERÊNCIAS

AUGEL, M. P. **O Desafio Do Escombros**. Nação, Identidade E Pós- Colonialismo Na Literatura Da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamod, 2007.

BRAZ, A. **Mulher**: Conquista e desafio no século XXI. 2013.

GOMES, P. G. **Na senda da luta pela paz e igualdade**: O contributo das mulheres guineenses. 2013. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/mukanda/na-senda-da-luta-pela-paz-e-igualdade-o-contributo-das-mulheres-guineenses>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GUINÉ-BISSAU: Liga Guineense dos Direitos Humanos. (LGDH). **Relatório sobre situação dos Direitos Humanos Na Guiné-Bissau**. 2010-2012.

\_\_\_\_\_.MEPIR. Ministério da Economia, Plano e Integração Regional: **Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP)**, 2011.

\_\_\_\_\_.Assembleia Nacional Popular. Constituição da República. 1996. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaPesquisaCplp/anexo/guinebissau.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_.Ministério de Educação Nacional. **Plano de Ação Educação Para Todos-PNA/EPT**. 2016. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Guinea-Bissau/Guinea%20Bissau%20PNA%20EPT.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística e Censos da Guiné-Bissau (INEC). **Censo Demográfico-2009**.

\_\_\_\_\_.Instituto Nacional de Estatística e Censos da Guiné-Bissau (INEC). **Censo Demográfico-2010**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Economia do Plano e Integração Regional (MEPIR). Instituto Nacional de Estatística. **Inquérito por amostragem aos Indicadores múltiplos (MICS) Inquérito Demográfico de Saúde Reprodutiva (IDSR)**, 2010.

\_\_\_\_\_.Instituto Nacional de Estatística e Censo da Guiné-Bissau. *Inquérito por Amostragem aos Indicadores Múltiplos (MICS)*. Bissau, 2010.

KAFO, Federação. **Política de Gênero**: República da Guiné-Bissau. Djalicunda 2006. Disponível em: <<http://kafobissau.org/wp-content/uploads/2011/10/Politica-GeneroKAFO.pdf>>. Acedido em: 05 Jun. de 2016.

## FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES: ESCOLA E CULTURA COMO FORMADORES DE CIDADÃOS

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- FAGED/UFC.

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

Karla Colares Vasconcelos

Doutoranda em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira PPGE- FAGED/UFC. Mestre em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira PPGE- FAGED/UFC Instituto UFC Virtual.

Coordenadora Adjunta do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Fortaleza.

E-mail: [karlinha@virtual.ufc.br](mailto:karlinha@virtual.ufc.br)

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir e analisar a atribuição da instituição escolar e do contexto cultural na formação das identidades dos sujeitos. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico apoiado em referências de autores como: Leontiev (1978) fundamentando a discussão sobre formação de personalidade, Freire (1996) explanando a importância do significado da abordagem escolar, Ribeiro (1995) auxiliando na conceituação de cultura, Silva (2005) dissertando sobre a defasagem intelectual do livro didático, Gomes (2005) refletindo a ação do professor no contexto da educação étnico racial, entre outros, além de embasamento em documentos legais, no caso, fascículos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que fomentam a aquiescência em manter sua individualidade cultural e perpetrar esta formação. Tal pesquisa configurou-se pelo caráter qualitativo, levando-se em conta a reflexão e a compreensão dos dados obtidos. Conclui-se que tais frentes são consideradas vultuosas no enfrentamento a posturas racistas e preconceituosas, a fim de estabelecer a realidade idealizada onde a equidade e igualdade sejam veracidades nas relações individuais e sociais.

**Palavras-chave:** Formação de identidades. Escola. Cultura.

### INTRODUÇÃO

A formação do indivíduo enquanto cidadão é uma trajetória que perpassa pelas comunidades familiares, escolares, religiosas, étnicas entre outras. A partir das suas ideologias, estas influem os sujeitos na construção de suas personalidades individual e social.

A personalidade individual é pautada pela sua subjetividade, que de acordo com Leontiev (1978) refere-se ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente no indivíduo, ocorrendo de tal forma que esse percebimento se torna único, singular. Refletindo que esse processo ocorre através da interação social, percebe-se que as formações dessas personalidades (individual e social) ocorrem em um processo simbiótico e simultâneo, quase orgânico, uma vez que quanto mais se socializa, mais o ser humano tem possibilidades de formar sua individualidade.

O objetivo dessa composição é o de investigar a importância dessa formação e como esse processo ocorre, que instituições, ideologias, culturas atuam sobre essa formação e a metodologia utilizada pelos seus agentes.

Para tal, optou-se pela pesquisa bibliográfica compostas por obras de autores especialistas nos temas abordados e documentação legal, a fim de respaldar as questões levantadas.

### **A ESCOLA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

Segundo Freire (1996) a escola deve ser um ambiente favorável à aprendizagem significativa, o mesmo acredita que a Educação é um processo humanizador, social, político, ético, histórico e cultural. Dessa maneira, a atuação escolar deve ultrapassar a reducionista função de apenas formar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas para atuar conscientemente na própria sociedade.

Esta é uma reivindicação da própria sociedade. As diferentes classes sociais e os diferentes grupos sociais reivindicam uma atuação mais política no contexto escolar a fim de clarificar e estimular nos educandos os conceitos teóricos do seu papel na sociedade e o caráter determinista de sua prática.

Diante dessa perspectiva, a escola contemporânea atua na concepção de um cidadão consciente de seus deveres e direitos. Dessarte, as escolas de nível fundamental têm trabalhado em seus currículos temáticas além das disciplinas regulares, tais como: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, entre outros.

Em junho de 1995, o Ministério da Cultura iniciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), em 15 de outubro de 1997 aconteceu o seu lançamento em todo o país. São subsídios apresentados para auxiliar as escolas na composição do seu programa curricular, composto por 10 fascículos, contempla as disciplinas regulares e temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade

Cultural, Orientação Sexual), o mesmo define sua função como:

Orientar e garantir a coerência dos investimentos no ensino educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 9)

Em relação aos temas transversais, o fascículo sobre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual informa que objetivam alcançar nos alunos a capacidade de

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito [...] (p.5)

Estes são princípios de ética social, que segundo Reale (1999, p.29 *apud* OURIVES, 2006, p.2) “é a ciência normativa dos comportamentos humanos”, ou seja, são os aspectos que permeiam o comportamento social do indivíduo, no caso as suas interações com os outros.

E qual o papel da escola nessa dinâmica? A escola deve garantir que os temas transversais propostos pelos PCN’s sejam contemplados a contento dentro de seus planejamentos. Atuando no combate ao preconceito e racismo a partir da concepção clarificada nas mentes do contexto multirracial da população brasileira<sup>172</sup>, destituindo a assimilação de superioridade racial no instante em que o indivíduo se reconhece fruto dessa multirracionalidade.

Semelhantemente, as relações de gênero devem ser suscitadas e pleiteadas, a fim de serem discutidas e repensadas as práticas ao seu respeito, pois falar de gênero na escola é exercitar a cidadania para o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, é o direito de reconhecimento do direito de habitar os corpos sem temor de bestialidades ou segregação.

O diálogo sobre gênero (diferente de sexo), permite a reflexão sobre os prejuízos emocionais, financeiros, psicológicos, sociais e civis causados pela discriminação. Observando que a educação sexista ainda se encontra presente no ambiente escolar, Louro (1997) ressalta:

---

<sup>172</sup> Segundo Rocha (2007, p.3) multirracial é um termo abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. “Na realidade brasileira, podem ser encontrados indivíduos negros, asiáticos, brancos, indígenas. A maior parte da população, sem dúvida, resulta da mestiçagem várias de todos os grupos entre si, em maior ou menor grau”.



[...] essas concepções foram e são apreendidas e interiorizadas, tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam fatos culturais). A escola é parte importante desse processo. Tal “naturalidade” fortemente construída nos impede denotar que, no interior das atuais escolas onde convivem meninos e meninas, moças e rapazes, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. (p.60)

Destarte, a própria instituição escola precisa repensar suas ideologias e práticas, oferecendo material escolar revisado e atualizado, livre de conotações racistas e preconceituosas, e formação continuada aos professores. De acordo com Silva (2005):

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maior parte das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (p.22)

Nas escolas o Dia da Mulher é ignorado, o Dia das Mães quando comemorado geralmente presenteia as mães dos alunos com objetos de utilidade para o lar, no Dia do índio os mesmos são representados de forma burlesca, o Dia da Consciência Negra é desconsiderado e quando isso não acontece, as atividades exploratórias do tema são mínimas, mesmo com a existência da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Segundo Gomes (2005), ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações sociais (e aqui podemos incluir também as relações de gênero) não é incumbência da escola. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico racial é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outros. (p.147)

A escola é o local onde o educando deve encontrar as condições necessárias tanto na sua formação intelectual quanto moral, na construção da sua identidade. Segundo Hall (2002) a identidade vem se tornando um problema ainda mais relevante num contexto em que as identidades deixam de se referir a grupos fechados ou apenas identidades étnicas. Quando a escola apenas reproduz os conceitos sociais vigentes, ela

apenas perpetua a realidade estabelecida, quando esta se nega a se contemporizar, a acompanhar e discutir as filosofias vanguardistas, esta nega ao educando a possibilidade de se construir enquanto cidadão, ser humano e construção identitária. Sem suporte definido, conflitos internos surgem por falta de representatividade no ambiente escolar e sociedade em geral.

Dessa maneira, lembrar o papel social escolar é um exercício significativo, uma vez que incita a prática da reflexão e do refazer das suas possibilidades, modernizando práticas que alcancem de maneira profunda e positiva o corpo discente e reflitam nas suas ações sociais.

### **O PAPEL DA FORMAÇÃO CULTURAL DAS IDENTIDADES**

Cultura é criação e formação. Segundo Ribeiro (1995), cultura é tudo que é feito pelos homens, todo resultado do trabalho deles e de seus pensamentos. Conjura um acervo de interesses: familiares, religiosos, empresariais, políticos, sociais, econômicos, entre outros. Essas construções definem as posturas, intervenções e personalidades dos seus envolvidos. No entanto, é preciso ressaltar que o resultado final da formação da identidade cultural do indivíduo dá-se pelo confronto entre o ambiente cultural e o indivíduo, uma vez que este assimila informações externas ao dos grupos que pertence e assim se constrói paulatinamente.

Dessarte, a relevância dessas formações se apresenta indissociável aos seus reflexos sociais, uma vez que grupos sociais não convivem individualmente, mas entre si enquanto coletividade. Dessa maneira, pode-se afirmar que:

O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam (LARAIA, 1997, p. 46).

Ao negar ao indivíduo a possibilidade de conhecer, estudar interagir com outros processos culturais, nega-se ao mesmo o direito de construir-se, transformando o que antes seria a possibilidade de construção em imposição cultural. E essa conduta possui consequências perniciosas, uma vez que fundamenta intolerância, preconceito e racismo, ao estabelecer-se como Verdade cultural. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo XVIII, preconiza que:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela

observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

É importante refletir sobre as repercussões dessas formações em um contexto geral, uma vez que ao atingir diretamente todas as camadas, setores e grupos sociais estas devem apresentar-se civilizadas e respeitadas, garantindo os direitos e deveres de todos cidadãos integrantes da coletividade.

A formação cultural dos indivíduos é determinante para o estabelecimento das identidades e perpetuação das culturas grupais, eliminando a sobreposição de uma cultura à outra, o entendimento de que uma é melhor, mais importante do que as demais, uma vez que o mundo se constrói a partir da miscelânea de culturas de diversos povos.

A cultura de um povo é determinada pelos seus registros, o registro de suas religiosidades, de sua história, dos seus costumes alimentares, sociais, educacionais, suas vestimentas, línguas e linguagens, rituais e tudo que permear sua particularidade. Conforme Castells (1999, p. 22), “entende-se por identidade cultural a fonte de significado e experiência de um povo”.

Assim, a existência de escolas populares, grupos sociais, leis, disciplinas estabelecidas nos currículos escolares, representatividade nos campos artísticos, acadêmicos, científicos, sociais, na cultura pop é pertinente no sentido em que propicia a fixação de suas identidades em seus indivíduos, a contemplação de suas culturas por outras culturas, a troca de experiências e o fomento da tolerância e equidade social.

Em nível individual, a dimensão dessa formação é a construção de cidadãos conscientes, culturalmente plurais, honrados e praticantes de suas raízes, tolerantes, pacíficos e acolhedores da compilação cultural que permeia as sociedades.

Os diversos grupos sociais existentes (negros, indígenas, camponeses, sertanejos, entre outros) atuam em suas comunidades a fim de garantir a perpetuação de suas culturas, assim essas comunidades operam simultaneamente em duas realidades que convivem: a realidade convencionada pela colonização, positivista, onde a cultura europeia é referencial e a sua própria cultura, com suas características e realidades tácteis e mutantes, Miranda (2000) esclarece que a identidade cultural como item formado a partir de significados e juízos de valor não está isenta da mobilidade dos costumes e nem tão pouco das influências dos fatores que vão surgindo. Ou seja, a cultura de um povo não é estagnada, se constrói todos os dias a partir das dinâmicas

sociais que se estabelecem no dia a dia. Assim, é um desafio social para esses grupos manterem suas identidades diante de um mundo globalizado e impositor de hábitos culturais e de consumo que não contemplam as particularidades e causa distúrbios de identidade e sociais. A identidade cultural constrói a consciência de um povo, os povos constroem as nações que fazem parte do Mundo, proporciona o sentimento de pertencimento, de localização, de conhecimento do seu lugar e papel nesse Mundo.

A formação cultural do indivíduo ultrapassa o sentido tribal que geralmente é obsequiado a esse termo, ela se constitui na construção do indivíduo e sua alteridade, que se apresentam direitos civis e sociais garantidos por lei.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pleito pelo direito de construir e manter as identidades dos mais diversos grupos e segmentos se justifica pela compulsoriedade social da prática e da prerrogativa de respeito e tolerância entre todos. As práticas culturais devem ser estimuladas como instrumento de humanização dos povos, sob o risco de diante sua extinção a violência, agressividade e intolerância prevaleçam, convertendo o mundo em um lugar perigoso e letal.

Há um significado maior em se formar identidades culturais, esse significado encontra-se na resistência à imposições culturais que se consideram superiores e se estabelecem de maneiras agressivas e copiosas, manipulando mídias e massas, subestimando e desprezando as demais culturas, gerando preconceitos e racismos, dizimando as singularidades e desqualificando povos, que se perdem entre o que são e o que não são.

O objetivo desse artigo foi alcançado, pois almejamos na investigação da formação de identidades cultural do indivíduo, seja ela individual ou em grupos sociais, e, apresentamos como esse processo acontece, desde as instituições e por meio da ideologia, a atuação desde as primeiras instruções familiares até a metodologia utilizada pelos seus agentes.

Dessa maneira, a atuação da instituição escolar como difusora dos mais diversos contextos culturais, juntamente com a propalação cultural através de diversificados meios contribuem para a autenticação da legitimidade das diversas identidades culturais e para o convívio civilizado e pacífico entre essa diversidade, com o respeito às subjetividades, diversidades e representatividade dos sujeitos.

## BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação** – Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MIRANDA, Antônio. **Sociedade da Informação: globalização, identidade cultural e conteúdos**. Ciência da Informação. Brasília, v. 29, n. 2, 2000.
- REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. São Paulo: Saraiva 1999, p. 29.
- RIBEIRO, Darcy; Ziraldo (ilustrações) **Noções de coisas**. São Paulo: FTD, 1995.
- SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 31ª Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 20 mai. 2018.

## ENSINO DE ARTE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Izabele de Souza Silva<sup>1</sup>- Graduanda da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: [belinhaprado\\_carius@hotmail.com](mailto:belinhaprado_carius@hotmail.com)

Maria Cíntia Gomes<sup>2</sup>- Graduanda da Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: [cintiagomes482@gmail.com](mailto:cintiagomes482@gmail.com)

### RESUMO

Este estudo trata de uma pesquisa de campo cuja temática é o Ensino de Arte no Ensino Fundamental que objetivou conhecer como se efetiva a aula de arte e suas implicações no ensino fundamental. Justifica-se pela necessidade de conhecer como o ensino de arte é efetivado na realidade prática de vivência em sala de aula tendo em vista a falta de formação para professores nessa área e a desvalorização das políticas públicas para com a educação, sobretudo para com a arte. Como procedimento metodológico utilizou-se a observação e uma entrevista semiestruturada. Através da realização desse estudo foi possível perceber a desvalorização da Arte por parte da gestão da escola, o esvaziamento do sentido da arte para a professora e a falta de perspectiva dos alunos. Concluímos que por mais árdua e complexa que seja a educação escolar, o Ensino de Arte, em suas múltiplas dimensões, contribui significativamente para tornar a ação educativa uma tarefa humanizadora.

**Palavras- chave:** Ensino de Arte. Implicações. Desvalorização.

### INTRODUÇÃO

As diversas questões que se apresentam no campo educativo colocam a prática pedagógica dentro de contextos marcados pela superação e construção constante de novas ideologias, concepções e culturas, as disciplinas trabalhadas no currículo escolar são permeadas pelas questões sociais que emergem do cotidiano dos sujeitos e que se relacionam como o fazer pedagógico de cada escola.

O Ensino de Arte nas escolas possibilita este contato entre o que é ensinado e o que é vivido, possibilita que os alunos conheçam a história de suas culturas, produzam novas representações artísticas e culturais e tenham acesso a outros universos através da arte, ampliando suas concepções de mundo, do outro e de si.

Desta forma, objetivo geral desta pesquisa é conhecer como se efetiva a aula de Arte em uma Escola de Ensino Fundamental. Como objetivos específicos buscamos conhecer quais as tendências que predominam no ensino de Arte e qual a relevância que esta disciplina tem para os professores e alunos.

Vale ressaltar, que esta pesquisa é fruto da disciplina História e Fundamentos do

Ensino de Arte, ministrada pela professora Sislândia Brito no quinto semestre do Curso de Pedagogia. Dessa forma, a pesquisa efetivou-se no dia 18 do mês de outubro de 2017 em uma Escola de Ensino Fundamental, localizada no município de Farias Brito- CE.

O processo metodológico que estabelecemos para realização desta Pesquisa Exploratória foi à pesquisa de campo, entendendo que “o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade” (MINAYO *et al* 2009, p.63). Como abordagem técnica de coleta de dados optamos pela observação participante e a aplicação de uma entrevista semiestruturada por facilitar o estabelecimento de um diálogo, possibilitando uma maior aproximação com o fenômeno pesquisado.

Justifica-se que é necessário conhecer como o ensino de arte é efetivado na realidade prática de vivência em sala de aula tendo em vista a falta de formação para professores nessa área e a desvalorização das políticas públicas para com a educação, sobretudo para com a arte. Para tanto, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, como embasamento teórico de análise do ensino de arte colocado em prática na turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto organizamos este estudo em dois tópicos referentes à pesquisa desenvolvida em campo. O primeiro tópico aborda questões da observação realizada no 1º ano do Ensino Fundamental, o segundo tópico traz a socialização das entrevistas realizadas com duas crianças da turma e com a professora de arte, em seguida trazemos algumas considerações sobre o estudo desenvolvido.

## **O OBSERVATÓRIO DO IMPREVISÍVEL**

A primeira etapa deste trabalho consistiu na observação da aula de Arte que ocorreu na turma do 1º ano do ensino fundamental da escola em questão. Esta turma é composta por 12 alunos na faixa etária entre 6 e 7 anos. Estabelecemos como critério que a observação acontecesse em uma aula de Arte.

Na aula de arte observada à professora iniciou as atividades com a dinâmica “Macaco Simão”, em que os alunos tinham que obedecer às ordens estabelecidas pelo “macaco”. Nesta dinâmica as crianças trabalharam movimento, coordenação e disciplina, ainda que de forma lúdica.

Após esta atividade de acolhida, a professora pediu para que todos e todas sentassem no chão formando um semicírculo, em seguida distribuiu livros de caligrafia



ente os alunos para que os mesmos treinassem a escrita. Enquanto as crianças repetiam as letras que estavam no livro, a professora ensinava no quadro técnicas de como escrever correto. As atividades que se seguiram no decorrer da aula de Arte foram relacionadas apenas ao processo de escrita.

Nesta primeira etapa constatamos a desvalorização para com a disciplina de Arte. Para cada disciplina são destinados quarenta minutos para serem trabalhados os conteúdos obrigatórios. No 1º ano de ensino fundamental, os conteúdos para a aula de arte, segundo o livro disponibilizado pela escola, destinado a educação do campo, deveriam proporcionar as crianças “uma grande aventura” (Livro didático) e ainda possibilitar ver o mundo de maneira diferente, conhecer o jeito de sentir, de fazer e de ser do povo do campo. O livro em questão aborda conteúdos para os três primeiros anos iniciais do ensino fundamental são organizadas em três capítulos e sua vigência é durante os anos 2016, 2017 e 2018. Na aula de arte observada podemos perceber que os alunos não portavam o livro de Arte e o conteúdo trabalhado também não estava relacionado com o livro didático nem com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte. Segundo os PCN’s

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (Brasil, 1997, p.19)

Neste sentido a Arte é relevante para o processo de ensino e aprendizagem tanto quanto as outras áreas de conhecimento.

Mesmo com a formulação do PCN de Arte como instrumento de apoio pedagógico que auxilia no planejamento e escolha dos conteúdos, muitas críticas ainda reverbera em torno do Ensino de Arte que na maioria das vezes recaí sobre o desenhar e pintar ou fazer cópias. No entanto, durante o tempo de observação percebemos que a prática do desenho não foi trabalhada, o tempo destinado a aula simplesmente foi utilizado para desenvolver conteúdos de outras disciplinas que, da forma como foi trabalhado, não estabelece relação nenhuma com os conteúdos curriculares para o Ensino de Arte.

Há, neste sentido uma desvalorização da Arte pelos professores, coordenação pedagógica e até mesmo dos alunos que absorvem a concepção de arte apenas como

habilidade para desenhar.

## O ENSINO DE ARTE E SUAS IMPLICAÇÕES

A obtenção dos dados desta pesquisa deu-se através de uma entrevista semiestruturada realizada com dois alunos do 1º ano e com a professora da disciplina de arte desta turma. Os alunos foram entrevistados em momentos distintos para não se dar repetições em ambas as respostas.

Perguntamos aos alunos como se davam as aulas de arte, ambos responderam que a professora conta uma história e em seguida pede para que eles desenhem os personagens da história, a partir desta afirmação percebemos que as atividades desenvolvidas nesta disciplina não são flexíveis, visto que foi a única resposta que obtivemos dos dois alunos, e não possibilita a manifestação criativa dos alunos.

Nós pinta, nós faz desenho para pintar e faz letra fazendo uma história; Minha professora conta uma história e eu desenho. Desenho alguma parte da história, sete cabritinhos e os três porquinhos. Às vezes a tia coloca para a gente criar e às vezes ela leva uma história e nós desenha. (Respostas dos alunos, questões 4, 5, 7 e 9).

Com relação à pergunta 5, sobre o que os alunos costumam fazer nas aulas de Arte abordamos também o tipo de material utilizado por eles nesta aula. Ambos apresentaram respostas semelhantes, “Costumamos desenhar; desenhar e pintar com lápis de cor e giz de cera”. O capítulo 1 do livro que deveria estar sendo utilizado trata sobre os materiais dos artistas, especificamente do Cavalete, das Tintas a Óleo, dos Pincéis e Papeis Coloridos, percebemos através da resposta e da análise do livro o quanto as aulas se reduzem ao cumprimento de horário, não há uma proposta criativa para os alunos em prática, apenas um ensino mecânico.

Na fala dos alunos percebemos que eles veem as aulas de arte como uma disciplina que só tem desenho e pintura, uma visão reduzida, pois não é só isso que pode ser trabalhado na arte, outras alternativas como a dança, o teatro, a música e as artes visuais abrem espaço para a criatividade e desenvolvimento de muitas habilidades cognitivas e físicas também. O desenho e a pintura são elementos das artes visuais que podem ser trabalhados nas salas de aula, mas os professores devem buscar outros elementos como a gravura, a história em quadrinho, a escultura, entre outras, neste sentido destacamos que o acompanhamento do coordenador pedagógico, nos momentos

de planejamento, é essencial para o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A professora da disciplina de Arte no 1º ano tem 32 anos de atuação na área da educação como professora, atua em duas escolas do mesmo município, tem formação em Pedagogia e Especialização em Educação Inclusiva. Ao entrevista-la abordamos algumas questões sobre o ensino da arte, perguntamos como as aulas são elaboradas, segundo sua resposta,

De acordo com as necessidades deles, por que se eles têm dificuldade em leitura e escrita eu confecciono um jogo, um dominó, um jogo da memória. Para justamente tirar as dificuldades deles, agora como eles estão mudando de letra ai às aulas de arte eu dou mais caligrafia.

Ao perceber sua fala e comparar com as falas dos alunos vimos que houve uma controversa, pois, os alunos não falaram em jogo de dominó ou da memória, só falaram do desenho. Além disso, ela não citou como se dar o planejamento de suas aulas.

Partindo para outra questão perguntamos como ela avalia seus alunos, segundo a professora, “Pelo nível de aprendizado, vai de acordo com o rendimento que eles têm”. Ressaltamos que os professores recebem um livro especificamente para ser trabalhado na sala de aula, no entanto este material não está sendo utilizado pela turma do 1º ano, o que deixa claro que não há um material específico para as aulas de arte, conseqüentemente não há um parâmetro de avaliação nesta disciplina.

Sobre a metodologia que ela utiliza com os alunos ela respondeu da seguinte forma, “Eu misturo todas as metodologias, por que jamais eu vou deixar o tradicional por que também eu carrego comigo, não é aquele tradicional que leva o aluno de castigo, mais muita coisa do tradicional é aproveitado”. A presença das tendências pedagógicas é perceptível no ambiente escolar, a sala organizada em círculo nos remete a Pedagogia Nova, no entanto a postura da professora, como ela mesma afirmou, carrega traços da pedagogia tradicional. De certo, o tradicionalismo ainda continua bastante presente nos dias atuais. Pimentel (1999) acrescenta que

Conhecer os vários métodos e construir metodologias adequadas a cada situação é tarefa de extrema importância. Ensinar arte significa possibilitar experiências e vivências significativas em fruição, reflexão e elaboração artística. Para isso, é necessário que a professora tenha uma base teórica que lhe possibilite a ampliação de pensamentos, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus/suas alunos (as) quanto para propiciar momentos

significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos. (PIMENTEL, 1999, p. 15).

Neste sentido os métodos são extremamente importantes para as alunas, pois só assim os professores saberão trabalhar visando os objetivos propostos, além de proporcionar aulas melhores para seus alunos. A falta de diversidade metodológica por parte da professora estabelece relação com a sua formação, onde a mesma afirmou que não teve nenhuma disciplina relacionada ao ensino da arte, segundo Pimentel (1999)

A formação d@ educador@ em Arte precisa ser pensada a partir as algumas concepções pedagógicas comprometidas com a compreensão do fenômeno educativo em seus múltiplos aspectos (econômico, social, histórico, antropólogo, filosófico, psicológico, político e ideológico) e de bases didático metodológicas capazes de permitir que @ educador@ atue de modo competente na sua prática pedagógica.(PIMENTEL, 1999, p.25).

Em vista disso, optamos por mencionar a última questão que se refere à forma que a professora utiliza para se manter informada em relação à arte e a educação, ela respondeu da seguinte forma, “Através de pesquisas, por que nem formação dentro dessa área não tem, tem para as demais disciplinas como português, matemática, mas para a disciplina de arte não tem”. A pesquisa presente no cotidiano dos educadores e educadoras é uma importante ferramenta dentro da formação continuada, os sujeitos que compõem o campo da educação devem estar sempre buscando meios para se atualizar em determinadas áreas, é necessário que as políticas públicas proporcionem formação específica em arte, pois esta, enquanto componente obrigatório no currículo escolar é tão importante como as outras disciplinas. Neste sentido Pimentel (1999) assinala que

Saber como a arte é concebida e ensinada na escola, como se expressa em cada cultura e que significado tem para um indivíduo e para a sociedade é importante para que possam ser planejadas as ações necessárias para o seu ensino/aprendizagem. A produção artística, sua análise e fruição requerem uma constante especulação. Assim, o estudo-ação está sempre presente na arte, em sua análise, fruição ou produção. (PIMENTEL, 1999, p.25).

A concepção de educação que cada educador constrói é fundamental para entender a Arte enquanto disciplina que auxilia no processo de desenvolvimento de cada criança. É necessário compreender que a Arte “é também uma forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento cognitivo” (SARDELICH, 2001, p. 150) para que o sistema de ensino possa valorizar este componente curricular que demanda conteúdos

específicos que são fundamentais para a formação humana. Desta forma a autora supracitada complementa que

Fazer Arte no precário contexto escolar brasileiro pode parecer, para muitos, impossível, inviável, porém manter essa impossibilidade perpetua o conservadorismo que tem caracterizado nossa cruel lógica da exclusão. (2001, p. 151)

Portanto, as aulas de arte sendo bem desenvolvidas, com profissionais capacitados na área, que planejem suas aulas a partir do reconhecimento da importância que arte tem para cada sujeito estarão viabilizando o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e voltada para a formação humana.

## CONCLUSÕES

A partir da realização desta pesquisa podemos considerar alguns aspectos que se sobressaíram durante a realização da mesma. A desvalorização da Arte por parte da gestão da escola, o esvaziamento do sentido da arte para a professora e a falta de perspectiva dos alunos.

No que se refere ao papel da gestão escolar, sentimos a falta de comprometimento com a disciplina de arte substituída pela aula de caligrafia. O que pressupõe que a coordenação pedagógica autoriza que o tempo destinado à aula de arte seja utilizado para outra disciplina. Mesmo a Arte sendo componente curricular obrigatório, estabelecida pela LDB 9.394/96 percebemos assim a hierarquização disciplinar, mesmo a arte possibilitando o desenvolvimento da subjetividade, conhecimento de mundo e formação cultural, as habilidades de leitura, escrita e calcula se sobressaem na prática pedagógica.

O conceito de arte, por mais que seja algo individual, acaba por refletir nas nossas ações, e em se tratando do campo educativo, acabo por refletir na esfera coletiva de sujeitos que compõe a escola. O fato da professora entrevistada considerar que Arte é tudo que o aluno faz, possibilita que ela, na sua prática, faça tudo que ela considera arte. Até mesmo atividades sem parâmetros com os objetivos que a Arte enquanto disciplina busca.

Os reflexos da desvalorização da arte dentro do contexto escolar advindo da professora e da gestão são facilmente perceptíveis na fala das crianças. Quando elas afirmam que para aula de arte ser melhor deveria enfatizar as habilidades voltadas para

o desenho retomamos a visão reducionista do que é Arte, uma outra alternativa seria trabalhar mais português e matemática, o que sugere que o desempenho nessas disciplinas gera alguma premiação para as crianças que se destacam, além de serem exigidas nas avaliações externas. Torna-se explícita a interiorização da Arte como “passatempo”.

Sabemos que crianças apresentam um nível de sensibilidade, criatividade e afetividade de forma ampliada, no contexto escolar essas características tendem a ser moldadas, e um dos poucos momentos em que a subjetividade da criança é colocada em evidência é nas aulas de arte, mesmo que seja apenas o desenho desprovido de sentido real. Ouvir de uma criança que as aulas de arte são desnecessárias, nos coloca em uma perspectiva de reflexão. Questão sobre que pessoas a escola de hoje está formando? O que poderemos fazer fora da universidade, dentro dos muros da escola, para resgatar a ludicidade das nossas crianças e cultivarmos o lado humano das pessoas?

Acreditamos que por mais árdua e complexa que seja a educação escolar, o Ensino de Arte, em suas múltiplas dimensões, contribui significativamente para tornar a ação educativa uma tarefa humanizadora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão**: Licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.

SADELICH, Maria Emilia. **Formação inicial e permanente do professor de Arte na Educação Básica**. Cadernos de pesquisa, Nov. 2001, n 114, p. 137-152. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a06n114.pdf>> Acessado em 28 jul. 2018.

## NA RODA DE BRINQUEDOS CANTADOS: UMA PRÁTICA LÚDICA E EDUCATIVA

Tânia Noemia Rodrigues Braga  
Unigrendal University  
[taniarodrigues1444@yahoo.com.br](mailto:taniarodrigues1444@yahoo.com.br)  
Lucileide Germano Bezerra Facó  
Faculdade Anne Sullivan University  
[lucileidegbfaco@hotmail.com](mailto:lucileidegbfaco@hotmail.com)  
Maria do Carmo Neri do Nascimento  
Faculdade Anne Sullivan University  
[professora-carmen@hotmail.com](mailto:professora-carmen@hotmail.com)

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo tecer reflexões a respeito da importância da utilização dos brinquedos cantados, atividade que envolve a Dança e a Música, manifestações relacionadas às Artes, e aplicação dos brinquedos cantados como prática lúdica e educativa na escola. O trabalho partiu de uma revisão bibliográfica de estudos teóricos e práticos sobre brinquedos cantados, baseados em autores Paiva, Oliveira, Awad etc. Os procedimentos metodológicos partem de uma abordagem dedutiva, onde se observam teoria e lei com princípios universais e previamente aceitos para a elaboração de conclusões sobre fenômenos, e pesquisa indireta que se caracteriza pela utilização de informações, conhecimentos já pesquisados por outras pessoas e demonstrados de diferentes formas. E por fim, os resultados da teoria e prática sobre os brinquedos cantados são apresentados nesse estudo e servem como base de apoio para implementar uma prática lúdica e educativa na escola, promovendo a aprendizagem dos educandos.

**Palavras-chave:** Brinquedos cantados. Dança. Música.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da preocupação com o repensar do processo educacional, onde existem alunos ativos. É possível orientar o aluno a ampliar seus referenciais de mundo através do estudo desse trabalho: na roda de brinquedos cantados: uma prática lúdica e educativa. O tema 'brinquedos cantados' é uma atividade que envolve a dança e a música, elementos necessários para o desenvolvimento e a formação dos educandos na sua aprendizagem, em diversos níveis de ensino. Nesse trabalho a abordagem recai sobre a educação infantil, com o nível mais correspondente a esse estudo exploratório.

Pensando dessa forma, foram construídas questões norteadoras para este trabalho: Como compreender o valor da proposta lúdica e educativa dos brinquedos



cantados no contexto escolar? Quais são responsabilidades dos professores que atuam na educação infantil para possibilitar uma metodologia de aplicação dos brinquedos cantados que proporcione as crianças a ampliação dos conhecimentos e do seu desenvolvimento integral? Assim, organizar um currículo, planejar atividades dinâmicas para ensinar crianças, utilizando-se de brincadeiras, no sentido mais amplo da palavra, como auxiliares na construção do conhecimento infantil é tarefa dos, para que se atinja uma aprendizagem de forma mais prazerosa e lúdica das crianças. Pois é nesse universo da brincadeira que o professor deve dar oportunidades para os educandos desenvolver suas potencialidades, contribuir para o desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal, de ser e estar com os outros e para a formação de pessoas felizes e saudáveis.

Por que é através de situações lúdicas e educativas que a criança aprende através da ação, de dentro para fora. Para que haja aprendizagem significativa, deve haver participação efetiva da criança. Em vez de fornecer um assunto verbalizado, organizado e pronto, é preciso dar a ela a oportunidade de observar, experimentar, construir, reconhecer e estabelecer relações com o outro e com o mundo através da expressão corporal e da música. Ela aprende, principalmente, se movimentando e sentindo o seu próprio corpo, vai construindo o próprio conhecimento com a orientação e o estímulo do professor. Nesse contexto música e dança estão presentes.

E ainda, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, p.48) afirma que a música deverá contribuir para a formação integral das crianças, desenvolvendo processos cognitivos, sensíveis, afetivos, estéticos e intelectuais. Dessa forma, a música, enquanto prática lúdica, representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança.

O sucesso da aprendizagem na educação infantil é favorecido, além de tudo, pelo bom desempenho do educador que se disponibilizará a interagir e ser o interventor na condução do conhecimento da criança. Torna-se necessário um fazer educativo que ofereçam múltiplos caminhos e alternativas para as crianças. E os brinquedos cantados podem ser usadas para dinamizar as aulas, tornando-as mais vivas, interessantes e vinculadas com a aprendizagem e que costumam ser altamente motivantes e produtivas.

## 1. BRINQUEDOS CANTADOS: ORIGEM

Os brinquedos cantados são tão antigos quanto nossa história civilizatória, sem contar o tempo em que nossos primeiros brasileiros curumins brincavam e cantavam. Os brinquedos cantados quanto à sua origem se perde através dos tempos. Todos os povos os têm, dentro de seu cancionário folclórico, que é o conjunto das cantigas próprias da criança e por ela entoadas em seus brinquedos ou ouvidas dos adultos, quando pretendem adormecê-la, entretê-la ou instruí-la; são cantigas que vêm de geração a geração e que se perpetuam e se transmitem pela tradição oral. De mão-em-mão, de boca-em-boca, as manifestações folclóricas se fazem: cada um improvisa, recria, deixa a sua marca, introduz novos padrões. Impossível determinar-se o seu aparecimento através dos povos e do tempo. Comumente conhecidos como brinquedos de roda, rondas infantis, jogos infantis, brincadeiras cantadas, rodas cantadas, cirandas, brinquedos cantados, terminologia utilizada nesta pesquisa.

No Brasil, esses brinquedos cantados sofreram a influência das músicas do elemento português e do africano, ameríndios e, em menor proporção, de outros povos. Considerando-se, entretanto, o fato inegável de que cada povo tem a sua índole própria, os brinquedos cantados, de origem tão diversificada, vêm sofrendo variações, deformações e transformações lentas, mas seguras, apresentando-se, em nossos dias, com um cunho eminentemente nacional. Há quem enfatize que:

O brincar de roda ou cirandar sempre alegrou as crianças em qualquer época e em todos os países. (...) As crianças sempre cantaram, seja música de sucesso, seja canção folclórica, em qualquer época e em qualquer tempo, havendo interesse vivo em se expressar através da música (PAIVA, Ione Maria R.. d., 2003, p. 13).

Posto que o brincar em roda estimula a criatividade, a espontaneidade, desenvolve a socialização e a integração dos participantes, tornando-os mais comunicativos e afetuosos. Os brinquedos cantados estimulam a criatividade, a partir deles novas cantigas são criadas e sobrevivem como herança através das gerações. Com variações regionais, de grande valor educativo e folclórico, simbolizam uma infância feliz.

Outro autor pesquisado, professor e mestre em educação, Awad (2004, p.47) conceitua brinquedos cantados como: canções infantis, em geral compostas por letras simples e acompanhadas por gestos divertidos e dinâmicos.

Os brinquedos cantados fundem musicalidade, dança, dramatização, mímica e

jogos, (dependendo do enfoque a ser priorizado em cada atividade), representando um conhecimento de grande contribuição à vida de movimento da criança. Na roda de brinquedos cantados, todos têm sua vez de ser o centro das atenções. A criança descobre que sua presença é importante e que, ao mesmo tempo, necessita dos outros para completar a tarefa que está realizando. É a brincadeira mais completa pedagogicamente.

Verderi (2009, p.18) assim esclarece que:

A atividade musical, o contato com o som, o ritmo, o movimento e o incentivo às artes, unidas aos jogos recreativos e às danças folclóricas, estão enquadradas no que tange ao desenvolvimento da formação do homem e nas possibilidades de aprendizagem (VERDERI, Érica, 2009, p.18).

De fato, a criança desenvolve-se integralmente ao ritmo de danças, onde estão presentes o canto e música que são formas mais expressivas da manifestação da alma infantil. Esta iniciação de dança educa o senso rítmico, firmando a voz, desenvolvendo a percepção auditiva. Aprimora a memória auditiva e ajuda na evolução do esquema corporal promovendo o conhecimento intelectual das partes do corpo. Também é uma das formas lúdicas de brincar com o corpo a partir da relação estabelecida entre movimento corporal e expressão vocal.

Quanto ao lado cognitivo, esses brinquedos podem ser geradores no processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos das crianças partindo do interesse que tenham pelos temas contidos nas letras. Contribuem para o desenvolvimento do vocabulário, aguçando a criatividade e a atenção. As repetições das quadrinhas, refrãos de quatro, de dois versos, encenações, diálogos, dramatizações, solos e cantos em uníssono oferecem uma vivência muito rica da estrutura da língua portuguesa.

Os brinquedos cantados atingem e sensibilizam de maneira muito especial a criança. Através dos brinquedos cantados, a criança aprende espontaneamente a dar e receber ordens, a esperar a vez de brincar, desenvolve ritmo, coordenação motora, expressão corporal e facial, desperta atenção, imaginação e percepção através dos sentidos (audição, visão e tato).

Apesar de tudo, os brinquedos cantados permanecem presentes desde as suas origens até os nossos dias, pelo seu caráter lúdico e recreativo, pois a atividade proposta é uma forma lúdica que utiliza o corpo como brinquedo, onde se relacionam movimento corporal e expressão musical. Incluir brinquedos cantados nas aulas significa incluir vida e sentimento no processo de aprendizagem. É bom lembrar que para trabalhar com

brinquedos cantados é necessário que o professor encontre, ele próprio prazer na atividade lúdica. Com certeza, os brinquedos cantados têm como objetivo proporcionar um ensino prazeroso, respeitando a alegria, a ludicidade e a expressão espontânea das crianças.

Efetivamente, assumir um compromisso com o processo educativo das crianças é vital no sentido de possibilitar a manifestação de sua ludicidade. Trabalhar atividades direcionadas através dos brinquedos cantados é oportunizar experimentações e vivências imprescindíveis as descobertas que atendam aos interesses das crianças.

## 2. A METODOLOGIA DE APLICAÇÃO DOS BRINQUEDOS CANTADOS

A escola é um espaço privilegiado para garantir esse direito é de que se deve ter a preocupação na formação lúdica das crianças como alternativa de resgatar a alegria e o prazer de aprender tendo em vista a ampliação dos conhecimentos e do desenvolvimento infantil, capaz de atender às necessidades dos educandos, auxiliando-os em seu processo de ensino-aprendizagem, já que muito cedo as crianças possuem habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de seu processo de formação.

O documento que versa sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças a Base Nacional Comum e Curricular (BNCC) foi estruturada em campos de experiências. Um deles (Traços, sons, cores e formas) nos diz que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem colagem, fotografia, etc.), a música o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2017, p.37).

Nesse contexto, o processo de ensino na educação infantil, o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento possibilitando diferentes formas de expressão e linguagens.

No entanto, observa-se em muitas escolas, que o lúdico enquanto ‘*atividade criativa*’, apesar de propiciar prazer aos indivíduos, foi de certa forma banida da dimensão educacional, pois cede lugar a uma prática pedagógica centrada nos aspectos cognitivos do processo e ensino-aprendizagem. Muitos professores tornam-se reservados no que diz respeito ao lúdico na sala de aula. Alguns encaram como um

recurso pedagógico a mais, cuja finalidade é ser usado no desenvolvimento das aulas perdendo assim a sua espontaneidade; outros o conceituam como um modo de ensinar e aprender mais compatível com a própria essência da vida, que é movimento, atividade, desenvolvimento e transformação.

A escola pode ser organizada e inserir em seu contexto os brinquedos cantados e cumprir sua função pedagógica, ampliando as vivências e conhecimentos das crianças rumo a autonomia e a cooperação. O espaço para essa brincadeira é uma garantia de uma possibilidade do desenvolvimento infantil em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Por isso, Piaget (1975, s/p), propõe um redimensionamento na metodologia de ensino a ser desenvolvida pelo professor, ou seja, criar um ambiente que permita formação criativa das crianças. Daí a importância de se incorporar os brinquedos cantados aos procedimentos pedagógicos do professor em sua prática em sala de aula.

Por outro lado, Vygotsky (1998, s/p) comenta que as brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo. Esse psicólogo acreditava que a criança aprende através do outro, de outras pessoas, crianças ou adultos e que a linguagem e as representações sociais têm um papel fundamental na formação do conceito.

O lúdico, como concepção de brincar, aplicada às práticas educativas não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. Defender essa ideia a partir da atividade do brincar traz mudanças significativas para o processo ensino-aprendizagem, pois nos remete à transformação do espaço escolar em um local integrador, dinâmico, onde não se prioriza apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas contempla uma dimensão onde ocorra uma formação plena do indivíduo.

Oliveira (2003, p.29) ressalta a importância dos brinquedos cantados para as crianças, uma vez que:

Os brinquedos cantados (...) desenvolvem o gosto musical e o prazer de cantar em conjunto. São uma forma de atividade que ajuda as crianças a desenvolver habilidades físicas elementares. Ao mesmo tempo, estimulam o desenvolvimento de habilidades psico-motoras e sociais, além de proporcionarem recreação” (OLIVEIRA2003, p. 29).

Nesse sentido, o trabalho com a educação precisa ser direcionado para que a incorporação de uma nova metodologia na qual se trabalha o lúdico através dos

brinquedos cantados, venha proporcionar uma qualidade no processo ensino-aprendizagem, é importante que, para o professor, o objetivo e a ação em si a serem desencadeados pela atividade estejam bastantes claros e tenham sido delineados em seu planejamento, garantindo um trabalho interdisciplinar.

Em linhas gerais, para que essa proposta se concretize, enquanto prática lúdica e educativa, é relevante ao educador estruturar metodologicamente suas aulas para que: desperte o interesse dos alunos e o reconhecimento dos temas sugeridos e desenvolvidos nos brinquedos cantados; que sejam considerados como meio de educação, ludicidade, desenvolvimento rítmico, musical e gestual; que os brinquedos cantados se relacionem aos símbolos e possibilidades de interpretação de sentidos e conotações que possam sugerir; seja trabalhado como fonte de pesquisa e conhecimento, sobretudo, das transformações do próprio brincar, da infância e do lúdico; dê oportunidades aos alunos o contato com brinquedos cantados diferentes focados na dança, dramatização e a mímica.

Além disso, segundo a autora do livro sobre os ‘Brinquedos Cantados’, Paiva (2003, p.16), ressalta que se elabore um planejamento da atividade dos itens abaixo:

- Os brinquedos cantados estejam de acordo com os princípios de aprendizagem: interesse e necessidade das crianças, dificuldades que não sejam maiores que os conhecimentos que ela tem do mundo, etc.;
- Seja evitada a monotonia, alternando as rodas em diferentes andamentos;
- A gradação de esforço seja racionalmente mantida;
- Introduzir aos poucos, os brinquedos cantados em que uma ou duas crianças apareçam em destaque, pois estes exigem maior grau de sociabilidade e representam experiências mais difíceis (PAIVA, 2003, p.16).

Acrescentam-se também, para que o trabalho com os brinquedos cantados se realize, será necessário que o professor contextualize a brincadeira quando possível (época em que foi criada, formas diferentes de se movimentar, etc.), construa a gestualidade de forma coletiva (professor e aluno) ou sugira a condução do brinquedo ou os alunos recriem; respeitar a livre expressão e a criatividade da criança.

Além disso, ensinar músicas que focalizam atos condenáveis como “Atirei o pau no gato”, indicando maltrato aos animais, ou que apresentem conotação racista, fundos religiosos ou abordagem maniqueísta, como na versão mineira de “Esta rua tem um bosque”, não devem ser cultivadas.

Outros procedimentos metodológicos são importantes que sejam observados no

que se refere ao ensino dos brinquedos cantados. São eles:

- **ensino da letra:** antes de ensinar a letra, o professor deverá ter com as crianças uma pequena conversa relacionada com a música: ou contando uma história, um fato, ou qualquer fato que desperte o interesse do grupo. Chamar atenção da criança quanto à sua mensagem;
- **ensino da melodia:** após o ensino da letra, entonar algumas vezes a melodia pedindo a criança para repetir, juntando a letra aos poucos;
- **ensino da movimentação:** já aprendida a letra e a melodia, o professor ensinará a formação e a movimentação adequada, tomando o cuidado de respeitar a livre expressão e a criatividade da criança.

Na verdade, o currículo escolar deve ser redimensionado, criando espaços de tempo para a inserção de rodas de brinquedos cantados, a fim de que essas atividades sejam respeitadas e assumidas enquanto uma possibilidade metodológica prevista em seu plano de ensino, vinculada a uma concepção com o projeto pedagógico da escola, inserida na sala de aula da educação infantil e que estimulam o desenvolvimento mental, social e psicomotor das crianças. Há que se ponderar que as mudanças nas práticas escolares só se consolidarão se os professores tiverem consciência da necessidade da mudança, de transformação.

Cabe ao professor incentivar seus alunos para que eles reflitam sobre as possibilidades de participação, a partir do contato com as outras crianças, elas aprendem a descobrirem-se a si mesmas e a conviver com os outros, vivenciando novas situações, novos dilemas, tendo em vista uma aprendizagem mais significativa.

Por fim, os brinquedos cantados são um recurso importante para o ensino. Essa importância se deve ao fato de que introduzem nas situações de aprendizagem, propriedades de prazer, de ludicidade, de capacidade de criação, de ação ativa e motivadora no ambiente escolar. A prática dos brinquedos cantados na sala de aula deve ser refletida e assumida pelos professores, ao se proporem a desenvolver um trabalho pedagógico.

## CONCLUSÕES

O brincar deveria estar posto constantemente em questão e em prática nas instituições, principalmente, aquelas que lidam com crianças, pois, no brincar não se aprende somente conteúdos escolares, aprende-se sobre a vida. Dessa forma, é muito importante que não haja mais uma educação ‘depositária’ de informações, mas uma



educação voltada para a compreensão dos diversos potenciais intelectuais das crianças, para a compreensão das diferentes expressões de suas capacidades, para que tenham uma melhor compreensão do futuro, a partir de uma educação compatível e ajustada a uma sociedade globalizada.

Nessa concepção, a inserção dos brinquedos cantados como prática lúdica e educativa em sala de aula e como fonte enriquecedora de resgate da cultura é grande importância para que as crianças se desenvolvam e descubram a sua própria ludicidade. Os educadores, ao incluírem os brinquedos cantados em sua proposta pedagógica, fazem presente o lúdico e acrescentam esse ingrediente indispensável no espaço escolar, tornando-o mais prazeroso.

É possível afirmar que esse tipo de atividade realizada pela criança é fundamental para a construção do seu próprio conhecimento e é nela que se alicerça a metodologia a ser desenvolvida na Educação Infantil, com a utilização de brinquedos cantados, atividade concreta, na qual a criança usa o próprio corpo, num clima desafiador, livre para pensar e descobrir, levando-a a um pensamento mais organizado, mais estruturado e mais lógico.

Acredita-se que esse trabalho tenha indicado caminhos possíveis de serem percorridos pelo docente para o trato da questão sobre a temática dos brinquedos cantados, uma vez que as premissas contidas na pesquisa abrem um espaço para um enriquecimento e conhecimentos de forma significativa, suscitando debates e discussões entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AWAD, Hani Zehdi Amine. **Brinque, jogue, cante e encanto com a recreação:** conteúdos de aplicação pedagógica. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto; FUNDAMENTAL, Secretaria de Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. 3ª versão. Brasília: MEC/SEB, 2007, 396 p.

OLIVEIRA, Denise Soares. **Oficinas de recreio.** São Paulo: Paulinas, 2003. (Coleção Expressão & Comunicação).

PAIVA, Ione Maria. **Brinquedos Cantados.** 3ª ed. RJ: Sprint, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 370 p.

VERDERI, Érica. **Dança na escola:** uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009, 120 p.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 168 p.

## PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE TECLADO ELETRÔNICO

Benedito Júnior Florêncio Lopes  
lopesflorencio@gmail.com  
Inez Beatriz Castro Martins Gonçalves  
inezbeatrizmartins@gmail.com

### Resumo:

O trabalho aqui apresentado visa discutir de forma inicial, as diferenças metodológicas existentes entre o processo de ensino e aprendizagem do teclado eletrônico e o piano. Enquanto pesquisa em andamento, este trabalho parte de duas perguntas geradoras: qual a diferença estrutural e metodológica entre o teclado eletrônico e o piano? Quem toca piano toca teclado? A pesquisa investigará o curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará) no período de 2012 a 2018 com o objetivo de compreender as peculiaridades existentes nas metodologias utilizadas no ensino de teclado eletrônico nesta instituição. Será realizado portanto, um estudo de caso de natureza qualitativa, uma pesquisa bibliográfica e documental, levando em consideração os métodos e partituras utilizadas pelos professores do IFCE.

**Palavras-chave:** Teclado Eletrônico, Piano, Metodologia.

### INTRODUÇÃO

No decorrer da história dos instrumentos de teclas foram inúmeras as tentativas em desenvolver um instrumento de teclado eletrônico que fosse cada vez mais sofisticado a ponto de superar os antigos órgãos eletrônicos da época. Somente em 1955 que a *Rádio Corporation of América* dos Estados Unidos criou o primeiro sintetizador. Na época, tal invenção rendeu para a emissora o Prêmio Nobel. Contudo, devido ao grande tamanho do instrumento, por ele apresentar uma complexidade no manuseio e possuir um alto grau de inovação, somente os técnicos e engenheiros conseguiam operá-lo na época. Em 1960 o instrumentista e inventor americano Robert Moog desenvolveu um sintetizador que pudesse ser utilizado por músicos e não apenas por técnicos. Em meados da década de 70 foram criados os *minimoogs* que eram teclados menores e de menor custo. Em seguida, criou-se o teclado eletrônico ou *homekeyboard*. A principal novidade dos teclados “caseiros” é que eles eram capazes de reproduzir vários timbres dos mais variados instrumentos além de possuírem teclas sensíveis ao toque. Eram

fabricados nas marcas *Casio, Yamaha, Roland*, entre outros (SANTOS, 2006).

O surgimento dos novos instrumentos de teclado em formato eletrônico provocou o aparecimento de um “problema” metodológico, de ensino e aprendizagem destes instrumentos. Inicialmente, a metodologia empregada para os teclados eletrônicos era a mesma usada para o ensino e aprendizagem do piano ou de forma adaptada. No transcorrer da década de 80, a fabricação e venda de teclados portáteis estavam em plena ascensão e, para atender esta demanda crescente, a empresa *Yamaha* ampliou sua metodologia com a publicação de um material exclusivo para teclado eletrônico. Nesta mesma época, outras editoras como a *Playmusic e Keyboard* publicaram livretos aos interessados em aprender estes instrumentos portáteis. Contudo, de uma maneira geral, não eram edições organizadas em sequência, por graus de dificuldades, de forma didática (SANTOS, 2006).

Refletindo sobre esta ligação em comum dos instrumentos de teclas e observando alguns processos atuais de ensino do teclado constatou-se a existência de algumas dúvidas por parte de alunos, pais, diretores de escola e, até mesmo, colegas que trabalham com o ensino de teclado, a respeito das semelhanças e diferenças metodológicas dos dois instrumentos. As dúvidas mais recorrentes relacionam-se à semelhança do teclado com o piano. As perguntas giram em torno da real diferença entre eles. É possível dizer que, quem toca piano, toca teclado também? O contrário também é verdadeiro?

Em um primeiro momento, a semelhança física dos dois instrumentos “saltam aos olhos”, mas quando se tem um contato direto com os instrumentos, essa semelhança é esclarecida. O piano é mais extenso possuindo 88 teclas enquanto que o teclado, em seus vários tamanhos, pode ter até 5 oitavas, com 61 teclas. Estruturalmente, o piano, acústico ou elétrico, possui 3 pedais. O teclado tem apenas o pedal de *sustain* que pode ou não ser acoplado. Por outro lado, o teclado eletrônico possui os mais variados recursos, desde os ritmos, timbres, metrônomo, possibilidade de gravar e criar novos sons, padrões rítmicos.

Em relação a metodologia de aprendizagem essa diferença torna-se mais evidente. No estudo do piano, o aluno trabalha com as duas claves desde o princípio. A mão esquerda deve desenvolver a mesma habilidade que a direita. Usa-se nesse primeiro momento as mãos alternadamente e, muito em breve, desenvolve-se a habilidade de independência entre ambas. No estudo de teclado usa-se apenas a clave de

sol, que será tocada pela mão direita, enquanto que a esquerda, encarrega-se de tocar o que está escrito na cifração popular localizada acima da pauta. Inicialmente ela movimenta-se menos, pois fará uso dos acordes em posição fechada e de suas inversões.

Partindo desses questionamentos e analisando essas diferenças metodológicas entre o ensino de piano e teclado eletrônico esta comunicação relata uma pesquisa, ainda em andamento, sobre as diferenças, semelhanças e peculiaridades do ensino e aprendizagem do teclado eletrônico com relação ao piano. O texto apresenta aspectos ligados a história do teclado e algumas particularidades de estrutura e do seu ensino, finalizando com a exposição do projeto de pesquisa.

## REVISÃO DE LITERATURA

A terminologia teclado vem do inglês que usa o termo *homekeyboard* (teclado caseiro) para significar o músico que gosta de tocar em casa. A grande aceitação a esse instrumento se deu por conta do seu fácil manejo, como também pela comodidade do aluno executar suas músicas sozinho como se estivesse tocando com uma banda (ALVES, 1996).

Os teclados eletrônicos ou arranjadores para ser mais exato, possuem algumas especificidades como, por exemplo, o uso dos ritmos eletrônicos. Para utilizá-los é necessário que se faça algumas programações.

Eles são equipamentos que possuem vários sons sintetizados de diferentes instrumentos; ritmos diversos e arranjos já gravados de fábrica (na memória interna), de maneira que se o aluno quiser tocar por exemplo uma "Bossa Nova" ele seleciona no teclado o seguinte: (1) o ritmo escolhido no painel, (2) o andamento desejado no botão cursor e depois aperta a tecla *Fingered*. (FILHO, 1998, p. 6).

Pode-se dizer que a utilização dos recursos que o teclado possui é um agente facilitador. Neste contexto, fica claro a existência de uma especificidade com relação ao estudo de piano conforme a citação acima. Nessa metodologia não se leva em consideração os recursos eletrônicos, tais como ritmos, timbres, gravações e etc. É relevante ressaltar que alguns colegas de profissão não conseguem perceber essa diferença entre o ensino de teclado e piano, pois em todo o processo ocorreu a apropriação de alguns aspectos provenientes das técnicas do ensino de piano.

Verificamos as semelhanças entre as metodologias de teclado e piano, porém constatamos algumas peculiaridades existentes em ambos os casos. Foi destacado aqui algumas características provenientes do estudo de teclado sobre o ponto de vista tecnológico. Mas é importante frisar algumas questões sobre o ponto de vista da metodologia em si. Por exemplo, no teclado usa-se a mão direita para fazer a melodia onde se lê o que está escrito na clave de sol. No caso da mão esquerda, ela irá tocar o que está escrito na cifra localizada acima da pauta. Podemos perceber essa diferença ao verificar o ponto de vista de Oliveira (1990, p.10) com relação ao aprendizado do piano quando diz que “após o primeiro contato com a música, geralmente escritas nas claves de sol e fá, todas cantam a melodia com os nomes das notas (...)”.

Percebe-se nas palavras dos autores acima mencionados a relação existente entre o ensino de teclado e piano. Mas podemos encontrar termos ou técnicas em uma ou em outra situação que só cabem ao piano ou ao teclado. No que se refere ao piano, por exemplo, o aluno já deve se habituar a exercitar a independência entre as duas mãos. No teclado por sua vez como afirmou Santos em sua dissertação (2006, p.99), a mão direita se encarrega de fazer a melodia enquanto a esquerda faz os acordes em posição fechada, ou seja, a mão esquerda se movimenta menos que a direita. Podemos encontrar ainda na metodologia de teclado um elemento que não encontramos no estudo de piano que é o termo *tacet* que, segundo Adolfo (2010, p.28) "significa que devemos tocar o trecho que vier marcado sob uma linha tracejada ou não, que sucede aquele termo".

Outra característica existente das práticas de teclado eletrônico é a programação do metrônomo. É interessante perceber a diferente relação que se tem com esse mecanismo quando nos referimos ao teclado ou piano. No teclado existe um botão escrito “metrônomo” em que o estudante pode acionar e alterar a velocidade como também a marcação de compasso (binário, ternário, quaternário). No piano acústico, o aluno tem duas opções. A primeira seria baixar um aplicativo onde poderia fazer essas mesmas alterações que se faz no metrônomo do teclado. A segunda seria comprar o próprio aparelho. Segundo GIOSA (1998, p. 8), o metrônomo é um “importante aparelho que gradua e marca a velocidade de batidas por minuto. Pode ser adquirido nas lojas de instrumentos musicais”.

Ainda nessa temática podemos notar uma diferença entre a forma de indicação de andamento entre as duas práticas de ensino. No estudo de piano há uma apropriação

da teoria musical que usa termos do italiano onde cada um imprime uma velocidade. ALVES (2005, p.47), afirma que largo, andante e allegro são lento, moderado e rápido respectivamente. Cada um desses tempos, segundo o autor, possui uma média de velocidade, O largo, por exemplo, possui de 40 à 48 bpm (batidas por minuto). O moderado possui de 63 à 72 bpm e allegro de 120 à 138. Agora, quando se trata da metodologia de teclado a indicação de andamento é apresentada de outra forma. O aluno pode simplesmente usar o metrônomo ou o ritmo eletrônico do instrumento. Para isso é necessário fazer algumas configurações. Primeiro ele deve clicar no botão “tempo” e colocar a velocidade desejada, no caso o bpm. Feito isto, ele deve acionar o botão *ACMP* que é a abreviatura de acompanhamento. Por terceiro usa-se o botão *SYNCRHO* que sincroniza com o exato momento em que o instrumentista aciona o acorde com a mão esquerda na região mais grave do teclado. Dessa forma é só escolher o ritmo desejado na opção *STYLE*. Todo esse preparo para executar uma peça ou canção é ferramenta que facilita a execução conforme afirma FAGUNDES (2012, p.18):

Com o acompanhamento automático, a execução fica facilitada, pois o executante deverá apenas tocar a melodia com a mão direita e dar as coordenadas da harmonização através do pressionamento de determinadas teclas com a mão esquerda, o que chamamos de acordes. Dessa forma, o instrumento irá reproduzir um padrão de acompanhamento, seja ele Rock, Samba, Balada, etc.

Uma outra possibilidade que pode ser explorada é a junção das duas metodologias. Como já foi citado anteriormente, a metodologia de teclado usa-se apenas a clave de sol onde é colocado na pauta a melodia que é tocada pela mão direita. A mão esquerda encarrega-se em fazer a melodia que é representada pela cifragem popular, localizando-se acima da pauta. Na metodologia de piano usa-se as duas claves onde se trabalha uma maior independência entre as mãos, diferentemente do teclado, onde mão esquerda se movimenta menos por fazer acordes em posição fechada e parada até que apareça um novo acorde. Na fusão entre as duas abordagens de ensino usa-se as duas claves ao mesmo tempo que aparece também a cifragem popular acima da pauta. Ao trabalhar com esse formato de ensino é necessário que se tenha alguns cuidados para não confundir o aluno, como orienta Adolfo (2010, p.30) pois “a cifragem apresentada a partir de agora deverá ser usada pelo professor com o intuito de enriquecer o acompanhamento”. Essa técnica é inserida apenas para que o aluno possa habituar-se com o formato de acompanhamento. É válido salientar que nesse formato, o autor em



questão parte realmente da metodologia de piano e aos poucos ele vai inserindo elementos do teclado.

Outra questão que reforça mais ainda a junção entre as duas metodologias é o fato de o autor desde o princípio a indicação de ritmos e timbres. Mesmo quando os acordes não tinham surgido no livro ele faz a indicação do ritmo. Esse formato de estudo vai requerer uma certa agilidade, pois em um determinado momento além de tocar com as duas claves o aluno deverá acionar um botão para alternar o timbre que ele iniciou numa determinada peça. Na música “o fazendeiro feliz” de Schumann que está contida no livro piano e teclado, Antonio Adolfo nos dá uma amostra de como fazê-lo.

Toque a música duas vezes sem interromper, introduzindo um timbre novo ao retornar ao início da música. Pressione com a mão direita a tecla referente ao novo timbre, durante o último compasso. Ensaie algumas vezes. Proceda dessa forma, mesmo que você tenha optado por timbres diferentes dos sugeridos. (ADOLFO, 2010, p.48).

Deste modo, ao utilizar essa estratégia de ensino, o autor deixa o caminho em aberto para que o professor ou o estudante defina qual das opções seja mais apropriada a realidade de cada um.

Devido à dificuldade em distinguir entre essas duas metodologias é que se faz necessário um estudo que aponte as diferenças da abordagem de ensino voltada para teclado eletrônico. É preciso saber como se deve iniciar o trabalho com pessoas que ainda não tiveram contato com esse instrumento e conhecer a forma que se deve proceder inicialmente conforme ilustra Santos (2006, p. 102):

Durante as primeiras aulas de teclado, o aluno deve aprender somente o essencial para manusear o instrumento: saber ligá-lo, escolher timbres de instrumentos. O mais importante durante os dois primeiros semestres de contato com o instrumento é, através de um repertório musical adequado e progressivo, fazer com que o aluno vivencie seus conhecimentos musicais respeitando a técnica e linguagem do teclado eletrônico.

Parece óbvio que há um procedimento apropriado para cada aprendizagem, mas não é isso que acontece na prática. Sob o ponto de vista técnico do teclado conforme explicado acima deve-se seguir um viés específico. Afinal, trata-se de um instrumento que possui algumas semelhanças com relação ao piano. Contudo, a autora deixa claro que se deve explorar com uma certa frequência os recursos eletrônicos do teclado. O que tem acontecido na prática é a mistura de abordagens por parte de profissionais, horas de forma consciente, horas de modo acidental.

## PESQUISA EM ANDAMENTO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as peculiaridades existentes nas metodologias utilizadas no ensino de teclado eletrônico, investigando os procedimentos metodológicos utilizados por professores de teclado do IFCE no período de 2012 a 2018. Este recorte temporal é motivado pelo fato de que o curso Técnico em Música do IFCE teve início na instituição em 2002, mas em 2012 sofreu uma alteração curricular, passando a se chamar de “Curso Técnico em Instrumento Musical”. No curso de teclado, antes da reformulação curricular, o aluno optava por um instrumento harmônico e um melódico. As opções ofertadas para o instrumento harmônico eram violão, teclado e acordeão. No caso do instrumento melódico tinham as opções para flauta doce contralto ou clarinete. Nos dois primeiros semestres aconteciam as aulas do instrumento harmônico e no terceiro e quarto as aulas do instrumento melódico. Devido a alteração curricular a disciplina de prática instrumental, que era ofertada em dois semestres, passou a acontecer no decorrer do curso, ou seja, durante os quatro semestres, tendo como opção apenas um instrumento harmônico ou melódico.

Quando ingressei no curso técnico em música do IFCE no período de 2009.2 notei que na metodologia aplicada ao teclado não se utilizava métodos, porém, as músicas que eram propostas obedeciam a uma ordem crescente de dificuldade. No primeiro contato com os alunos, os professores separavam os estudantes por níveis, em duas turmas, sendo uma de iniciantes e aqueles que já tinham uma certa prática no instrumento. Inicialmente, as peças que eram apresentadas aos alunos eram praticadas de forma conjunta, porém, com o passar do tempo como naturalmente cada indivíduo tem o seu próprio tempo para desenvolver-se, cada um tocava individualmente.

No primeiro semestre tive contato com um professor e no segundo com outro. Nesse primeiro contato, as peças tinham um caráter mais fácil apesar da minha dificuldade com a leitura na pauta. Já no segundo semestre tive contato com outro professor onde as peças propostas se encaminhavam para uma dificuldade maior. A metodologia empregada era voltada exclusivamente para o teclado, ou seja, a mão esquerda fazia os acordes em posição fechada, enquanto a direita fazia a melodia. No final deste último semestre com o ensino de teclado o professor apresentou peças simples voltadas para o ensino de piano, deste modo usando a leitura nas claves de sol e fá, mas reiterando que nesse formato de estudo não se aplicava método. Investigaremos

se após a alteração curricular os professores passaram a utilizar métodos de teclado eletrônico ou piano, e verificaremos quais são. Sabendo da diferença existente entre a metodologia de teclado eletrônico e piano iremos examinar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores da instituição adentrando a questão das similaridades existentes entre ambos e verificar qual a bibliografia e repertório utilizado.

No que se refere a metodologia empregada no projeto de pesquisa utilizaremos a abordagem qualitativa por levar em consideração os aspectos subjetivos haja visto que serão investigadas as práticas de ensino de professores de teclado por meio da interpretação e cruzamento de dados.

Porque então a denominação “qualitativa”? Porque essa abordagem de pesquisa privilegia o nível subjetivo e, conseqüentemente, interpretativo da pesquisa, ao contrário de outras abordagens que privilegiam maior objetividade, valorizando a explicação objetiva, a relação causa-efeito, a mensuração etc., em vez de interpretação. A abordagem qualitativa desloca o foco central da pesquisa do “objeto” para o “sujeito”. (FREIRE,2010, p.14).

No âmbito da coleta de dados utilizaremos a pesquisa bibliográfica e documental levando em consideração que iremos manusear materiais já existentes em livros, artigos, teses e dissertações; como também estudo de caso, ampliando a visão sobre o assunto e questionamentos levantados. Se faz necessário enfatizar os dois aspectos de pesquisa acima mencionados pois existe uma sutil semelhança conforme PENNA (2015 p.119) quando afirma que “a diferença entre fonte bibliográfica e documental depende, em grande medida, da função que cada fonte específica cumpre em determinada pesquisa”.

Deste modo, o projeto de pesquisa aqui tratado delimitou-se em colher informações sobre as abordagens metodológicas aplicada por professores de teclado, tendo como referência o IFCE.

## REFERÊNCIAS

ADOLFO, Antonio. (2010). *Arranjo - Um enfoque atual*. Rio de Janeiro: Editora Lumiar.

ALVES, Luciano. *Dicionário de acordes para piano e teclado*. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 1996.

ALVES, Luciano. *Teoria musical: Lições essenciais*. Vila Marina, São Paulo. Editora: Irmãos Vitale, 2004.

FAGUNDES, Marcelo Dantas Fagundes. *Método prático para teclado volume 1*. Edição: 44°. Jundiaí, São Paulo. Editora: Keyboard, 2012.

FEITOSA, Jemima de Moura Carvalho. *Ensino coletivo de teclado: um estudo na escola de música da IADERN*. in: Monografia (graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

FILHO, Roberto Mendes Barata. (1998). *JMA. Abordagem para o ensino básico de teclado*. Instituto Villa - Lobos da Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, Vanda Bellard. *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2010.

GIOSA, Rosa; GADIOLI, Wilma Cubero. *Iniciação ao piano 2*. Cidade Monções, São Paulo. Editora: Som e arte.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. *Iniciação musical com introdução ao teclado: IMIT. OPUS*, [s.l.], v.2,p.714,jun.1990.15177017.Disponível em:<<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/13/17>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

SANTOS, Carmen Viana dos. *Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo*. Minas Gerais: UFMG, 2006.

## PROCESSOS E CONTEXTOS DE CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO QUE DANÇA

Juliane Gonçalves Queiroz  
Mestranda do PPGE/UECE  
[julianeg.queiroz@aluno.uece.br](mailto:julianeg.queiroz@aluno.uece.br)

Ana Cristina de Moraes  
Profa. Adjunta PPGE/UECE  
[cris.moraes@uece.br](mailto:cris.moraes@uece.br)

Izabel Cristina Soares da Silva Lima  
Mestranda do PPGE/UECE  
[izabel.soares@aluno.uece.br](mailto:izabel.soares@aluno.uece.br)

### Resumo

O presente texto tem como objetivo refletir sobre a constituição social do corpo, com foco no seguinte problema: O corpo é fabricado socialmente na medida em que é agenciado por discursos exteriores a ele? Para estas reflexões, sustentamo-nos em autores como: Bourdieu (2014), Mauss (2003) e Elias (2011), dentre outros. Relatamos e descrevemos sobre o processo de um corpo ser fabricado e tentar se desconstruir, reinventando-se nas experiências em que vive. Discorremos sobre nossos desafios enquanto um corpo dançante que procura se desconstruir. Percebemos um corpo que passa por diversas transformações já desde o seu nascimento, sendo que muitas dessas mudanças ocorrem dentro do âmbito escolar, além das mudanças que acontecem, social, cognitiva e culturalmente.

**Palavras-chave:** Corpo. Cultura. Educação.

### À Título de Introdução: Corpo, Cultura e Desenvolvimento Humano

Podemos considerar que o nosso comportamento e a forma que vivemos e somos educados nos dias de hoje é parte de uma cultura que nos foi posta; o que sabemos e a forma como aprendemos faz parte de um controle que é incorporado e imposto a esse corpo. Seja através da escola, da família, da religião, da mídia que muito nos influencia.

Na espécie humana, com um nível considerável de desenvolvimento cerebral, a plasticidade e a capacidade de adaptação ao meio são as características mais salientes do comportamento e do desenvolvimento. Porém, não somente nosso código genético apresenta um maior grau de “abertura” em relação às outras espécies animais, mas, além disso, os seres humanos são a única

espécie conhecida capaz de gerar uma cultura e de transmiti-la às gerações posteriores. Por ser importante, a diferença essencial entre o comportamento e o desenvolvimento dos membros da espécie humana e o comportamento e o desenvolvimento de outras espécies animais não reside unicamente na maior abertura à aprendizagem dos primeiros. O que verdadeiramente distingue uns dos outros é que, no caso dos humanos, essa capacidade de aprendizagem transcende aos membros individuais da espécie, de tal forma que as aprendizagens realizadas em determinada geração podem ser transmitidas às seguintes, devidamente organizadas sob um formato cultural. (COLL, 1995, p.326).

Por vezes, achamos que temos um total controle sobre nosso corpo, porém, a maior parte de nossas atitudes se dá pelo nosso inconsciente. “O corpo é aquilo que há de menos controlado e controlável conscientemente; aquilo que contamina e sobredetermina, com suas mensagens percebidas ou não percebidas, todas as expressões intencionais, a começar pela fala.” (BOURDIEU, 2014, p.247).

Enquanto seres humanos, pensantes que somos, percebemos que temos características individuais e particulares. Somos extrovertidos, tímidos, simpáticos, antipáticos, educados, mal-educados, alienados, críticos, falantes, calados dentre outras características. Cada povo tem seus costumes, não somos iguais, uns são “controlados” de uma forma e outros de outra forma. “Há razão de estudar todos os modos de adestramento, de imitação e, particularmente, essas formas fundamentais que podemos chamar o modo de vida, o *modus*, o *tônus*, a *matéria*, as *maneiras*, a *feição*.” (MAUSS, 2003, p.411). Os meios de comunicação muito influenciam a população, seja na maneira de se vestir, na forma de pensar, no que comer. Os que estão por trás do controle dessa mídia aproveitam-se dela para ter um povo cada vez mais alienado, pois pessoas alienadas são fáceis de controlar, diferente de pessoas pensantes, que buscam por melhores condições de vida, buscam por seus direitos.

A experiência, por excelência, do “corpo alienado”, a vergonha, e a experiência oposta, o desembaraço, são evidentemente propostas com graus de probabilidade desiguais aos membros das diferentes classes sociais; elas supõem agentes que, oferecendo o mesmo reconhecimento à mesma representação da conformidade e da manutenção da ordem legítima, são desigualmente armados para realizá-la: as chances de viver o próprio corpo sob o modo da graça e do milagre contínuo são tão maiores quanto o conhecimento é uma medida de reconhecimento. (BOURDIEU, 2014, p.250).

Pensar em um corpo *ideal* e um corpo *real* é também pensar na relação que nosso corpo tem perante o mundo. “A distância entre a norma e a realidade, entre o corpo ideal e o corpo real. As lutas entre as classes têm também como objetivo a

dominação simbólica.” (BOURDIEU, 2014, p.252). Pensamos no corpo *real* como aquele que é o que é, com suas características, personalidades, saberes, valores pessoais e o *ideal* sendo o que nós idealizamos para esse corpo, o que buscamos para ele, mas não sabemos ao certo o que é, pois está mais ligado aos sentimentos, ao inconsciente, constituindo-se como uma experiência estética. Percebemos que para se chegar a esse corpo *ideal*, por meio de certas experiências estéticas, não é tão fácil quanto parece. Pois trazemos em nossos corpos muitas barreiras que nos foram impostas durante o nosso desenvolvimento e que nos impedem, por vezes, de nos lançarmos em novas propostas e vivermos novas experiências. Será que somos o que realmente desejaríamos ser?

Porque os esquemas de classificação social por meio dos quais o corpo é apreendido e apreciado na prática são sempre duplamente fundados na divisão social e na divisão sexual do trabalho, a relação com o corpo se especifica segundo os sexos e segundo a forma que reveste a divisão do trabalho entre os sexos, em função da posição ocupada na divisão social do trabalho [...] E tudo indica que a oposição, assim especificada, assume formas diferentes segundo as classes, isto é, segundo a força e o rigor com que a oposição entre os sexos é afirmada nas práticas ou nos discursos (a partir da alternativa distinta – “ser um cara” ou uma “bicha” – até o contínuo) e segundo as formas que devem revestir o compromisso inevitável entre o corpo real e o corpo legítimo (com as propriedades sexuais que lhe são atribuídas por uma classe social), para se ajustar às necessidades inscritas na condição de classe. (BOURDIEU, 2014, p.250).

Desde pequenos, já somos classificados e temos que nos classificar de diversas maneiras. Estamos a todo momento querendo dar respostas ao mundo sobre o que somos, o que fazemos, o que gostaríamos de ser. Esquecemos o mais simples, o viver, o sentir. A nossa cultura, a forma que fomos educados nos é inserida de um jeito tão profundo, que é difícil se desprender de certas atitudes que temos. Vivemos mergulhados em um caldeirão de atitudes, valores e modos de ser que chamamos de cultura. Por cultura compreendemos:

[...] o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo. A terminação *-urus*, em *culturus*, enforma a ideia de porvir ou de movimento em sua direção. Nas sociedades densamente urbanizadas, cultura foi tomando também o sentido de condição de vida mais humana, digna de almejar-se, termo final de um processo cujo valor é estimado, mais ou menos conscientemente, por todas as classes e grupos. (BOSI, 1992, p.16).

Lembrando um pouco de nossa infância, adolescência e juventude, conseguimos enxergar vários fatores que nos fizeram ser o que somos hoje. Vale



ressaltar, que as experiências que vivemos em nossa vida interferem no nosso agir no decorrer de nosso desenvolvimento. Assim, podemos ter experiências que nos atinge de forma positiva ou negativa.

### **Uma narrativa sobre a constituição singular de um corpo dançante**

Guiadas pela perspectiva da escrita de si como recurso formativo, por meio da metodologia da pesquisa-formação (JOSSO, 2007) realçamos a dimensão da (auto)formação à medida em que esforçamo-nos por lembrar, refletir e aprender com fatos por nós vivenciados ao longo do tempo, num “[...] trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas” (JOSSO, 2007, p.413). Inspiradas, pois, por esta noção de (auto)formação (JOSSO, 2007, p.420), desenvolvemos os escritos a seguir, em meio a um esforço contínuo de reflexão e transformação de si.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido.

Além disso, a noção de auto(formação) expressa é aqui narrada na perspectiva de uma abordagem experiencial, onde, com fundamento em uma (auto)biografia educativa, “[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (SOUZA, 2008, p.90). Com base nesses pressupostos, optamos por desenvolver uma breve narrativa a seguir em primeira pessoa do singular, como forma de torná-la mais personalizada, buscando tornar mais viva essa narrativa ao conjunto de leitores. Colocamos aqui como exemplo, o desenvolvimento pessoal-sinestésico e gosto pelas Artes, bem como a descrição do processo de constituição de uma das autoras deste artigo como ser dançante.

Desde o colégio sempre tive interesse pelo ensino de Artes e por atividades que tivessem relação com alguma forma artística. Quando penso em meu ensino tenho boas lembranças da época da escola; foi um período em que gostei e muito aprendi. Porém depois que cresci, e após estudar sobre arte-educação, consegui perceber que houve algumas falhas em meu processo de aprendizagem. As aulas de Arte poderiam ter sido trabalhadas de forma mais densa para que eu tivesse aprendido mais, para que minhas habilidades fossem exploradas; o meu corpo poderia ter sido trabalhado de forma mais completa, para que eu tivesse uma relação corpo e mundo de forma a vivenciar experiências estéticas. Meu ensino foi desenvolvido de forma tradicional, as minhas aulas deram-se sempre com cadeiras enfileiradas, o professor ainda tinha um forte papel de detentor do saber, eu não tive uma sala apropriada para a disciplina de Artes. Se eu quisesse fazer uma atividade de linguagem específica da Arte, era particular, pois na grade curricular só havia Educação-artística. Nos dias atuais vejo que os currículos de algumas escolas mudaram, além da disciplina de Arte, tem música como componente curricular complementar, existe uma sala apropriada para as atividades de Artes, dentre outros fatores. As oportunidades são outras, parecendo ter se ampliado. Por mais precariedades que ainda enfrentamos, as habilidades dos alunos são trabalhadas de forma diferente. A época em que cursei meu ensino fundamental foi uma época em que o ensino tradicional ainda era forte nas escolas. Estudei em um período de transição do pensamento tradicional e construtivo. Contudo, considero, como educadora, que eu preciso estar sempre me atualizando, experienciando, cuidando de minha formação estética para que eu possa proporcionar novas possibilidades aos meus alunos. Destarte, neste percurso profissional entrei no curso de Dança [licenciatura], comecei a ter algumas aulas práticas e minha noção de corpo e de mundo ampliaram-se. Em algumas aulas práticas que eu tive (e continuo tendo), encontro certa dificuldade de me lançar; vou quebrando minhas barreiras com o tempo, barreiras que foram adquiridas devido a um desenvolvimento precário, superficial. Percebo que houve lacunas quanto ao ensino de Arte no colégio em que estudei. As escolas, de uma forma geral, nos educam e nos ensinam de forma a pensarmos dentro de caixinhas, ou seja, de modo padronizado e acrítico. Nessa perspectiva, coloco-me a vivenciar e buscar novas experiências, de modo a experienciar tudo o que o meu corpo é capaz.

Assim, percebemos esse corpo dançante em um contínuo processo de problematizar-se e constituir-se, inserido num contexto cultural imerso em relações de poder, mas que, ao mesmo tempo, tenta negociar e transgredir esse contexto, na perspectiva de sua expansão.

### **Educação e cultura nossa de cada dia: o corpo dançante nesse contexto**

Pensar em nossa educação é pensar no processo de cultura desde os antepassados, é pensar também que ela faz parte de uma civilização que foi construída por processos de hibridação cultural e que nos faz sermos o que somos hoje. “A civilização que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos.” (ELIAS, 2011, p.70). As reflexões aqui colocadas nos confirmam o processo de como esse corpo que temos é fabricado. Seja em épocas ou lugares diferentes, só muda a maneira, os meios de como uma cultura, uma forma de civilizar nos é colocada. “Aprender em cada época, em cada sociedade tem suas idiossincrasias; o que faz da aprendizagem um conceito eminentemente histórico, psicossocial e cultural.” (Nunes, 2008, p.19). Cada sociedade tem sua cultura e características.

As coisas acontecem de forma diferente nas sociedades mais complexas, nas quais, por diversas razões – maior desenvolvimento científico, tecnológico ou cultural; formas mais complexas de organização social, etc. Nem as famílias, nem, mais em geral, o meio humano que habitualmente cerca a criança, conseguem lhe oferecer as oportunidades necessárias para que esta possa realizar as aquisições culturais consideradas essenciais em seu meio. (COLL, 1995, p. 330).

Elias (2011) aponta em sua obra vários exemplos de boas e más condutas que foram sendo construídas, como por exemplo, quando mergulhamos o pão e o molhamos na travessa, ou quando enfiamos os dedos nos ouvidos ou nos olhos dentre outras atitudes. O autor vai mostrando todo o desenvolvimento dos comportamentos à mesa, dos utensílios que não existiam na época, como talheres, até o momento que surgiram, o que era considerado modos de uma pessoa refinada para uma pessoa rude, que não era civilizada dentre outros aspectos. Para ele, esses costumes, “[...] devem ser compreendidos não apenas como algo “negativo”, como “falta de civilização” ou de

“conhecimento” [...], mas como algo que atendia às necessidades dessas pessoas e que lhes parecia importante e necessário exatamente dessa forma”. (ELIAS, 2011, p.78).

Em uma aula que tivemos na disciplina “Discursos sobre o corpo: agenciamentos”<sup>173</sup>, uma equipe trabalhou esse texto de Elias (2011). A equipe fez uma dinâmica onde eles colocaram uma melancia, faca e guardanapos no centro da sala e deixou livre para que comêssemos da forma que quiséssemos, as formas de saborear a melancia foram as mais diversas. Percebemos nessa atividade até onde cada um consegue ir, onde colocamos barreiras, o que conseguimos ou não fazer, o que achamos ou não higiênicos. “Neste momento, a situação muda. Aumenta a coação exercida por uma pessoa à outra e a exigência de “bom comportamento” é colocada mais enfaticamente. Todos os problemas ligados a comportamento assumem nova importância.” (ELIAS, 2011, p.86 e 87).

O corpo que temos é um corpo fabricado no tempo em que vivemos. Ainda hoje temos escolas tradicionais que condicionam os alunos a pensarem em caixinhas de forma bem tradicional; temos ainda a mídia com fortes influências, dentre outros meios. Somos um corpo construído que, na medida em que estudamos e discutimos sobre esse corpo, vamos tentando desconstruí-lo. Assim, processos culturais como a educação, colaboram efetivamente para a constituição dos corpos. Estes são educados por toda realidade que os envolve, “[...] pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem” (SOARES, 2004, p.110). Soares (2004, p.109) aponta uma concepção de corpo que define como inscrição que se move “[...] a cada gesto aprendido e internalizado, revela trechos da história da sociedade a que pertence”. E complementa: “sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social”. Esse corpo, que é marcado por signos culturalmente elaborados se constitui continuamente e se transforma a cada

---

<sup>173</sup> Disciplina obrigatória (Discursos sobre o corpo: agenciamentos) que faz parte do currículo do curso de Dança da UFC. Ministrada pelo professor Pablo Assumpção Barros Costa, no semestre 2018.1 (3º semestre).

interferência, a cada aprendizagem, sendo ele dotado de sentido em seus gestos e em seu modo de se expressar. Aprendizagens que se exercem por via de processos educativos, sendo eles marcados por uma multiplicidade de saberes. Quando pensamos num corpo que não se rende a certas imposições culturais, que não é manipulado nos remetemos, por exemplo, nas pessoas que tem espectro do autismo. Tivemos a oportunidade de trabalhar com crianças com autismo e pudemos perceber outro corpo que não é fácil de controlar e *educar* como o de outras crianças, é um corpo que por vezes não consegue se controlar, o que se agrava num grau maior de autismo. Lemos um livro escrito por uma criança com autismo e um dos capítulos o garoto responde o que ele pensa em relação ao autismo. O menino diz:

Acho que os autistas nasceram fora do conceito de civilização. Claro que isso é só uma teoria que inventei, mas acho que há uma profunda crise, resultado de todas as matanças que existem no mundo e da devastação egoísta a que a humanidade submeteu o planeta. E, de alguma forma, o autismo surgiu daí. Mesmo que sejamos fisicamente parecidos com os outros, somos na verdade diferentes de muitas maneiras. Como se fôssemos viajantes que vieram de um passado muito, muito distante. E, se a nossa presença servir para ajudar as outras pessoas a lembrar o que é mesmo importante para a Terra, isso nos dará satisfação interior. (HIGASHIDA, 2014, p. 165).

Pensamos nesse corpo como ser que vive mais instintivamente e mesmo não tendo um total controle de seu corpo, estamos sempre em busca de melhores maneiras de moldar esse corpo e esses instintos. Na dança, nós que não temos essa característica autista, precisamos, às vezes, voltar um pouco nesse movimentar-se por instinto, o que não nos é fácil. Autistas ou não, ambos sabemos de nossas dificuldades.

Autistas não têm liberdade. O motivo é que somos um tipo diferente de seres humanos, nascidos com sentidos primitivos. Nós estamos fora do fluxo natural do tempo. Não conseguimos nos expressar e lutamos com nossos próprios corpos a vida inteira. Se ao menos pudéssemos voltar para aquele passado distante e líquido, então conseguiríamos viver de forma tão livre e feliz quanto o restante de vocês! (HIGASHIDA, 2014, p.117).

Nos processos de aprendizagem em dança que observamos, percebemos como precisamos cada vez mais nos lançar nesses processos, para que possamos nos descobrir enquanto um corpo dançante. Temos um corpo que precisa ser desconstruído a cada aula. “Em geral, mantemos o corpo adormecido. Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo” (VIANNA, op.cit., p.62). O autor adverte ainda que, “é preciso desestruturar o corpo; sem essa desestruturação não surge nada de novo. Se o corpo não estiver acordado é impossível aprender seja o que for”. Entendendo que

todas essas mudanças fazem parte de um processo que vamos, aos poucos, nos entregando. Ao nos lançar, conseguimos experimentar novas sensações, como um processo de adaptação de sentidos.

O que geralmente se observa no início do processo é a ausência corporal, ou seja, pessoas com distanciamento do próprio corpo, falta de contato e de atenção corporal, com auto-imagem distorcida, receio do próprio movimento, queixas de má postura, cristalização de padrões posturais, dores e “crispações”. É importante salientar que essas observações remetem à maioria, não excluindo os bailarinos, já que uma das características da Técnica Klauss Vianna é justamente o fato de a dança e o estudo do movimento não serem privilégio apenas de bailarinos, mas de qualquer ser humano interessado em conhecer e trabalhar o corpo. (MILLER, 2016, p.53).

Dessa forma, hoje conseguimos ver nosso corpo de uma forma mais ampla, um corpo ainda fabricado, mas que aos poucos vai se desconstruindo. Vemos um corpo antes e depois da dança, um corpo que relaciona teoria e prática e faz com que sua percepção de mundo só cresça, proporcionando assim novas experiências estéticas e novas descobertas.

### **Considerações finais**

Um corpo inserido no mundo, não é apenas um corpo. Vimos como o corpo passou por diversas modificações e culturas em diferentes épocas. Somos um corpo com mente, que tem plasticidade cerebral, tem capacidade de aprender e se reinventar em diferentes situações. A forma de civilização nos é posta de uma forma negativa quando esse corpo é explorado indevidamente, quando se torna um corpo alienado e manipulado, fabricado pelo meio em que vive. A esse respeito, Mauss (2003, p.421) enfatiza: “É graças à sociedade que há uma intervenção da consciência. Não é graças à inconsciência que há uma intervenção da sociedade. É graças a sociedade que há segurança e presteza nos movimentos, domínio do consciente sobre a emoção e o inconsciente”. Dessa forma, temos um corpo marcado culturalmente por limitações. Enquanto corpo dançante que sou vou quebrando as barreiras que tenho para desconstruir esse corpo e descobrir novas sensações.

Por fim, devemos pensar também no papel do educador, enquanto aquele que proporciona experiências a seus alunos. Devemos lutar por uma melhor formação de nossos educadores e por melhores condições de trabalho que lhes proporcionem a

vivenciarem experiências estéticas com seus alunos. Que a percepção de corpo e mundo seja trabalhada desde a infância com sua devida amplitude e qualidade.

### Referências Bibliográficas

- BOSI, Alfredo, 1936. **Dialética da colonização** / Alfredo Bosi. – São Paulo : companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **Notas provisórias sobre a percepção social do corpo**. 2014.
- COLL, Cesar et all. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol. 1. Porto Alegre : Art Med editora, 1995.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. / João-Francisco Duarte Jr. – São Paulo: Cortez: Autores Associados: [Uberlândia, MG]: Universidade de Uberlândia, 1981.
- ELIAS, Norbert, 1897 – 1990. **O processo civilizador**, volume 1: uma história dos costumes/Norbert Elias; tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular** / Naoki Higashida ; tradução Rogério Durst. – I. ed. – Rio de Janeiro, 2014.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre, Ano XXX, nº 03 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.  
Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088> Acesso em 15/01/2018.
- MAUSS, Marcel. **Sociedade e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klaus Vianna** / Jussara Miller. – 3 ed. – São Paulo: Summus, 2016.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos** / Ana Ignez Belém Lima Nunes, Rosemary do Nascimento Silveira. – Fortaleza : Liber Livro, 2008.
- SOARES, Carmen Lúcia. “Corpo conhecimento e educação: notas esparsas”. In: SOARES, C. Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.



SOUZA, E. Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In:  
SOUZA, E. Clementino/ MIGNOT, A. C. Venâncio (orgs.). **Histórias de Vida e  
Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

## PROJETO “TIO DIM”: PROMOVENDO A APRENDIZAGEM ATRÁVES DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

Mayara Alves de Castro<sup>174</sup>  
Maria Edilane da Silva Lima<sup>175</sup>  
Maria Marly Alves

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências estéticas realizadas com crianças de três anos, a partir de um projeto realizado em uma creche da Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde revelou a riqueza das experiências e sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. O projeto intitulado pelas crianças de “Tio Dim”, teve como alicerce as obras do artista plástico Dim Brinquedim, nas quais foram realizadas atividades que promoveram nas crianças o olhar sensível, o gosto pela arte, a autonomia, o olhar reflexivo, o raciocínio lógico, a oralidade, dentre outros aspectos. Sendo assim, não foi falado apenas sobre o artista plástico, sua vida e obra, as crianças foram protagonistas no processo de aprendizagem e puderam perceber a arte, interpretá-la e ressignificá-la.

**Palavras-chave:** Arte. Protagonismo. Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

As políticas públicas atuais no Brasil vêm, cada vez mais, ganhando em sua agenda pautas relacionadas à educação da primeira infância, pois através dos estudos e análises do processo histórico passamos a compreender o quanto rica e importante é a fase, e o quanto a falta de tais políticas implicou no nosso fracasso educacional. Nas últimas décadas foram notórios os avanços em todos os âmbitos, inclusive nos metodológico e curricular.

Atualmente, no que compete ao aspecto curricular, a educação infantil traz uma legislação que norteia as práticas pedagógicas, bem como garante os direitos de aprendizagens, entretanto o método mais utilizado para contemplar o currículo tem sido a pedagogia de projetos, pois a mesma traz consigo o caráter interdisciplinar e multidisciplinar que marcam fortemente o currículo infantil.

O ponto inicial para se pensar nesse projeto nasceu através de uma formação em contexto ofertada pela Prefeitura de Fortaleza, onde foram discutidas temáticas

---

<sup>174</sup> Pedagoga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Professora do Município de Fortaleza. E-mail: [mayaracastro22@gmail.com](mailto:mayaracastro22@gmail.com)

<sup>175</sup> Pedagoga. Professora da rede municipal de Fortaleza, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba. E-mail: [maria-edilane@hotmail.com](mailto:maria-edilane@hotmail.com)

relativas à Pedagogia de Projetos, originando algumas reflexões quanto o fazer pedagógico e o surgimento dos projetos.

Posteriormente na reunião de planejamento coletivo das turmas de infantil III, no C.E.I (Centro de Educação Infantil) Manuel Malveira Maia, situado na Granja Lisboa, região denominada como grande Bom Jardim, da Prefeitura de Fortaleza foi solicitado as professoras que pensassem em um projeto que envolvesse as crianças na arte e perpassasse por todos caminhos da aprendizagem. Logo, o desejo de uma das professoras de mostrar para as crianças as obras do artista plástico Dim Brinquedim<sup>176</sup> veio à tona, e após várias discussões e reflexões foi decidido que iríamos analisar o interesse das crianças pela temática, pois a partir do estudo da pedagogia de projetos foi percebido que o interesse teria que nascer dos educandos.

É importante ressaltar que na instituição de educação infantil existem quatro turmas de infantil III e quatro professoras, que realizaram com as crianças as atividades descritas a seguir, no entanto, duas professoras que são as autoras dessa obra resolveram teorizar e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Primeiramente, para observar se as crianças iriam despertar o interesse pela ideia do projeto foi pensado na realização de uma exposição no ambiente externo da creche, onde as crianças teriam a oportunidade de apreciar os quadros e as professoras teriam o papel de observadoras das crianças e assim concluir se seria ou não desenvolvido o projeto, uma vez que segundo Marques e Brazil (2014, p. 54-55):

É vital que o professor [...] não [seja apenas] um mero passador de técnicas ou informações, um reproduzidor de sequências ingênuas. [...] Queremos enfatizar aqui a necessidade, a propriedade, a maravilha de o professor ser ele mesmo um pedaço do mundo da arte, uma fonte de fruição e produção artísticas que adentra os muros da escola. (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 54-55).

Nesse sentido, o professor também é parte daquele momento artístico, não somente como um falante sobre arte, mas como um humano que sente, percebe e enxerga a arte como parte de nossa natureza.

Segue a descrição de algumas cenas do cotidiano da creche para ilustrar as experiências vivenciadas no projeto “Tio Dim”.

---

<sup>176</sup> Artista plástico cearense que possui os brinquedos e as brincadeiras infantis como fonte de inspiração.

### **Cena 01 – Apreciação dos quadros**

Como o revelado, as professoras preparam uma exposição de algumas obras do artista. Durante a apreciação dos quadros, foi possível observar que a atenção das crianças se direcionou mais para três quadros: Flores, Navio e Bonança.

Algumas crianças se agruparam frente ao quadro Flores e foram questionadas sobre o que viam, no diálogo surgiram as seguintes falas:

- “- O que vocês estão vendo? (Professora)
- Mosquito (P. L.)
- Não! São borboletas. (J. G.)
- E o que a borboleta come? (Professora)
- Insetos e ela fica lá no céu voando, voando. (P. L.)”

Fronte a esse diálogo fica perceptível à ampla leitura de mundo que as crianças que estavam nesta cena trazem, bem como a teorização que as mesmas fizeram para chegarem as suas conclusões. Dewey (In. OLIVEIRA- FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007, p.80) ressalta que “é preciso garantir um ambiente educativo em que sejam recriadas condições para uma investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões fazer inferências e interpretações”.

Na sequência foi possível a observação de um grupo frente ao quadro Bonança, onde as crianças também se expressam:

- “-E então, o que vocês estão achando? (Professora)
- Legal, ele tá pegando o caju. (M)
- Você gosta de caju? (Professora)
- Gosto, ele é doce. (M)
- Será que o menino do quadro conseguiu pegar caju?
- Acho que não. (M.)
- Espera, esse conseguiu, ele pegou o caju vermelho (I.J)”

E assim, em meios às teceduras realizadas pelas crianças, aos poucos surgiu o projeto “Tio Dim”.

### **Cena 02 - Pequenos pintores**

Após a apreciação dos quadros, as crianças foram questionadas se gostariam de conhecer mais sobre o artista e se gostariam de fazer um quadro parecido com os que tinham visto, onde eles escolheram qual seria utilizado primeiro, neste episódio foi escolhido o quadro “Flores”.

Na sequência, as professoras questionaram sobre os materiais que seriam usados para a criação do quadro e muitos questionamentos surgiram, algumas crianças diziam que o local para a pintura do quadro deveria ser o chão, mas P. L. disse: “Não, senão vamos pisar e vai apagar”, continuaram tentando descobrir onde seria feito o quadro, então K. disse: “Na mesa”, mais imediatamente P.L. salientou que na mesa quando eles fossem almoçar ia borrar. Assim, a professora sugeriu que fizesse em um isopor, onde as crianças ficaram empolgadas e começaram a se organizar em grupos para a realização das atividades para a conclusão do trabalho.

Passaram a observar o que seria necessário fazer no quadro, onde algumas crianças se agruparam querendo ficar responsável pelo céu que tinha na tela, outras diziam que queriam pintar o chão, outras que queriam fazer as borboletas, outras as flores, em suma, foi um trabalho realmente em equipe, em que as crianças participaram das tomadas de decisões, o que corrobora com as ideias de Dewey (*In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007, p.75*), ao afirmar que “ser livre é poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebidos como relevantes”.

### **Cena 03 – A luz das descobertas**

Os objetos e artefatos da cultura e da vida cotidiana provocam a imaginação da criança que, desde cedo, cria imagens, símbolos e histórias para estabelecer relações com o meio. O desenvolvimento artístico e estético da criança está atrelado ao ato simbólico e se relaciona com o brincar e com os avanços de suas capacidades imaginativas. Para Freire (1989) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, sendo assim, a experiência estética na educação infantil contempla o desenvolvimento da linguagem ampliando o repertório e fomentando o desenvolvimento integral da criança.

A atividade faz parte do projeto do CEI sobre a obra de Dim Brinquedim, e se propôs a estimular o desenvolvimento, através da percepção visual, motora e sensorial. O objetivo desse momento foi observar as obras de artes por uma diferente perspectiva óptica com utilização de uma lanterna e um cd, as crianças tiveram a oportunidade de perceber os detalhes dos objetos e cores conhecendo assim as cores do prisma que dão origem ao colorido das obras.

Ressalto ainda a fala das crianças:

- O que vocês estão vendo? (professora)
- Tia esse aqui ele pintou torto. (S.E)
- Quais as cores que vocês estão vendo?
- Vejo todas as cores. (K.V)
- Qual pintura é mais bonita? (professora)
- Essa que tem um caju e uma árvore. (C.M)

#### **Cena 04 – Museu Brinquedim**

Como forma de oportunizar as crianças um ápice frente à todos os trabalhos desenvolvidos no chão da creche, as professoras organizaram uma visitação ao Museu Brinquedim<sup>177</sup>, onde as crianças puderam confrontar as ideias nascidas na instituição e conhecer o “Tio Dim”.

O passeio foi realizado com as turmas que participaram do desenvolvimento do projeto, em um dia de aula letivo, como fonte de pesquisa e encantamento, uma aula de campo, o que vai de encontro as ideal da pedagogia de projetos ao proporcionar meios para que as crianças realizem suas descobertas.

As crianças puderam ver as obras pessoalmente, interagir com elas e com o artista Dim Brinquedim, que os recebeu prontamente, originando diálogos surpreendentes, na sequência as crianças puderam conhecer o próprio ateliê do “Tio Dim” e explorar os arredores do museu. Fazendo uma caça ao Saci<sup>178</sup>, e finalizando com o momento de brincar livremente no parquinho também construído pelo artista. O passeio fechou um ciclo, mas abriu muitos outros através das novas descobertas realizadas no museu.

#### **Teorizando sobre o olhar**

Pensando na criança como um ser que interage com os elementos sociais e culturais de onde vive é necessário compreender que esse indivíduo possui uma relação com o ambiente ao qual está inserido desde seu nascimento. É através do meio que as primeiras aprendizagens são construídas, sendo estes elementos essenciais para

---

<sup>177</sup> Museu idealizado pelo artista Antônio Jader Pereira dos Santos, o Dim Brinquedim, localizado na cidade de Pindoretama – Ceará, que abordam temas como design, brinquedos tradicionais, arte e ludicidade.

<sup>178</sup> Uma escultura em forma de saci escondida nos entornos do museu.

seu crescimento maduro com relação às vivências adquiridas através desse conhecimento de si e do mundo. Pois a partir do momento que se compreende que precisamos do outro para ter experiências sociais é que nos tornamos capazes de interagir com o meio Assim afirma Rego:

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Como já mencionamos, desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de suas respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo etc.) a que tem acesso. (REGO, 2000, pg.76).

A partir dessa concepção, podemos compreender e refletir sobre o protagonismo infantil, onde as crianças devem ser vistas como seres atuantes na construção do seu conhecimento e que necessitam dessas experiências sociais para tornar suas aprendizagens significativas, sendo essas propícias para as interações sociais com o meio ao qual estão inseridas, sendo capazes de se tornarem adultos críticos e reflexivos sobre suas próprias ações. Dessa forma, a construção de sua história passa a ser construída através dos elementos que lhe são ofertados por sua própria cultura, tornando-se mais fácil e prazerosa a construção de sua identidade.

A observação se faz necessária, pois como afirma Jablon; Dombro e Dichtelmiller (2009, p.23) “quando observa, você se acalma, escuta com mais cuidado e pausa para refletir antes de intervir e de oferecer direcionamento ou ajuda”. É através da observação que o professor poderá refletir sobre suas ações e práticas do cotidiano, por isso é tão importante observar, pois através dessa ferramenta o docente torna-se capaz de investigar melhor a criança e as aprendizagens que ela está adquirindo ao longo do processo.

Os registros também são ferramentas fundamentais para que o professor tenha arquivado coisas que muitas vezes nos passa despercebido e registrando sempre o que as crianças fazem, revisitando sempre que possível esses registros, o trabalho do docente torna-se mais eficaz. Pois, através desse instrumento o profissional pode avaliar sua prática e oferecer ao seu aluno ferramentas para aprendizagens verdadeiramente significativas.



É válido ressaltar que tais concepções corroboram com os ideais da abordagem desenvolvida em Reggio Emília, ao qual Malaguzzi (*In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. 2016) nomeia o ato de observação, escuta atenta e registro como documentação pedagógica, onde deve ser alvo de constantes revisitações, a fim de não ficar esquecido nem tão pouco esquecido.

Por meio dessas vivências, percebemos que a abordagem com a Pedagogia de Projetos permite que as crianças selecionem os materiais espontaneamente de acordo com a ação que desejam imprimir sobre os objetos e assim construir e não somente reproduzir.

É perceptível também que as crianças empenharam-se em um ato reflexivo, não agindo por impulso, mas analisando cada pergunta e conseqüentemente cada possibilidade diante do exposto, tornando cada ação em algo intencional. Como afirma Dewey, “converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente”. (*In*. OLIVEIRA- FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007, p.78).

## CONSIDERAÇÕES

Fica nítido que para ter êxito no trabalho pedagógico com projeto é preciso garantir um ambiente educativo que instigue condições de um processo de investigação, onde possibilite as crianças a criação de problemas, onde levantem sugestões, façam inferências e interpretações, ou seja, se faz necessário um ambiente como terceiro educador que fomente o pensamento reflexivo e autônomo.

Sabe-se que o aprendizado de crianças pequenas só se torna possível através das aprendizagens construídas pela própria criança interagindo com o meio em que vive, e é a partir dessas vivências que se constitui sua história e aprendizagem, em outras palavras, a criança necessita ser autor de suas próprias descobertas e sujeito na construção de sua identidade com autonomia, desse modo, usar a pedagogia de projetos como ferramenta traz à tona a possibilidade de serem autores e atores do seu desenvolvimento, pois o método provoca e instiga as crianças construindo a curiosidade e a estimulação de raciocínio necessária para a aquisição do conhecimento.

A experiência com o projeto “Tio Dim” permitiu as crianças e professoras a reinvenção do fazer pedagógico e de seus componentes através da arte criada, recriada interpretada, produzida e reproduzida possibilitando a interação, a imaginação, a criatividade, o raciocínio, a oralidade, a percepção visual e motora, dentre outros

aspectos fundamentais para o desenvolvimento, aprendizagem, bem-estar e a socialização.

Sabemos dos inúmeros desafios enfrentados em todo método de ensino, por isso não se tenciona aqui enfatizar a pedagogia de projetos como uma postura positivista e romântica, mas, sim, uma postura esperançosa, pois assim como as professoras do projeto em questão foram impactadas pela leitura, outros educadores podem vivenciar essa experiências e, assim, transformarem suas práticas, agindo como fomentador de descobertas, oferecendo suportes, organizando situações e avaliando através de registros as experiências, a fim de realizar a sistematização do conhecimento produzido pelas crianças e de refletir para aprimorar as suas práticas pedagógicas relacionando teoria e empiria, e principalmente buscando ter o olhar sensível para necessidade de cada criança o tornando protagonista de seu aprendizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CRUZ, S.H.V; CRUZ; R.C. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança**. In: Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Revista Em aberto, Brasília, v. 30, 2017. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

JABLON, Judy R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHELMILLER, Margo L. (Org.). **O poder da observação- do nascimento aos oito anos**. Artmed, 2009.

MALAGUZZI, L. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência da Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. **Arte em questão**. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, Sara B. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Portugal: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo futuro**. Porto alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. **A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia: Problemas de psicologia genética.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico- cultural da educação.** Editora Vozes. 10º edição. Petrópolis, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ANPED: ESTADO DA QUESTÃO

Joilson Silva de Sousa<sup>179</sup>

### RESUMO:

O presente texto é resultado de recorte investigativo que buscou definir o objeto de estudo de pesquisa dissertativa. Desse modo, consideramos que a elaboração do Estado da Questão (EQ), pode contribuir para a descoberta e/ou redefinição dos caminhos de pesquisa. Destarte, o objeto desse escrito foi elaborado pelo EQ tendo por alvo os saberes docentes alinhados a temática indígena brasileira. A pesquisa bibliográfica teve como fundamento teórico e metodológico, os escritos de Minayo (2015), Nóbrega-Therrien (2010) e artigos científicos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. O trabalho realizado evidencia a especificidade do objeto de estudo, sendo este mapeamento, resultado de descritores escolhidos que pudessem apresentar as categorias de análise. O EQ torna-se importante, por auxiliar pesquisadores no planejamento de investigações e na originalidade de pesquisas necessário nas diversas áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Estado da questão. Bibliografia. História Indígena.

### Introdução

No ano de 2018, duas datas importantes de um percurso social que reverberam na educação, oriundos de resultados que se alinham as Relações Étnico-Raciais na escola devem ser mencionadas, os 30 anos da Constituição Federal de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, bem como os 10 anos de promulgação da Lei 11.645/2008, que em seus dispositivos trouxe alterações no artigo 26-A da Carta Magna da Educação brasileira, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD, prescrita na forma da lei n. 9.394/96.

Este trabalho é oriundo de pesquisa dissertativa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual do Ceará no período de 2015 a 2017, que tem por título: “Temática Indígena na Escola: saberes experienciais de docentes em história na rede pública municipal de Fortaleza-CE” que pretendeu compreender como ocorre a constituição dos saberes que mobilizam as práticas de docentes em História em uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza/Ceará, no

---

<sup>179</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; aluno do curso de Planejamento, Implementação e Gestão da EaD – PIGEAD, pela Universidade Federal Fluminense e Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu - FECLI/UECE. E-mail: joilson.sousa@uece.br;

tocante à temática indígena brasileira, tendo por marco a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica.

A construção deste Estado da Questão buscou envolver o ensino de História e a Educação para as Relações Étnico-Raciais numa relação com os professores de História, seus saberes e práticas e a Temática Indígena brasileira. Acreditamos que a realização de um Estado da Questão proporciona ao pesquisador uma visão extensa das pesquisas e estudos sobre sua área de interesse, pois, corroborando com Silveira (2012), ao se realizar um rigoroso levantamento bibliográfico em diversos bancos de dados e sites de pesquisas, é possível a elaboração de um “inventário” sobre o que já foi pesquisado em relação a uma temática específica, contribuindo para o conhecimento científico da área. Segundo Nóbrega-Therrien; Therrien (2010, p. 34);

O estado da questão é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.

Compreendemos que tal análise contribui ainda na delimitação do problema de pesquisa, tornando o trabalho do estudante-pesquisador bem elaborado, fundamentado e ciente dos caminhos que devem ser percorridos nas opções de contribuição com o que foi apurado ou trilhar novos percursos para contribuir ainda mais com a temática em análise.

Portanto, o EQ: “configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 9). Consideramos assim, a análise minuciosa dos caminhos percorridos para que as contribuições encontradas pudessem ser fundamentalmente importantes no andamento da pesquisa a ser realizada.

Nesse caso, o pesquisador tem diversas opções para obtenção dos dados do seu Estado da Questão. Silveira; Nóbrega-Therrien (2011, p. 220-221), nos apontam que

[...] os periódicos online nacionais e/ou internacionais, encontrados em diferentes bases de dados, como Scielo, Wilson Web, Thomson, Scopus, Ilumina etc. É possível, também, fazer levantamento de teses e dissertações

nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação de várias universidades do País.

Outra opção válida é a busca em anais de eventos científicos e, ainda, em bibliografia pessoal/profissional. Alguns eventos também disponibilizam o download de trabalhos apresentados em endereços eletrônicos, sendo possível ter acesso a várias publicações organizado por ano de realização.

Alinhado as ideias de Silveira e Nóbrega-Therrien (2011), o pesquisador não pode deixar de informar os meios de busca utilizados e os procedimentos realizados para a análise dos dados encontrados. Assim, acreditamos que possam ser evitadas generalizações e informações equivocadas, tornando sua busca e, conseqüentemente, a pesquisa o mais original possível.

### **Metodologia Empregada**

Buscamos mapear pesquisas voltadas à temática Indígena após a promulgação da lei 11.645/2008, que torna obrigatório, em todo o território brasileiro, o ensino da História e cultura Indígena nas disciplinas de Literatura, Artes e História. Neste trabalho, optamos por direcionar nosso olhar para os saberes e práticas desenvolvidas pelos professores de História, por ser esta a nossa área de formação acadêmica e de atividade profissional.

Ao fazer um levantamento dos estudos publicados sobre a temática supracitada, para conhecermos os direcionamentos que os trabalhos acadêmicos têm tomado, foi realizado um mapeamento bibliográfico no site dos anais de evento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”.

Através dos descritores cruzados na busca e o recorte temporal inicial no ano de 2008<sup>180</sup>, (ano de promulgação de lei 11.645/08) até o ano de 2016, onde seguimos com as buscas via *desktop* no laboratório de informática do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE e em microcomputador pessoal em nossa residência.

No quadro 1, apresentamos os dados encontrados nos anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED no GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, que apresentam um número de textos pequenos, quando buscamos alinhar com nossa temática de investigação e linha de pesquisa:

---

<sup>180</sup> Tomamos como marco o ano de promulgação da lei 11.645/08 criada em 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da História e cultura indígena nas escolas do país, acreditando que as discussões sobre a temática se intensificaram no meio acadêmico após a lei supracitada.

**Quadro 1** – Trabalhos encontrados no GT “Educação e Relações Étnico-Raciais” da ANPED, no período de 2009 a 2015. Fortaleza/CE, 2016

Reunião da ANPED – GT-21		Trabalhos publicados	Trabalhos sobre a temática
Ano	Local do Evento		
2009	Caxambu-MG	9	-
2010	Caxambu-MG	13	1
2011	Natal-RN	30	-
2012	Porto de Galinhas-PE	22	1
2013	Goiânia-GO	18	-
2015	Florianópolis-SC	29	1

Fonte: Elaboração própria (2016).

Anteriormente presente na categoria de Grupo de Trabalho, o GT-21 da ANPED tinha em suas bases de dados duas denominações, “Afro-Brasileiros e Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais”, que no ano de 2009 passou a se chamar exclusivamente “Educação e Relações Étnico-Raciais”. Durante o levantamento de dados, encontramos, nos registros do GT-21 da ANPED, que as mudanças decorrentes da nomenclatura do aludido Grupo de Trabalho expressam um movimento de uma hermenêutica de cunho político e epistemológico entre seus integrantes e ainda, a intenção da ampliação de abrangência para o recebimento de trabalhos referentes à temática Indígena.

Para alcançarmos o maior número de trabalhos possível que fizessem referência a nossa linha de pesquisa, e alinharmos a perspectiva do recorte temporal desta análise, buscamos trabalhos das reuniões anuais da ANPED desde o ano de 2009, ano em que o GT passa a ter nomenclatura que aborda também nossa temática de pesquisa e o ano seguinte de promulgação de lei 11.645/2008 na expectativa de que os trabalhos iniciem suas discussões após esta.

No primeiro momento entramos em contato por e-mail através do endereço eletrônico da ANPED, *anpedgt@gmail.com*, onde fomos orientados como encontraríamos, de modo sistemático, todos os trabalhos do GT-21. Mesmo encontrando nos títulos de muitos trabalhos a nomenclatura “Étnico-Racial” foram lidos os resumos na tentativa de identificar se os textos presentes nos anais de cada evento



abordavam a temática Indígena numa relação com o ensino de História ou os saberes e práticas dos professores de História o que se confirmou quando percebemos uma grande quantidade de trabalhos voltados à temática Africana e Afro-brasileira.

Observamos que os trabalhos apresentados desde a criação do GT-21, mesmo tendo um quantitativo satisfatório, apenas três trabalhos estabelecem relação com nossa proposta de pesquisa, ao que podemos afirmar que verificar a implementação da lei 11.645/2008 estabelecendo relação com o ensino de História e Cultura Indígena na educação básica tendo no professor o papel de protagonista ao expressar seus métodos de ensino, trabalhos desenvolvidos e suas inquietações sobre a temática supracitada, ainda figura como incipiente durante quase uma década após a promulgação da referida lei.

### **Resultados de pesquisa**

#### *Textos publicados no Portal da ANPED*

Na 32ª edição do evento da ANPED “Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações”? O GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, contou com nove trabalhos apresentados. Realizamos a leitura dos títulos e resumos dos escritos no *site* do evento. Contudo, nenhum dos artigos fazia referência à questão Indígena brasileira. Todos os trabalhos abordavam a tese Afro-Brasileira e/ou Africana com as seguintes perspectivas: Lei 10.639/2003, Epistemologias Afro-Brasileiras, práticas pedagógicas antirracistas para com os negros, a relação dos negros em determinadas escolas públicas no Brasil, relação Educação e Africanidades e ainda, museologia e identidade a partir da perspectiva da Diáspora Africana.

Na 33ª reunião da ANPED “Educação no Brasil: o balanço de uma década”, dos treze trabalhos apresentados neste evento, apenas o trabalho de Ana Cristina Cruz (2010) fazia referência ao nosso tema de estudo. O trabalho GT21-6038, intitulado “Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e propostas”. O referido trabalho traz uma análise sobre as experiências de educar para as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. A autora analisa projetos que alcançaram expressividade no Prêmio Educar para a Igualdade Racial, organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Logo, buscamos compreender a relação que a autora faz no que se refere às concepções de

escola, diversidade e cultura, nas experiências vividas por professores.

Todos os demais trabalhos estão ligados exclusivamente à questão étnica negra, dentro de perspectivas de currículo universitário – racismo – livro didático – ensino religioso – práticas pedagógicas dentro de comunidades quilombolas – políticas públicas relacionadas às cotas raciais.

Durante a 34ª edição em 2011, com o título “Educação e Justiça Social”, dos trinta trabalhos apresentados, o que nos fez perceber um crescimento quantitativo expressivo do número de textos aprovados no evento, nenhum tinha relação com nossa proposta de pesquisa. No entanto, nos chamou a atenção um trabalho que trata da questão Indígena cujo título é: “Identidades/Diferenças Indígenas nas teias de um currículo universitário”. Contudo, como o próprio título diz e ainda após a leitura do resumo do mesmo, fica clara a perspectiva voltada para alunos Indígenas e cotistas em uma universidade pública sobre suas percepções em torno do currículo universitário.

A 35ª edição da reunião anual da ANPED: “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI” teve apenas um trabalho que apresentou relação com a perspectiva proposta por nós acerca da temática Indígena, em relação aos vinte e dois trabalhos apresentados neste evento no GT-21. O trabalho “Os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade e a Ressignificação do Currículo”, de José Licínio Backes (2012), faz um levantamento de 52 trabalhos apresentados no GT-21 da ANPED, na tentativa de identificar como estão sendo abordados os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade e como seu uso contribui para a ressignificação do currículo. Logo, este trabalho contribui para nossa perspectiva, principalmente no que diz respeito ao conceito de Interculturalidade e os objetivos pretendidos em relação ao currículo.

Outro trabalho próximo à perspectiva de nosso estudo foi: “Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares”. Contudo, mesmo relacionado à cultura Indígena, aos saberes e ao ensino escolar, o referido texto traz análises da Educação Escolar Indígena, perspectiva essa que acontece dentro de comunidades Indígenas Guarani e kaiowá. As demais propostas estavam relacionadas à cultura Afro-Brasileira e Africana.

No ano de 2013, a 36ª edição anual da ANPED “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais” trouxe no GT-21 cerca de dezoito trabalhos para serem apresentados. Entretanto, nenhum deles

fazia referência a nossa linha de pesquisa. Três trabalhos apresentaram propostas relacionadas à Cultura Indígena: “A Construção de um Diálogo Intercultural com Indígenas por meio da Pesquisa-ação não convencional”; “Os Circuitos de Trabalho Indígena: os profissionais Indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas” e “Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica dos/as Professores/as Indígenas”. Porém, os resumos desses trabalhos apontam para reflexões sobre as Formações Indígenas em nível superior e a relação entre alunos de ensino superior Indígena com não indígenas no contexto universitário.

Por fim, a 37ª edição a ANPED, no ano de 2015 em caráter bienal, com o título “PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira” apresentou no GT-21, o total de vinte e nove trabalhos, tendo um único trabalho relação próxima com nossa pesquisa. O trabalho “Identificações Étnico-Raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de pesqueira/PE” de Maria da Penha da Silva (2015), traz em seu texto uma excelente discussão teórica relacionada aos aspectos Indígenas na educação básica, superior e formação de professores, encontrando, inclusive, referenciais teóricos que se alinham aos nossos estudos durante elaboração deste escrito dissertativo.

Foram encontrados ainda trabalhos voltados para a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos aspectos literários, análise de materiais didáticos, mídias jornalísticas, estudos da arte voltados ao GT-21 da ANPED sobre formação de professores inicial e continuada e políticas educacionais sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e acerca das cotas para as universidades. Outros trabalhos que abordavam a Cultura Indígena foram encontrados, porém numa abordagem direcionada ao ensino superior nas licenciaturas interculturais e materiais pedagógicos direcionados para a formação de professores Indígenas em suas comunidades.

### **Considerações Finais**

A temática indígena e os saberes e práticas sobre o cotidiano escolar desponta para a compreensão de duas variantes. Em primeiro, a temática indígena a ser ensinada nas “escolas diferenciadas” (termo atribuído pelo MEC), inseridas nas comunidades Indígenas em várias regiões do país, o que não é o nosso foco de estudo, pois as mesmas possuem legislação diferente das ofertadas pelas escolas de ensino regular (escolas não indígenas), e há muito tempo valorizam a História e cultura de sua própria etnia nas escolas inseridas em várias comunidades. Em segundo lugar, (e este é nosso campo de

observação) a investigação da temática Indígena abordando as várias etnias pertencentes ao país na educação básica de ensino regular, que passaram a ser ensinadas de maneira obrigatória após a promulgação da lei 11.645/2008, que estabelece tais concepções para as escolas de ensino básico, particulares e públicas de todo o país.

Dentre os estudos mapeados, fechamos este texto afirmando que a produção do Estado da Questão sobre o nosso tema de investigação foi muito importante. Sua realização nos proporcionou o conhecimento sobre as produções científicas relacionadas à nossa pesquisa, reforçando ou redirecionando as nossas categorias teóricas, possibilitando conhecimento de referenciais fundamentais aos estudos realizados para o embasamento do texto ora escrito.

## REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio. Os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade e a Ressignificação do Currículo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, (PE): ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35 ed. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. 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: 14 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. 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/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 1 maio. 2014.

CRUZ, Ana Cristina. Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e propostas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, (MG): ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt21>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O Estado da Questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-

THERRIEN, Sílvia Maria. **Pesquisa Científica para Iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2010.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, (MG): ANPED, 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_21.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_21.html)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, (RN): ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, (GO): ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/179-trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SILVA, Maria da Penha. Identificações Étnico-Raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de pesqueira/PE. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, (SC): ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SOUSA, Joilson Silva de. **Temática Indígena na Escola: saberes experienciais de docentes em história na rede pública municipal de Fortaleza-CE.** 2017. 145f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

## AULAS DE CAMPO EM UMA COMUNIDADE DO SEMIÁRIDO CEARENSE

Marcos Paulo Lopes Rodrigues  
(UECE; [marcosesm7@gmail.com](mailto:marcosesm7@gmail.com))  
Antonia Mirelle Lopes Marques  
(UECE; [miravnxw15@gmail.com](mailto:miravnxw15@gmail.com))  
Shirliane de Araújo Sousa  
(UECE; [shirliane.araujo@uece.br](mailto:shirliane.araujo@uece.br))

**RESUMO:** Com as diversas dificuldades encontradas pelos alunos para compreensão dos conteúdos vistos em sala de aula, as aulas de campo se tornam uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, estas atividades permitem o contato direto com o objeto de estudo, com comunidades rurais e com o meio ambiente. Assim sendo, este trabalho tem como finalidade realçar o objetivo das aulas de campo, assim como sua relevância no contexto do bioma Caatinga, e apresentar uma pluralidade de metodologias no ensino de zoologia. Foram montadas 5 armadilhas para coleta de animais e algumas metodologias de coleta de dados, como observação direta e questionários etnobiológicos. Durante toda essa atividade houve um grande aprender no processo de montagem das armadilhas. E por fim, pode-se chegar à conclusão que as aulas de campo para o ensino de biologia são uma estratégia metodológica com resultados satisfatórios e efetivos, pois permite aos discentes uma gama de aprendizagem.

**Palavras-Chaves:** Caatinga. Ensino-aprendizagem. Zoologia.

### INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, ainda é trivial encontrar docentes que aplicam métodos tradicionais como forma de lecionar. Tal ação, resulta em perda de interesse do aluno, principalmente em áreas como a biologia, que se torna uma disciplina apenas para decorar conceitos. Das várias soluções para complementar as aulas teóricas, as aulas de campo podem ser bastante úteis, se usadas adequadamente (NICOLA, 2016).

Segundo Trevisan e Silva-Forsberg (2014), as aulas de campo permitem ao professor utilizar outros procedimentos metodológicos e cognitivos, que farão com que

os discentes possam ampliar sua zona de aprendizagem com o contato do material de estudo, além de presenciar atividades longe das salas em ambientes propícios para exemplificação do assunto estudado.

Infelizmente ainda há estudantes que fazem uma associação fúnebre quanto à caatinga, vulgarizando sua vasta biodiversidade e tendo em mente apenas um aspecto seco e abiótico (DE SOUZA e DA SILVA, 2017). Viana et al (2017), divulgam que tais atuações no campo, capacitam os aprendentes com a realidade local, no caso o bioma Caatinga, transformando-os mais críticos, com um pensar indutivo que por vez substitui a percepção romântica pela análise científica.

Diante do exposto, o presente trabalho consiste em um artigo sobre uma aula de campo realizada com alunos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús – Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE), no Poti, distrito da cidade de Crateús, localizada no estado do Ceará.

Portanto, este trabalho tem como finalidade realçar o objetivo das aulas de campo, assim como sua relevância no contexto do bioma Caatinga, e apresentar uma pluralidade de metodologias no ensino de zoologia.

## **METODOLOGIA**

A aula de campo foi realizada no mês de dezembro de 2017, no distrito de Poti, que fica a 22 km da cidade de Crateús localizada no estado do Ceará. O distrito de Poti fica na zona rural da cidade de Crateús, e possui cerca de 130 famílias residentes. Para a realização desta aula, foi necessária uma visita prévia por parte da docente responsável pela a realização de tal atividade. Na qual a mesma fez a escolha de um local em que consiste em uma região de caatinga secundária (arbustiva), onde existiam atividades de agricultura e pecuária familiar, localizada próximo do perímetro do açude Curralinhos, localizado no distrito do Poti.

Neste contexto da caatinga os discentes puderam compreender sobre algumas metodologias de coleta de dados de animais invertebrados (artrópodes) e vertebrados (peixes, aves e mamíferos), além de interligar conteúdos vistos em outras disciplinas presentes no curso, como a ecologia, zoologia, botânica e etnobiologia.

Foram montadas as seguintes armadilhas de interceptação e queda de animais: rede de neblina, rede entomológica ou puçá, *pitfall* de copo, *sherman*, e redes



de pesca com anzol (conhecidos regionalmente como “galão”). Além das armadilhas foram realizadas metodologias de observação direta da fauna (senso), e entrevistas para a obtenção de dados etnobiológicos com a população residente na localidade da atividade.

A aula de campo teve dois dias de duração, em que no primeiro dia os alunos fizeram um reconhecimento da área e montaram as armadilhas, e no segundo, coletaram dados das espécies de animais capturadas e fizeram as entrevistas etnobiológicas com os residentes do distrito Poti.

Os animais capturados pelas armadilhas durante toda atividade foram avaliados e posteriormente foram soltos no mesmo local. Alguns residentes foram convidados a participar das entrevistas etnobiológicas, e após consentirem a realização da atividade assinaram um termo de livre esclarecido, autorizando a utilização dos dados coletados na atividade.

Apesar de não ter ocorrido coleta de animais é importante ressaltar que o professor responsável pela aula de campo é devidamente registrado no conselho regional de biologia e possui cadastro no Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade - SISBIO, além de autorização de coleta de material biológico para fins didáticos pelos órgãos responsáveis.



Foto: Igor Soares

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram montadas cinco armadilhas para coleta de animais vertebrados (peixes, aves e mamíferos) e invertebrados (artrópodes), em que serão descritas os

procedimentos e seus resultados abaixo:

Rede de neblina: esta técnica consiste na montagem de redes de malha, com as dimensões de 3x12m de altura e comprimento respectivamente, que objetiva a captura de aves de sub-bosque. As redes foram montadas durante o período da manhã do primeiro dia da aula de campo, e desmontada no período da tarde do segundo dia da aula de campo. As redes ficaram expostas durante o dia e a noite foram fechadas e reabertas no dia seguinte as 5:30h da manhã. A dinâmica de montagem e coleta de dados seguiu Auricchio e Salomão (2002).

Foram coletadas e feita a biometria de duas espécies de aves: *Myiarchus tyrannulus* (Statius Muller, 1776); *Columbina minuta* (Linnaeus, 1766), da família Columbidae; e *Camptostoma obsoletum* (Temminck, 1824). Esta técnica permitiu que os alunos entrassem em um contato direto com o animal, oportunizando a observação da sua morfologia, as características de sua biologia (como a presença de mudas nas penas, placa de incubação, e o conceito de dimorfismo sexual) e ainda relacionar o animal e o ambiente em que vive.

Rede entomológica ou Puçá: Essa armadilha foi confeccionada com um cabo de madeira coberto com um tecido de malha fina formando um funil com o diâmetro de 30 cm. São utilizadas para a captura de insetos em vôo ou parados em substratos, como plantas. Foram coletados insetos das seguintes ordens: Lepidoptera (4 espécies) e Hymenoptera (8 espécies).

Pitfall de copo: Essa armadilha consiste em copos de plástico de 500 ml enterrados em buracos no solo, de modo que a boca do copo fique na mesma linha do solo. Palitos de madeira, com 25 cm de comprimento, e pratos descartáveis montam uma espécie de teto sob o copo. Essa armadilha é utilizada para coleta de insetos e animais invertebrados terrestres em geral. Foram colocadas cinco armadilhas ao longo da área escolhida e coletados 4 exemplares da classe insecta.

Sherman: Estas armadilhas ou gaiolas são métodos passivos para amostragem de pequenos mamíferos (roedores e marsupiais) utilizando equipamentos feitos de metal para capturar os indivíduos. Podem possuir formas variadas, porém todas possuem o mesmo modo de operação: há a colocação de uma isca para atrair os indivíduos de mamíferos, que ao entrarem na armadilha ou consumirem a isca, disparam um gatilho que fecha a porta da mesma, prendendo assim o animal em seu interior. Esta metodologia considera que os animais estão famintos e também curiosos. Como isca foi

utilizada uma mistura feita de sardinha, banana e emulsão Scott. A isca possuía um cheiro forte, no qual o objetivo era atrair animais onívoros.

Foram montadas quatro armadilhas, mas apenas uma delas obteve a captura de um marsupial da espécie *Gracilinanus agilis* (Burmeister, 1854), ordem Monodelphis.

Rede de pesca: Consiste numa rede com malha de 10 ou 12 cm, 200 metros de comprimento, apoiada em boias feitas de isopor e armada formando uma parede de contenção para captura de peixes. Esta é uma técnica de coleta não seletiva e foi montada no açude Curralinhos, localizado no distrito do Poti, por dois pescadores da região. Os pescadores apresentaram o material e explicaram a montagem e objetivo da técnica para os alunos. Foram coletados apenas quatro espécies, sendo estas: *Hoplias malabaricus* (Bloch, 1794); dois *Tilapia spp* ; um *Leporinus obtusidens* (Valenciennes, 1837).

Foram realizadas também buscas ativas e observações diretas, no qual os alunos percorreram a área onde ocorreu a aula de campo, e anotaram todos os animais observados. O maior enfoque foi dado para as espécies de aves, que foram observadas e registradas com o auxílio de binóculo e câmera fotográfica. As espécies registradas e identificadas foram as seguintes: *Camptostoma obsoletum* (Temminck, 1824); *Cathartes aura* (Linnaeus, 1839); *Pseudoseisura cristata* (Spix, 1824); *Aratinga cactorum* (Kuhl, 1820); *Pitangus sulphuratus* (Linnaeus 1766); *Icterus jamacaii* (Gmelin, 1788); *Egretta thula* (Molina, 1782); *Jacana jacana* (Linnaeus, 1766); *Gallinula chloropus* (Lichtenstein, 1818); *Porphyrio martinicus* (Linnaeus, 1766); *Porphyrio martinicus* (Linnaeus, 1766) ; *Vanellus chilensis* (Molina, 1762) *Paroaria coronata* (Miller, 1776); *Troglodytes musculus* (Naumann, 1823).

Além das armadilhas de interceptação e queda de vertebrados e invertebrados e observação direta, foram realizadas metodologias de coleta de dados etnobiológicos, que consistiu em questionários semiestruturados com 6 questões abertas que contemplavam assuntos como: conhecimento e uso da fauna regional (caça, comércio e fins medicinais), percepção e conservação do meio ambiente. A utilização do questionário foi escolhida porque o uso desse método contribui para compreensão do conhecimento dos entrevistados sobre a temática, e a partir dessa metodologia é possível analisar as concepções expressas nas respostas fornecidas pelas questões abertas (BARDIN, 2011; DE CASTRO; GOLDSCHMIDT, 2016).

Os questionários foram realizados no segundo dia da aula de campo, em 4 domicílios localizados na região, e com essa atividade os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a rotina dos moradores, delinear o perfil socioeconômico das famílias que residem ali, observar o conhecimento popular a respeito da fauna e do meio ambiente e ainda promover um pouco de divulgação científica, desmistificando mitos e crenças à respeito de alguns animais.

Durante a execução da aula de campo foi perceptível a importância de tal atividade, pois facilitou a assimilação de conteúdos visto anteriormente, os discentes tiveram uma empolgação com os resultados obtidos, conseguido assim desenvolver suas habilidades e saberes, enaltecendo um trabalho em equipe e construindo um pensamento investigativo.

Atualmente, muitos trabalhos discutem a importância dessa e de outras metodologias de ensino nas áreas das ciências e biologia (SANTOS; GUIMARÃES, 2010; GALLÃO et al., 2014; NEVES; SOUSA; ARRAIS, 2014; SOARES; VIEIRA; FONSECA, 2014; MEIRA et al., 2016; SILVA et al., 2016).

Coerente com Dias et al 2016, devido a essência multidisciplinar presente nas aulas de campo, há propensões para se debater e estudar temas humanitários e interligados ao ambiente, com uma visão analítica dos alunos. O que para muitos tornou-se um grande aprendizado ao observarem a grande biodiversidade que vive tão próximo de suas realidades.

O contato dos alunos com o meio ambiente e a discussão de atividades que estão presentes em seu cotidiano com a população residente, como a caça e o comércio ilegal de animais silvestres, provocou reflexões acerca de temáticas conservacionistas e do papel que cidadão pode exercer para esse fim.

Utilizar o meio natural no ensino de Biologia é uma tática considerada eficaz, já que promove um ensino mais prático e dinâmico (ESCOLANO; GENEROZO; DORNFELD, 2011), pois através dessa técnica metodológica são empregados conceitos de maneira diferenciada e eficiente que podem auxiliar no ensino aprendizagem das diversas temáticas da biologia.



Foto: Igor Soares

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas aulas de campo são significativas no ensino de biologia, pois além de apresentarem uma variedade de metodologias de ensino, possibilitam ao aluno um contato direto com o objeto de estudo, tornando a aula um momento mais atrativo e eficiente, desse modo, é fundamental que o professor busque metodologias alternativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

E apesar das dificuldades para a realização de atividades como essas, as aulas de campo oferecem uma vivência para o discente que dificilmente é ofertada por outra estratégia didática. Portanto, uma forma de realizar estas aulas é buscando parcerias com outras instituições de ensino e com profissionais de áreas afins, uma vez que, podem gerar boas oportunidades de execução dessas metodologias.

Está atividade diferenciada foi de grande importância para o crescimento acadêmico dos discentes, promovendo um ensino interdisciplinar e uma ligação mais direta com uma comunidade rural, onde os alunos tiveram a oportunidade de ver e vivenciar conteúdos vistos em aulas teóricas, no interior da universidade.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. de; COSTA, C. S. R. C; MARINONI, L. **Manual de coleta, conservação, montagem e identificação de insetos**. Ribeirão Preto: Holos. Editora, 1998. p. 03 – 56.

- AURICCHIO, P.; SALOMÃO, M. da G. **Técnicas de coleta e preparação de vertebrados para fins científicos e didáticos.** - São Paulo: Arujá :Instituto Pau Brasil de História Natural, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- DE CASTRO, T. F.; GOLDSCHMIDT, A. I. **Aulas práticas em ciências: concepções de estagiários em licenciatura em biologia e a realidade durante os estágios.** Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v. 13, n. 25, p. 116-134, 2016.
- DE SOUZA, S.L; DA SILVA, E. **Percepção ambiental do bioma caatinga no contexto escolar.** Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación vol. 73, núm. 1 [(2017/01/15), pp. 67-86.
- DIAS, et al. **APRENDENDO CIÊNCIAS E DESENVOLVENDO COLABORATIVIDADE NA FLORESTA NACIONAL DE PACOTUBA (ES) POR MEIO DE AULAS DE CAMPO.** International Scientific Journal – ISSN: 1679-9844 N° 2, volume 12, article nº 3, April/June 2017.
- GALLÃO, et al. **Biomass: estudo através de jogo didático.** Revista Sbenbio: V Enebio e II Erebio Regional 1, n. 7, p. 213-223, out. 2014.
- MEIRA, et al. **Ensino-aprendizagem através de práticas laboratoriais de Microbiologia.** Ciência & Tecnologia, v. 8, n. esp., 2016.
- NEVES, A. L.; SOUSA, G. M.; ARRAIS, M. G. **A produção de jogos didáticos de botânica como facilitadores de ensino de ciências EJA.** Revista Sbenbio: V Enebio e II Erebio Regional 1, n. 7, p. 553-563, out. 2014.
- SANTOS, A. E.; GUIMARÃES, C. R. P. **A utilização de jogos como recurso didático no ensino de zoologia.** Revista electrónica de investigación em educación em ciências, v.5, n. 2, p. 25-57, 2010.
- SILVA, et al., **Proposta de experimentação didática investigativa no ensino de ciências e a formação inicial de professores.** Revista Didática Sistêmica, v. 17, n. 1, p. 3-14, 2016.
- SOARES, B. C.; VIEIRA, B. M.; FONSECA, L. C. S. **Procurando Nemo: o uso da animação para o ensino de ciências.** Revista Sbenbio: V enebio e II Erebio regional 1, n.7, p. 936-948, out. 2014.



NICOLA, J. A.; PANIZ, .C M. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia.** Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

TREVISIAN, I; SILVA-FORSBERG, C. M. **AULAS DE CAMPO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS).** Scientia Amazonia, v. 3, n.1, 138-148, 2014.

VIANA, et al. **Análise geoambiental em atividade de campo no Nordeste Setentrional brasileiro: estudo de caso nos estados do Piauí e Ceará.** Revista Brasileira de Geografia Física v.10, n.02 (2017) 597-609.



## DIVERSIDADE RELIGIOSA: A EDUCAÇÃO NO COMBATE A INTOLERÂNCIA

Débora Freitas da Silva; Universidade Estadual do Ceará – UECE  
deborafreitasdasilva802@gmail.com

Vitória Chérída Costa Freire; Universidade Estadual do Ceará – UECE  
vitoriacherida91@gmail.com

### RESUMO

Investigar o fenômeno religioso presente no mundo é explorar a ideia existente de uma riqueza culturalmente formada a partir de princípios, valores e visões de mundo diversificadas. Isso traz à existência uma variedade de crenças que acabam caracterizando comportamentos, hábitos e uma gama de práticas específicas que definem a cultura de variados grupos no meio social. O intuito deste trabalho é debater e refletir sobre as práticas de intolerância religiosa e a contribuição da educação no combate à mesma. Nosso estudo de abordagem qualitativa, de cunho teórico-bibliográfico tem como aporte teórico: Durkheim (1996) e Brasil (1996; 1998). Consideramos que a Educação, como uma prática sócio-histórica contextualizada, deve tomar para si o debate sobre diversidade cultural e, conseqüentemente, sobre práticas religiosas, para que os educandos transformem a intolerância e o preconceito em conscientização de direitos de expressão e crenças diversas.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural. Intolerância religiosa. Educação transformadora.

### INTRODUÇÃO

Considerando o pluralismo cultural, que faz parte do processo histórico socialmente construído, a religião segundo o sociólogo Émile Durkheim (1966) tem como uma das principais funções “nos fazer agir e a viver”, e, com isso a coletividade vai ser uma das práticas propiciadas por intermédio da religião, que une grupos entre si, sendo capaz de transmitir valores como medida educativa, através das normas e regras estabelecidas.

O espaço escolar recebe, convive e ressignifica a diversidade cultural existente

na sociedade, que representa um pouquinho de cada cultura, de cada crença, das variadas raças e etnias que formam nosso conjunto social. Desta forma, centraremos foco na diversidade religiosa para iniciarmos um debate sobre algumas práticas comumente vistas, como a falta de tolerância e de respeito ao “diferente”, que tem sido uma realidade comum em nosso meio. O objetivo desse trabalho é refletir sobre práticas intolerantes e compreender como a Educação pode desempenhar um papel de combate às mesmas.

Esse trabalho possui caráter teórico-bibliográfico, fundamentado nos seguintes estudos: Durkheim (1996), Brasil (1988; 1996) e Gonçalves (2013). Consideramos que este ensaio nos permite propor um olhar questionador sobre qual o papel da educação no combate à intolerância religiosa que precisa ser trabalhada ao longo dos processos educacionais para que novos olhares se formem, compreendendo que a diversidade religiosa é uma riqueza culturalmente construída e não existe necessidade alguma de ser combatida, mas sim explorada.

## **INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E SEUS IMPACTOS**

A Intolerância religiosa é uma atividade antiga e registrada. Desde então, sua execução permanece nos dias atuais, e com o seu progresso foram criadas leis que criminalizam e penalizam atitudes preconceituosas.

Porém, vale ressaltar que: “Dizer que a intolerância é natural ou, ao menos, que persiste ao longo da história na humanidade, não deve ser confundido com uma aceitação fatalista de sua inevitabilidade. Ao longo da história, a busca pela convivência humana tornou necessário o exercício da tolerância” (GONÇALVES, 2013, p. 64).

De acordo com Souza e Ficagna, apoiados nas discussões teóricas de Ricouer (1995):

[...] tolerância adquiriu o sentido de atingir comportamentos individuais, onde tolerar seria desenvolver atitudes que admitam no Outro maneiras de pensar e agir diferentes das nossas, sendo assim, o autor defende que ser tolerante tem a ver com respeito à liberdade desse(s) outro(s) em poder pensar e agir de forma diferente. (SOUZA; FICAGNA, 2016, p. 71).

A discussão sobre intolerância religiosa nos permite analisar quem são seus principais praticantes, quais os espaços em que elas acontecem e, conseqüentemente, os maiores impactos gerados na sociedade entendendo o que a legislação brasileira garante como medida protetora para que todos tenham direitos a praticar sem intervenções externas seus rituais e cultos religiosos.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5º, inciso VI, deixa claro que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida na forma de lei, proteção aos locais de culto e suas liturgias”.

Mas, mesmo a liberdade de pensamento e de expressão sendo legalmente permitida e protegida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em vários países declarados democráticos, a liberdade religiosa torna-se um direito ameaçado por uma parcela de pessoas incapazes de respeitar o próximo pela diferença. Atitudes de repressão religiosa podem ser exemplificadas mediante a divulgação dos dados da Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos (SEDHMI) do Rio de Janeiro, que afirmou receber um aumento no número de denúncias. O número subiu de 16 para 25 denúncias em 2018 no Rio de Janeiro, crescendo mais de 56% em comparação ao primeiro Trimestre de 2017.

Segundo a mesma fonte de pesquisa as religiões de Matrizes Africanas aparecem como principais alvos de intolerância religiosa estatisticamente registrada, o candomblé com 30% e umbanda com 22%. A matéria publicada na internet menciona que a Secretaria registrou dois casos de intolerância religiosa em menos de 24h e que as vítimas precisaram receber suporte jurídico e psicossocial, pois sofreram uma sequência de violências, como depredação, expulsão e ameaça de morte.

Os resultados de atitudes como discriminação religiosa fere a moral, os direitos cívicos legalmente garantidos, a conduta humana e o direito à liberdade de manifestar crenças; conseqüentemente afetando a saúde física e psicológica dos indivíduos que encontram-se como reféns desse tipo prática, ameaçando culturas historicamente construídas. Souza e Ficagna (2016) apontam algumas razões e características da intolerância, baseado em seus estudos, afirmam que a intolerância está cada vez mais presente na atualidade por:

[...] razões de ordem social, política e econômica, fazendo com que as

sociedades no final do século XX se tornassem materialistas e competitivas, fomentando que a convivência social se torne um jogo impetuoso de ambições, sepultando, assim, a solidariedade e estimulando o individualismo. Fazendo com que o preconceito e a intolerância tenham fácil passagem. Sendo assim, tudo que se faça a esse “inimigo” considera-se justificável, onde a inferioridade do outro parece ser óbvia. (SOUZA; FICAGNA, 2016, p. 63)

A falta de tolerância e respeito às singularidades do outro tornaram a sociedade num espaço de luta diária no intuito de que a liberdade se torne uma realidade prática, e um direito penalizado para quem a cumprir. As vítimas encontram respaldo na lei, mas o constrangimento de não poder expressar sua fé é um desrespeito à sua liberdade de crença, o que se torna um desafio cotidiano para quem deseja manifestar livremente sua opinião, pensamentos e práticas religiosas.

### **PODER DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À INTOLERÂNCIA**

Analisando os transtornos causados pela intolerância, medidas protetoras, estabelecidas por lei, parecem não ser suficientes para estabelecer uma harmonia social entre as diversas religiões existentes, a partir dos registros relatados pela (SEDHMI). É preciso destacar a necessidade de ser trabalhada a conscientização sobre intolerância nos diversos parâmetros sociais, incluindo o religioso.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) são dispositivos da legislação brasileira que mencionam o Ensino Religioso como um componente curricular obrigatório das escolas públicas, ou seja, a oferta do ensino religioso é obrigatória, mas a matrícula é facultativa (BRASIL, 1998, art. 210). Além de ser proibida qualquer forma de proselitismo e intolerância religiosa dentro das instituições de ensino. A oferta do Ensino Religioso no Ensino Fundamental da escola pública tem como objetivo exercitar o diálogo inter-religioso numa perspectiva histórica e cultural, a fim de garantir aos alunos uma compreensão das múltiplas experiências religiosas da humanidade.

Todo espaço social, de caráter formativo que trabalhe com a temática intolerância como um problema, fortalece a importância do respeito como uma necessidade social. Mas, Enaltecer a Escola como ambiente formal de ensino, que trabalha com a Educação formal de crianças, jovens e adultos, pode ser um ponto estratégico na formação de novos pensadores sobre o ato de tolerar as diferenças,

atuando na desconstrução que existe padrões ideais a serem seguidos. Debater sobre igualdade, conscientizando sobre os impactos que a intolerância gera, torna a escola um lugar importante no quesito valorização cultural das religiões que a sociedade comporta.

O professor da educação básica que atua diretamente na formação e criticidade de crianças e adolescentes deve possuir uma formação que lhe possibilite contribuir com a construção de conceitos, valores e reflexões diversas sobre a vida em sociedade. Os cursos de formação de professores devem propor, em suas grades curriculares, a apropriação de conhecimentos sobre as religiões, a pluralidade cultural, e o preconceito e a intolerância, para que saibam agir em possíveis situações com essas problemáticas.

Defendemos essa formação mencionada acima para todos os professores que lidam cotidianamente com alunos, pais e funcionários, mas há uma particularidade para com o professor de ensino religioso, que é um agente capaz de transformar as representações constituídas pelos alunos, bem como suas práticas.

O professor do ER tem uma grande contribuição a dar no sentido de auxiliar os alunos a enfrentarem as questões que estão no cerne da vida, ajudando-os a desenvolver a religiosidade presente em cada um, orientando-os para a descoberta de critérios éticos, para que possam agir de maneira dialógica e reverente ante as diferentes expressões religiosas. Para tanto, é fundamental que esse profissional tenha uma formação específica que o habilite e o qualifique nessa área do conhecimento (JUNQUEIRA, 2007, p.131).

A escola é um local de aprendizagem, capaz de discutir as regras do espaço público democrático, inculcando nos aprendizes a superação de toda e qualquer discriminação e exclusão social, além da valorização individual e coletiva da sociedade brasileira, que deve ter por direito o exercício da cidadania e o direito à expressão religiosa. (JUNQUEIRA, 2008).

As crianças aprendem desde cedo a respeitar os costumes das outras, como também se não ensinadas, podem aprender a não respeitar por estarem situadas num espaço preconceituoso, que é a sociedade. Por esta medida, que o ato educativo trabalhado nos ideais de igualdade, devem fazer parte das atividades no cotidiano escolar, já que práticas preconceituosas são aprendidas, mas se combatidas, podem ser extinguidas do nosso meio.

Conscientizar que a multiplicidade faz parte no nosso conjunto cultural é uma

medida necessária nos diversos espaços de ensino-aprendizagem; sejam infantis, de jovens ou adultos. Isso oportuniza novos olhares e conseqüentemente novos pensamentos e atitudes sobre acabar essa prática em nosso meio. Compreender que esse pluralismo só engrandece nossa história que, apesar de toda repressão sofrida ao longo dos anos, continuou existindo, revelam uma oportunidade clara de ser estimulado o respeito no combate à discriminação, mostrando que, não é o preconceito que tornará o mundo melhor, unido a uma única ideologia, ou corrente de pensamento. Claramente é desnecessária qualquer tentativa de violação e discriminação da fé do outro.

Educar é necessário, seja em espaços formais, não-formais ou informais de ensino, a educação é um caminho alternativo para ser trabalhado a consciência sobre intolerância, mostrando então para todos, os resultados e benefícios obtidos a partir do respeito como prática e atividade principal na sociedade. Sobre essa luz, falar do papel da educação como base que prepara o homem para o convívio social é de fundamental importância, torna-se impossível avaliar a intolerância e não questionar a necessidade existente de mais educação, mais conhecimento, e consciência social.

Apesar de controvérsias existentes em torno do assunto, um dos maiores pilares da educação que é a escola, por alguns e outros não é defendido o ensino religioso desde que não haja objetivos de convencer ou discriminar nenhum grupo religioso.

Pesquisas revelam a escola como o terceiro espaço mais comum que a intolerância corriqueiramente acontece, no entanto é difícil o ensino religioso ser positivo se ele não proporcionar aos seus educandos a oportunidade de conhecer a diversidade cultural existente.

Independente do espaço, a educação é uma ferramenta no confronto aberto com a discriminação. Ao estimular o aprendizado voltado para diversidade, positivamente isso conduzirá indivíduos à uma plena e sã consciência do respeito, prezando pelo bem do outro, do coletivo e do bem social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Prevenir que a intolerância seja vista como uma prática comum faz parte do papel educativo nas escolas, que devem ser espaços de conscientização e respeito.

Desde a Antiguidade, Idade Média e Moderna a intolerância religiosa era uma prática comum, vitimando várias pessoas inocentes que almejavam o direito pela liberdade. Hoje, tristes notícias comprovam a presença dessa ação ainda firme e forte.

As várias formas de intolerância são frequentes em diversos espaços, sejam eles físicos ou virtuais, como é o caso da internet e das redes sociais que intensificam a visibilidade de ataques intolerantes, mas também das denúncias contra esse tipo de crime.

Pensar sobre a diversidade religiosa e as várias formas de combater a intolerância é uma necessidade comprovada. Denunciar, fazer com que a lei possa punir os defensores dessa prática é uma forma de assegurar o direito de qualquer indivíduo de sentir-se seguro mediante sua fé, seja onde for. Porém defendemos que a intervenção educativa desde o início da escolarização contribui na formação de crianças e adolescentes tolerantes, conscientes e respeitosos que atuam de forma mais harmoniosa na sociedade.

Trabalhar cada vez mais o respeito como medida capaz de educar, faz a intolerância perder espaço, abrir novos caminhos, explorar novas oportunidades; aprendendo que aquilo que é considerado como “diferente”, sempre pode ser uma chance de descobrir novas culturas, vendo a diversidade religiosa como fonte de conhecimentos e/ou algo inovador.

Educar, é um estímulo para instruir a todos a lidar com aquilo que pode ser “diferente”, mostrando como a eficácia do ato de educar pode ser um instrumento capaz de tornar passado atitudes preconceituosas. Reaprender valores e respeitar pelo bem do próximo, pode transformar nosso espaço sócio-cultural em um lugar onde se ensina, se aprende, e se respeita. Portanto, é preciso educar para vivermos de maneira harmoniosa, sem intolerâncias, prezando pelo bem do outro, respeitando para que nenhuma cultura se perca em meio a nenhuma ameaça, engrandecendo então, o poder da educação como um meio capaz de estabelecer a paz no convívio do homem para a sociedade, ressaltando sempre que é preciso educar para viver.

O Ensino Religioso nas escolas públicas devem priorizar o diálogo inter-religioso, o respeito e a tolerância, de modo que as atitudes discriminatórias sejam rebatidas nas escolas públicas. A intolerância religiosa é um debate pertinente à Educação, que deve se comprometer com a garantia de identidade religiosa, diversidade cultural e valores humanos.



## REFERÊNCIAS

A Função Social da Religião em Durkeim. **Blog do Professor Bertone Sousa**. Disponível em: < <https://bertonesousa.wordpress.com/2013/12/14/a-funcao-social-da-religiao-em-durkheim/>>. Acesso em: 13 ago 2018.

BOUNDON, Raymond(org). **Dicionário de Sociologia**. Tradução de António J Pinto Ribeiro Lisboa: Dom Quixote, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 ago 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, De 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 ago 2018.

Casos de intolerância religiosa sobem 56% no estado do Rio. Agência Brasil (Jornal eletrônico). Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/casos-de-intolerancia-religiosa-sobem-56-no-estado-do-rio>>. Acesso em: 10 ago 2018.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GONÇALVES , José Mário. (In) Tolerância Religiosa na Antiguidade Tardia: Apontamentos Históricos. **REFLEXUS** - Ano VII, n. 9, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. RODRIGUES, Edile M. Fracaro; PEROBELLI, Raquel de Moraes Borges; GILZ, Claudino. Desafios do contexto histórico legislativo da formação do professor de ensino religioso no Brasil. **Revista Educação em Questão**. Natal: EDUFRRN, v. 30, n. 16, set./dez, 127-141, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2008.

**Secretaria de Direitos Humanos e Políticas Para Mulheres e Idosos (SEDHMI) do Rio de Janeiro**. Secretaria De Direitos Humanos Registra Dois Casos De Intolerância Religiosa Em 24 Horas. Disponível Em:

<<http://www.rj.gov.br/web/sedhmi/exibeconteudo?article-id=7050682>>. Acesso em: 27 jul 2018.

SOUZA, Guilherme Muniz de; FICAGNA, Lais Regina Dall’Agnol. **Do Preconceito à Intolerância Religiosa**. **Revista EDUC**: Faculdade de Duque de Caxias. Vol. 03, nº 2, p.54-74, 2016

## A AVALIAÇÃO DO SPAECE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA

Artur Alves de Vasconcelos<sup>181</sup>

### RESUMO:

O artigo tem como objetivo geral analisar a participação das escolas indígenas no SPAECE. Observa os níveis de desempenho de seus alunos/as e analisa em que medida este exame contempla ou não as especificidades do modelo de ensino-aprendizagem diferenciado. Percebeu-se que o desempenho das escolas indígenas, em geral, ficou abaixo do nível desejável pelo sistema de ensino. Constatou-se que o SPAECE aplica uma prova única a todas as escolas, não levando em conta as especificidades do modelo diferenciado de educação. Essa situação descumpra o que é determinado pelas legislações e compromete a avaliação das escolas indígenas. É necessário que profissionais indígenas que lecionam disciplinas da Base Comum recebem os cursos de capacitação que eles/as reivindicam. Também é fundamental um sistema de avaliação que seja pensado e adequado aos modelos de educação diferenciada.

Palavras-chave: Educação diferenciada indígena. SPAECE. Legislações

### INTRODUÇÃO

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) é responsável por avaliar o desempenho dos alunos da rede estadual e municipal do ensino público. Produz informações sobre “desempenho acadêmico” e “sociodemográfico” de alunos e gestores (SISTEMA..., 2012), o que se dá através da parceria interinstitucional entre a Secretaria da Educação (SEDUC) do Estado do Ceará e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

O processo de avaliação se dá sobre duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Participam turmas do 5º e do 9º Ano do Ensino Fundamental, além do 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio. Existe também o SPAECE-Alfa, que analisa o grau de alfabetização de turmas do 2º Ano do Ensino Fundamental, tomando exclusivamente a disciplina de Língua Portuguesa.

Este artigo<sup>182</sup> trata de informações de “desempenho acadêmico” geradas por

---

<sup>181</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. arturalvesdv@yahoo.com.br

<sup>182</sup> Este trabalho integra o *Projeto Urucum: Fortalecendo a Autonomia Político-organizativa dos Povos Indígenas do Ceará* (EIDHR/2016/375-014), realizado pela Associação para Desenvolvimento Local Co-

exames aplicados a estudantes de escolas indígenas em três momentos: a alfabetização, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As escolas indígenas no Brasil se encontram dentro do conceito de educação diferenciada, que deve possuir estrutura física, materiais pedagógicos e método de ensino-aprendizagem próprios, além de profissionais da educação pertencentes às respectivas etnias. Por outro lado, elas também devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Estas compõem um conjunto de disciplinas – dentre elas Língua Portuguesa e Matemática – que devem ser lecionadas em todas as escolas do país, diferenciadas ou não.

A avaliação do SPAECE aplicada nessas escolas possibilita produzir indicadores sobre como a Base Comum da Educação Básica está chegando aos alunos e alunas indígenas. Por isso, é importante observar o que os dados dessa avaliação indicam. A legislação do tema afirma que a avaliação das escolas indígenas devem se adequar às especificidades do processo de ensino-aprendizagem diferenciado (BRASIL, 2012, Art. 17 e 18). Assim sendo, é importante observar em que medida o modelo de avaliação adotado pelo SPAECE atende ou não a essa exigência.

O objetivo geral deste artigo é analisar a participação das escolas indígenas no exame do SPAECE. Os objetivos específicos:

- Observar os “níveis de desempenho” alcançados pelas escolas indígenas;
- Examinar em que medida o exame contempla ou não as especificidades do processo de ensino-aprendizagem da educação diferenciada indígena.

Partimos do princípio de que resultados eventualmente negativos das escolas indígenas no SPAECE não indicam, necessariamente, uma aprendizagem insuficiente. Eles podem apontar, também, a necessidade de se repensar a estratégia de avaliação de suas turmas. Não é coerente existir diversas legislações que garantam o ensino diferenciado, se essas especificidades forem ignoradas nos momentos de avaliação.

## **1. INFORMAÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA NO BRASIL**

O direito dos povos indígenas à educação escolar diferenciada é garantido por diversas leis, decretos e declarações, tanto de âmbito nacional quanto internacional:

...pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social (BRASIL, 2012, p. 01).

O caráter diferenciado se dá pelos seguintes aspectos: ensino da língua materna em turmas iniciais (BRASIL, 2010b, Art. 15), respeito às práticas socioculturais indígenas, religiosas e econômicas; uso das formas próprias de produção do conhecimento e métodos de ensino-aprendizagem; utilização da língua materna no ensino; uso de materiais pedagógicos específicos ao seu contexto sociocultural; prédios escolares com arquiteturas e espaços construídos em acordo com os indígenas e que atendam aos seus interesses; profissionais indígenas de educação (BRASIL, 2012, Art. 04 e 05).

É importante ressaltar que a educação escolar indígena, mesmo na condição de “diferenciada”, deve seguir também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 387). Estas, por sua vez, destacam a importância de uma Base Nacional Comum da Educação Básica, que inclui Língua Portuguesa e Matemática, dentre outras disciplinas (BRASIL, 2010a, Art. 14, § 1º). Essa condição não é apenas uma obrigação, mas também um direito dos indígenas, na medida em que eles devem ter acesso aos “conhecimentos escolarizados fundamentais para o trânsito das suas vivências dentro e fora da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 386).

## **2. A AVALIAÇÃO DO SPAECE NAS ESCOLAS DIFERENCIADAS INDÍGENAS**

Os números fornecidos pela SEDUC<sup>183</sup> sobre o desempenho de escolas indígenas no SPAECE trazem informações em diferentes anos. Entretanto, a participação das escolas não é uniforme: enquanto algumas realizam anualmente, outras só começaram a participar do processo há pouco tempo. Essas diferenças inviabilizariam um estudo comparativo ano a ano. Então, optamos por selecionar os

---

<sup>183</sup> Informações apresentadas pela SEDUC durante a *Reunião do Grupo Interinstitucional de Educação indígena*, que ocorreu nos dias 11 e 12 de maio de 2017 em Fortaleza/CE. Esses dados foram gentilmente cedidos pela Secretaria de Educação à Associação Para Desenvolvimento Local Co-Produzido – Adelco.

resultados mais recentes de cada instituição, tendo assim uma representação de sua situação atual.

A avaliação segue um padrão de pontuações que indicam diferentes “níveis de desempenho”. As turmas do SPAECE-Alfa trazem os níveis “não alfabetizado”, “alfabetização incompleta”, “intermediário”, “suficiente” e “desejável”. As demais turmas trazem os níveis “muito crítico”, “crítico”, “intermediário” e “adequado”.

Vejamos um resumo dos desempenhos de todas as turmas em Língua Portuguesa e em Matemática.

## 2.1 Língua Portuguesa

<b>Desempenho</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Não alfabetizado (apenas 2º Ano EF)	-	-
Alfabetização incompleta (apenas 2º Ano EF)	-	-
Muito Crítico	11	19,6%
Crítico	35	62,5%
Intermediário	7	12,5%
Suficiente (apenas 2º Ano EF)	-	-
Desejável (apenas 2º Ano EF)	3	5,4%
Adequado	-	-
Total	56	100,0%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de SEDUC, 2017.

Quando somamos os resultados de todas as turmas avaliadas, desde o 2º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Médio, chegamos a um total de 56 avaliações realizadas sobre Língua Portuguesa. O tipo de desempenho mais frequente foi o “crítico”, que apareceu 35 vezes. Ele corresponde a 62,5% do total de avaliações. “Muito crítico” vem em seguida, presente em 11 oportunidades (19,6%). Já o nível “intermediário” foi alcançado 07 vezes. O desempenho “desejável”, que foi utilizado especificamente na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, apareceu por três vezes.

Vê-se como, em Língua Portuguesa, a análise do SPAECE aponta para um cenário que requer atenção: os desempenhos “crítico” e “muito crítico” correspondem a mais de 82% do total de avaliações, considerando-se todas as turmas avaliadas. O 2º Ano do Ensino Fundamental foi o único que apresentou desempenhos altos. Nenhuma outra turma chegou ao nível “adequado”.

## 2.2 Matemática

Desempenho	Frequência	Porcentagem
Muito Crítico	36	72,0%
Crítico	13	26,0%
Intermediário	1	2,0%
Adequado	-	-
Total	50	100,0%

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de SEDUC, 2017.

Quando somamos os resultados de todas as turmas avaliadas, desde o 2º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Médio, chegamos a um total de 50 avaliações realizadas sobre Matemática<sup>184</sup>. Desse total, 36 foi em nível “muito crítico”, o que corresponde a 72% da totalidade de avaliações. “Crítico” veio em seguida, aparecendo 13 vezes (26%). Intermediário correu uma vez.

Percebe-se como, em Matemática, a análise do SPAECE expõe uma situação que necessita ser pensada: a maioria absoluta das avaliações, 98%, chegou ao nível “crítico” ou “muito crítico”. Apenas um caso alcançou a condição de intermediário, o que também é insuficiente. Nenhuma escola indígena avaliada alcançou o desempenho “adequado” em Matemática.

## 3. O EXAME DO SPAECE EM PERSPECTIVA

Vimos como o desempenho das escolas indígenas, dentro dos critérios de avaliação adotados pelo SPAECE está, em geral, abaixo do nível desejável dentro dos critérios do sistema estadual de ensino. Esse cenário sugere, pelo menos, duas situações. A primeira trata da limitação desse exame em ser capaz de medir o ensino na Base Comum nas escolas indígenas, visto que estas, em geral, utilizam métodos de ensino, modelos de questões e sistemas de avaliação que são diferenciados e que não encontram equivalência no padrão adotado pelo SPAECE. Retomaremos em breve esse ponto.

A segunda situação diz respeito à própria formação de professores/as para o ensino das disciplinas da Base Comum. As atividades de campo e o diagnóstico realizados pelo Projeto Urucum (ADELCO, 2017) demonstram que muitas escolas indígenas precisam recorrer a professores não-indígenas para lecionarem certas

---

<sup>184</sup> Lembrando que a disciplina de Matemática não foi avaliada no 2º Ano do Ensino Fundamental; nem em uma das escolas do 3º Ano do Ensino Médio.

disciplinas da Base Comum, pelo fato de não haverem, ainda, educadores dos próprios povos formados naquelas áreas. Um profissional da própria etnia teria aptidão maior para identificar as referências cotidianas e culturais capazes de nortear uma metodologia diferenciada de ensino.

Além disso, mesmo os/as professores indígenas que trabalham com disciplinas da Base Comum sentem falta de cursos de capacitação ou aperfeiçoamento em suas áreas. É o que diz, por exemplo, uma professora indígena do município de Poranga:

Além do ensino diferenciado (...) eles cobram também o convencional. E aí eles mandam as avaliações externas, como o SPAECE, Prova Brasil, e cobram também o programa, mas não dão auxílio. Por exemplo, não chamam a gente pra fazer essas capacitações na Crede, diretamente voltada para os programas<sup>185</sup>.

A inadequação do exame do SPAECE em contemplar as especificidades do ensino-aprendizagem diferenciado; a presença de professores não indígenas; e a ausência de formação continuada para professores e professoras indígenas constituem problemas graves que têm consequências na avaliação dos gestores da política educacional diferenciada.

É importante, agora, conhecer o conteúdo das provas. Isso porque os exames de avaliação sobre as escolas diferenciadas devem contemplar as especificidades desse modelo de ensino, conforme destaca a Resolução CNE/CEB nº5/2012:

Art. 17

(...)

§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios

Devemos observar, então, se as questões do SPAECE estão de acordo com as legislações no que concerne à educação diferenciada. Tomaremos as provas usadas no exame mais recente, de 2017<sup>186</sup>.

### 3.1 A composição das questões

A prova aplicada às turmas de Alfabetização é composta por dez questões, todas de Língua Portuguesa. Elas envolvem pequenos textos, tirinhas de humor e gravuras.

<sup>185</sup> Fala proferida durante a Oficina Territorial do Projeto Urucum em Crateús/CE, em 2016.

<sup>186</sup> Disponíveis em: <[spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/padroes-de-desempenho](http://spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/padroes-de-desempenho)>.



Nenhum desses elementos faz menção às culturas e povos indígenas, seja do Brasil em geral ou do Ceará em específico. São recursos didáticos que poderiam ser encontrados em qualquer material didático não-diferenciado. Isso se repete nas demais avaliações do Ensino Fundamental.

A prova aplicada ao 5º Ano traz cinco questões de Língua Portuguesa e outras cinco de Matemática. A primeira disciplina é avaliada a partir de pequenos textos de jornal e de *sites*, bem como tirinhas de humor. Já as questões de Matemática são construídas a partir de exemplos hipotéticos de situações do cotidiano geral (que não é culturalmente específico). Algo semelhante acontece com as provas aplicadas às turmas do 9º Ano.

A avaliação das turmas do Ensino Médio abrange, além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A de Língua Portuguesa apresenta onze questões, dez delas sendo textos retirados de jornais, revistas, livros literários ou *sites*; a única distinta traz uma tirinha de humor. Um desses artigos é um trecho de matéria da revista *Ciência Hoje*, no qual uma pessoa, não identificada, faz críticas à visão homogênea do senso comum sobre os povos indígenas no Brasil, bem como sobre a falsa noção de que esses povos não teriam história própria.

O exame de Ciências Humanas traz catorze questões, mas nenhuma de fato trata dos povos indígenas no Brasil, tampouco usa algum recurso pedagógico característico de uma educação diferenciada. As questões de Ciências da Natureza, doze no total, seguem o mesmo padrão.

Deste modo, o exame do SPAECE não contempla o método de ensino-aprendizagem da educação escolar diferenciada indígena. Os modos específicos com que professores e professoras indígenas abordam o conteúdo das disciplinas em suas aulas não encontra equivalência nessa avaliação estadual, o que pode tornar imprecisa a eficácia desse exame no contexto daquelas escolas e seu corpo discente.

Weibe Tapeba, liderança, vereador pelo município de Caucaia e professor indígena, ressalta:

...esses métodos de avaliação que o Governo vem fazendo, o SPAECE, aquelas coisas, comum pra todo o país, não considera as particularidades das comunidades indígenas, os formatos foram pensados pra quem vem de fora da aldeia, e isso acaba prejudicando as escolas. Não tem um modelo apropriado para essas avaliações (...). [Se] a gente for perceber o controle que o estado tem feito com relação às escolas, ele é grandioso (Weibe

Tapeba)<sup>187</sup>.

O uso das mesmas questões para todas as pessoas avaliadas pode reivindicar a ideia de igualdade. Entretanto, essa homogeneização termina por prejudicar todas as escolas de modelo diferenciado. A incorporação desses modelos dentro do exame do SPAECE é primordial para que a avaliação das escolas indígenas possa acontecer de maneira efetiva.

Essa constatação se torna ainda mais importante quando lembramos que os resultados obtidos no SPAECE refletem na distribuição de recursos estaduais, como o ICMS, aos municípios (CEARÁ, 2007; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009). Essa situação pressiona as escolas pela obtenção de bons resultados no SPAECE, centralizando esforços no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento da parte diferenciada, conforme alerta Barbosa (2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas indígenas brasileiras são marcadas por duas bases fundamentais: uma de caráter específico; a outra, comum a todas as instituições de educação básica no Brasil. Os elementos de diferenciação se dão, dentre outras características, pelo respeito e uso de suas práticas socioculturais; suas formas próprias de ensino-aprendizado; uso de materiais didáticos específicos; o bilinguismo; prédios escolares diferenciados; profissionais de educação indígenas.

Por sua vez, a Base Comum a todas as escolas brasileiras integra um conjunto de disciplinas, dentre as quais Língua Portuguesa e Matemática. A presença dessas disciplinas no currículo indígena não é apenas uma obrigação, mas também um direito desses povos.

Não existe ainda um sistema de avaliação específico para tratar sobre o processo de ensino-aprendizagem indígena. Já as disciplinas da Base Comum são parcialmente avaliadas, no estado do Ceará, pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE).

Somando-se os desempenhos de todas as turmas, constatou-se que a avaliação predominante em Língua Portuguesa foi “crítica”, enquanto em Matemática foi “muito crítica”. Esse cenário sugere que a maneira como Língua Portuguesa e Matemática (e,

---

<sup>187</sup> Fala proferida durante a Assembleia Geral da OPRINCE, em 2016.

possivelmente, outras disciplinas da Base Comum) são trabalhadas nas escolas indígenas cearenses deve ser debatida. Dentre as possíveis mudanças está a capacitação de professores/as indígenas dessas áreas, uma demanda levantada pelos próprios profissionais.

Além disso, mais importante ainda é a discussão sobre o modelo de avaliação do SPAECE. Sob nosso entendimento, ele se mostra insuficiente para contemplar o contexto da educação diferenciada indígena. As questões do exame são as mesmas para todas as escolas do estado, diferenciadas ou não. Apesar de essa homogeneidade transmitir a ideia de igualdade, na verdade ela cria uma segregação, visto que os estilos diferenciados de avaliação adotados nas escolas indígenas são desconsiderados. Assim sendo, é fundamental que o SPAECE contemple esses modelos distintos de exame. Para isso, é importante que professores, professoras e lideranças indígenas tenham participação efetiva no planejamento e elaboração de questões desse exame, em acordo com as legislações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELCO; ESPLAR. **Diagnóstico e estudo de linha de base**. Relatório final do Projeto Urucum – Fortalecendo a Autonomia Político-Organizativa dos Povos Indígenas. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://adelco.org.br/publicacoes>>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acessado em: 07 junho 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares gerais para a Educação Básica. 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 07 junho 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 07 junho 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_12.pdf)>. Acesso em: 07 junho 2017.

CEARÁ. **Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007**. Disponível em:

<<http://icmsecológico.org.br/site/images/legislacao/leg002.pdf>>. Acesso: 10 janeiro 2018.

SECAD. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: 2007. Disponível em:

<[portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf)>. Acesso: 07 março 2018.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ - SEDUC. **Série Histórica SPAECE escolas indígenas**. 2017. Localizado em: Acervo eletrônico da Associação Para Desenvolvimento Local Co-Produzido.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. **O Spaece**. s.d. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>>. Acesso em: 23 fevereiro 2018.

\_\_\_\_\_. **Revista Contextual**. 2012. 70f. Disponível em:

<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/SPAECE-REVISTA-CONTEXTUAL-WEB.pdf>. Acessado em 16 de fevereiro de 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **CE: Educação é critério para repasse do ICMS**. 09 fev 2009. Disponível em: <<http://todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/194/ce-educacao-e-criterio-para-repasse-de-icms>>. Acesso: 10 janeiro 2018.

## A POLÍTICA E AS EXPERIÊNCIAS JUVENIS EM FORTALEZA: QUAIS SENTIDOS?

Raquel Carine Martins Beserra<sup>188</sup>

### Resumo

O objetivo geral do artigo é examinar a relação entre as juventudes e o fazer político em territórios urbanos. A abordagem teve caráter qualitativo. Dos procedimentos utilizados, há: observações diretas com registro em diário de campo, conversas informais e entrevistas semiestruturadas em três espaços: uma ONG, o CUCA Jangurussu e os movimentos juvenis que atuam no mesmo bairro. Para tanto, colocou-se a questão: Como os jovens vêm fazendo políticas em seus territórios urbanos? Identificamos que na ONG a política se traduz em uma iniciativa particular e social, com atividades como: lazer, cultura, evangelização e trabalho. Já no CUCA e os movimentos juvenis, a política se evidencia com pluralidade, cujas pautas são: o feminismo, o LGBT, o não extermínio das juventudes, a arte, o lazer e o direito ao uso de equipamentos públicos. Portanto, é possível afirmar que há um cotidiano de enfrentamento ocupado, muitas vezes, por sujeitos-jovens que, por ora, formam-se, aprendem e que têm capacidade de intervenção, capacidade que é parte de experiências bem particulares.

Palavras-chave: Política. Juventudes. Aprendizagem.

### 1. Introdução

O trabalho se inscreve no campo da educação popular e da educação de jovens em contexto não escolares. É parte de uma pesquisa vinculada à Universidade Federal do Ceará (UFC) que estuda, desde 2013, Juventudes, Estado e Sociedade Civil e a relação com as políticas públicas na cidade de Fortaleza, mais especificamente, no bairro Santa Filomena, na Grande Messejana<sup>189</sup>.

De maneira geral, a temática proposta para a presente reflexão tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores no Brasil. Porém, Abramo (1997) comenta que pensar a juventude no Brasil não é privilégio da academia. Em seu artigo intitulado “Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil”, faz um apanhado sobre as abordagens diversas em torno desses sujeitos que, hegemonicamente, são

---

<sup>188</sup>Educadora da Rede Pública Municipal de Fortaleza e da Universidade Estadual do Ceará. Estudante do doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [raquel.beserra@uece.br](mailto:raquel.beserra@uece.br)

<sup>189</sup>Grande Messejana é uma denominação dada por parte de alguns movimentos sociais e pela sociedade civil, de maneira geral. Trata-se do agrupamento de alguns bairros que se aproximam pelas características comuns, como: Jangurussu, Conjunto Palmeiras, São Cristóvão, Lagoa Redonda, Santa Filomena, Curio e São Miguel. Talvez a denominação também seja parte de outro momento histórico quando Messejana era um distrito e não um bairro.

figuras caracterizadas pelos problemas sociais contemporâneos. Postura que, para a autora, desqualifica-os.

Todavia, é válido ressaltar que nos anos 2000 foi possível visualizar conquistas no campo institucional, além de ações diversas no campo das políticas sociais. Um marco referencial é o Estatuto da Juventude que foi sancionado através da Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013, versando sobre os direitos e princípios que devem reger as políticas públicas de juventudes.

No que se referem às políticas sociais, há: O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), tanto urbano como rural; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nomeado como Proeja; Secretarias específicas de juventudes; e, em Fortaleza, surgem os Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte de Fortaleza (CUCAs). Espaço que é fruto de muitas lutas sociais frente à ausência de equipamentos culturais e de lazer junto aos jovens que residem nas periferias de Fortaleza, além do processo histórico de violência e exclusão desses sujeitos na composição das cidades.

Nesse sentido, o objetivo geral do artigo é examinar a relação entre as juventudes e o fazer político na Grande Messejana, na busca de estudar como os jovens vêm fazendo política em seus contextos territoriais. A abordagem teve caráter qualitativo. Dos procedimentos utilizados, há: observações diretas com registro em diário de campo, conversas informais e entrevistas semiestruturadas.

Entretanto, o primeiro é traçar algumas reflexões no que diz respeito ao que o grupo de pesquisa compreende sobre a política e as juventudes. Posteriormente, faremos um breve relato sobre algumas experiências juntos aos sujeitos da pesquisa, realizando, assim, aproximações iniciais acerca do fazer político. E, por fim, nossas considerações finais sobre o tema proposto.

## **2. Política: em busca de sentidos...**

Quando iniciamos os estudos de juventudes na cidade de Fortaleza nos anos de 2013, já havíamos estudado sobre o conceito de política no pensamento de Hannah Arendt (alemã) e de Jacques Rancière (francês), um campo filosófico e herdeiro da Europa Ocidental. Outros intelectuais que colaboraram com as nossas discussões foram: José Murilo de Carvalho, José de Souza Martins e Boaventura de Souza Santos, sobretudo relacionando alguns elementos de nossa história no Brasil.

Todavia, há um contato permanente com o pensamento e a obra de Paulo Freire em diálogo com o que ele denomina de consciência crítica que, para nós, é uma condição de estar em atuação com o mundo e com os sujeitos que se problematizam e problematizam as suas questões sociais, culturais, econômicas e políticas a fim de interferir nessa realidade de maneira que haja um processo de transformação em favor da vida comum.

Hannah Arendt (2008)<sup>190</sup>, em sua obra “A promessa da política”, retoma a herança do pensamento grego, as experiências empregadas na *polis*, sobretudo a figura de Sócrates que unia filosofia e política, respectivamente o pensar e o agir. Para a filósofa, no último capítulo “Introdução na Política”, a política “diz respeito à coexistência e associação de homens diferentes” (p.144-145), cuja liberdade só teria a possibilidade de existir quando não dependemos de aspectos da existência material nem somos movidos apenas por nós. Liberdade é ação. Só há possibilidade da política com tal liberdade e só há liberdade se há política. Uma ação que só é possível no coletivo, pois a política é uma necessidade da vivência e da relação entre os homens e entre os homens e um mundo comum, portanto, “a política se baseia no fato da pluralidade humana” (*Idem*, p. 144).

Já Santos (1996) nos alerta para as especificidades de teoria política liberal que nos limita e nos homogeneíza enquanto sujeitos plurais e políticos, implicando nos nossos modos de ser e estar no mundo. Ou seja, os estudos de Boaventura colaboram para refletirmos as consequências dessa teoria hegemônica em países como o Brasil (importante pensar na América Latina) que está na rota do capitalismo financeiro de maneira dependente e subordinada.

Para o presente estudo, destacamos, assim, apenas três elementos da análise de uma das obras de Boaventura de Souza Santos (1996), a saber: a subjetividade, a cidadania e comunidade. Em relação à subjetividade, aponta que a maioria, com princípios de liberdade e autonomia, não são cidadãos por não poderem participar das atividades do Estado. Para o autor, a ideia do sufrágio universal restringiu a noção de

---

<sup>190</sup> Suas elaborações são parte de suas vivências nazistas na Alemanha, com os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, sobretudo com o holocausto que impossibilita a liberdade e atrofia a política. Também ressaltamos que a autora reflete um contexto em que a política, o seu exercício foi privilégio das classes abastadas, os considerados ‘cidadãos’ livres, um espaço de democracia restrita.



cidadania, esta caracterizada apenas pelo o exercício voto<sup>191</sup>. Este elemento nos liga para outra problemática que é a representatividade, muitas vezes, distante e indiferente da relação entre representantes e representados, desdobrando-se na mera delegação de responsabilidades e de poder. Por fim, trata do princípio de comunidade a partir de Rousseau. Aqui, a vontade seria caracterizada pela ideia de coletivo na constituição do Estado, diferentemente da lógica liberal que transfere as responsabilidades, implicando na relação vertical entre Estado-indivíduos, favorecendo a regulação social e política sob a égide do mercado.

Diante de tais referências, poderíamos pensar que no Brasil conseguimos, ao longo de nosso processo histórico, realizar ações inéditas no campo político, experienciar um campo democrático no plural? É possível pensarmos que os jovens nos contextos de periferia, em Fortaleza, têm tido a experiência do fazer política? Quais políticas?

Pensamos que, nos últimos anos, sem dúvidas, há mais pluralismo nas formas e modos de fazer a política no Brasil, mesmo sabidos das tensões quanto aos enfrentamentos de velhas posturas pautadas no autoritarismo, no mando e na violência sem precedentes. Todavia, com a expansão do processo de escolarização, com a abertura política e com as articulações via mídias alternativas, as juventudes e demais movimentos têm marcado a cena pública brasileira. José de Souza Martins nos alerta para os movimentos insurgentes a partir das classes populares no Brasil. Parte de sua obra nos aponta para um contínuo processo de resistência e ressignificação do fazer político sob as perspectivas e as necessidades dos sujeitos que foram situados “fora” da rota do projeto urbano-industrial em curso na nossa historiografia. É a partir dessa ótica que buscamos analisar os sujeitos da pesquisa, uma busca dos seus modos de fazer política a partir de seus contextos e possibilidades de atuação<sup>192</sup>.

Nesse contexto, é válido destacar a elaboração e a instituição do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013, p. 28), o Capítulo II, que dispõe sobre os Direitos dos Jovens, na Seção I (do artigo 4º ao 6º) aborda-se sobre a participação social e da política da seguinte forma,

---

<sup>191</sup> Muitas vezes, negociado e/ou válido como moeda de troca de caráter pessoal em detrimento do sentido público.

<sup>192</sup> Trata-se de uma pesquisa em curso, o que propomos nesse momento é apenas um exercício de compreensão e aproximação de alguns elementos que nos chegam aos poucos na relação estabelecida entre política e juventudes.

**Art. 4o O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.**

*Parágrafo único.* Entende-se por **participação juvenil:**

I – a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como **pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;**

II – o **envolvimento ativo** dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por **objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões** e o do País;

III – a **participação individual e coletiva do jovem** em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e

IV – a **efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto.**

**Art. 5o A interlocução da juventude com o poder público pode realizar-se por intermédio de associações, redes, movimentos e organizações juvenis.**

*Parágrafo único.* **É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens.**

**Art. 6o** São diretrizes da interlocução institucional juvenil:

I – a definição de órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude;

II – o incentivo à **criação de conselhos de juventude** em todos os entes da Federação. [...].

Um fragmento que nos apresenta uma perspectiva de política que pode ser entendida como envolvimento ativo, com direito a voz (pautada no entendimento) e ao voto, tendo o Estado o papel de incentivar a livre associação de várias amplitudes, com destaque para a constituição dos conselhos frente ao debate das políticas específicas com esses sujeitos.

O Estatuto, acreditamos, é um documento importante sim, todavia não podemos nos esquecer que é tardio se retomarmos o período de redemocratização nos finais dos anos de 1980, sobretudo pela aprovação da Constituição de 1988 que já garantia os espaços de participação da sociedade, de maneira geral. Apenas 20 anos depois é que se institui um Estatuto específico para a Juventude, extremamente necessário em uma sociedade desigual e excludente, sobretudo quando pensamos os jovens nos espaços públicos e decisórios de políticas que lhes afetam diariamente<sup>193</sup>.

---

<sup>193</sup> Nossa referência aqui é em relação aos jovens das classes populares em referência ao pensamento freireano.

Em artigo publicado em 2008, Lúcia Rabello Castro, estudou sobre as formas de participação política, do fazer política das juventudes. Destacou três modos, a saber: a política partidária, a política nas organizações e movimentos estudantis e a política dentro do trabalho social voluntário. Para a autora, as escolhas por determinadas formas de participação e/ou pela maneira de se fazer política é parte da trajetória e experiências de cada indivíduo ou pessoa. A política que se caracteriza pela ação ativa dos sujeitos se dá em diversas instâncias, sejam elas institucionais ou não, cada espaço com suas especificidades, limites e possibilidades.

Prosseguindo, o trabalho busca identificar a política a partir da ideia de ação, seja ela individual ou coletiva, sendo socialmente constituída, que se dão prioritariamente em algum espaço público e plural com objetivos e fins que interfiram na materialidade do mundo. Assim, nossas questões de pesquisa para o presente trabalho, são: Como os jovens vêm fazendo política na Grande Messejana? Fazem? Como se caracteriza? O que é política para esses sujeitos?

### **3. “A política é importante para mudar a realidade”<sup>194</sup>: fragmentos das experiências de campo**

As reflexões aqui são parte de entrevistas, conversas informais e encontros com jovens, representantes de Organizações Não Governamentais, integrantes da Rede CUCA no bairro Jangurussu, realizados neste ano de 2017.

Um dos primeiros achados da pesquisa foi o redirecionamento das ações realizado por uma Organização Não Governamental que atua há anos no bairro Santa Filomena junto às crianças e aos jovens. Segundo o coordenador, os meninos que faziam parte de um dos Projetos “morreram e ressuscitaram”. Houve certa desistência de se trabalhar com os jovens devido ao envolvimento com a violência. O objetivo da ONG, hoje, seria trabalhar com a prevenção, há o trabalho com os meninos cuja faixa etária varia de 4 até 12 anos de idades. Em alguns dos depoimentos sobre os conteúdos abordados juntos aos meninos seriam os seguintes: drogas, violência e o não envolvimento com o mundo do crime. Para tanto, há o apoio de duas instituições religiosas, entre católicos e evangélicos.

---

<sup>194</sup> Depoimento de uma jovem vinculada a um partido político e estudante de agronomia. O encontro ocorreu próximo ao CUCA do Jangurussu.

Com a inserção das religiosidades no contexto, nos encontros junto à equipe de pesquisa, sempre havia a citação de passagens do evangelho para fazer uma reflexão sobre o contexto social no qual os sujeitos faziam parte. Dentre um dos relatos, um dos jovens associou às palavras de uma passagem bíblica as condições de desigualdade e ausência de políticas.

Diante de tal mudança, ao ser indagado sobre a mudança de público, o coordenador relatou que trabalhar com jovens em situação de vulnerabilidade é infrutífero devido ao envolvimento dos jovens com a violência, não dando nenhum resultado prático, enquanto que o trabalho com crianças possibilita a prevenção do envolvimento futuro dessas crianças, quando maiores, com o mundo do crime. Expuseram ainda que, ao completar 14 anos, esses meninos são afastados do projeto. Perguntado por que, diz: “na adolescência ficam rebeldes”. Não haveria aí uma concepção de juventudes impregnada pela ótica do olhar de transitoriedade e de identificar os jovens como problemas sociais? Não seria essa a ótica hegemônica do Estado? Por outro lado, o gestor da ONG comenta sobre o interesse em estudar sobre políticas públicas, juventudes e participação.

Diante desse primeiro elemento que nos traz as experiências da ONG, é possível falar de política? Quais políticas? Qual a ótica dos sujeitos que a fazem? É o que é possível, considerando a atual conjuntura vivida por eles?

Outro espaço visitado foi o CUCA do Jangurussu. Neste espaço, houve poucas vivências, poderíamos arriscar que apenas iniciamos uma experiência para conhecer o território no ano de 2017. O CUCA é um espaço público que tem como principal público os jovens. Uma política pública que foi materializada em governo anterior, em Fortaleza, constituída com muitas lutas de movimentos de bairro, sobretudo das juventudes e de seus coletivos<sup>195</sup>.

Neste espaço conversamos com alguns jovens que trabalham junto às juventudes. De maneira geral, relataram sobre a oferta de atividades culturais e de lazer para esse público, são elas: rádio, projeto conexões periféricas, futsal, letramento através do *hip hop*, cursos de fotografias, libras, dança, espaço, outros. Além disso, há três espaços que se caracterizam por coletivos juvenis que debatem as políticas e os sujeitos, partindo, sobretudo, de suas necessidades, são eles: o FLORIFERIA (debate

---

<sup>195</sup> Parte do relato de um jovem que faz parte do coletivo de juventudes nos bairros da Grande Messejana.

feminista); o Fórum de Jovens do CUCA do Jangurussu e o Cucaney LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

Destacamos aqui elementos de um fazer político a partir do Fórum de Jovens do CUCA do Jangurussu. Este espaço, de acordo com os relatos, surge a partir da chacina de jovens no bairro Curió, ocorrida em novembro de 2015 quando 11 meninos foram assassinatos<sup>196</sup>. De acordo com um dos jovens<sup>197</sup>, um dos integrantes, o Fórum preza pelo protagonismo juvenil. Algumas das ações que têm promovido no bairro é a entrega do teatro na Rede CUCA, além do camarim do anfiteatro, há também um sarau permanente em que ocorre o chamado tribunal popular. Seu relato aponta para uma precarização do espaço cultural.

Todavia, o Fórum de Jovens tem recebido apoio e a parceria do Centro de Defesa das Crianças e dos Adolescentes (CEDECA) de Fortaleza na luta por melhorias e no esclarecimento de direitos sociais, formas e modos de fazeres políticos. Para ele, esse processo colaborou, por exemplo, no conhecimento sobre o orçamento público vinculado aos jovens e sobre a complexa situação do extermínio dos sujeitos jovens na periferia de Fortaleza.

O trabalho se limitou a estudar e realizar uma primeira reflexão desses dois momentos e respectivos espaços de participação das juventudes. Um diz respeito a uma ONG e o outro é referente ao CUCA Jangurussu e os movimentos em seu entorno. De maneira geral, identificamos que no primeiro espaço há uma característica mais familiar e privada nos modos de resolver e tratar as questões sociais, com forte interferência e normatização de adultos responsabilizados pela causa dos jovens no bairro, além da vinculação à evangelização como prática educativa.

Nossas considerações apontam para uma forma distinta do fazer político se tomarmos como base o pensamento de Arendt. Todavia, nos parece que o grupo da ONG, diante da atual situação extrema que vivem entre os conflitos estabelecidos entre facções e polícia, fazem ação, interferem na comunidade e na vida de muitas crianças e jovens com objetivo de agregá-los há valores específicos e de sensibilizarem para

---

<sup>196</sup> Fato que marca a maior chacina da cidade de Fortaleza.

<sup>197</sup> O jovem referido acima é um jovem que saiu de casa muito cedo por conta de divergências familiares. Enfrentou dificuldades por querer outro estilo de vida, sobretudo fora da igreja na qual a família participava. Teve formação política em vários espaços, como no Partido Socialista e Liberdade (PSOL), logo que saiu foi participar do RUA – Juventude Anticapitalista, do Crítica Radical e também do Movimento Indígena, participou da ocupação do Cocó e do Coletivo Ambiental Plante um Ipê.

atividades educativas de diversas ordens. Ou seja, atuam de acordo com as suas experiências de vida, com as suas formações e com as parcerias que estabelecem no decorrer da caminhada.

No que diz respeito aos jovens que atuam em espaços coletivos na Rede CUCA e no seu entorno, identificamos outras formas de participação que nos aproxima das reflexões de Castro (2008) em relação às formas de participação política das juventudes. São participações e atuações que, de um lado, correspondem às especificidades de grupos vários, de outro, buscam um diálogo com os coletivos, considerando as suas diversidades e pluralidades para o debate e deliberações em torno de aspectos comuns com base nas suas necessidades enquanto sujeitos sociais. São modos de atuar, de fazer política que se aprende na coletividade, nas conflitualidades, nas tensões e no diálogo em torno de melhorias sociais, afirmando o relato da jovem que participa de um dos coletivos “a política é importante para mudar a realidade”.

A seguir, traçamos algumas sistematizações sobre os primeiros achados de campo.

#### **4. Considerações finais**

O trabalho teve como objetivo estudar os modos de se fazer política com base nas ações várias que vêm sendo materializadas por jovens, situados em territórios urbanos de Fortaleza.

Para tanto, examinamos duas realidades distintas, a saber: a atuação de uma Organização Não Governamental que trabalha com crianças e jovens e o CUCA e os movimentos juvenis no seu entorno em que atuam apenas jovens.

A primeira experiência relata uma iniciativa que parte de uma iniciativa particular. Há entidades que trabalham em forma de parcerias com o objetivo de incluir crianças e jovens em atividades várias, como: lazer, cultura, evangelização e trabalho. A iniciativa, ao menos nessas breves aproximações, parte da necessidade de reverter uma realidade violenta na comunidade quando tratamos de juventudes. De acordo com o relato de um coordenador, as atividades vão variando de acordo com os acontecimentos no bairro. Nesse sentido, a ONG sofreu um recuo com o trabalho junto às juventudes devido aos conflitos crescentes com as facções. Hoje, eles vêm trabalhando com crianças menores com o intuito de pensar a prevenção. Em síntese, a política que tomamos como ações humanas que interferem na realidade com objetivos e fins, tanto

na relação com os sujeitos como na relação entre os sujeitos e o mundo, é materializada. Todavia, há uma coordenação-orientação de sujeitos-adultos na formação para a compreensão dos deveres e direitos dentro da localidade.

Por outro lado, levantamos algumas experiências das juventudes na Rede CUCA e no seu entorno. As iniciativas tomadas e vivenciadas são plurais. Elas indicam tanto o atendimento à diversidade de pautas, como: o feminismo, o LGBT, o extermínio das juventudes, a arte, o lazer e outros. São espaços que encontram na Rede CUCA um encontro de possibilidades que não quer dizer consenso, mas luta por direitos. Há uma luta na afirmativa desse equipamento público que, ainda, é ponto de disputa, pois identificamos que uma política deve ser parte da realidade, aliás, precisa partir das realidades e dos sujeitos concretos que dela devem fazer.

Por fim, é certo que os achados são parte, ainda, de um esforço de aproximação e compreensão. Investigar as nossas realidades nos fez recorrer alguns elementos históricos com o objetivo de refletirmos a constituição da política, o contexto do que está sendo a nossa democracia. De um lado, as dificuldades e limites dos espaços institucionais diante das desigualdades econômicas sob a ótica da regulação de um mercado perverso e excludente, da cultura do mando e da arbitrariedade da delegação de poder no campo da política partidária. Por outro, um cotidiano de enfrentamento ocupado, muitas vezes, por sujeitos-jovens que, por ora, formam-se, constituem-se enquanto atores vários que têm capacidade de intervenção, capacidade que é parte de experiências bem particulares.

## Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Nº. 5, 1997.
- ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei nº. 12.852 de 5 de agosto de 2013. DF: Brasília, 2013.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação Política e Juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**, Vol. 16, Núm. 30, junho-sin mês, 2008, PP. 253-268. Universidade Federal do Paraná – Brasil.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.



## AS SEIS PROMESSAS NÃO CUMPRIDAS PELA DEMOCRACIA AO LONGO DO TEMPO

Roberta Lúcia Santos de Oliveira  
Faculdade Latinoamericana de Educação  
E-mail: [profa.robertaoliveira@gmail.com](mailto:profa.robertaoliveira@gmail.com)

*Nossos sonhos não cabem em suas ruas.*  
(Movimento Occupy).

### RESUMO

O presente artigo traz à baila uma reflexão acerca das seis promessas não cumpridas pela democracia. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, conceito definido por Polak, Diniz e Polak Jr. da seguinte forma: “Consiste na busca das fontes, selecionando autores que trabalham o tema a ser estudado”. (2011, p. 50). Usamos como fonte de referência o livro **O futuro da Democracia**, de Norberto Bobbio (2000). Para Martinho Rodrigues fonte é: “[...] tudo aquilo que possa veicular uma informação de interesse é fonte. [...]” (2011, p. 408). Bobbio parte da premissa de que a democracia é o direito que a maioria tem de influenciar na adoção das normas que serão obrigatórias para todos. Além de ser o governo onde a decisão parte da maior parte da população, para existir democracia é também imprescindível a transparência nos atos das pessoas que estão investidas na representação daquela população. Com a democracia vieram seis promessas, as quais nenhuma foi cumprida até agora. São elas: O nascimento da sociedade pluralista; Revanche dos interesses; Persistência das oligarquias; O espaço limitado; O poder invisível e, por último, O cidadão não-educado. Após relatarmos as seis promessas feitas pela democracia, facilmente identificamos as razões pelas quais até hoje não as vimos cumpridas e que está relatada nas considerações.

**Palavras-chave:** Democracia; Promessas; Educação.

### APENAS O INÍCIO

Como se observa atualmente, o desenvolvimento da democracia moderna é resultado de um longo debate que vem permeando os séculos. Diante disso e em razão da curiosidade acadêmica em confrontar as promessas feitas pelos regimes democráticos e o seu real cumprimento ao longo do tempo, uma vez que, a maioria dos Estados modernos tem formas de governos democráticas.

Para Martinho Rodrigues “[...] entre o pesquisador e os fatos deve haver uma ponte, já que não se escreve a História apenas com a imaginação. Tal conexão é feita pelas fontes” (2011, p. 407). Usamos como fonte de referência o livro **O futuro da Democracia**, de Norberto Bobbio (2000). Para o autor anteriormente citado fonte é:

“[...] tudo aquilo que possa veicular uma informação de interesse é fonte. [...]” (2011, p. 408).

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica. Polak, Diniz e Polak Jr. conceituam esse tipo pesquisa da seguinte maneira: “Consiste na busca das fontes, selecionando autores que trabalham o tema a ser estudado”. (2011, p. 50)

Bobbio parte da premissa de que a democracia é o direito que a maioria tem de influenciar na adoção das normas que serão obrigatórias para todos. Além de ser o governo onde a decisão parte da maior parte da população, para existir democracia é também imprescindível a transparência nos atos das pessoas que estão investidas na representação daquela população. Segundo Bobbio (2000, p. 20-21) “[...] Pode-se definir a democracia das maneiras as mais diversas, mas não existe definição que possa deixar de incluir em seus conotativos a visibilidade ou transparência do poder [...]”.

Com a democracia vieram seis promessas, as quais nenhuma foi cumprida até agora. São elas: O nascimento da sociedade pluralista; Revanche dos interesses; Persistência das oligarquias; O espaço limitado; O poder invisível e, por último, O cidadão não-educado. Explicitaremos, no decorrer do trabalho, as promessas anteriormente citadas e justificaremos o descumprimento das mesmas usando exemplos do nosso cotidiano.

## **1 - O Nascimento da Sociedade Pluralista**

A democracia surgiu a partir de uma percepção singular da sociedade na qual o conjunto inteiro é mais importante do que suas partes, e a sociedade política é o resultado derivado da vontade dos indivíduos que fazem parte desse conjunto. Segundo Bobbio,

A democracia nasceu de uma concepção individualista da sociedade, isto é, da concepção para a qual – contrariamente à concepção orgânica, dominante na idade antiga e na idade média, segundo a qual o todo precede as partes – a sociedade, qualquer forma de sociedade, e especialmente a sociedade política, é um produto artificial da vontade dos indivíduos [...] (2000, p. 34).

Bobbio acredita que nos estados democráticos, os personagens principais da vida política são os grupos e não os indivíduos, portanto, o modelo de soberania popular idealizado por Rousseau não resiste à característica centrífuga das sociedades pluralistas existentes atualmente.

[...] Os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática, na qual não existe mais um soberano, o povo ou a nação, composto por indivíduos que adquiriram o direito de participar direta ou indiretamente do governo [...] (2000, p. 35).

O modelo ideal de sociedade democrática é aquela onde existe a distribuição do poder, ou seja, o poder não está somente nas mãos de poucas pessoas. Bobbio afirma em seu livro que “[...] A sociedade real, subjacente aos governos democráticos, é pluralista”. (2000, p. 36).

Lamentavelmente a distribuição do poder é diretamente proporcional à distribuição de renda e patrimônio que, em várias sociedades, é absurdamente desigual, o que inviabiliza a verdadeira sociedade pluralista. Citamos Peschanski para comprovar nosso argumento.

[...] nos Estados Unidos, de acordo com estudos do governo de 2008, 1% da população controla quase 25% da renda, 15 pontos percentuais a mais do que controlava em 1980. No Brasil, onde se comemora estar próximo ao nível da desigualdade estadunidense, a concentração de riqueza é ainda maior. (2012, p. 27)

## 2 – Revanche dos Interesses

A democracia moderna surgiu com o *status* de representativa, tendo como principal característica a representação política, onde é delegado ao “procurador” da sociedade a busca pelos interesses da nação e não a subordinação a um mandato vinculado.

[...] O princípio sobre o qual se funda a representação política é a antítese exata do princípio sobre o qual se funda a representação dos interesses, no qual o representante, devendo perseguir os interesses particulares do representado, está sujeito a um mandato vinculado (típico do contrato de direito privado que não prevê a revogação por excessos de mandato). [...] (BOBBIO, 2000, p.36).

A sociedade moderna é constituída de grupos livres que brigam por sua hegemonia, tentando impor seus interesses em relação aos outros. Cada líder tenta vincular a vontade da nação à sua. Bobbio afirma que “[...] Quem representa interesses particulares tem sempre um mandato imperativo. [...]” (2000, p. 37).

Entende-se por mandato imperativo aquele em que o parlamentar eleito só pode se pronunciar sobre temas acordados por seus eleitores. Este tipo de mandato pode ser encarado como um antecessor do mandato representativo. A diferença entre os dois está no grau de liberdade permitida ao parlamentar. Em um mandato representativo essa liberdade é maior no que no imperativo. Na França, o mandato imperativo valeu até a Revolução de 1789.

Sobre a transferência do mandato livre e a proibição do mandato imperativo, resume Bobbio:

[...] Expressão cabal da soberania, o mandato livre foi transferido da soberania do rei para a soberania da Assembléia eleita pelo povo. Desde então a proibição de mandatos imperativos tornou-se uma regra constante de todas as constituições de democracia representativa [...] (2000, p. 37).

Sobre a revanche dos interesses atesta Bobbio:

Uma confirmação da revanche (ousaria dizer definitiva) da representação dos interesses sobre a representação política é o tipo de relação que se vem instaurando na maior parte dos Estados democráticos europeus entre os grandes grupos de interesses contrapostos (representantes respectivamente dos industriais e dos operários) e o parlamento; uma relação que deu lugar a um novo tipo de sistema social que foi chamado, com ou sem razão de neocorporativismo. (2000, p. 37-38).

Podemos afirmar que neocorporativismo é um conceito político utilizado para explorar as alterações ocorridas nas relações entre o Estado e as corporações que representam os interesses particulares em países com regime democrático. Ele apareceu como resistência ao individualismo produzido pelo neoliberalismo.

### **3 – Persistência das Oligarquias**

A democracia não conseguiu cumprir a promessa da ruína do poder das oligarquias. Os principais fundamentos da democracia são a liberdade e a autonomia. Para Bobbio: “[...] A democracia representativa, que é a única forma de democracia existente e em funcionamento, é já por si mesma uma renúncia ao princípio da liberdade como autonomia. [...]” (2000, p. 38).

A presença de várias elites no poder não aniquila a divergência que existe entre

o regime democrático e o autocrático. Essas formas de poder nunca conseguiram retirar as oligarquias do poder. É benéfico para a democracia que diversas elites que disputem entre si a obtenção do voto. Segundo Bobbio:”[...] Joseph Schumpeter, acertou em cheio quando sustentou que a característica de um governo democrático não é a ausência de elites mas a presença de muitas elites em concorrência entre si para a conquista do voto popular. [...]” (2000, p. 39).

A presença, no Brasil, de “famílias” no comando de governos estaduais ou municipais é herança que carregamos desde a época do nosso descobrimento e da nossa colonização. O modelo de família patriarcal ainda persiste. Nesse modelo o Estado é continuidade da família; não existe diferença entre os dois. Holanda (1995, p. 143-144) discorre sobre esse assunto quando afirma que “Com efeito, onde quer que prospere e assente em bases muito sólidas a idéia de família – e principalmente onde predomina a família do tipo patriarcal – tende a ser precária e a lutar contra fortes restrições a formação e evolução da sociedade segundo conceitos atuais. [...]”

No Ceará é bem clara a sucessão de grupos no comando do Estado. Foram os “Coronéis”, veio o grupo de Tasso Jereissati, posteriormente os Ferreira Gomes e agora Camilo Santana assume o poder.

Para Holanda, o cidadão que permite que Estado e família se confunda, se misture, é prejudicial ao desenvolvimento da sociedade. Estado e família são instituições diferentes. Pois,

O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo. Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição. A indistinção fundamental entre as duas formas é prejuízo romântico que teve seus adeptos mais entusiastas durante o século XIX. De acordo com esses doutrinadores, o Estado e suas instituições descenderiam em linha reta, e por simples evolução, da família. A verdade é bem outra, é que pertencem a ordens diferentes em essência. Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade. [...] A ordem familiar, em sua forma pura, é abolida por uma transcendência. (1995, p. 141)

#### 4 – O Espaço Limitado

A democracia não teve a capacidade de apoderar-se dos espaços onde desempenha o poder de tomada de decisões para a sociedade. É sabido que a democracia moderna eclodiu como modo de validação e de comando das decisões políticas pelo cidadão.

Segundo Bobbio, “[...] a democracia moderna nasceu como método de legitimação e de controle das decisões políticas em sentido estrito, ou do “governo” propriamente dito (seja ele nacional ou local), no qual o indivíduo é considerado em seu papel geral de cidadão[...]” (2000, p. 40)

O que deve ser feito para sabermos se houve um aumento do processo de democratização, após a conquista do sufrágio universal? Bobbio nos responde afirmando que

[...] Em outros termos, quando se deseja saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito. [...] (2000, p. 40).

Então nós não temos que prestar atenção à quantidade de votos, mas sim se a quantidade e a qualidade dos espaços onde se pode discutir política.

## 5 – O Poder Invisível

Poder invisível é aquele que existe paralelamente ao poder oficial. Podendo ser perfeitamente legal, como o aumento na celeridade do trâmite de um processo administrativo específico, ou ilegal como, por exemplo, a máfia.

Segundo Bobbio

[...] poder invisível (máfia, camorra, lojas maçônicas anômalas, serviços secretos incontroláveis e acobertadores dos subversivos de deveriam combater) [...] Como é bem conhecido, a democracia nasceu com a perspectiva de eliminar para sempre das sociedades humanas o poder invisível e de dar vida a um governo cujas ações deveriam ser desenvolvidas publicamente [...] (2000, p. 41)

Uma das maneiras de combater o poder invisível é dar publicidade as ações e decisões governamentais, pois permite ao sujeito entender os atos de quem o representa sendo também uma forma de controlá-lo.

[...] Desta delimitação do problema resulta que a exigência de publicidade dos atos do governo é importante não apenas, como se costuma dizer, para permitir ao cidadão conhecer os atos de quem

detém o poder e assim controlá-los, mas também porque a publicidade é por si mesma uma forma de controle, um expediente que permite distinguir o que é lícito do que não é. [...] (BOBBIO, 2000, p. 42).

É importante ressaltar que o controle das ações do poder público pelo cidadão é indispensável, uma vez que os instrumentos legais que estão à disposição dos governantes para burlar as normas preestabelecidas são ilimitados.

Por muito tempo tomou-se conhecimento de atos ilícitos e favorecimentos em todas as esferas da administração pública brasileira. Entretanto, não acreditávamos que fosse possível o julgamento e a condenação de políticos de expressão nacional.

A evolução democrática em nosso País tornou-se clara, mesmo que lenta, quando vemos os relatos dos votos dos Ministros do Supremo Tribunal Federal – STF, que julgam pela condenação dos envolvidos no escândalo multimilionário de corrupção conhecido como “Mensalão” e com a operação Lava-jato que já prendeu políticos e empresários importantes. Essa mudança de postura do alto escalão do Poder Judiciário brasileiro deve-se unicamente à pressão popular e a liberdade de imprensa que hoje existe no Brasil democrático.

## 6 – O Cidadão Não-Educado

A educação para a cidadania é a única maneira de transformar o indivíduo em cidadão. Ela surge da prática democrática. O sujeito precisa conhecer seus direitos e deveres. Para os governantes é muito mais fácil dominar um sujeito não-educado do que o educado.

De acordo com Bobbio

[...] Se devessem prevalecer os cidadãos passivos, ele conclui, os governantes acabariam prazerosamente por transformar seus súditos num bando de ovelhas dedicadas tão-somente a pastar o capim um ao lado da outra (e a não reclamar, acrescentando eu, nem mesmo quando o capim é escasso) [...] (2000, p. 44).

O voto é um dos instrumentos utilizados pelo cidadão para exercer a democracia e a cidadania.

A educação, a cidadania e a democracia são processos que estão sempre em construção; são referenciais de conquista da humanidade, por meio daqueles que buscam cada vez mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas.



Ao falarmos de educação para o exercício da democracia e da cidadania, estamos tratando de uma educação convergente à prática dos direitos e obrigações de cada indivíduo.

A educação para o exercício democrático deve partir do poder público, enquanto parte do aparelho do Estado criado para atender as necessidades e esperanças da sociedade.

As ações desses poderes, dentro das respectivas áreas de competência e atuação, qualificam, não somente os servidores públicos, mas também a sociedade em geral, uma vez que torna eficaz o esforço educativo.

Educação para a democracia pode ser entendida como

[...] conjunto de ações e programas desenvolvidos pelos poderes e órgãos públicos no sentido da apropriação, tanto por parte de seus próprios agentes quanto da sociedade, de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia. (COSSON *apud* MARQUES JÚNIOR, 2009).

O conceito anteriormente descrito parte do princípio de que os vários poderes e órgãos públicos existentes nas esferas municipal, estadual e federal, são corresponsáveis, de acordo com sua área de atuação, pelo processo de formação, capacitação e reciclagem de seus funcionários para que estes exerçam bem o seu papel de prestador de serviço perante a sociedade. Esses poderes podem estender seu papel educativo também aos diferentes segmentos da sociedade.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Após relatarmos as seis promessas feitas pela democracia, facilmente identificamos as razões pelas quais até hoje não as vimos cumpridas.

Quando falamos do nascimento da sociedade pluralista com divisão igualitária de poder, de renda e de patrimônio, paradoxalmente, temos a exacerbação dos interesses privados em detrimento da representação política da maioria.

Segundo Bobbio, a democracia não conseguiu extinguir a existência de oligarquias no cenário político ao longo do tempo. Trazendo para nossa realidade local, independente da existência ou não de democracia, facilmente identificamos a alternância de grupos políticos no poder.

Apesar da conquista democrática do sufrágio universal, não vemos o

crescimento, na mesma proporção, dos espaços aptos a receber o debate político. Ressalte-se, no entanto, que embora não se exerça plenamente a democracia e a cidadania, os regimes democráticos em perene evolução são terrenos mais férteis do que os regimes autoritários.

Atualmente cobra-se bastante a transparência nos atos e ações governamentais. Muito já se conquistou, mas a chaga do poder invisível ainda persiste em nossas instituições.

É fato que para que se exerça plenamente a cidadania e a democracia o indivíduo precisa ter acesso à educação, o que lhe propiciará o conhecimento de seus direitos e deveres, tornando-o assim apto a acompanhar o processo político da sociedade em que está inserido.

Finalmente, concordamos com Platão quando ele diz que: “Não há nada de errado com aqueles que não gostam de política, simplesmente serão governados por aqueles que gostam”.

## REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia*. 8. ed. rev. e ampl. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Pensamento Crítico, 63).
- COSSON, Rildo. *Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia*. Brasília: Edições Câmara, 2008. (Série Colóquios de Excelência).
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PESCHANSKI, João Alexandre. Os “ocupas” e a desigualdade econômica. In: HARVEY, David *et al.* *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. Tradução de João Alexandre Perchanski. São Paulo: Boitempo, 2012.
- POLAK, Ymiracy N. de S., DINIZ, José Alves, POLAK JR. Pedro Ivo. Estrutura e organização do trabalho científico. In: POLAK, Ymiracy N. de Sousa, DINIZ, José Alves e SANTANA, José Rogério. *Dialogando sobre metodologia científica*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Coleção Diálogos Intempestivos, 104).
- RODRIGUES, Rui Martinho. História, memória, fontes e educação. In: VASCONCELOS JR. *Et al* (Orgs.). *Cultura, educação, espaço e tempo*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Coleção Diálogos Intempestivos, 105).

## MOVIMENTOS SOCIAIS, LUTA PELA INDEPENDÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE A HISTORIA POLITICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE 1960/1975

Jackson da Graça d'Araujo Lima

Universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira (unilab)

e-mail: [jacksonlima\\_8@hotmail.com](mailto:jacksonlima_8@hotmail.com)

### RESUMO

Este artigo realiza breve apanhados sobre fortes anseios dos Movimentos Sociais para conquistar a Independência de São Tomé e Príncipe. Entretanto, o objetivo é analisar como os movimentos sociais atuaram politicamente a partir da sua implementação, garantindo uma luta coesa para liberdade da população *são-tomenses*, observando a negativa pela luta armada e os antecedentes do arquipélago durante o período colonial. Neste sentido, foram diversos fatores que confirmam esse contexto geral, com propósito de projetar como um sonho São Tomé e Príncipe colonizado para um São Tomé e Príncipe soberano num processo evolutivo para formação de um conhecimento que permitisse aos nacionais contribuir para que País começasse a produzir esses conhecimentos. Dessa forma, é importante ter uma visão claras do Movimentos Sociais que contribuíram para que o País fosse independente. Não obstante, os *são-tomenses* sempre lutaram pelo reconhecimento com um desejo acrescido para viverem longe da opressão e dos maus tratos.

**Palavras-chave:** São Tomé e Príncipe, Movimentos sócias e Luta pela independência.

### CONTEXTUALIZANDO SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Com base nos estudos de Marc Ferro (1996) e Espírito Santo (2015), a República Democrática de *são Tomé e Príncipe* é um arquipélago de origem vulcânica; de língua oficial portuguesa, localizada no golfo da guiné, composto por duas ilhas (*Ilha de São Tomé e a Ilha do Príncipe*) junto a linha do equador banhado pelo Oceano Atlântico e dista cerca de 300 km da costa ocidental da África, com 1001 km<sup>2</sup>.

As ilhas de São Tomé e Príncipe encontravam-se desabitadas até 1470, quando os navegadores portugueses João de Santarém e Pêro Escobar as descobriram, desde então passaram a ser Colônia Portuguesa. A Ilha de São Tomé foi descoberta em 21 de Dezembro de 1470 e a Ilha do Príncipe um pouco mais tarde, em 17 de Janeiro de 1471. As duas ilhas têm um número populacional de 187 mil habitantes, segundo os dados mais recentes do recenseamento geral da população e da habitação realizada em 2012, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

## 1- MOVIMENTOS SOCIAIS E LUTA PELA INDEPENDÊNCIA: UMA ANÁLISE TEÓRICA-ANALÍTICA

Ao longo da história de São Tomé e Príncipe é de frisar que a democracia não era plausível. Efetivamente, com a criação do Movimentos Sociais deu-se abertura para luta em prol da Independência, uma luta não armada, mas sim política. “Nesse sentido, segundo Mutzenberg, (2015, p. 418), movimento social é considerado como forma historicamente situada que se tornou viável com a consolidação dos Estados nacionais modernos”.

Na década de 60, os movimentos sociais já andavam a procura de soluções que levariam a independência. Assim, com o fim da Segunda Guerra Mundial foram muitos anos de luta, abriu-se a corrente para libertação dos povos nacionalistas, efetivamente, neste mesmo período os movimentos sociais africanos que atuavam na Europa em prol da corrente nacionalista tiveram um longo percurso, até chegar a África, conforme nos indica uma passagem da obra *O percurso da Ilha do Príncipe*:

Aliada a corrente nacionalista, surge outra corrente cultural e de dignificação africana e do homem negro, a Negritude [...] foi promovida e divulgada pelos líderes, das independências, que serviu para cimentar a consciência nacional e o orgulho de ser negro, o que originou forças políticas de pressão contra os regimes coloniais. (UMBELINA, 2012, p.93)

Deste modo, os movimentos sociais já vinham traçando os seus objetivos de lutar em prol de todas as amarguras da era colonial, seguindo estes objetivos para unir politicamente todos os santomenses para salvaguardar a liberdade e os fundamentos ideais de todos os quesitos que viriam a ser imposto. Ao lado disso, entretanto, temos a figura de um intelectual ou poeta desses primeiros tempos que, de certa forma, ilustra as contradições políticas que seriam pauta no futuro são-tomense, onde havia um sentimento de orgulho racial e conscientização do valor e da riqueza cultural: “Tenreiro<sup>198</sup> viu a Negritude apenas como movimento cultural para a emancipação do negro, mas não aceitou o seu impacto político”. (SEIBERT, 2008, p.12).

Durante séculos a poluição são-tomense teve um papel fundamental na

---

<sup>198</sup>Francisco José Tenreiro (1921-1963) foi um intelectual geógrafo e poeta são-tomense, foi docente no Instituto de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Universidade de Lisboa. Autor das obras: *A Ilha de São Tomé* (Estudo Geográfico), 1961. *Ilha do Nome Santo*, 1942 e *Coração em África*, 1967. E também com dezenas de artigos e ensaios científicos (sobre geografia, sociologia, antropologia, história, crítica literária). Cf. MATA, I. (2010)

resistência à presença colonial, na época, e para que estes efeitos fossem alcançados tiveram que organizar no ano 1960, um comitê que iria conduzir este processo em busca da sua “*libertação*” rumo à “*independência*” para tornar o país numa república democrática. “A luta pela independência é recorrentemente exemplificada com a alusão à resistência dos ilhéus à opressão colonial, concretamente ao trabalho nas roças” (NASCIMENTO, 2011, p.172).

Este processo se deu com o empenho dos estudantes e os intelectuais que estavam na Europa que abdicaram da coesão nacionalista para configurar uma luta não armada em prol da independência. “Mais particularmente, o nacionalismo e a necessidade de independência foram amiúde referidos ao massacre de 1953” (NASCIMENTO, 2011, p.172). Desta forma, foram pela via política, achando assim o melhor caminho para alcançar a sua independência, logo, caminho neste contexto é visto como uma alternativa à política, isto é, fizeram da política um caminho para alcançar a independência, diferenciando-se, portanto, dos casos de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, que optaram também pela luta armada em seus territórios.

Estando São Tomé e Príncipe sobre domínio colonial, a população era obrigada a trabalhar arduamente contra sua própria vontade para satisfazer a vontade dos seus patrões sob forma de contrato, na maioria das vezes. Para amenizar este problema, de uma forma geral, na época, os trabalhadores são-tomense eram massacrados pelos seus patrões pela dureza do seu coração. Mas, pela imensa tentativa de resistência dos servos aos trabalhos esforçados vistos como coerção, contrato seria uma solução para colocar fim aos trabalhos esforçados aos trabalhadores são-tomenses, ou seja, seria um suporte ou pacto entre o servo e seu patrão onde vinha amenizar quase todos os problemas e dariam um maior controle no trabalho a favor dos trabalhadores. Porém, com o contrato os trabalhadores são-tomenses já não ficariam tão compelidos como naquela época, pois trabalhariam de forma regular.

Depois da independência contrato veio suavizar as demandas abusivas do poder colonial na época, dando abertura para uma melhor forma de exercer os trabalhos na roça. Portanto, de todas as perspectivas, contrato também era uma forma dos trabalhadores conseguir alguns direitos como: ter menos horas de trabalho e ter no mínimo um salário.

Mas, inicialmente as reivindicações de formas de trabalho mais justas, nunca foram aceites pelos colonos, principalmente pelo governador Carlos Gorgulho (1945-

1953)<sup>199</sup>, uma das forças poderosíssimas da era colonial, que durante estas contestações da população são-tomense, ordena o estabelecimento da ordem aos policiais indígenas, apoiados pelos colonos contratados para reprimir os trabalhadores são-tomenses. Por consequência disto, no início as contestações da população são-tomense não foram aceites, isto porque a maior parte das populações nativas encontravam-se ou faziam parte das atividades econômicas do país, daí o enorme prejuízo do ponto de vista econômico e financeiro ao governo português.

Concernentemente a esta consequência ocorre o sangrento massacre de Batepá em 3 de Fevereiro de 1953, quando muitos são-tomenses foram torturados e espancados até a morte. Daí que efetivamente, este bárbaro acontecimento veio a fortalecer ainda mais a população são-tomense que saiu às ruas em busca da independência, conforme nos explica (SEIBERT, 2008, p.4) “o massacre foi uma das acções mais violentas contra civis do colonialismo moderno português, porém, o número de pessoas inocentes e indefesas massacradas era mais provavelmente nas centenas”.

Sempre houve uma pequena contrariedade em relação aos números dos africanos mortos no massacre de 3 de Fevereiro de 1953, isto é, “mais africanos foram mortos neste massacre em São Tomé do que em Sharpeville<sup>4</sup> (África do Sul), em 1960. Seibert comenta estas diferenças em relação aos números dos são-tomenses mortos no massacre:

---

<sup>199</sup> Carlos Gorgulho (1945-1953) foi Comandante do Corpo de Polícia de Segurança Pública de 05-MAR-1937 a 31-JUL-1939, foi posteriormente governador de S. Tomé e Príncipe (1945-1953) tendo sido responsável pelo chamado “massacre de Batepá, em 3 de Fevereiro de 1953” onde terão morrido cerca de mil negros às mãos dos colonos, chacinados e atirados ao mar seguindo a ordem directa do governador”. “Muitos foram abatidos a tiro, em verdadeiras caçadas levadas a cabo por milícias de voluntários. Diversos foram queimados. Alguns morreram asfixiados em celas demasiado pequenas para o número de presos que continham. Muitos foram sujeitos a trabalhos forçados na praia de Fernão Dias. Um dos castigos consistia em «vazar o mar»: presos com correntes, eram obrigados a entrar no mar para encher grandes selhas de água salgada, apenas para as despejar em terra, pouco depois. Interrogados sob tortura, chicoteados, submetidos à utilização de uma cadeira eléctrica, os presos eram obrigados a confessar o seu envolvimento numa revolta que pretendia matar o governador e os colonos e distribuir entre si as mulheres brancas. Mais tarde, a própria PIDE havia de negar a existência da conspiração referida pelo governador.” ANDRINGA, Diana (2009). O Massacre de Batepá. Disponível em: <http://caminhosdamemoria.wordpress.com/2009/02/04/o-massacre-de-batepa/>. Acesso em: ago. 2018.

<sup>4</sup> Massacre de Sharpeville<sup>2</sup> (África do Sul) ocorreu no dia 21 de Março de 1960 em Sharpeville, na província de Gauteng, África do Sul, um protesto realizado pelo Congresso Pan-Africano contra a Lie de Passe um documento que detalhava onde os negros podiam ir. Caso os negros não apresentassem o passe, eles eram sumariamente detidos. Durante o protesto pacífico, foram reprimidos pela policia sul-africana com arma de fogo provocando a morte de 69 pessoas e ferindo cerca de 180. Cf. Por dentro da África (2015). Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/noticias/por-dentro-da-historia-o-massacre-de-sharpeville-durante-o-apartheid/>. Acesso em: ago. 2018.

Burness afirma duas vezes que 1000 são-tomenses tinham sido mortos durante o massacre e uma vez até cita o número de 1032 mortos, que apareceu pela primeira vez numa revista cubana em 1969. (...). Numa situação de matanças arbitrárias, é impossível indicar números exactos. Por isso, fosse qual fosse o verdadeiro número das vítimas mortais em 1953, como eu sempre argumentei, o número 1032 devia ser interpretado antes como um símbolo em vez de um dado exacto, pois os últimos dois dígitos indicam o dia e o mês em 1953 quando começou a onda de violência (3 de Fevereiro). (p.3-4)

Diante destas anomalias em relação à divulgação dos números dos são-tomenses mortos, nunca ficou provado um número exato do mais sangrento massacre de 1953, onde muitos andavam a especular e continuam especulando até atualidade.

Concernentemente ao processo organizacional dos são-tomenses no país, deu-se abertura para que os estudantes e intelectuais que atuavam na Europa com sentido único em organizarem uma força política para lutarem em prol da sua independência diante das colônias portuguesas.

Por que razão São Tomé e Príncipe não optou pela luta armada para alcançar a independência? Será que foi a melhor alternativa não ir pelo campo de guerrilha? Umbelina afirma que foi:

Devido a pequinês e insularidade das Ilhas de S. Tomé e Príncipe, não se propor para a guerra de guerrilha, como alternativa, foi encontrada a via política de pressão ao Estado Português, foi criada em S. Tomé e Príncipe uma organização clandestina, o Comité de Libertação de S. Tomé e Príncipe (CLSTP), em Setembro de 1960, por um grupo de patriotas de várias origens sociais, norteadas pelo desejo de lutar para a libertação da sua terra do jugo colonial. (UMBELINA, 2012, p.94)

Entretanto, diante deste processo, os representantes do CLSTP passaram a mobilizar os são-tomenses para saírem às ruas numa marcha passiva, protestando contra os maus tratos que estavam a sofrer e principalmente contra os assassinatos de 1953 pelas milícias e governadores, pedindo assim sua liberdade.

## **2- ESTABELECIMENTO DA DATA PARA TOMADA DA INDEPENDÊNCIA**

No ano de 1960 muitos dos países africanos estavam lutando pela sua independência, neste momento é que surge o CLSTP - Comité de Libertação de São Tomé e Príncipe - com enorme vontade dos cidadãos nacionais de lutar em prol do seu objetivo que era a sua libertação e independência depois dos acontecimentos de 53. Diante de alguns problemas internos, este comité não teve grandes avanços, pois, teve momentos difíceis internamente nos finais de 1962, que se prolongaram até 1972. Estes



momentos difíceis deviam-se a situação insular das ilhas e também a natureza fascista do colonialismo português, isto porque, havia fraco conhecimento dos elementos do comité na formação e organização clandestina de luta política, não abdicavam de uma boa experiência política, ou seja, a experiência política era muito fraca. Diante deste cenário, “em 12 de Julho de 1972 na Conferência de S. Isabel (Guiné Equatorial), O CLSTP passou-se a designar MLSTP (Movimento de Libertação de S. Tomé e Príncipe)” (UMBELINA, p.92).

Importa dizer ainda que a transformação do CLSTP para MLSTP se deu numa conferência organizada na capital da Guiné Equatorial em 1972, pelo fato de ter entrado novos membros para este comité. De certa forma com entrada de novos membros a organização passou de um nível para outro, logo, houve a necessidade de fazer esta transformação. Portanto, com essa transformação do CLSTP para MLSTP nesta conferência, a sede da organização foi estabelecida em S. Isabel. O MLSTP passou a ser a única força representativa do povo são-tomense, não obstante, crescia ainda mais a esperança dos jovens durante as manifestações organizadas para lutarem contra a força colonizadora para tomada da independência.

Não obstante, é de frisar ainda que a transição do CLSTP para MLSTP foi com objetivo de lutar pela sua libertação e independência do jugo colonial português, que nunca foi fácil. Este movimento teve um caminho longo até alcançar a libertação do seu povo; caminho estes de muita persistência sobretudo os esforços que faziam para manter sempre viva a chama e esperança nas organizações clandestinas. Todo este esforço alcançado foi através da luta política organizada pelo MLSTP devido a garra e o empenho do seu povo, com os acordos alcançados na Revolução dos Cravos em 25 de abril de 1974 e com as ajuda das organizações dos movimentos sociais que atuavam na Europa e nas ilhas, os seus principais objetivos foram atingidos.

Com acordo realizado entre o CLSTP e o Governo Português, de 23 a 26 de Novembro de 1974, em Argel, ficou estabelecida a data da tomada da independência de São Tomé e Príncipe para 12 de Julho de 1975. Este facto se consumou depois de uma reunião que decorreu em Argel, que discutiram e concluíram o acordo visando a transição para a independência de São Tomé e Príncipe. E para obtenção destas conquistas todas, o apoio popular ao Movimento também teve grande contribuição para que a causa e os acordos pudessem ser postos em prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, queremos frisar que os Movimentos Sociais são-tomense surgiram através do nacionalismo revolucionário, entabulado numa ação política pelo Movimento Independentista que projetou-se durante a criação do CLSTP e que depois veio a transformar-se em MLSTP, numa continuidade de argumentação silogística de ideias para libertação orientada para fixação de poder e da revolução do MLSTP anti-imperialista.

De certa forma, este trabalho nos possibilitou ainda compreensão para uma análise sobre as ideias claras do Movimentos Sociais que contribuíram para que o país fosse independente. A propósito disso, os são-tomenses sempre lutaram pelo reconhecimento com um desejo acrescido para viverem longe da opressão e dos maus tratos.

Ao enfocarmos as questões que permearam a liderança do Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP), vimos que seu posicionamento estratégico teve um papel essencial para que as alterações fossem positivas. Contudo, a aptidão para política só reforçou que os resultados, a longo prazo, se confirmassem em seu desenvolvimento. Com a criação do Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe, segundo os membros do mesmo movimento tinha como objetivo devolver paz e a tranquilidade da população são-tomense. Neste âmbito, com a passagem do Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe, como única força política para governar o país, iniciou um novo ciclo de governabilidade, pondo um fim da era colonial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRINGA, Diana. **O Massacre de Batepá**. Disponível em: <http://caminhosdamemoria.wordpress.com/2009/02/04/o-massacre-de-batepa/>. Acesso em: ago. 2018.

FERRO, Marc. **Em São Tomé, como no Peru, o folclore revela**. In. História das Colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MUTZENBERG, REMO. Conhecimento sobre ação coletiva e movimentos sociais: pontos para uma análise dos protestos sociais em África. Sociedade e Estado, v. 30, p. 415-447, 2015.

NASCIMENTO, Augusto. São Tomé e Príncipe: a independência ou o parto do autoritarismo. In. ROLLEMBERG, R. & QUADRAT, S. V. (orgs.). **A construção social dos regimes autoritários**. Legitimidade, consenso e consentimento no século XX - África e Ásia. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2010.

SANTO, Carlos Espirito. **Paraíso do Atlântico**. s/l, 2015, p.11-135.

SEIBERT, Gerhard. A Ilha de S. Tomé (1961), de Francisco Tenreiro – uma releitura contextualizada. In. **Revista Economia & Sociologia**. Évora: Universidade de Évora, N. 85, 2008, pp. 1-16.

\_\_\_\_\_. Recensão Ossobó. In. **Studia Africana**. Porto, CEAUP, n.11, 2008.

\_\_\_\_\_. Tenreiro, Amador e os Angulares ou a Reinvenção da História da Ilha de São Tomé. In. **Revista de Estudo AntiUtilitaristas e PosColoniais**.vol.2, n.02, s/d. Jul-Dez, pp. 21-39.

UMBELINA, Silvestre de Barros. **O Percorso da Ilha do Príncipe**. s/l. 2012, p. 93-104.

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DO NUAFRO (LABORATÓRIO DE ESTUDOS E  
PESQUISAS EM AFROBRASILIDADES, GÊNERO E FAMÍLIA)**

Davison da Silva Souza (UECE)  
[davissonssouza20@gmail.com](mailto:davissonssouza20@gmail.com)

Maria Aparecida Alves da Costa (UECE)  
[mariapedagoga99@gmail.com](mailto:mariapedagoga99@gmail.com)

**RESUMO**

Sabemos que a luta pelos direitos iguais, é uma luta não só de hoje, mas possui um contexto histórico por trás. O movimento Negro é uma das principais lutas por igualdades presentes no Brasil. Partindo dessa base, nosso estudo tem como objetivo principal identificar e reconhecer as práticas educativas que são realizadas no NUAFRO (Laboratório de estudos e pesquisas em afrobrasilidades, gênero e família) na cidade de Fortaleza -Ce. Como objetivo específico, buscamos sintetizar o movimento negro no Brasil ao longo da história, suas lutas e conquistas. Surgiram algumas perguntas que pretende-se esclarecer ao longo desse texto, tais como: quais as práticas educativas realizadas pelo NUAFRO? Qual a importância de um laboratório como o NUAFRO dentro da Universidade Estadual do Ceará? Como procedimento metodológico, utilizamos uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como (LIBANEO, 2010), (DOMINGUES, 2007), entre outros. Além da pesquisa de campo realizada no Laboratório. Para a obtenção de possíveis resultados, dividimos o estudo em quatro partes.

**Palavras-chave:** Educação. Movimento negro. NUAFRO.

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo geral, identificar e reconhecer as práticas educativas que são realizadas no NUAFRO (Laboratório de estudos e pesquisas em afrobrasilidades, gênero e família) na cidade de Fortaleza -Ce. Como objetivo específico, buscamos sintetizar o movimento negro no Brasil ao longo da história, suas lutas e conquistas.

A questão do movimento negro correlacionado com a educação foi escolhida por ser um tema que precisa ser debatido e estudado, é preciso conhecer a história de luta do povo negro, e mostrar essa história do ponto de vista negro, exaltando as conquistas e o acesso é permanência na educação, em especial a educação superior.

O artigo tem a relevância de pautar o debate racial, a exaltação da identidade negra e o antirracismo. Já que o racismo se faz tão presente na nossa sociedade, seja ele

institucional, comunitarista ou cultural.

Surgiram algumas perguntas que pretende-se esclarecer ao longo desse texto, tais como: quais as práticas educativas realizadas pelo NUAFRO? Qual a importância de um laboratório como o NUAFRO dentro da Universidade Estadual do Ceará?

A fim de responder aos questionamentos que foram levantados, nos apoiamos em primeira instância de estudos bibliográficos, onde o pesquisador se baseia em estudos já realizados sobre a temática “na consulta e utilização de um banco de dados educativos, no contato com publicações diversas no âmbito da educação, na consulta de textos informativos, na leitura de estudos de investigação” (PACHECO, FLORES; 1999, p. 38).

Além da pesquisa bibliográfica, valorizamos também a metodologia da História Oral, onde fizemos o uso de entrevistas com duas integrantes do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Afrobrasilidades, Gênero e Família, da qual identificamos com nomes fictícios: Julia e Adriane. “A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema (MARCONI, LAKATOS; 2003, p. 196).

O trabalho se divide em quatro partes, onde na primeira abordamos o contexto histórico do movimento negro no Brasil desde a lei do ventre livre até os dias atuais, a segunda: é sobre educação no seu contexto geral e educação não formal, a terceira: é a análise das entrevistas feitas com as membras do laboratório, e por último as considerações sobre o artigo.

## **CONTEXTO HISTÓRICO: O SURGIMENTO DO MOVIMENTO NEGRO ATÉ OS DIAS ATUAIS**

A história da população negra no Brasil é sempre marcada por lutas, discriminação e resistência, de um povo que historicamente desde o período colonial é marginalizado e excluído, sem ter direitos básicos como saúde, educação ou moradia.

Vamos retornar ao começo das lutas por direitos onde em 1871 ainda no período escravagista e proclamada a Lei do ventre livre, uma das primeiras leis que garantia a liberdade, mas era uma "falsa" ideia de liberdade, pois, só libertava os filhos e filhas dos povos escravizados a partir da data que a mesma foi homologada. As crianças que ganhavam sua liberdade ficavam sob custódia do estado, ou da família que escravizavam seus pais, isso até seus 21 anos. Depois disso eram libertos sem nenhum

tipo de auxílio ou compensação.

Dezessete anos depois é proclamada no Brasil a lei Áurea, que garantia a liberdade a todos os negros e negras escravizados, mas a lei era falha, pois não garantia nenhum direito, assistência ou compensação a população negra que foi escravizada por quase quatro séculos. A lei garantia liberdade, mas não possibilitava o acesso à terra para que as famílias morassem, não assegurava escolas para suas crianças e nem direito a saúde a nenhum deles.

Sem ter onde morar, a população negra migrou para os morros e foram construindo suas comunidades. Já existiam comunidades quilombolas contidas por negros, negras, índios, índias e algumas pessoas excluídas e marginalizadas da época. Os quilombos eram importantes centros de resistência e de luta do povo negro, além de serem importantes meios de valorização e resgate cultural.

Com o passar do tempo foram surgindo vários movimentos negros antirracistas, de valorização da cultura negra, de luta por direitos e de políticas públicas. Entre 1910 e 1930 surgem organizações de mobilização racial no Brasil, como clubes cívicos, grêmios, sociedades beneficentes entre outros. Ainda de forma bem tímida mas muitas dessas organizações já denunciavam o racismo e lutavam contra o preconceito que sempre foi evidente no país.

No período da era Vargas nasce a frente negra brasileira (FNB) mas precisamente em 1931, a FNB era um movimento nacionalista que lutava pela introdução da população negra no mercado de trabalho, que era ocupado pelos imigrantes europeus. O movimento visava criar uma nova visão do negro, como homem trabalhador, isso por meio de valores morais e instrução escolar, afastando-os de estereótipos que os cercavam na época. Segundo Domingues (2007, p. 106)

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com "delegações" espécies de filiais e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de "pessoas de cor", conseguindo converter o movimento negro brasileiro em movimento de massa.

O FNB era muito organizado possuía escolas, grupos musicais e grupos de teatro. As mulheres eram a maioria no movimento, com um papel fundamental de articulação e mobilização nas lutas por direitos. No mesmo período surge a "Imprensa negra" que eram jornais feitos pela população negra para falar e debater suas questões.

Logo após, no período do estado novo, em 1943 surgia a união dos homens de

cor (UHC) um movimento que pretendia elevar o nível intelectual da população Negra. Em 1944 é criado o teatro Negro Experimental (TNE) um movimento político de valorização da população negra, o TNE não visava apenas o teatro, ocorria também cursos de alfabetização, de corte e costura e etc. O movimento também sonhava com a implantação de uma legislação antirracista.

Na ditadura militar brasileira (1964-1985) o teatro negro experimental é fechado. Mas isso não acaba com os movimentos, no auge da repressão causada pela ditadura surge em 1978 o Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial (MUCDR). De acordo com Trrap e Silva (2010, p. 91)

No contexto da chamada abertura democrática, a partir dos anos 70, emerge e se organiza também uma série de movimentos e organizações sociais de caráter antirracista. Assim, em 1978, inicia-se em São Paulo, o movimento negro unificado contra a discriminação racial (MNUCDR).

Logo após passa a se chamar movimento negro unificado (MNU). Era um movimento de esquerda que dialogava com outros movimentos sociais, tem grande importância nas lutas por direitos e nas conquistas de políticas públicas, com propostas como a revisão dos conteúdos dos livros didáticos que inferiorizavam os negros e negras, na reavaliação da população negra na história do país e na inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares

A atual fase do movimento negro entre 1990 é anos 2000, ganha destaque o Hip Hop, que é um movimento cultural e popular que fala da realidade da periferia brasileira, da realidade do negro, da discriminação sofrida todos os dias, da repressão causada pelo estado através da polícia. O Hip Hop tem um caráter social e de rebeldia, de denúncia do sistema que oprime a população periférica, em especial a negra, de denúncia da atual fase do racismo no Brasil, um racismo velado e dissimulado. O movimento é marcado no cenário musical tem como seus representantes, racionais Mc's, facção central, MV Bill, Sabotage entre outros e outras.

Atualmente o movimento negro vem lutando pelo acesso dos jovens negros nas universidades públicas, por um ensino de qualidade, pela demarcação das terras quilombolas no país, é por políticas públicas afirmativas.

## **EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL**

A educação vem sofrendo várias mudanças ao decorrer da história, ela sempre se adequa e é utilizada com um finalidade específica por cada sociedade ou grupo que



dela usufrui, seja como forma de domínio/ alienação ou com um ideário libertador de formar um sujeito consciente.

Vale ressaltar que a educação existe independente de uma forma estrutural, ela nasceu antes da escola, tem como uma das principais finalidades transmitir conhecimentos culturais, regras, símbolos e tudo que caracteriza um determinado grupo social. Ela se constitui e é disseminada em diferentes espaços, em casa, na igreja, na rua, na roda de amigos, enfim, onde há troca de conhecimentos há ali uma forma de educação.

O movimento negro no Brasil tem um papel essencial na educação, e na luta por equidade na educação da população negra, prestando um papel importante na esfera de educação informal. É importante frisar que a educação está presente em todos os espaços, que ela ocorre de forma natural, seja conscientemente ou inconscientemente. A educação está presente em diversos segmentos sociais como: escolas, hospitais, ONGs, empresas, comunidades religiosas e outros espaços. E que ela nunca é a mesma em todas as épocas, sempre se modificando segundo a sociedade.

Mas o que seria a educação formal? E onde se encaixa a educação informal? Segundo Libâneo (2010, p. 88).

Formal refere-se em tudo o que implica uma forma, isto é, algo intangível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática.

Ou seja educação formal é intencional, tem dias e horários específicos para acontecer, é algo que é planejado com uma ou várias finalidades. Um exemplo que caracteriza bem esse tipo de educação é a escola, regida por regras, horários e de caráter intencional. Outros exemplos são: a educação de jovens e adultos (EJA), educação sindical, cursos, creches entre outros..

A educação informal de acordo com Libâneo (2010, p. 90)

[...] O termo "informal" é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do "clima" em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal. Tais fatores ou elementos informais da vida social afetam e influenciam a educação das pessoas de modo necessário e inevitável, porém não atuam deliberadamente, metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente.

Portanto, a educação informal não tem caráter intencional, mas isso não diminui sua importância na formação dos indivíduos. A educação informal se faz presente na

família, nas rodas de amigos em determinados grupos, ou seja, ela se faz de forma natural no cotidiano, no dia - a - dia dos homens e mulheres.

### **ANÁLISE E DISCUSSÕES: O NUAFRO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

No intuito de responder aos nossos objetivos, fizemos uso de entrevista semiestruturada, de direcionamos alguns questionamentos aos integrantes do NUAFRO. As questões que foram levantadas foram as seguintes: Qual o procedimento histórico do Nuafro? Quais os principais objetivos desse movimento? Quais as práticas educativas e sociais o Laboratório desenvolve?

Em relação, ao contexto histórico do movimento, o mesmo se identifica como um Laboratório de estudos e pesquisas em afrobrasilidades gênero, como foi descrito pelas integrantes Adriane e Júlia:

Adriane: Então, é um laboratório vinculado ao curso de Serviço social, que está oficialmente com um laboratório desde 2013, mas a história do NUAFRO se deu inicialmente a partir do grupo de estudos, que era o grupo de estudos raça, cultura e sociedade. Que era vinculado ao laboratório vizinho aqui, que é o LABVIDA, que é o laboratório de cidadania direitos humanos e ética. Então, os próprios estudantes do curso procuraram a professora Zilda Soares, que é a professora fundadora do laboratório, pra ter esse grupo de estudos, porque eles já conheciam e sabiam que ela estudava e tudo. E aí teve esse grupo de estudos, é esse grupo de estudos ganhou uma proporção muito grande, e aí depois virou laboratório, em 2013.

Júlia: o NUAFRO ele é um laboratório da universidade, mas além de ser um laboratório da universidade ele é um NEABE, e aí no Brasil inteiro vai existir mais de 120 NEABE's se não me engano, é o NUAFRO se caracteriza como isso, porque é um laboratório dentro da universidade que se propõe além de estudar a gente também faz militância pela questão racial, então assim a gente estuda tudo relacionado a população negra

Como podemos perceber, o NUAFRO originou-se de grupos de estudos, onde os integrantes são alunos do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará, no ano de 2013. O NUAFRO é um laboratório, mas possui uma característica de luta, e uma dessas lutas é o debate sobre as cotas raciais e sociais.

Questionamos sobre o principal objetivo desse laboratório, e tivemos a resposta de que é promover a pesquisa sobre relações étnico-raciais e as suas intersexualidades que são família, gênero, geração orientação sexual, e tantas outras interseções que possam atravessar o debate sobre raça, como podemos afirmar na fala da integrante Adriane:

Adriane: E, dentro do que o laboratório estuda, tem como objetivo promover a pesquisa e porque que eu digo atravessar? Porque raça, relações étnico-raciais é o eixo central de pesquisa do laboratório. Porque o NUAFRO ele é um NEABE, o que é um NEABE? É um núcleo de estudos em afrobrasilidades, então, o nosso "chão" digamos assim, é esse. Então eu creio que o objetivo principal é proporcionar esse debate através das pesquisas que o NUAFRO desenvolve.

Sabemos que são desenvolvidas pesquisas diversas temáticas, povos tradicionais quilombolas e sobre racismo institucional, sobre racismo e saúde mental. Também são promovidos eventos que não ficam apenas dentro do Laboratório. São produzidos alguns eventos anuais como temos por exemplo o Seminário da Abolição Inacabada, que é realizado no mês de maio, assim como o Seminário de Afrocearensidades que é realizado em novembro em alusão ao dia da Consciência Negra.

Além do que já foi relatado sobre o objetivo do Laboratório, a integrante Júlia ainda afirma:

Júlia: o nosso objetivo é pautar a questão racial, mas além disso a gente trabalha muito a questão da identidade negra, porque os estudantes chegam aqui, chegam na universidade de forma geral não se reconhecendo negro, então, além da gente estudar, compreender como se dá essas relações no Brasil, também tem a questão da identidade como pessoa negra, como pessoa da periferia que está ocupando uma universidade, então também tem esse questão de fortalecer as identidades.

Em relação ao trabalho comunitário, nos foi informado que faziam algumas no centro cultural do Bom Jardim, atividades de palestras no CCBJ em algumas escolas no Canidezinho, e trabalhos voltados para juventude, território e arte na educação.

## CONSIDERAÇÕES

Durante a composição deste artigo pode-se entender a importância de um laboratório como o NUAFRO dentro da Universidade Estadual do Ceará, e a exaltação da identidade negra dos estudantes que não se conhecem como negros.

Buscou-se ao decorrer desse trabalho responder a algumas indagações: que práticas educativas o NUAFRO realiza? E o que é o NUAFRO? O artigo em questão aborda a história do movimento negro no Brasil, e a relevância do laboratório nas questões étnico-raciais dentro e fora da universidade.

Ao longo do desenvolvimento desse estudo pode-se perceber as lutas e conquistas do movimento negro brasileiro, principalmente por políticas públicas e ações

afirmativas, em especial a luta contra o racismo e uma educação de qualidade para o povo negro, destacando as questões das cotas dentro da educação superior.

Diante das pesquisas bibliográficas pode-se perceber como a edição tem um papel fundamental em qualquer sociedade, da luta do movimento negro por ter direito a acessá-la, e as lutas para que esse acesso fosse realmente possível.

Durante as entrevistas de campo realizadas no laboratório do NUAFRO, percebeu-se que temos que pautar, debater e discutir as questões étnico-raciais, realizar pesquisas na área e dar visão e voz ao movimento negro, além de denunciar as práticas de racismo tão presentes atualmente, que se dão de forma dissimulada e camuflada.

Podemos considerar que é indispensável o debate sobre as questões étnico-raciais nas comunidades e dentro da Universidade e a realização de pesquisas realizadas em especial pelo NUAFRO para fundamentar e pautar a discussão sobre, racismo, gênero, família, cotas, valorizada na cultura negra e a exaltação do pertencimento como negros.

## REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**, Março, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo, Atlas 2003.

PACHECO, J. A; FLORES, M.A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

TRAPP, Rafael petry; SILVA, Mozart lineares. **Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política**. Revista jovem pesquisador, Santa Cruz do sul, V.1. 2010.

## MARIA JOÉLIA DE CARVALHO SILVA: HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA DA EJA

Maria Elzilene Moreira Nóbrega e Oliveira – FECLESC/UECE  
elzilenenobrega@gmail.com  
Keila Andrade Haiashida - FECLESC/UECE  
[keila.haiashida@uece.br](mailto:keila.haiashida@uece.br)

### RESUMO

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus – CEJAP é uma instituição cuja existência deriva dos esforços de Maria Joélia de Carvalho Silva, que lutou arduamente para que este tipo de estabelecimento educacional fosse implantado na cidade. O CEJAP é uma escola de ensino fundamental e médio que trabalha com um público diferenciado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O objetivo deste trabalho é evidenciar a contribuição de uma professora para a implantação de um Centro de Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino público e gratuito. Para a escrita deste trabalho empregou-se como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, conduzida pelo método da história oral, na sua modalidade de trajetória de vida, com uma entrevista. Além de uma pesquisa documental com a leitura de documentos públicos e particulares. As contribuições da luta da professora possibilitou a certificação de 1.163 jovens e adultos, durante os quase dezessete anos de atuação na instituição no cenário educacional.

**Palavras-Chave:** Memória. Educação de Jovens e Adultos. Oralidade.

### INTRODUÇÃO

Esse trabalho teve como objeto de estudo a trajetória profissional e pessoal de uma professora da rede estadual do Ceará em defesa de garantir os direitos educacionais de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular, com a implantação de um centro de educação de jovens e adultos na cidade de Pacajus – Ceará.

Em 2008, tivemos um contato mais próximo com a professora Maria Joélia, a partir do empréstimo de uma sala do CEJAP para a escola regular de ensino médio Padre Coriolano. Durante seis meses fomos estudantes do 3º ano do ensino médio dentro do CEJAP e percebemos que a relação da professora Joélia com a unidade de ensino estava além da gestão escolar, pois era enlaçado com afeto. Um afeto muito peculiar, que demonstrava em excesso a dedicação de uma senhora professora com uma instituição educacional. E acreditamos que esse afeto foi o motor propulsor do vigor e da força de vontade da professora na luta pela realização do seu sonho.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A trajetória profissional da professora Maria Joélia foi construída, em grande parte, na rede pública estadual de ensino, em especial na Escola de Ensino Fundamental e Médio Padre Coriolano, que durante muitos anos foi conhecida e nomeada por *escola reunida*. Ao longo dos anos, a professora trabalhou com turmas de crianças no ensino fundamental e também ministrou aulas de alfabetização nas turmas de jovens e adultos.

A experiência profissional com a alfabetização de trabalhadores e donas de casas, e a incessante luta pela garantia do acesso a uma educação pública, gratuita e com qualidade para pessoas que não conseguiam acessar o ensino regular, fez com que Maria Joélia traçasse um projeto de vida: a implantação de um centro de educação de jovens e adultos em Pacajus.

A história da Educação de Jovens e Adultos - EJA nos mostra que durante muitos anos, esse ensino tinha um caráter supletivo. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) a EJA transformou-se em uma modalidade da educação básica diferenciada, pois contemplava uma demanda de pessoas que não frequentaram a escola regular, por diversos motivos.

A seção V da LDB trata sobre a EJA com a seguinte redação “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Sabedora da legislação da EJA e com vontade de transformar a vida de jovens e adultos que não puderam frequentar a escola regular, seja por questões de trabalho ou familiares, a professora Maria Joélia desejava criar um espaço que assegurasse o direito à educação.

Além da LDB, outro aporte legal encontra-se no parecer CNE/CEB nº 11/2000 do relator Carlos Roberto Jamil Cury aprovado em 10 de maio de 2000 que versava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Assim como, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as Diretrizes, sendo a principal legislação que versa sobre a EJA no país.

A partir da compreensão da importância da EJA para a democratização do ensino, presente no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), bem como na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien na Tailândia em 1990), o

Governo do Estado do Ceará criou um projeto intitulado *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*<sup>200</sup> que promoveu uma grande reforma no sistema da educação básica do Estado, a partir da promoção da equidade e da mobilização de recursos, enlaçando também a EJA.

Na década de 1990 foram criados os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA que são instituições de ensino que integram a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e tem como finalidade “a oferta de escolarização, em nível de ensino fundamental - anos finais e de ensino médio para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria que desejam retornar a escola para dar continuidade a seus estudos” (SEDUC, 2008, on-line).

Logo, com o lançamento do projeto *Todos pela Educação de Qualidade para Todos* a quantidade de escolas regulares, bem como a implantação de unidades dos CEJA’s foi ampliada para atender aos objetivos propostos pelo projeto, em especial, atender a um público que tinha direito à escolarização, mas que estava fora dos ambientes escolares.

Os CEJA’s apresentam um funcionamento diferenciado das escolas regulares em relação ao formato de ensino, estratégias didático-pedagógicas e com a flexibilidade de horários para atender a um público específico, fora da faixa etária da escola regular. As aulas são em regime semipresencial, possibilitando ao aluno uma autonomia na construção do seu calendário de aulas. Por isso, o interesse da professora Maria Joélia em efetivar um espaço que ofertasse aulas para que os jovens e adultos não fossem excluídos do sistema educativo.

## **METODOLOGIA**

Conforme explicitado, o trabalho objetivou evidenciar a contribuição de uma professora para a implantação de um centro de educação de jovens e adultos na cidade de Pacajus. No começo da trajetória de luta da referida, Pacajus tinha apenas duas instituições de ensino médio e ambas eram regulares: uma pública e outra privada. Apesar de a professora Maria Joélia ter ministrado aulas na EEM Pe. Coriolano na alfabetização de jovens e adultos, a instituição não se caracterizava como um CEJA.

---

<sup>200</sup>O projeto surgiu a partir da pergunta que permeava o sistema educacional do Estado na década de 90: como garantir a educação de qualidade para todos? E a resposta englobou a pergunta: Todos pela Educação de Qualidade para Todos, com ações que respondiam a várias demandas sociais.



Para a escrita deste trabalho empregou-se a abordagem qualitativa em conformidade com a afirmação de Chizzotti (2014, p. 28) que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

O método do trabalho foi escolhido para favorecer a atenção sensível proposta por Chizzotti, por isso, optamos pela história oral, na sua modalidade de trajetória de vida. A preferência pela história oral favorece a escuta de vozes silenciadas e comuns do cotidiano para construir narrativas mais democráticas sobre fatos, eventos e pessoas. Na história oral “o investigador reúne informações orais de uma ou mais pessoas sobre eventos, seu contexto, suas causas e efeitos” (2014, p. 107).

Para Gonçalves e Lisboa (2007, p. 88) as “trajetórias de vida, portanto, podem ser consideradas como partes de uma história de vida, um determinado percurso, itinerário ou ciclo que vai ao encontro do interesse do profissional ou pesquisador”.

As técnicas utilizadas na pesquisa foram uma entrevista e análise documental. Entrevistamos a atual coordenadora escolar do CEJAP, a professora Katiele Aguiar que conviveu, pessoalmente e profissionalmente, com a professora Maria Joélia. Durante a entrevista usamos um gravador e um roteiro semiestruturado de perguntas sobre a trajetória da professora Maria Joélia, pois “a entrevista de história oral é sempre um processo dialógico, isto é, que demanda a existência de pelo menos duas pessoas em diálogo, porém não se trata de uma conversa e sim de relação programada, atenta às gravações” (MEIHY, 2015, p. 19).

A entrevista aconteceu no dia previamente agendado por telefone, na sede do próprio CEJAP, numa terça-feira, à tarde. Além da concessão da entrevista, a coordenadora do CEJAP nos apresentou documentos referentes à criação do centro, registros escritos da própria dona Joélia, que escrevia muitas informações pessoais e profissionais numa espécie de diário, como também muitos registros fotográficos.

Visto o acréscimo dessas informações na coleta dos dados, o trabalho também se caracteriza como pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2010), pois foram consultados documentos oficiais, considerados arquivos públicos, como os decretos de criação do centro de educação de jovens e adultos de Pacajus e arquivos particulares da professora Maria Joélia.

## A PROFESSORA MARIA JOÉLIA

Maria Joélia de Carvalho Silva nasceu no dia 10 de julho de 1943 em Pacajus – Ceará e faleceu no dia 24 de outubro de 2017, aos 74 anos. Era casada, tinha um filho e uma neta. Sempre morou na cidade de Pacajus e sempre trabalhou como professora, atuando em especial, na alfabetização de jovens e adultos.

Era formada em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e especialista em administração escolar e supervisão escolar de 1º e 2º grau, ambos pela UECE. Também tinha a especialização em planejamento educacional pela Universidade Salgado de Oliveira e uma extensa lista de cursos ofertados pela Secretaria Estadual da Educação do Ceará – SEDUC.

Ministrou aulas no ensino superior nos cursos de pedagogia no regime especial da Universidade Vale do Acaraú – UVA e foi monitora do estágio supervisionado I da FECLESC em regime especial na cidade de Horizonte. Atuou como técnica do Serviço e Apoio Pedagógico – SAP da 9ª CREDE e como técnica do Departamento de Ensino.

A professora Maria Joélia era uma mulher que se destacava no cenário educacional do município de Pacajus, pois tinha um notório saber argumentativo e persuasivo. Tinha um posicionamento firme e forte, causando às vezes, descontentamento a algumas pessoas que a consideravam um pouco rude. Porém, a nossa entrevistada garante que o posicionamento da professora Maria Joélia, ora ríspido e desconfortável não se tratava de grosseria ou má educação, mas era uma postura em defesa daquilo que ela acreditava.

[...] porque sempre que ela me chamava atenção de alguma coisa, eu achava que era como mãe né que briga com o filho, mas não era para o mal, era para o bem, e ela fazia isso do mesmo jeito com os alunos, até o final da vida dela. Ela fazia isso, ela chamava sua atenção, mas não era para dizer que você estava errado, era pra mostrar que podia ser diferente, que ela poderia lhe ajudar em alguma coisa (AGUIAR, 2018).

Conhecida, respeitosamente como Dona Joélia, a professora dedicou mais de vinte anos da sua carreira profissional para o CEJA, desde a luta pela implantação no município de Pacajus e quando conquistou a implantação dedicou-se, quase que exclusivamente sua atenção e trabalho para o desenvolvimento das atividades do centro de educação de jovens e adultos da cidade.

Aposentou-se compulsoriamente em 2013, aos 70 anos, revelando seu desejo

em não cessar as atividades profissionais. Mesmo aposentada, ela não queria perder os laços com a instituição e por isso ingressou no curso de secretário escolar e realizou seu estágio no CEJAP, demonstrando sua grande dedicação ao centro. Ao encerrar as atividades do estágio, já em casa, ela sempre visitava a instituição para fazer suas recomendações de cuidado e proteção aos gestores, como observamos no relato abaixo:

Mas em casa, ela não aquietava, sempre via aqui dizer para o diretor “você cuide bem da escola, tal, você faça isso, você não sei o quê ... tal e tal”. Chegou a vir aqui, ainda algumas vezes, aí ... algumas vezes não, sempre quando ela saía de casa, dava uma passadinha aqui. “Oh meu bichim, você cuide direito da escola, oh meu bichim, to de olho em você, oh meu bichim essas coisas [...] (AGUIAR, 2018).

Para algumas pessoas, o cuidado e a proteção da dona Joélia com a instituição beirava o autoritarismo e o cerceamento da liberdade da gestão escolar, porém, ao analisarmos a trajetória de luta em defesa do sonho desta professora pode-se perceber também sua paixão e dedicação ao CEJAP, que conforme relato equivalia-se aos sentimentos de uma mãe que gestou, criou e protege os seus filhos durante toda uma vida.

## **A TRAJETÓRIA EM DEFESA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PACAJUS**

A professora Maria Joélia trabalhou, entre 1997 e 1999 como técnica da educação de jovens e adultos na 9ª CREDE e teve a ideia de trazer para a cidade de Pacajus um centro de educação de jovens e adultos, pois com os novos caminhos educacionais abertos pela LDB e com uma parcela considerável de jovens, e principalmente adultos fora da escola, o Estado deveria agir para resgatar e quitar a dívida com essa parcela da sociedade.

A primeira ação da professora foi coletar assinaturas da população pacajuense, como uma forma de atestar que a implantação da instituição tratava-se de uma demanda social, como lembrou Aguiar (2018) “tinha que resgatar assinaturas, entendeu? Pra provar que tinha a necessidade dessa escola aqui, que era importante essa escola vir pra cá. Então muitos domingos, muitos domingos ela vestia a roupinha dela ainda cedo, ia pra feira”.

O recolhimento das assinaturas para compor uma petição de solicitação de implantação do CEJA foi realizado na feira de Pacajus que acontece aos domingos,

visto que muitos feirantes e transeuntes seriam beneficiados com a implantação da instituição. Percebemos que, naquele momento, além das assinaturas, a professora Joélia desejava divulgar as atividades da escola e talvez, inconscientemente conquistar novos adeptos a sua luta em defesa da EJA.

Com as assinaturas em mãos a professora recorreu a muitos políticos, porém não obteve êxito, até que recorreu ao governador da época Tasso Jereissati<sup>201</sup> durante um evento, como relembra Aguiar (2018):

[...] ela sabia que o Tasso ia tá em determinado lugar é tanto que a assinatura daqui (apontado para o decreto de criação do CEJAP) é dele. Esta em determinado lugar, então ela atravessou a segurança né e os seguranças saíram correndo atrás dela, ela dizendo que “queria falar com ele, queria falar com ele”. Então, eles pegaram ela aqui, (apontado para o braço) eu lembro muito bem, pegou aqui e aqui e foram ... é trouxeram ela pra vim pra onde todo mundo tava. Aí depois ele (Tasso) disse “não, pode deixar ela falar”. Aí eles entraram numa sala, eu também não ouvi a conversa por que só ela entrou, eu fiquei lá fora esperando. Então, por algum motivo ele acreditou no sonho dela e disse pra ela “oh você tem três meses pra ... pra colocar a escola pra funcionar” e aí ... olha o que foi que ela fez: muito rapidamente ela montou um esquema de pré-matrícula, na sala da casa dela (AGUIAR, 2018).

A dona Joélia narrava sempre esse fato quando mencionava o início da criação do CEJAP. Logo, ao ser narrado muitas vezes saiu da esfera particular para a memória coletiva da instituição. Assim como afirmou Halbwachs (2003) que a memória é um processo que permeia na dimensão interior, mas a história em que se fundamenta a memória coletiva existe na dimensão exterior, tornando-se acessível para todos.

Com o aval do governador do Estado, a professora começou a procurar alunos para o CEJA e para isso desenvolveu uma estratégia, como reconta a atual coordenadora da instituição “o que ela fazia, o esquema dela era bem prático: ela me deixava na casa dela, na sala já com tudo preparado, as folhinhas e tudo e saía atrás das pessoas, ia saindo no mundo com o marido dela, o marido dela sempre foi muito paciente né e ela ia bater mesmo nas casas das pessoas e ela ia explicar “você está fora de sala ...” (AGUIAR, 2018).

O público-alvo da professora Joélia eram os mesmos que tinham assinado a petição, visto que ela já sabia que eles estavam fora da escola e não tinham idade para ingressar nas turmas regulares. Com um número de pré-matrículas razoável foi

---

<sup>201</sup> Foi governador do Estado do Ceará em três mandatos: 1987-1990, 1995-1998 e 1999-2002

autorizado o aluguel do prédio para funcionar as atividades do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Pacajus, criado sobre o decreto nº 26.431 de 29 de outubro de 2001.

O primeiro prédio do CEJAP, como descrito no Projeto Político Pedagógico funcionou na Avenida Cônego Eduardo Araripe, s/n, no centro da cidade. “Era apenas uma residência com: 2 salas, 3 quartos e 2 banheiros” (P.P.P, 2008, n.p.) ou seja, apresentava muitas limitações estruturais e financeiras, como mencionou Aguiar ao pegar uma fotografia da época

Ai a gente sobrevivía naquele prédio só com isso aqui (mostrou uma foto com um geláguia, um freezer pequeno e um fogão). Isso aqui tudo, no início foi comprado com o dinheiro dela, por que a escola ainda não tinha recursos próprios. Uma placa bem simples, sendo que quase tudo no começo da escola foi feito com os recursos dela, pois não tinha dinheiro próprio (AGUIAR, 2018).

O Estado que garantiu no orçamento o aluguel e as despesas com a folha de pagamento de uma pequena equipe de profissionais do CEJA não se atentou aos detalhes da implantação da instituição, sendo necessário o apoio direto da professora Joélia com recursos financeiros para o seu funcionamento efetivo.

No final de 2001 o número de matrículas chegou a 562 alunos e por isso, com a crescente procura e um espaço limitado, em três anos o CEJAP mudou-se para a atual sede que fica na Rua Tabelaio José Gama Filho, nº 350, também no Centro da cidade. “Aí ela conseguiu alugar aqui, claro ela sempre indo atrás, por que nada veio bater na porta, ela sempre correndo, indo atrás, e aí foi liberado o aluguel desse prédio e desde 2004 que a gente tá aqui neste prédio” (AGUIAR, 2018).

Como fundadora do CEJAP ela foi a primeira diretora nomeada de 2001 a 2004 e em 2004 candidatou-se e foi eleita novamente como diretora, exercendo o cargo até 2008. Durante todo esse período a professora Joélia era incansável na luta pela divulgação da escola para ampliar as matrículas e garantir que mais estudantes fora da faixa etária fossem beneficiados pela política da EJA.

Dentre essas ações, a professora Joélia conseguiu colocar o CEJAP para desfilar na avenida no dia 07 de setembro, mesmo com as dificuldades para convencer os alunos a participarem do evento tradicional na cidade de Pacajus. Ela também realizou o *CEJAP na PRAÇA* para divulgar na feira as estratégias de ensino diferenciado para trabalhadores e trabalhadoras. Como também ofertava para os alunos

matriculados cursos com foco no mercado de trabalho em parceria com os Centros Vocacionais Tecnológicos – CVT.

A dona Joélia, na sua busca incessante de retirar os jovens e adultos de situações de não escolarizados, diariamente abordava pessoas que poderiam ou não ser beneficiadas com as aulas do CEJAP. Em todos os lugares que frequentava a professora divulgava o estabelecimento, na busca de transformar a vida de outras pessoas pela educação, como observamos no relato:

Outra coisa assim, muito marcante nela também que ... assim uma coisa que parece que tá no sangue, ela saía para fazer compras, ela perguntava assim “você já terminou seu ensino médio?; “Você já terminou seu ensino fundamental?; “Você tem quantos anos?” isso no caixa né, aí a pessoa ficava né ... “Oh procure o CEJAP, olhe... olhe...” (AGUIAR, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta da professora Maria Joélia em aproximar os jovens e adultos da escola e possibilitar que muitos homens e mulheres que não tiveram condições de prosseguir com o ensino regular trouxe muitos resultados, pois até a escrita deste trabalho foram certificados 1.163 pessoas fora da faixa etária da escola regular.

Após o falecimento da professora Joélia, a comunidade escolar solicitou a alteração do nome da instituição nos órgãos competentes para fazer uma singela homenagem a mulher, que mesmo com muitas respostas negativas e às vezes, sendo chamada de “louca” por sua insistência na implantação de um CEJA, não desistiu do seu sonho. Logo, no diário oficial do Estado do Ceará de 11 de maio de 2018, sob o decreto nº 32. 652 “redenomina o centro de jovens e adultos de Pacajus para centro de educação de jovens e adultos professora Maria Joélia de Carvalho Silva” (CEARÁ, 2018, p. 14).

Desse modo, este texto tentou apresentar as contribuições de uma senhora professora que deixou um legado material e imaterial na cidade de Pacajus. A sua valentia e força de vontade estão presentes na memória dos funcionários e professores da instituição, como também dos 3.100 jovens e/ou adultos matriculados atualmente no CEJAP.

## REFERENCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 - Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000** - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

BRASIL/MEC. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 10 de janeiro de 2001.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CEARÁ. **Decreto nº 26.431, de 29 de outubro de 2001**. Cria o Centro de Educação de Jovens e Adultos, que indica e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, série 2, ano IV, n.º 207, Fortaleza, 01/11/2001.

CEARÁ. **Decreto nº 32.652, de 09 de maio de 2018**. Redenomina o Centro de Jovens e Adultos de Pacajus para Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Joélia de Carvalho Silva, no município de Pacajus, que indica e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, série 3, ano X, n.º 087, Fortaleza, 11/05/2018.

CEJAP. **Projeto Político Pedagógico**. 2008

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2014

GONÇALVES, Rita de C. LISBOA, Teresa K. **Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida**. vol. 10. Santa Catarina: Revista Katálysis, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

LAKATOS, Eva M. MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIHY, José C. S. B. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará**. Vol.15 no.42 São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

SEDUC. **Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/sistemas/202-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/jovens-e-adultos/11292-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em 14 agos. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

## FONTE ORAL

AGUIAR, Francisca Katiele. *Entrevistadora*: Maria Elzilene M. Nóbrega e Oliveira. CEJA Professora Maria Joélia, Pacajus-Ce, 14 agos. 2018. mp2, 60 min. Disponível no acervo pessoal das autoras.



## MEMÓRIA, PATRIMÔNIO HISTÓRICO E EDUCAÇÃO

Jamilys Monte Castro  
Assembléia Legislativa do Estado do Ceará – AL/CE  
[jamilys\\_monte@yahoo.com.br](mailto:jamilys_monte@yahoo.com.br)  
Maria Ravelli Cordeiro Xavier  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
[ravellyxavier@yahoo.com.br](mailto:ravellyxavier@yahoo.com.br)  
José Gerardo Vasconcelos  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
[gerardovasconcelos1964@gmail.com](mailto:gerardovasconcelos1964@gmail.com)

### Resumo

O presente artigo tem como escopo principal promover o debate teórico e conceitual de forma sucinta sobre as três categorias de análise elencados na temática: patrimônio, história e memória como direito e uma necessidade de reconhecimento identitário da cultura. Aponta-se como problemática central, a falta de abordagens em maior quantidade e profundidade em pesquisas bem como a falta de ações concretas e conjuntas entre o poder público e a sociedade em geral.. Neste sentido, os pressupostos justificadores desta escrita é a promoção do debate sobre a matéria em debate. Para tanto, este artigo foi construído com fundamentos em teoria e legislação pertinente. Trata-se de uma escrita de abordagem qualitativa cujo procedimento técnico seguiu ao bibliográfico. Os resultados indicam que é de suma importância e necessária ser dado maior importância aos planos e projetos de se trabalhar a na perspectiva da educação patrimonial com vistas a proporcionar o reconhecimento identitário da sociedade com base em seu patrimônio material e imaterial.

**Palavras-chave:** Patrimônio Histórico. Memória. Educação.

### Introdução: Patrimônio Histórico

A história da humanidade está intimamente ligada às realizações do homem, tanto no aspecto produtivo, como garantia da sua sobrevivência, como no âmbito sócio-cultural. As relações sociais como os meios de produção de subsistência são vitais para os seres humanos e favorecem o desenvolvimento da sua cultura. A cultura, seja material ou imaterial (linguagens, costumes, crenças, leis, valores, rituais, símbolos, etc.) fornece elementos de identificação da identidade cultural e da vivência de um povo numa determinada época e lugar. Essas experiências acumuladas ao longo da história são apresentadas às gerações como patrimônio Histórico da humanidade ou memória histórica.

Antes de aprofundar o assunto, se faz – se necessário conhecer os significados de

Patrimônio e Memória relacionados à construção da história de um povo. Não existe uma única definição de Patrimônio, elas variam de acordo com os enfoques que lhe são atribuídos pelas ciências (História, Arqueologia, Paleontologia, Geografia, etc.) dentro de suas particularidades.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1996), Patrimônio significa: “herança paterna; bens de família, dotes dos ordinários: (jur.) complexo de bens materiais ou não, direitos ou não, ações, posse e tudo mais que pertença a uma pessoa e seja suscetível de apreciação econômica”. Além dessa concepção Aureliana Patrimônio Histórico inclui também as manifestações culturais tanto visíveis como invisíveis, materiais ou imateriais: as línguas, novos artesanatos, conhecimento, documentação e comunicação que são apropriados através das indústrias culturais.

Por muito tempo, o conceito de “Patrimônio Histórico e Artístico” esteve ligado ao patrimônio edificado à legislação brasileira (Dec. Lei nº.25/37) em seu art. I indica que:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país, ou seja, de interesse público, quer por sua vinculação por fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

O referido Decreto-Lei norteou a política preservacionista sobre patrimônio histórico no país, incorporado por uma estrutura de poder centralizador cultuando assim os bens arquitetônicos e edificados ligados a um fato histórico notável, ficando em prejuízo os bens culturais que foram relegados ao total esquecimento ou até mesmo destruídos, a fim de justificar os valores de sua preservação.

Analisando-se essa concepção pode-se perceber que a idéia passada mostra uma realidade de uma “memória unívoca e de um passado homogêneo de uma História sem conflitos e sem contradições sociais” (ORÍÁ; 1997, p. 131), numa tentativa de passar a idéia de uma identidade única, desmistificando as diversidades e a multiplicidade éticas – cultura.

Numa outra perspectiva, o conceito de “Patrimônio Histórico e Artístico” se limita quase que exclusivamente aos bens imóveis, passados pelos critérios de seleção que eram feitos pela chamada “autoridades de tutela”, órgão oficial que eram muitos casos não considerava outros critérios de preservação e a exclusão contribuía para o descaso da preservação. Atualmente com o avanço metodológico das ciências social que

em muito vem dedicando-se ao estudo das manifestações culturais nessa nova perspectiva o Patrimônio Cultural passa a se constituído de “bens culturais” que por sua vez defini-se como:

Toda produção humana de ordem emocional e material independe de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propicia o conhecimento e a consciência do homem sobre si, e mesmo o mundo que o rodeia. (GOODOY; 1985, p. 72).

Ampliando o conceito de Patrimônio Cultural, contempla e conclama a participação significativa da sociedade civil organizada, que através de entidades diversas e associações de classes, estão à frente desses movimentos reivindicando uma nova postura dos órgãos públicos, e o que diz respeito aos bens culturais.

Aprofundando mais o conceito de Patrimônio Cultural, Variene-Bohm, assessor técnico internacional da UNESCO, vê a problemática de forma mais abrangente. Segundo ele o Patrimônio Cultural pode ser dividido em três grandes categorias de elementos: em primeiro lugar, ele arrola os elementos pertencentes à natureza e ao meio ambiente. Como por exemplo, os rios, os peixes, os vales, em fim os recursos naturais – o habitat natural (LEMOS, 1981).

O segundo grupo de elementos na categoria de bens culturais refere-se ao conhecimento, as técnicas, ao saber e ao saber fazer, englobando, toda a capacidade de sobrevivência do homem em seu meio ambiente. Vai desde a vida rústica nas cavernas até a utilização dos computadores de última geração.

O terceiro grupo de elementos é o mais importante de todos, pois reúne os bens materiais, como toda sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente – fazer humano.

Torna-se interessante ao preservar o Patrimônio Cultural as pessoas tornarem-se mais solidárias, compartilhando do mesmo conjunto de idéias buscando formar uma cumplicidade social a favor dessa causa. Não se fala aqui da mera repetição de atos e fatos mais sim buscar resultados que façam as pessoas sentirem-se melhor, já que estas tendem a se apropriar de maneira desigual das diferentes heranças culturais.

É curioso conhecer e analisar as intenções das pessoas que deseja preservar um bem. Muitas são as razões levantadas a respeito, e usadas como obrigação de manter a nossa identidade cultural. Preservar não é só manter a cidade sempre bonita, deve-se manter viva a tradição dos costumes populares, com isto tente-se garantir um pouco a

preservação da memória social de um povo.

Apesar de muitas pessoas terem consciência da importância da preservação, poucas são as que abraçam esta causa. Não se pode negar que os interesses econômicos interferem neste caso. Também, faz-se necessário ressaltar que nenhum país consegue preservar por total seu Patrimônio cultural: museu, arquivos representando todo seu desenvolvimento Cultural. O que podemos perceber é uma conscientização gradativa da necessidade de guardar os bens culturais, dentro de determinados interesses.

O pouco que se tem preservado acontece pelo ato de pessoas isoladas, que por sua vez colecionam todo tipo de objeto imaginado. Como não existem pessoas que se interessa em preservar casas ou monumentos, faz-se necessário o amparo a estes “bens imóveis” por parte das autoridades que zelam por esses Patrimônios Históricos e Artísticos.

O primeiro passo para preservar é manter o edifício em funcionamento, aberto a visitas e ao conhecimento da sociedade. Isto se torna difícil, por que na maioria das vezes este se encontra mal conservado, quando não, totalmente destruído dificultando o acesso e o seu funcionamento. As restaurações feitas em monumentos ou edifícios tornam-se quando este está bastante mutilado prejudicando o trabalho de conservação original. Pessoas mal informadas, em muitos casos, chegam a arruinar detalhes da obra.

Mesmo já estando no século XXI, infelizmente, não se consegue conciliar o avanço tecnológico com a preservação do passado. Neste sentido, é que se torna comum se ouvir falar que o Brasil é um país sem “memória”, pois não tem preservado o seu Patrimônio Cultural de maneira eficaz. É fácil notar essa colocação, numa simples caminhada pelos centros das cidades brasileiras onde é possível observar o estado de abandono de prédios antigos, poucos prédios e monumentos resistiram à ação demolidora do tempo. Enquanto outros foram destruídos em nome de uma modernização e o progresso da cidade, enfatizando a lógica capitalista, desprezando a defesa de sua memória.

### **Memória e História**

A memória, onde cresce a história, que por vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para servidão dos homens. (BITTENCOURT, 1997, p. 133).

Ao se trabalhar de forma consciente, com a finalidade de elucidarmos a importância de revisitar os costumes do povo lançamos busca da memória para compreender a verdadeira significação do papel social de cada cidadão, pois a memória é vida, “carregada por grupos vivos [...]. a memória um fenômeno atual, a história uma representação do passado; a memória instala a lembrança no sagrado [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (SCHMIDT, 1999, p. 58).

A memória que um povo tem merece e deve ser preservada, pois é nela que se encontra a verdadeira história da sociedade, na qual, ela está inserida. Nisto reside a A memória é uma ligação essencial entre passado e o presente, que informa e é informado através de atos contemporâneos. A luta deve acontecer coletivamente de interesse de todos e esta deve ser levada em consideração à luta da preservação dessa memória que ao ser escrita cientificamente se traduz na real história de um povo (LE GOFF, 1990).

A memória diz do real. Fala do cotidiano. Das experiências vividas. Das relações e de suas imbricações. A história fala e apresenta estas experiências através de representações. Se a memória é a história vivida, a história – conhecimento. A memória “É a registrada a partir de interpretações, sendo ela própria um representação” (HALBWACHS, 1990, p. 55).

A falta de esclarecimento popular sobre a importância da preservação do Patrimônio é uma consequência da falta de informação coletiva. Faz-se necessário compreender o direito à memória como uma dimensão indispensável à cidadania que pode e deve ser feito por meio da educação patrimonial

De acordo com o artigo 216 da Constituição Federal de 1988, percebemos o quanto a educação patrimonial é importante na orientação e na definição desses conceitos para que o sujeito compreenda cada elemento que contempla o seu Patrimônio Cultural, no entanto o conjunto de bens que compõe esse patrimônio está definido em três categorias: material, imaterial e natural, por isso nós, enquanto sujeitos sociais e educadores não podemos nos iludir com aquele velho discurso e alimentar o que nos ensinaram em diversos espaços e principalmente na escola, que o patrimônio é casa de um ilustre da cidade, a igreja mais bonita, os monumentos ou as coisas antigas, temos que estar atentos e ter muito cuidado para não repetir os mesmos erros do passado, devemos buscar o entendimento de que, o patrimônio que foi construído no passado é

objeto de estudo cultural para nós que estamos no presente, e que o patrimônio que vamos deixar sirva também de base para as reflexões e conhecimento para as futuras gerações.

Em corroboração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) prevê em seu Art. 35, parágrafo único que: “A preservação do Patrimônio Cultural Nacional e Regional, bem como as diferentes formas de manifestações artísticas – culturais originárias no Brasil terão tratamento preferencial” (BRASIL, 1996).

O Patrimônio construído por uma sociedade democrática, deve ser de interesse coletivo e ser apropriado por todos os cidadãos sem distinções. Faz-se necessário que se criem mecanismos eficazes para que este mesmo cidadão tenha o mesmo direito a esta mesma cultura, a uma memória coletiva, e que seja de fácil acesso a este patrimônio, pois, o que se pode observar é uma forte monopolização da classe dominante a este patrimônio.

Não se deve somente focar a questão da construção da cultura, mas também as manifestações culturais, como folclore e a cultura popular. Sabe-se que tudo isto é importante, mas se faz necessário democratizar o caminho da cultura, a todos os segmentos sociais, agindo assim contribui-se para que o direito a memória e ao passado histórico seja ferramenta indispensável da Cidadania Cultural.

E neste sentido que pensamos, deve ser considerado, hoje a questão da preservação do Patrimônio – Cultural [...], 'longe do diletanismo morleito de elites que desconhecem os rostos múltiplos e diferenciados do país. ') longe de uma memória histórica que sempre cultuou os elementos eferentes ao saber políticos – inconstitucional ligados aos setores dominantes da sociedade brasileira. Uma política de patrimônio que preservou a casa – grande, as igrejas Barocas os Fortes, a casa de Câmara e Cadeia como referencial de massa histórico – cultural e relegou ao esquecimento as senzala os cortiços e as vilas operárias. (ORÍ, 1998, p. 275).

A partir de uma nova ampliação do conceito de Patrimônio Cultural, que esta na atual Constituição brasileira de 1998, se ver uma nova possibilidade de englobar uma norma política de proteção ao acervo histórico – cultural, possibilitando uma construção de uma memória plural.

Art. 216- Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tombados individualmente ou em conjunto, portadores de referencial a identidade, a nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Por muito tempo a historiografia brasileira tradicional privilegiou a ação dos “heróis nacionais”, tendo a política de preservação patrimonial um grande respaldo no país. Não se pode negar que os bens culturais representam os segmentos dominantes de uma sociedade, em muitos casos têm uma estrema ligação com a cultura européia, desmistificando a própria cultura.

Percebe-se este fato ao observar os nomes de praças, ruas, monumentos histórico com nome de um “herói nacional”. Não se pode negar que a memória histórica contribuiu uma das formas mais fortes e sutis de denominação e legitimação do poder. Essas pessoas formam um grupo, onde tendem a impor uma visão de uma memória dominante.

A identidade cultural de um país se faz com uma memória coletiva e individual. E é somente a partir de uma conscientização da sociedade que irá resolver preservar e divulgar os bens culturais dando início ao processo de construção as cidadania desta sociedade.

A memória diz do real. Fala do cotidiano. Das experiências vividas. Das relações e de suas imbricações. A história fala e apresenta estas experiências através de representações. Se a memória é a história vivida, a história é o conhecimento ou a escrita dessa memória de forma científica. Deste modo é que os lugares de memória estão irrequietos, por assim dizer, para fazer história. É nesses lugares que a história é desvelada mais genuinamente (NORRA, 1993).

### **Considerações finais**

Este artigo foi elaborado com a intenção de responder as indagações sobre o descaso patrimonial e a preocupação com a escrita científica da memória: a história. Depois de “concluído” percebe-se que muitas das interrogações não são respondidas satisfatoriamente ou como deveriam ser, pois na realidade não é possível se compreender o porquê ou os porquês de não se cultivar uma consciência de preservação do patrimônio histórico. O que ocorre é que as pessoas de um modo geral até almejam o interesse de vê os patrimônios preservados gerando aí uma contradição com a ação



constante de depredação lançando a culpa no Poder Público

Por outro lado, o Poder Público coloca a culpa na sociedade, que não procura preservar e valorizar a cultura local, já a sociedade cruza os braços esperando que as autoridades tomem a frente, e afinal quem são os culpados? Deve-se haver uma parceria principalmente da sociedade civil junto ao poder público, em prol da valorização, preservação e memória do patrimônio cultural via educação.

Por fim, precisa-se sensibilizar o Poder Público e suas as instituições educacionais visando promover e incentivar para a preservação do Patrimônio. Faz-se necessário incluir nos Currículos Escolares atividades que despertem nos alunos conhecer todos os traços de uma realidade que marcam uma época, e que permanece presente nos dias atuais: a valorização da memória do povo.

É necessário que professores e alunos extrapolem os muros da escola e se embrenham nas cavernas, nas pedras e veredas, marcadas pela presença do homem, em tempos longínquos; sintam o cheiro do mofo dos livros das bibliotecas e a poeira das peças do museu e se sensibilizem com a leitura do passado com o olhar do presente; conversem com os monumentos edificados percebam a sua voz; dialoguem com os mais velhos e descubram no enunciar de suas palavras e na forma como as dizem, alegria e a tristeza, a luta e o desânimo, as derrotas e a vitórias de suas vidas vividas.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25**, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. 18. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GODOY, Maria do Carmo. **Patrimônio cultural e subsídios para uma política, História e histografia em Minas Gerais**. Belo Horizonte: ANPUNH/ MG, 1985,

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Ed. Vértice / Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: ed. Brasiliense, 1981.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. In: **História e Cultura. Projeto História**. São Paulo, 1993.

ORIÀ, Ricardo José. **Educação Patrimonial e Cidadania**: Uma proposta alternativa para ensino de História. São Paulo: Contexto, 1998.

ORIÀ, Ricardo José. Memória e ensino de História. In BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História** – Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

## MEMÓRIAS DAS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EJA

Maria Luiza Ferreira Duques-UESB/  
[luizaduques@hotmail.com](mailto:luizaduques@hotmail.com)

Cláudio Eduardo Félix dos Santos-UESB/  
[cefelix@gmail.com](mailto:cefelix@gmail.com)

### RESUMO

Este texto investigou, mediante as memórias de educadores engajados nas lutas educacionais que eclodiram a partir da década de 60, as implicações da Educação Popular à modalidade de EJA. As discussões se estabelecerão cunhadas em Freire (1977), Arroyo (2001), Paiva (1987), dentre outros. Através de entrevistas e análises de documentos, procurou-se rememorar as experiências de educadores, analisando os significados atribuídos às práticas político-educativas com jovens e adultos. Os resultados apontam a maneira como as trajetórias dos educadores foram construídas, forjadas na militância política. Os itinerários dos militantes na área revelam a fecundidade da história da EJA, formulada entre iniciativas dos movimentos sociais e das instituições governamentais. A referência ao posicionamento freireano na EJA é outra contribuição que se firma na educação sistematizada. Espera-se que os percursos já percorridos, contribuam com a promoção de uma EJA que possibilite uma relação educativa consciente e não alienada consigo mesmos e com o mundo circundante.

**Palavras - Chave:** Memórias. Educação Popular. EJA.

### 1 Introdução

A Educação Popular se constituiu, enquanto parte de uma proposta de transformação social, nos espaços de educação não escolar, desde o início do século XX, quando o movimento operário, de matrizes ideológicas libertárias, projetaram um estilo educacional inserido em um contexto mais abrangente, promovendo experiências educacionais coerentes com o projeto político que buscavam construir. Como bem ilustra Brandão (2002, p. 64), “a educação popular e, depois, a educação permanente surgem como projetos de ressignificação política, social e pedagógica de toda a Educação”.

Por esse viés, construir reflexões em torno da educação popular no Brasil consiste principalmente em reportar-se à trajetória de uma proposta de educação necessariamente conectada às demandas das classes populares, em razão mesmo de ser gestada com os grupos histórica e socialmente excluídos e oprimidos.

As propostas de educação popular, imbuídas dos sentidos da pedagogia libertadora consistiram em importantes suportes teóricos para as práticas realizadas por

parte dos movimentos de lutas e educação do Brasil, sobretudo nos anos de 1950 e 1960 em que a educação popular começou a ganhar corpo como referência de educação. As referências do pensamento freireano nas propostas de educação popular abarcaram diversas iniciativas que valorizavam os alijados dos processos sociais e os impedidos de interpretar o mundo por diversas limitações, entre as quais a de ler e escrever. Nessa perspectiva, os trabalhos propostos a partir da eclosão dos movimentos populares de educação defendiam uma educação de adultos que levasse em consideração as características socioculturais das classes populares. Daí a necessária e legítima articulação entre educação popular e educação de jovens e adultos-EJA.

Essas percepções de uma relação identitária da educação popular com a EJA, atreladas à condição de emancipação atribuída aos processos educativos, remetem a modalidade de EJA, voltada eminentemente para o conjunto de indivíduos excluídos de muitos direitos sociais, dentre os quais, o direito à educação. Partindo dessa premissa, este estudo investigou, mediante as memórias de educadores engajados nas lutas sociais e educacionais que eclodiram a partir da década de 60, as implicações da Educação Popular para a EJA.

Para perseguir os objetivos do estudo adotamos uma perspectiva dialética, materialista e histórica, que por meio de entrevistas e análises de documentos buscou compreender as ambivalências e contradições gestadas pelas lutas dos movimentos populares que acabam por conferir aos sujeitos sociais tanto os sentidos de humanização quanto possibilidades de alienação a depender das posições assumidas.

Após esta breve introdução trazemos em relevo a trajetória da EJA no Brasil incluindo o lugar que a modalidade vem ocupando no cenário educativo atual. No tópico seguinte, delineamos uma rápida exposição das interfaces da Educação Popular com a EJA já preparando o terreno para trazermos os resultados e considerações, não como algo definitivo e estático, mas respeitando a dinamicidade da produção científica, sempre aberta a reinvenção.

## **2 Desde a Educação Popular:** trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A EJA no Brasil tem sido vastamente discutida nas últimas décadas, o que amplia as possibilidades de compreensão do processo de democratização da escola brasileira. As discussões que permeiam a EJA acompanham a história geral da educação e, conseqüentemente, apontam reflexões que conduzem ao entendimento dos efeitos dos

modelos econômicos e políticos dos que detêm o poder. Nesse sentido, Cury (2002) afirma que a garantia do direito de todos à educação pública foi recentemente declarada em lei, sendo instituída ao final do século XX e início do século XXI. Essa condição legal emerge das lutas sociais construídas pelos movimentos de lutas populares e pelos segmentos da classe trabalhadora em defesa da sua participação na vida econômica, social e política do país.

Para compreender o desdobramento desse direito e as implicações das políticas públicas para a educação, é importante conhecer o lugar ocupado pela EJA no rol das iniciativas educacionais.

## 2.1 O lugar ocupado pela EJA

A EJA, assegurada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, constitui uma alternativa para os cidadãos que não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular por motivos vários, dentre os quais, a necessidade de trabalhar. Enquanto modalidade da educação básica, a EJA deve considerar as especificidades dos alunos envolvidos e suas trajetórias de vida, na maioria das vezes, marcada pelo trabalho e por exclusão social, característica que se confunde com a própria modalidade que sempre configurou como um campo historicamente precarizado. Segundo Arroyo (2001), os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos indivíduos aos quais se destina essa oferta educativa têm condicionado as distintas concepções de educação que lhes são oferecidas.

Depreende-se, pois, desse entendimento, que o espaço destinado à EJA no conjunto das políticas públicas, se confunde com o lugar social endereçado aos setores populares da sociedade, essencialmente, quando “os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2001, p. 10).

A EJA insurge, assim, em um contexto de lutas, obstáculos e conquistas no campo da Educação Popular. Esse início pantanoso e permeado por desafios admite a compreensão das condições limitadoras impostas pelo rígido sistema de educação formal quando se pensa na EJA enquanto modalidade educativa. Ao estabelecermos uma relação com esta modalidade educativa foi possível evidenciar, ainda que de forma rasa, que não possuímos uma definição clara da própria EJA. Como aponta Arroyo (2005), essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Segundo esse mesmo autor, um aspecto que possivelmente tenha sido bom para a

própria modalidade é o fato de ela não ter conseguido, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional.

Pela trajetória histórica da modalidade, pelos seus fundamentos constituintes, não é difícil perceber que, as práticas de EJA, na quase totalidade, vêm se afastando dos seus princípios e desconsiderando o seu público prioritário: estudantes de classes populares. Muitos desses percalços no percurso da modalidade são visíveis em práticas dissonantes da realidade dos educandos e que mais se assemelham à atuação no ensino tido como regular. Práticas que continuam a existir seja pela formação docente incipiente e desconexa aos anseios da EJA, seja pelo desconhecimento das peculiaridades da modalidade, talvez pelo não envolvimento social e popular dos que se encontram à frente da modalidade, ou pela desconsideração dos apontamentos advindos da educação popular.

É mediante esse olhar que entendemos que a educação popular continua apontando horizontes para a EJA. Acreditamos existir uma trajetória de ideias e de concepções sobre um tipo de trabalho educativo que nos permita reconhecer uma tradição cultural própria na educação. Como assevera Brandão (2002, p.142), “uma tradição acontecida no passado e em vários momentos e que hoje se abre às mais diferentes leituras críticas, entre educadores e entre outras pessoas ocupadas em compreender fenômenos humanos e culturais”.

O fato é que, mesmo atravessando décadas de lutas e resistências, a EJA e os que fazem a modalidade educativa, ainda precisam lutar por visibilidade, essencialmente no rol das políticas educativas. O lugar hoje ocupado pela EJA ainda possui conotação marginal e de descrédito o que preceitua a perene necessidade de lutas e demarcação. Eis nessa percepção a presença e o traço sempre marcado pela ação dos movimentos de lutas pela educação.

### **3 Interfaces da Educação Popular com a EJA**

Desenvolver estudos com o intuito de afirmar a importância e a atualidade da Educação Popular junto à EJA, é buscar através das memórias, reescrever a história das lutas sociais e populares que implicaram e, ainda implicam, nos processos educativos desenvolvidos com a população de jovens e adultos.

No cenário nacional a EJA emerge da união e compromisso firmado entre a alfabetização e a educação popular. Educação essa concebida como um extenso e

profundo processo direcionado a grandes contingentes populacionais que ao passo em que impulsionava as pessoas a acreditarem na possibilidade de mudança e melhoria de vida, alimentava nessas pessoas o desejo de poderem ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo (FREIRE, 1977).

O compromisso com as classes populares desencadeou, essencialmente a partir da década de 1950, vários movimentos da educação popular, em que a alfabetização no bojo da proposta do método de Freire, tornou-se o fio condutor da emancipação dos setores desfavorecidos. Desse modo, por um lado, as práticas de alfabetização realizadas na perspectiva freireana denunciavam o caráter reprodutivista e classista da ideologia dominante, por outro lado e, na maioria das vezes, conjuntamente, foi através da educação popular que se mostrava vivo o compromisso de tornar as condições de vida dos setores populares, instrumentos ilustrativos das situações de aprendizagem e presentes nos conteúdos dos materiais pedagógicos e nas análises conjunturais e estruturais que se faziam à época.

Com isso, as ações de educação popular deram corpo, junto aos variados setores populares, aos processos de discussão e reflexão da conjuntura política, econômica, social e educacional, tencionando, pois, a conscientização e participação popular. Desse modo, as ações da educação popular aliadas à EJA, nesta concepção histórico-crítica-social, desencadearam o surgimento de novos métodos e teorias, de inspiração e historicidade nacionais, substituindo os modelos até então importados e conferindo significados concretos às ações nos diversos campos e, entre eles, no campo da educação.

A complementariedade entre educação popular e EJA contribuiu para fortalecer as reivindicações dos seus direitos básicos e fundamentais da população. Desses levantes germinaram campanhas e programas educacionais desenvolvidos na década de 60, no campo da alfabetização, dos movimentos sociais e educação popular.

Nesse contexto, discutir sobre a educação popular ao lado da EJA, significa pensar na relevante presença da dimensão popular no cenário brasileiro. As conexões possíveis de serem estabelecidas no âmbito da memória, da experiência e da educação popular em direção a uma EJA que considere o ideário de libertação e politização de educadores e educandos abrem precedentes para se pensar na contribuição dos conhecimentos populares de outrora para o desenvolvimento de ações educativas no momento atual. Nesse sentido, Arroyo (2001) reforça a importância de práticas de



educação popular nas propostas de EJA, ao afirmar que a herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada, rememorada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, pois a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, haja vistas que a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

A realidade de vida dos educandos da EJA aponta os problemas que marcam a realidade social já que nos espaços formativos de jovens e adultos se conjugam uns com outros números de fragilidades. Paiva (1987) reforça que a Educação Popular e a Educação de Adultos devem servir para as camadas populares da sociedade, devem ser gratuitas e para todos, como extensão, devem lutar e debater a favor do ensino. A EJA é parte da educação popular incluindo as escolas noturnas, a alfabetização, a educação de base e também a educação continuada. Essas modalidades educativas precisam, pois, se fortalecerem em coerência e ação para que os sujeitos sociais que delas dependem – em sua maioria os jovens e adultos trabalhadores de classes populares - não continuem a perecer.

Os jovens e adultos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores, produtos do capitalismo, que desde muito cedo trabalham para sobreviver. São sujeitos de direitos que gozam de poucos direitos, que vêm de classes populares, de origem humilde e de famílias geralmente numerosas. Esses jovens e adultos, em quase toda totalidade, apresentam uma trajetória muito específica, uma história de exclusão, opressão e marginalização. Buscam na escolarização, perspectivas de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. É essa especificidade da situação social, étnica, racial, cultural e econômica que precisa ser referência para a construção da Educação de Jovens e Adultos e são nessas matrizes que as propostas de educação popular floresceram.

A eclosão da educação popular, no Brasil, atrela-se, por um lado, à necessidade de democratizar a educação escolarizada para as classes populares, formada essencialmente por adultos e idosos sem acesso à escolarização e, por outro lado, ao entendimento da necessidade de práticas educativas voltadas à aquisição da leitura, da escrita e do domínio dos códigos matemáticos com fins a uma educação libertadora que, partindo da “leitura do mundo”, alcance os meios para a superação das formas de

opressão.

Nesse contexto de disseminação dos pressupostos da educação libertadora freireana como mecanismo capaz de conferir politização e libertação, o conceito de Educação Popular se solidifica como uma importante proposta para pensar a EJA. Destarte, conceber a EJA desde a Educação Popular, significa ancorar-se numa concepção de educação fundamentada na transformação histórica e cultural e nisso reside a sua dimensão política. Mediante esse aspecto, é importante pensar a EJA no seu sentido de atuação partindo da realidade dos oprimidos, do universo das significações populares, para então conceber a modalidade em sua articulação com os referenciais teórico construídos pela cultura científica.

Depreende-se desse entendimento que qualquer avanço que a EJA possa apresentar no campo prático ou teórico, perpassa pela gênese de sua instituição, que vem dos movimentos populares, das lutas por mudanças, dos saberes experienciais e dos desdobramentos capazes de produzir. Nesse sentido, Brandão (2002) afirma que a Educação Popular é a dimensão pedagógica do próprio Movimento Popular, e o processo de produção do saber é pedagogicamente mais importante do que o seu produto. Então, a Educação Popular confere maior importância à compreensão do modo como os indivíduos se organizam socialmente para produzirem e vivenciarem as experiências criadoras de conhecimentos.

#### **4 Resultados e considerações**

Considerando que o ideário formulado em torno da educação popular, gestado entre os fins das décadas de 1950 e início de 1960, apresenta uma relevante influência na configuração das práticas de EJA, consideramos importante levar em conta as experiências e vivências de educadores populares cujas trajetórias foram marcadas pelo envolvimento e a favor do favorecimento do protagonismo histórico dos oprimidos e cujas trajetórias de vida e formação se imbricam com os movimentos de luta, resistência e transformação social daquele período. Para isso não se pode desconsiderar a memória e a experiência desses sujeitos sociais, no sentido de resgate do processo de formação, atuação e militância com jovens e adultos de camadas populares. Como afirma Freire (1998, p.33),

carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes

difusa, às vezes nítida, clara de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco.

É no sentido de apropriação das trajetórias de vida e de formação daqueles que vivenciaram os processos de educação popular a partir dos anos 1960, que aceitamos o risco de trazer as memórias desses, para legitimar tempos e espaços de fazer e pensar a EJA.

Trazer em relevo as memórias e trajetórias de quem vivenciou os processos de lutas e educação popular, insinua pensarmos numa construção que se molda no coletivo, ainda que conservando aspectos da individualidade da vivência de cada indivíduo particular. Como a ênfase dessas análises repousa na coletividade, ancoramos em Halbwachs (2003), para entendermos que as lembranças possuem um fundo social, coletivo. Partindo de lembranças pessoais os pensamentos e as lembranças encontram lugares dentro dos grupos, situando se “neste ou naquele grupo” (HALBWACHS, 2003, p. 31) já que para evocar determinada lembrança é preciso fazer parte do grupo. No caso do estudo aqui apresentado, ainda que a ênfase esteja nas memórias coletivas, as individuais não são totalmente rechaçadas, pois elas consistem em “um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2003, p. 69), que mediante os quadros sociais se erige através dos grupos dos quais o indivíduo integra – indo da família à nação.

No sentido mesmo de pensar, no âmbito dessa coletividade engajada em lutas por mudanças sociais, é que nos detemos sobre as contribuições que esses movimentos trouxeram para propostas educativas desenvolvidas no que podemos chamar de “nossos dias”, mas que herdamos todo legado de tempos de outrora. As trajetórias dos engajados nos movimentos populares dos anos 60 se consolidaram pelas marcas da militância política e pedagógica na área, o que contribuiu para fortalecer iniciativas de educação voltada para jovens e adultos.

Um dos achados da investigação apontou que uma das contribuições que o movimento de educação popular conferiu à EJA foi a referência ao pensamento de

Freire, que sempre defendeu o diálogo horizontalizado como atitude essencial na relação dos educadores com os educandos, do mesmo modo que incentivou o respeito aos saberes populares e da experiência feita como ponto de partida para a ação educativa. Também do pensamento freireano advém os ensinamentos da necessária dimensão política da educação. O ser humano, como ser histórico e cultural, tanto herda quanto recebe do contexto social que cria e recria, logo, é um ser “que para ser tem de estar sendo” (FREIRE, 2001, p. 34) e que não poderia ser puramente individual sem ser constantemente marcado pelo social. As marcas do social se apresentam nas práticas educativas por meio das escolhas feitas ou não feitas por um tipo ou outro tipo de atividade, através da discussão de determinado assunto ou da preferência por deixá-lo permanecer no anonimato. São muitas as formas pelas quais a tessitura do social se entremeia na tessitura da educação.

Sendo a educação popular, como tem sido discutida nos debates atuais, uma proposta de educação que se centra na ação prática, seus desdobramentos e sua fundamentação epistemológica e pedagógica atingem a EJA de forma a acoplar o praticismo necessário às lutas sociais a um *corpus* teórico que considera o conhecimento científico, mas que refute a invasão cultural, que acolha o saber sistematizado, mas que jamais negligencie os saberes empíricos populares. As raízes da educação popular e a importância que ela possui junto a processos de emancipação são elementos suficientes para entender essa proposta de educação como detentora de um importante legado para iniciativas que se baseiam na formação e empoderamento de grupos historicamente excluídos como é o caso dos educandos da EJA.

Por meio das lutas empreendidas pelos movimentos populares vem se firmando, no decorrer das décadas, o respeito ao saber popular como ponto de partida da ação educativa nas classes da EJA, privilegiando assim a dimensão política da educação, expressa constitucionalmente como direito de todos.

Através do entendimento, ainda que superficial e passível de reinterpretação, das relações entre educação popular e EJA foi possível compreender as marcas identitárias da EJA, identificando mudanças e permanências que perpassam a história da modalidade e que colaboram com uma possível reconfiguração da EJA no sentido de melhor acolher e atender os sujeitos sociais que carecem de iniciativas voltadas à sua libertação.

### Referências

ARROYO, Miguel. A EJA em tempo de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania** – Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil, n. 11, abr. 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e política: Ensaio**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola – Ibrades, 1987.

## PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL DA CIDADE DE OCARA

Meiriane da Silva Pinheiro

meirianehistoriadora@gmail.com

Maria Rozângela Correia Alves

teacherrosinha@hotmail.com

Maria Zilma da Siva Teófilo

[zilmateofilo@bol.com.br](mailto:zilmateofilo@bol.com.br)

**RESUMO:** Compreender valores, memórias, identidades, no qual se corporifica, se reconhece, transcendendo-se às gerações, a história patrimonial cultural de um povo, é o objetivo central desse trabalho, que busca por meio do cotidiano da vida das pessoas, identificar os elementos que compõem o patrimônio terão um significado relevante ao lado de um museu, de uma igreja, praças, lagos, paisagens, os bens culturais indispensáveis e frequentes da população. São os ícones que personalizam as cidades, são os pontos referenciais nos percursos cotidianos, são estes importantes fatores de coesão social, de orientação e identidade, sem os quais a estabilidade psíquica e os valores existenciais de cada um não existiriam. Essa descoberta advinda de uma pesquisa qualitativa, sendo reflexo da historiografia oral vivenciada pela primeira professora Francisca Sinhá Lopes que ainda lúcida nos conta como teve início a educação do município de Ocara, na época pequeno vilarejo denominado Jurema, encontramos também escritos de historiadores que à décadas deixaram registrada a história do referido lugarejo, na época distrito do município de Aracoiaba. Como referência ainda encontramos trabalhos monográficos escritos recentemente, tais como: cordéis e o livro da professora e historiadora Auricélia Alves: “Festa das Almas a alegria dos vivos” que enfatiza a tradição cultural deste município. Onde salvar todo esse legado do município de Ocara?

**Palavras-Chave:** Patrimônio histórico. Cultural. Material. Imaterial

### Introdução

O entendimento sobre a preservação dos patrimônios históricos tanto local como familiar, propiciam contato direto com documentos histórico material ou imaterial contribuindo para o fortalecimento da origem educacional do município de Ocara. O referido assunto emerge da necessidade de alertar para preservação, já que nos deparamos com monumentos históricos desmoronando por falta de reconhecimento das pessoas no tocante a valorização histórica que os monumentos trazem para as futuras gerações, repassada através da história oral, elo de intimidade com a identidade cultura de um povo. A própria palavra Ocara já traz enraizada em seu nome a cultura, pois advém do tupi-guarani, que remonta a terreiro de aldeia indígena.

É possível fazer um resgate histórico dos monumentos culturais através de uma

educação emancipatória onde educadores, educandos e toda comunidade sintam-se responsáveis e sujeitos ativos da sua própria história. Reconhecendo sua origem histórica e familiar como fator crucial na identidade do presente. Pois tudo que somos devemos aos nossos ancestrais.

## 2. Definindo e construindo conceito de patrimônio histórico cultural

Conforme o artigo 216 da Carta Fundamental do Brasil diz que “patrimônio cultural é formado por bens de natureza material e imaterial, tomadas individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, nos quais se incluem:

I – formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagísticos, artísticos, paleontológico, ecológico e científico. (Artigo 216 da Carta Fundamental do Brasil, elaborado em Abril de 2004)

O conceito de patrimônio cultural tem-se modificado ao longo dos últimos anos. Deixa de privilegiar, apenas um período histórico ou estilístico, como o barroco, por exemplo, para se estender aos demais períodos. Inclusive o modernismo, deixando de se preocupar apenas com o excepcional.

A preservação de patrimônio cultural foi norteador, sob o comando do serviço do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, desde o Ano de sua criação 1937( ORIÁ, 1997 p. 116), que escreve:

[...] igrejas barrocas, os fortes militares, as casas grandes os sobrados coloniais. Esqueceram “as senzalas”, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços. Devemos observar tudo o que foi mencionado partindo do conceito que pouco da história brasileira foi preservado, há muito o que resgatar baseado na primeira legislação patrimonial do país, o Decreto – lei nº: 25/37 que diz: Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, que por sua vinculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por ser excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. ( ORIÁ, 1997 p. 116)

Patrimônio Histórico Cultural deve ser preservado independentemente de seu



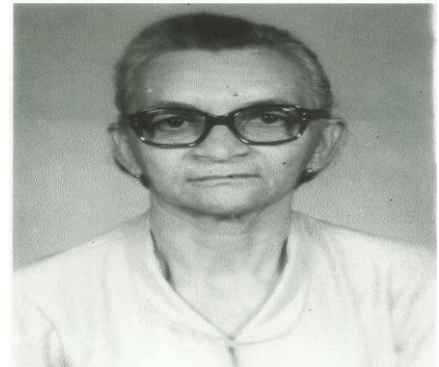
caráter. A comunidade local e toda sociedade deve ser conhecedora dessa preservação para usufruir da sua História e riqueza repassada através da oralidade, do monumento ou objetos apresentado. Lembrando que toda História revela seu tempo e espaço através da observação e especulação diante dos objetos expostos, por isso a importância de guardar antigas lembranças através dos objetos para conhecer o passado, compreender o presente e transformar o futuro, dentro da legalidade das leis de Preservação do Patrimônio cultural.

Casarão da tia Sinhá, onde teve início a educação de Ocara



Fonte: Meiriane da Silva Pinheiro

Homenagem à Francisca Sinhá Lopes



Fonte: Professora Núbia Pereira

Os objetos históricos ou patrimônio cultural falam não porque tem boca, falam pela beleza, pela origem da sua construção, pela beleza das faixadas, a coragem daqueles que construíram os monumentos, a transparência do legado deixado em cada detalhe, a força do trabalho suado e manual em retirar da natureza os objetos necessários à construção, pois tudo era muito natural, da construção do tijolo rústico e potente a madeira cortada e alisada pelo machado, as mãos calejadas era sinônimo de vitórias, construção do vilarejo, primeiro povoado, é a construção de uma nova cidade, quando não podia construir casas de tijolos construíram de pau-a-pique (taipa), era uma nova conquista e toda a família sentia-se parte integrante desse processo de construção e evolução. Segundo ARANTES, 1988 p.70, diz:

No contexto das sociedades integradas ao mercado industrial globalizado contemporâneo, por exemplo, o ponto de vista etnocêntrico tende a privilegiar e especialização da sociedade como modelo de “vida de qualidade superior, mais evoluída” em relação à vida nas sociedades menos integradas aqueles modelo. A história oficial tendia reafirmar a ideia de que as sociedades industriais são mais desenvolvidas, com qualidade de vida superior à das sociedades

pouco ou diferencialmente integradas ao modelo de referência. E, sob a luz desses argumentos, legitimaram-se muitas guerras, genocídios e mensagens imperialistas a culturas genuínas. (ARANTES, 1988 p. 70)

Desde a Segunda Guerra Mundial as questões internacionais gerais sobre o tema patrimônio cultural da humanidade são conduzidas para os fóruns da UNESCO, seminários e conferências de diferentes ordens, uniram-se no sentido de viabilizar a salvaguarda dos patrimônios. No Brasil a proteção ao patrimônio cultural acontece por meio de inventários, registros, vigilância, tombamentos e desapropriação. Estes são apenas pequenos passos, mas há muito que se preservar no nosso País, Estado e em nosso município. É hora de unir forças ideológicas e ações explícitas que amparem por meio legais os patrimônios históricos culturais que estão desmoronando, há muito pedido de socorro, mas a sociedade e familiares ficam a mercê das políticas públicas que ignoram a importância cultural e patrimonial pelo fato de não causarem lucros financeiros, uma vez que as verbas são escassas ao que se destina a educação patrimonial e reflexiva. Se formos comparar a nível Nacional o governo cancelou gastos que se destinavam a cultura, como se educação e cultural fossem totalmente desmembradas!

### **3. Museu: identidade cultural e educacional de um povo**

Os museus e arquivos são de fundamental importância para a vitalização e reconhecimento da população como bens históricos, onde possam lembrar o princípio da história local para que museus não sirvam apenas como depósitos de documentos e objetos antigos, mas que eles falem, contem, expliquem, interajam com o observador, que haja um elo de intimidade, interrogações e respostas entre objetos e pesquisadores, onde professores, educandos, visitantes e comunidades percebam a importância de conhecer sua origem familiar, árvore genealógica da sua existência.

A Lei orgânica do município defende a preservação do patrimônio histórico cultural. Assim como o plano diretor participativo no artigo 182 diz que:

O tombamento constitui limitação administrativa e de disponibilidade a que estão sujeitos os bens integrantes do patrimônio ambiental, arquitetônico, histórico, paisagístico e cultural do município, cuja conservação e proteção seja de interesse público.

§1º. Os bens passarão a integrar o patrimônio histórico e sócio-

cultural mediante a sua inscrição, isolada ou agrupada, no livro de Tombo. (Lei Nº 550 de 29 de Fevereiro de 2008. PDP – Plano Diretor Participativo do Município de Ocara- Ce)

Tomando por base os documentos acima citados sobre a importância de se preservar o patrimônio cultural material e imaterial, buscamos juntos aos órgãos competentes como o IFHAN, estaduais e locais para defendermos um local de memória e preservação da identidade cultural local do município de Ocara para a fundação de um museu, onde de fato fique elucidada toda a história local, sendo que a casa onde funcionou a primeira escola deste município continua de pé conservando a estrutura da época. Sendo uma ótima indicação para o tombamento uma vez que se encontra fechada e desmoronando por falta de um direcionamento cultural e histórico.

### **Conclusão**

O patrimônio tomado como importante elemento na construção de uma identidade municipal é o passado como referência para a constituição da racionalidade e fonte de conhecimento para a formação da nossa história.

Podemos então, olhar o patrimônio como suporte de evocação e de memória, como fenômeno social que une passado e presente criando ou recriando imagem da cidade, do povo, da cultura. Devemos, portanto, olhar o patrimônio, enquanto memória social, lugar onde se projetam as significações que delinearão e formarão à história de uma cidade.

É prazeroso falar de patrimônio histórico cultural, nos faz remeter ao passado e entender a importância do processo histórico da humanidade. Revelando que é impossível compreendermos nosso presente sem o resgate da nossa origem, dos nossos ancestrais. O casarão, onde teve início a educação de Ocara, ainda existe, porém um tanto quanto abandonada, fechada, não abrindo sequer a visitas. É lamentável ver tanta história destruída pelos escombros e desmoronamentos. O casarão onde funcionou a escola poderia ser hoje um museu, pois conserva ainda sua arquitetura e o piso de taco (madeira). Mas por falta de reconhecimento dos familiares, comunidade e de políticas públicas, isso ainda não foi possível. Somente pela a educação é que as pessoas podem mudar a realidade vigente e organizar-se como sociedade atuante, buscando sempre a grandeza por meio da cultura e encontrar de fato sua verdadeira identidade.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Antônio A. (2001). **Patrimônio Imaterial e referências culturais. In: Patrimônio Imaterial.** Rio de Janeiro: ORDECC, pp.129-140 (REVISTA TEMPO BRASILEIRO Nº 147).
- ALVES, M. A. **Festa das Almas: A alegria dos vivos** – uma síntese histórica da festa de finados em Ocara-Ceará. Fortaleza: Expressão, 2015.
- BITTENCOURT, Maria Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**, [s.l]: Cortez 2005. 408 p.
- BOSI, Ecléa. **Memórias e Sociedade**, 5ª Ed, rio de Janeiro: companhia das letras 1998.484 p. BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- BRASIL. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm). Acesso em: 23 de mar. 2017.
- Entrevista: Lopes, Sinhá: patrimônio histórico cultural: material e imaterial: entrevista [10 de setembro, 2010]
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- Lei Orgânica do Município de Ocara. Março de 1990. Disponível: <https://pt.slideshare.net/bimfreires1306/lei-orgnica-do-municipio-de-ocara>. Acesso em: 23 de mar. 2017.
- MENDONÇA, Rosa e SILVA, Costa, **Cultura Popular e Educação Brasília**, Salto para o futuro, Brasília,TV Escola/ SEED/ MEC: 2008.246 p.
- ORIÁ, Ricardo.Artigo: **Educação Patrimonial: conhecer para preservar**.Copyright@1999-2016, Mundo Positivo.
- ORIÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História. In. O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo, contexto, 1998. Pp 128-149.
- Plano Diretor Participativo de Ocara. PNUD – M Cidades – MMA. Maio de 2008. 48 páginas.  
Disponível:[http://www.mma.gov.br/estruturas/secex\\_tal/\\_arquivos/produto\\_v\\_tal\\_ambienta\\_ocara\\_104.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/secex_tal/_arquivos/produto_v_tal_ambienta_ocara_104.pdf). Acesso em: 23 de mar. 2017.

## DIFICULDADES DE ESCRITA: ALGUMAS REFLEXÕES

Geovane Coelho de Andrade<sup>202</sup>

Graduando do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA  
E-mail: geovanecoelho92@gmail.com

Maria de Lourdes da Silva Laurentino<sup>203</sup>

Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA  
E-mail: mlurdinhaa@gmail.com

Nágela Glicia dos Santos Ferreira<sup>204</sup>

Graduanda do curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA  
E-mail: nagelasantos269@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho faz uma reflexão sobre duas principais dificuldades de escrita: a disgrafia e a disortografia. Teve como objetivo geral identificar as principais dificuldades de escrita de alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental a fim de conceder aos docentes subsídios para que possam atuar na superação destes problemas. Como objetivos intentamos identificar as principais dificuldades de escrita de alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental a fim de conceder aos docentes contribuições para que possam atuar na superação destes problemas. A pesquisa foi realizada numa escola pública da rede municipal de ensino localizada na zona rural do Crato/CE e se apresenta como um estudo de caso, tendo como método de coleta de dados a produção textual. Consideramos que esse trabalho pode contribuir com a discussão sobre as dificuldades de escrita fornecendo aos docentes referenciais para o planejamento de situações didáticas que permitam melhores desempenhos na escrita pelos alunos.

**Palavras-chaves:** Dificuldades. Disortografia. Disgrafia.

### 1. Por onde começamos

Esse artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as concepções e dificuldades em relação à escrita de crianças no Ensino Fundamental. O texto também traz um estudo acerca da disgrafia e disortografia, fundamentado em autores que tratam especificamente desses problemas.

---

<sup>202</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA e bolsista do Núcleo de Educação Infantil-NEI da URCA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Sociedade, Educação e Cultura – GEISEC. E-mail: geovanecoelho92@gmail.com

<sup>203</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: mlurdinhaa@gmail.com

<sup>204</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: nagelasantos269@gmail.com

Buscando contextualizar a temática, o presente trabalho inicia-se com uma discussão sobre duas das principais dificuldades em relação à escrita refletindo o papel e os desafios para professor. Notamos que os problemas de leitura e escrita afetam algumas crianças e podem comprometer o desempenho destas não apenas em seu momento atual, como também podem prejudicar o seu desenvolvimento em etapas posteriores.

Ao abordar essa temática buscamos contribuir com a discussão sobre as principais dificuldades de aprendizagem que afetam a escrita das crianças e adolescentes tentando reconhecer os fatores que concorrem para essa situação.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino localizada na zona rural do Crato/CE. A pesquisa se apresenta como um estudo de caso, tendo como método de coleta de dados a produção textual. Para tanto, foi selecionada uma amostra constituída por 19 crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. A análise das produções se deu apoiada nas referências bibliográficas utilizadas para a fundamentação do tema.

Partindo de algumas suposições em relação ao tema formulamos os seguintes questionamentos: Quais as principais dificuldades na escrita de alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental público? Quais os erros ortográficos mais freqüentes na escrita dos alunos?

Considerando as delimitações deste estudo elegemos como objetivo geral identificar as principais dificuldades de escrita de alunos que iniciam a segunda etapa do Ensino Fundamental a fim de conceder aos docentes subsídios para que possam atuar na superação destes problemas. Além do objetivo geral tomamos como objetivos específicos: conceituar os tipos de dificuldades relacionados à escrita que foram identificados na pesquisa; entender as características das principais dificuldades de escrita; analisar as produções escritas de alunos e compreender os principais problemas apresentados.

Consideramos que esse trabalho pode contribuir com a discussão sobre as dificuldades de escrita fornecendo aos docentes referenciais para o planejamento de situações didáticas que permitam melhores desempenhos na escrita pelos alunos.

## 2. Para além das dificuldades de escrita...

As dificuldades na aprendizagem da escrita são mais perceptíveis no processo de alfabetização e letramento. Propor práticas de leitura e de escrita ajuda a superação dessas dificuldades, no entanto, cada situação demanda observações atentas, pois é possível que não apenas exercícios gráficos consigam para essa superação mas seja necessário um acompanhamento psicopedagógico.

Vygotsky (1979) afirma que no início da alfabetização a dificuldade de aprendizagem além de limitar a compreensão, pode ainda causar um distúrbio psicológico à criança. Para Smity e Strick, (2001, p.14) as dificuldades de escrita vão encontrar barreiras que podem impedir o seu enfrentamento, haja vista a sistematização de um programa de ensino que geralmente exclui aqueles que não conseguem acompanhá-lo, além das condições de trabalho de professores, muitas vezes sobrecarregados com uma quantidade considerável quantidade de por sala.

Diante das condições anteriormente descritas, o professor pode não ter possibilidade, oportunidade ou condições de dar uma maior atenção às dificuldades individuais. Nesta situação os educandos, por vezes, são classificados de maneira involuntária e homogênea. Os professores acabam por corrigir, sem conseguir desenvolver um processo especializado para cada dificuldade da criança.

Foi graças à escrita que a humanidade passou contar com a possibilidade de registro da sua cultura e do conhecimento historicamente produzido, embora o homem já se comunicasse anteriormente por meio de desenhos e pinturas. A escrita se dá como uma mediação de sinais e, através da leitura destes sinais, surgem mudanças na maneira do indivíduo entender e se colocar diante do mundo.

A história comprova que os homens, ao longo do seu processo de humanização, buscaram maneiras de se comunicar e, por isso, produziram símbolos e signos que foram partilhados entre si. No início tentavam reproduzir a escrita em pedras e rochas, onde se originou os primeiros pictogramas, porém as imagens não passavam a mensagem exata. Posteriormente, surgiu a forma ideográfica, até chegar à forma alfabética que usamos nos dias de hoje.

Aprender a escrita é um desafio à alfabetização. Sabemos que o desenvolvimento nesta área não se dá no mesmo tempo e nem da mesma forma para todos; cada criança ou adulto tem seu tempo. Nesse processo é comum que troquem letras, utilizem letras bastão e cursivas, repitam ou até mesmo inventem letras ao escrever palavras.



Emília Ferreiro sua pesquisa sobre a Psicogênese da língua escrita identificou que as crianças ou os adultos em seu processo de alfabetização e letramento tendem a associar palavra ao desenho, como por exemplo, diante das palavras vaca e formiga. No início, é comum que façam a correspondência da palavra vaca para o desenho da formiga por a formiga ser menor e da palavra formiga para o desenho da vaca por a vaca ser maior. Nessa fase de alfabetização a criança ou adulto não tem uma reflexão sobre a escrita, pois uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras.

A escrita também é vista como fator de desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano e é por meio dela que nos podemos comunicar com mais eficiência ideias, pensamentos e conhecimentos. Assim, o processo de escrita não pode ser mecânico, deve se dá por meio da reflexão e da interpretação além de ser encarado como um percurso de construção social, mas também pessoal.

### **3. Disgrafia e disortografia: duas dificuldades que precisam ser melhor compreendidas**

Podemos dizer que a inclusão social começa primeiramente pela educação, pois se a criança consegue bom desempenho na escola desde a Educação Infantil a sua adaptação, sua compreensão e percepção sobre o mundo vão se desenvolver mais facilmente.

No que diz respeito às percepções das crianças Almeida (2010) afirma que os seres humanos já nascem percebendo o meio em que está inserido, desenvolvendo suas concepções e noções de espaço. Portanto, devemos reconhecer que as crianças iniciam esse processo antes mesmo de adentrarem na escola.

Na escola o professor precisa entender observar e acompanhar o desenvolvimento das muitas áreas relacionadas às capacidades das crianças, dentre elas a escrita. Diante das dificuldades identificadas, cabe ao professor tentar operacionalizar formas de trabalho que possibilitem avanços e superações. Diante de uma criança com disgrafia e disortografia, em muitos casos os professores podem se sentir inseguros, cabendo aí investimentos em tempos e espaços de discussão, troca de experiências e estudos.

A disgrafia é um distúrbio da palavra escrita que envolve problemas também na coordenação motora. Geralmente se apresenta a mesma letra com movimentos diferentes e escrita confusa, ou seja, essa dificuldade de aprendizagem na escrita se

associa a um problema perceptivo motor. Esse problema na escrita dificulta o registro gráfico, originando o que geralmente se conceitua como ‘letra feia’. Etimologicamente, disgrafia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, segundo Torres & Fernández (2001), trata-se de “(...) uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.” (p.127).

A disgrafia pode ser apresentada de duas formas, a primeira é disgrafia motora (discaligrafia), essa ocorre quando a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora para escrever as letras e números, nesse caso a criança não consegue fazer os movimentos para escrever. A segunda é a disgrafia perceptiva que se apresenta quando a criança não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

Disortografia é um transtorno específico da escrita, ou seja, é uma alteração na projeção da linguagem escrita podendo ocasionar transtornos na aprendizagem da ortografia, é a ocorrência de erros ortográficos, sejam estes de caráter linguístico-perceptivo. A caracterização da disortográfica se dá pela dificuldade em fixar as formas ortográficas das palavras. Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por “um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia” (VIDAL, 1989, cit. por Torres & Fernández, 2001, p. 76).

Reconhecemos que quando o professor intervém junto dos alunos que apresentam algumas dessas dificuldades, deve ter a noção de que outros aspectos estão envolvidos no ato da escrita e, conseqüentemente, importa trabalhá-los.

#### 4. Os alunos e suas escritas: o que revelou a pesquisa

A pesquisa de campo foi feita numa escola da rede pública de ensino do Crato/CE, com alunos da turma do 5º ano. Como participantes estiveram 19 crianças, que se dispuseram a realizar uma produção textual.

A pesquisa de campo consistiu na produção de um texto a partir de uma imagem que foi fixada no quadro. O texto teve como tema “Amizade verdadeira” e a imagem retratava uma menina com o seu cachorro.

Ao serem analisadas as produções, percebemos que em relação à caligrafia os alunos, não apresentaram maiores problemas, considerando-se que a grande maioria

possui letra legível, com exceção de apenas de três produções que apresentaram letras não tão legíveis, porém não dificultando a leitura e à compreensão. Em uma dessas produções que apresenta letra pouco legível, observamos que o aluno que produziu não escreve apoiado na linha e ainda registra as palavras muito próximas.

Levando em conta a ortografia, o que mais percebemos foi que as maiores dificuldades encontram-se na escrita de palavras que contém a letra “u”, sendo recorrente a troca da letra usual pela letra “l”, como por exemplo, a palavra “descobriu” que apareceu em algumas produções escritas como “descobril”. Foi expressiva também a troca das letras “o” e “u” presentes nas palavras como “seu” escrito grafado como “seo”, a troca do “s” pelo “z”, “f” por “v”, dentre outras dificuldades. Também foi comum a supressão da consoante “n” e da letra “r”, possivelmente como consequência do jeito de pronunciar as palavras, nesse caso, inferimos que a escrita da palavra está relacionada diretamente com a pronúncia da mesma.

Outros erros que apareceram na escrita de alguns textos foram com relação às letras minúsculas usadas após sinais de pontuação, letras maiúsculas usadas no meio de frases e após vírgulas; separação de palavras que contém dígrafos, no caso do “rr” e na separação de palavras que são escritas juntas, porém as crianças escrevem separadas, como por exemplo a palavra “aquele” que foi escrito como “a quele”.

Quando analisadas sintaticamente as produções percebemos que as crianças possuíam um bom nível de concordância, coerência e coesão além que desenvolveram as suas ideias de forma coesa, fato esse que fez com que o texto seja considerado bem elaborado.

## 5. Considerações

Diante do que foi produzido e de acordo com as análises feitas pelas produções dos alunos, percebemos que estes possuem boa capacidade de desenvolvimento de ideias. Percebeu-se ainda que as crianças utilizam o vocabulário da norma culta e não se utilizam de gírias. As crianças mostraram-se confiantes para se expressarem durante a elaboração de textos na modalidade culta.

Embora não tenham apresentado dificuldade na composição de um texto, preocupa o fato de muitas crianças cometerem erros na escrita de palavras muito usuais, daí compreendermos ser necessária uma investigação mais pormenorizada da regularidade dessa forma de escrita, sendo recomendado o desenvolvimento de

exercícios para que seja possível diagnosticar, de fato, a constância dessas formas e, conseqüentemente se dê a identificação de dificuldades.

A prática da inclusão escolar pode aqui ser considerada quando o professor, diante da identificação de dificuldades dos alunos passa a entender, reconhecer suas necessidades e se esforça para garantir a sua superação. Assim, à escola deve se mostrar atenta para perceber as diferenças existentes entre cada aluno, suas particularidades e especificidades e responder a elas com situações pedagógicas adequadas. Dessa forma, acreditamos estar, de fato, garantindo a inclusão de todos e afirmando o seu direito de aprender.

### **Referências**

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: contexto, 15. ed., v. 4, 2010.

BEZERRA, Francisca Ângela Martins; FARIA, Francisca Edna Moreira; MACHADO, José Amarildo Fernandes. **A oralidade e a escrita: instrumentos na construção do saber ao longo da vida**. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFETCE.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino Fundamental-Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Maria Goretti. **Concepções e práticas na escola sobre dificuldade e aprendizagem**. UEG-UnU São Luís de M. Belos.

TORRES, R.; FERNÁNDEZ, P. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. Amadora: McGrawHil, 2001.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E TENSÕES

Maria Aparecida do Nascimento<sup>205</sup>  
Professora da educação Básica Prefeitura Municipal de Crato  
[manascimento68@yahoo.com.br](mailto:manascimento68@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre a atenção dada a educação para os povos do campo ao longo da história do Brasil. Para isso, buscamos discutir como se deu o processo de implantação de escolas no campo. Tem como principal objetivo; trazer uma breve reflexão histórica da educação do (no) campo no Brasil, e da luta pela conquista da legalidade. É um debate ancorado na abordagem qualitativa, a discussão teve como base os pressupostos de autores de significativa relevância na temática. As reflexões evidenciam a percepção da segregação e negação de direitos básicos da população que vive no campo, que mesmo diante de conquistas estabelecidas em lei, pressionadas, principalmente pelos movimentos sociais, ainda padece de sérios problemas, dentre eles o fechamento de escolas. Aponta para necessidade de políticas públicas educacionais que valorizem a educação para os camponeses, respeitando as suas necessidades objetivas.

**Palavras chave:** Educação. Educação do Campo. Legalidade e Realidade.

### INTRODUÇÃO

A reflexão que aqui apresentamos, traz um debate acerca da educação do campo. Este debate é fundamental para compreendermos os avanços e contradições entre a legalidade e a realidade. Neste sentido, objetiva trazer uma breve reflexão histórica da educação do campo no Brasil, e da luta pela conquista da legalidade. O nosso problema parte do princípio de que todo aluno tem direito a escola, e, por conseguinte que este acesso seja facilitado e não negado. É uma discussão, que traz além das experiências vividas como professora, nas escolas do (no) campo na Educação Básica, os pressupostos da pesquisa bibliográfica onde trouxemos como principais autores ARROYO, CALDART e FREIRE.

O artigo está organizado da seguinte forma: além dessas notas introdutórias, apontamos dois sub itens: o primeiro intitulado “Educação do (no) campo Breve histórico”, discorre sobre os processos históricos. O segundo: “entre a legalidade e a

---

<sup>205</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Básica, Professora da Educação Básica.

prática”, aponta uma reflexão sobre o que diz a lei e o que de fato ocorre na prática. E por fim, apresentamos as considerações finais. Acreditamos ser um debate relevante, pois trata-se da educação do povo do campo, um direito que muitas vezes tem sido negado. Pode, portanto, contribuir com o debate acerca desta questão.

### **1.1 Educação do (no) Campo: Breve histórico**

Historicamente, o Brasil tem sido palco de grandes desigualdades sociais, tal situação, é mais evidente quando direcionamos o foco para o meio rural, por ser considerado um “lugar de atraso”, isso, graças ao processo de industrialização ocorrido em alguns países da Europa bem como aqui no Brasil. Nesse sentido, estudos apontam que a partir da década de 1950 como o país vai deixando de ser eminentemente agrícola a população existente no meio rural, não atende ao modelo de desenvolvimento. Nessa lógica, esse povo não é “digno” de preocupações políticas e, sobretudo de políticas públicas. Como nos afirma Arroyo (2011), as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo, padecem ainda mais.

No âmbito da educação não é diferente, de acordo com Calazans (2007), “o seu desenvolvimento através da história reflete de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrários do país”. Nesse contexto, a educação rural pautou-se em ideologias que atendiam aos interesses das elites, sendo, portanto, uma educação inferior, pois, a política educacional adotada era restrita a populações urbanas. Assim:

Os altos índices de analfabetismo assombravam o Brasil nas décadas de 1940 e 1950. Uma década mais tarde, nos anos de 1960, alguns fatos agravaram ainda mais a educação do campo no país. Destacando-se, nesse período, a saída do homem do campo para a cidade em busca de novas oportunidades para melhorar suas condições de vida e trabalho. Porém, muitos esbarravam no sonho de uma vida melhor e não encontravam o que esperavam. Sem terra e sem trabalho, conseqüentemente, começavam a se acumular nas periferias das cidades, formando as favelas. ( BAVARESCO E RAUBER, 2014; p. 85 )

Como alternativa para o problema acima descrito, a fim de conter o fluxo migratório, bem como evitar o crescimento de grande proporção das favelas, o Estado cria novas escolas e projetos voltados para o campo. No entanto, a educação pensada foi apenas para evitar problemas ao estado, não havendo, portanto, preocupação de

estabelecer uma educação de qualidade para os nativos que viviam no campo. Conforme Fernandes (2012), o “ruralismo pedagógico” não resolveu o problema da educação no meio rural, já que surgiu sem nenhuma proposta nova para as pessoas do campo. De acordo com o autor supracitado o objetivo do governo era qualificar a mão de obra para as indústrias. Nesse sentido, o campo também precisava se modernizar, já que o atraso da agricultura brasileira representava um obstáculo ao desenvolvimento do país.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1961, no artigo 105, estabeleceu que: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Diante do exposto, é possível perceber que apesar de o Brasil, ter tido ao longo do tempo, uma enorme extensão rural, não houve empenho para se pensar uma educação para atender a realidade do campo.

Contudo, estudos apontam que a década de 1960 foi um período de mobilizações populares ligados a partidos de esquerda com ideologias de trabalho desenvolvidas pelas ligas camponesas. Foi então que surgiram grupos de alfabetização de adultos e Educação popular. Nesse período, houve grandes manifestações dos camponeses pela realização da reforma agrária. É nesse contexto que surge o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que realiza várias manifestações contra o Estado, em busca de soluções para os problemas dos povos do Campo.

Por sua vez, a falta de interesse político pela educação dos povos do campo é evidenciada de todas as formas. Revisitando os documentos oficiais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Plano Nacional da Educação, vamos perceber que é somente a partir da Lei Nº 9.394/96, que há referência explícita à especificidade, da oferta de educação básica para a população do meio rural. Vejamos o que diz o artigo 28:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de Ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às particularidades da vida rural e de cada região especificamente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL,1996, p.23)



Importante destacar que a referida lei, é fruto de intensas lutas coletivas, principalmente dos movimentos sociais, onde, de acordo com Gohn (2001), a década de 1970 foi um período marcante para a organização desses movimentos, bem como, da luta pela democracia. No campo educacional, ainda de acordo com a referida autora, os debates e as iniciativas sobre educação para a cidadania e a escola cidadã, marcaram a década de 1980 e contribuíram decisivamente para que se inscrevessem algumas conquistas dos trabalhadores, dentre elas destacamos o referido artigo.

Outro ponto que consideramos relevante para as conquistas do povo do campo, foram as lutas pela terra e a conquista dos assentamentos, que, segundo Arroyo, (2011), desenvolveu uma nova realidade, que conseqüentemente impulsionou mudanças no contexto educacional, sobretudo nas escolas situadas no campo. Destacamos que tais conquistas ocorreram graças ao protagonismo de alguns movimentos, que atuam para a construção de uma educação do campo. Dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra-MST e Movimentos Sociais, cujo objetivo de luta constitui-se em construir uma Educação do Campo e não somente no meio rural. Nesse contexto:

[...] quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 22)

Nessa perspectiva, deve-se considerar o meio em que a escola está inserida, e o que esse meio possibilita para a construção de uma proposta educacional significativa, tendo em vista o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo. Parafraseando Freire: “Uma pedagogia que não pode ser elaborada e nem praticada pelos opressores”.

## **1.2 Entre a legalidade e a prática**

Uma questão que não podemos perder de vista, e muito bem lembrada por Arroyo, (2011), é que, de modo geral, até os direitos mais fundamentais são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento, e adverte que nenhuma conquista é garantida sem organização permanente. Isso nos faz refletir sobre a forma de como vêm sendo tratada as escolas do meio rural no Brasil.

Em consonância com Soares (2009, p.54), “histórias sobre o campo há muitas, já sobre a educação do campo, o poder público, ao longo da história da educação

consagrou apenas uma: negar a diversidade como um prolongamento do atendimento escolar urbano”. Nesse sentido, percebemos, que o poder público, pouco ou nada tem se empenhado no sentido de estabelecer políticas e práticas efetivas para a educação do campo, negando, portanto, um direito assegurado na constituição federal, que é o acesso a educação para todos. Pois as escolas do campo têm sido desvalorizadas, tanto no que se referem às suas conquistas, quanto nas ações que direcionam o trabalho docente para a melhoria e manutenção das mesmas.

Mesmo sendo um direito estabelecido em lei, a educação do campo ainda parece ser um desafio da contemporaneidade. O que temos visto anualmente acontecer é o fechamento das escolas do campo, negando aos sujeitos o direito ao acesso a Educação, quando a luta deveria ser pela permanência das escolas e a garantia da qualidade de ensino da população rural. Em consonância com Freire (2011), acreditamos na necessidade de olhar o contexto e as necessidades dos alunos, neste caso, as características específicas dos sujeitos do campo, outro ponto a ser destacado é que esses sujeitos têm histórias que precisam ser consideradas no contexto escolar, tendo em vista a riqueza de conhecimentos inerentes ao povo do campo.

No entanto, estudos apontam que nos anos 80, houve um grande número de escolas fechadas, pois, uma significativa quantidade de famílias abandonaram as áreas rurais em busca de melhores possibilidades nas cidades, nas décadas de 60 e 70. Nesse período, segundo Molina (2012), grandes mobilizações da população rural impulsionaram o reconhecimento em leis, da educação do campo, pela LDB N.9394/96. É nessa perspectiva, que Silva, Leal e Lima, nos dizem que:

Os contextos das escolas brasileiras são diversos e, por isso, partimos do pressuposto de que qualquer proposta curricular homogeneizante encobre particularidades fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem (...). Dessa forma, não nos interessa aqui fortalecer uma leitura dicotômica e distorcida, mas assegurar que o campo em sua diversidade seja reconhecido como espaço possível e real da democratização do saber sistematizado. (SILVA; LEAL; LIMA, 2012, p.8)

Assim, é necessário avançar, no sentido, de não apenas ter acesso à educação, mas, sobretudo à construção de uma escola e de uma educação do campo, pois, de modo geral, percebe-se o predomínio de um modelo de educação urbana em detrimento das formas de organização que caracterizam o meio rural. Afirmando isso, com base no que tenho vivenciado enquanto profissional da educação.

A minha trajetória profissional enquanto professora, põe-me em contato direto com a realidade do campo. Como profissional da educação básica, vivi e vivo as angústias de quem tem origem e atua no campo. No final da década de 1990, comecei a atuar como docente numa escola situada na zona rural, onde trabalhei durante quatro anos. Dois anos após ter me transferido, tomei conhecimento que a “escolinha” tinha sido fechada e ninguém da comunidade questionou tal atitude. Isso mostra que o direito de acesso a escola próximo ao local onde mora, não é respeitado pelos gestores públicos, e muitas vezes não é compreendido como direito pelo povo que deveria ser favorecido. Infelizmente, isso faz com que atitudes contraditórias assim, sejam colocadas em práticas.

Nesse sentido, é que foi sancionada a lei N° 12,960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A alteração foi feita a fim de dificultar o fechamento de escolas que vinha ocorrendo de forma exorbitante e determina em seu artigo 1º, parágrafo único que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.  
(Brasil, 2014, p.12).

Sendo assim, no início de 2016, na escola em que lecionava<sup>206</sup>, fomos surpreendidos com a notícia de que a partir de então, a instituição não funcionaria mais, pois o município precisava “conter gastos”, e que a solução seria fechar dez escolas da zona rural do município. Tal notícia me remeteu à lembrança do que eu e outras crianças da comunidade em que morávamos, tivemos que enfrentar para ter acesso a escola.

Vale destacar que tal atitude se deu após a aprovação do Plano Municipal de Educação, onde uma das estratégias para universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) é: 2,8) “Garantir a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo e da floresta, das comunidades indígenas, quilombolas e grupos sociais itinerantes, nas próprias comunidades”. (PME Crato - 2015-2024). Nesse sentido, sabendo da arbitrariedade diante da intenção de querer negar um direito

---

<sup>206</sup>Escola de Ensino Fundamental Dedé Pinheiro, localizada no Sítio Currais no distrito Baixio das Palmeiras em Crato-CE.

legítimo do povo, nós nos mobilizamos e travamos uma luta com o gestor municipal a fim de garantirmos algo que foi conquistado através de muito esforço. Assim, unidos pelo anseio de manter a escola funcionando e, sobretudo de assegurar um direito que é fundamental, chamamos a atenção da sociedade através da mídia e acionamos o ministério público, dessa forma, conseguimos barrar algo que para a gestão já era fato consumado.

Como sabemos geralmente a população do campo, é considerada uma população vulnerável, por ser, em sua maioria: pobre, negra e do campo. Isso nos faz refletir sobre o tipo de população que mais sofre com a ausência de políticas que favoreçam o acesso e permanência na escola. No que se refere a população negra, Nunes (2014), revela que “no final do século XX, as organizações dos movimentos negros intensificam a cobrança para que o estado brasileiro garanta o acesso da população a educação básica”

Destacamos essa afirmação da autora como relevante, tendo em vista que a maioria dos alunos da escola Dedé Pinheiro, ameaçada de fechamento, são oriundos de uma comunidade mapeada pelo Grupo de valorização Negra do Cariri- GRUNEC, como comunidade negra. O que nos faz refletir sobre o tipo de população que mais sofre com a ausência de políticas que favoreçam o acesso e permanência na escola.

### **Considerações finais**

As questões abordadas nesse artigo, mostram que mesmo diante de lutas pela educação da classe trabalhadora do campo e sobretudo, conquistas garantidas em lei, os problemas que enfrentamos no contexto atual, infelizmente ainda são os mesmos dilemas, e com relação ao direito de ter escola próximo de casa, a situação vivenciada na década de 1980, e discurso fatalista do fechamento das escolas do campo, volta a se repetir constantemente no meio rural, sob o mesmo ideal citado, no texto, ou seja, número reduzido de alunos e contenção de despesas.

Esta realidade tem sido motivo de luta de várias comunidades rurais. Ressaltamos, que é uma resistência que perdura a anos. A nossa preocupação parte do princípio que todo aluno tem direito a escola, e, por conseguinte que este acesso seja facilitado e não negado. Contudo, constatamos que em pleno século XXI, ainda vivemos os dilemas de luta por acesso a educação, de modo específico aos filhos dos trabalhadores rurais. Assim faz-se necessário a nossa permanente organização e atuação diante de “velhos e novos” cenários.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**/ 5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,2011

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ceb-1/2002, Brasília DF: MEC,2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Lei n.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 5 de março. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento de ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional \_Brasília : MEC,SEB, 2012. 60P.**

BAVARESCO, Paulo Ricardo e RAUBER, Vanessa Daiane. **Uma Trajetória de Lutas e Conquistas**. Disponível em: <http://editora.Unoesc.edu.br/index.php/achs/index>

BOLGDAN, Robert; BILKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

CALDART, Roseli Salete. **Teses sobre a pedagogia do Movimento**. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária: Textos de estudo. Boletim da Educação (MST), São Paulo, n.11, set,2006.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel

Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (2012). Dicionário da

Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Venâncio,

Expressão Popular.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2011.

GUHUR, Dominique Michele Periotto e SILVA, Irizelda Martins de Souza. **Educação do Campo: Primeiras aproximações**.

NUNES, Cicera. **Desafios e possibilidades para o ensino das africanidades na escola de educação básica**. In: Cicera Nunes (Org)...[ET AL]. Dialogando com os saberes da docência: pesquisas, teorias e práticas. LICEU, 2014.

SAVIANI, Dermeval, 1994 **Pedagogia Histórico Crítica/ Primeiras aproximações/ Dermeval Saviani – 10. Ed. Ver. – Campinas, SP; Autores associados, 2008. – (Coleção contemporânea)**

## EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUTO NECESSÁRIO SOBRE AS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Valquíria Soares Mota Sabóia

Mestranda da Universidade Interamericana

Especialista em Gestão Escolar, Educação Especial, Língua Portuguesa

[valquiriamota28@hotmail.com](mailto:valquiriamota28@hotmail.com)

Rozilda Pereira Barbosa

Professora Substituta na FAEC/UECE

Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica (UECE)

[rozibarbosa@yahoo.com.br](mailto:rozibarbosa@yahoo.com.br); [rozilda.barbosa@uece.br](mailto:rozilda.barbosa@uece.br)

### RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a educação infantil e os construtos necessários ligados a sua aprendizagem. Objetiva analisar aspectos ligados ao eixo desta modalidade de ensino que tem como fundamento servir de base para toda a educação básica. A pesquisa apresenta caráter exploratório com estudo bibliográfico. Utilizaremos o aporte teórico de: Koch (2015), Lajolo e Zilberman (1996), Chartier (1996), Perrenoud (2000), Vygotsky (1982), Zabalza (1998), Brasil (1998). Reflete sobre o tema e suas incertezas com olhar cuidadoso sob as dificuldades enfrentadas na atualidade em relação ao desempenho do trabalho do professor e a real efetivação da aprendizagem escolar das crianças envolvendo aspectos ligados a compreensão da leitura e da escrita, da alfabetização e do letramento. Resultados do estudo apontam que se deve buscar respostas para os conflitos cognitivos que denunciam a negação do direito a maturação individual de forma respeitosa a cada competência da criança.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Aprendizagem. Reflexões.

### 1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e a interação adulto e criança é uma necessidade que no remete aos estudos de Vigotsky (1982), sobre a zona de desenvolvimento proximal que demonstra caráter orientador e na qual as funções mentais encontram-se em um determinado ciclo de desenvolvimento, havendo diferença no nível de desenvolvimento mental e potencial. “[...] tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social [...]” (VYGOTSKY, 1982, p281).

Neste contexto, a compreensão sobre o universo da criança é extremamente necessária. O seu mundo encontra-se permeado de desafios, estando muitas vezes, a

aprendizagem da leitura e da escrita escolar em segundo plano. Fazer a mediação valorizando este veículo comunicacional é papel da escola, do professor.

É preciso conhecer o processo e o alinhamento teórico-metodológico usado pelos professores. Para que se possa entender sobre os avanços e desafios dos pequenos. Saber o que atualmente é ensinado e como ocorre esse processo. O “para quê”, “o por quê” das ações que dão sentido a prática das salas da educação infantil é pertinente.

Educar para a alfabetização, trata-se então, de um desafio imenso na escola, ainda na educação infantil, na formação docente, no acompanhamento pedagógico e para as parcerias educacionais. Existem reflexões que são pertinentes a nossa atuação docente como: que metodologias estão sendo usadas pelos professores na educação infantil? Como os professores planejam a sua ação didática? Que bases teóricas são seguidas? Como é realizado o acompanhamento ao professor e as crianças? Que habilidades não foram desenvolvidas? Como as crianças realizam a leitura de mundo? Sabem ler e não sabem escrever? Que caminhos cognitivos foram percorridos e não foram alcançados? Em que fase de desenvolvimento a criança se encontra? O que fazer pra que consiga ultrapassá-la? O bem estar social, os avanços cognitivos e sociointeracionais nem sempre ocorrem em sua plenitude.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta aspectos relevantes ligados a linguagem oral, tendo-se em vista, que a linguagem escrita sempre foi a preferida no tocante aos avanços nas aprendizagens iniciais da criança na educação infantil. O discurso atual está para a multimodalidade de linguagens. Na BNCC (2018, p.22), “[...] a equiparação entre os múltiplos tipos de textos e não mais a preferência pelo texto verbal escrito. Na versão homologada, os textos multissemióticos são apresentados como habilidades que precisam ser desenvolvidas [...]”. Deste modo, se faz necessário buscarmos maior expressão para o texto oral e/ou uma dosagem bem organizada das intertextualidades “oral e escrita”. Visando possibilitar maior ênfase a fase em que as crianças se encontram. Pois o processo de alfabetização é contínuo, lento e precisa de tempo; determinação dos professores e pais, considerando a importância da relação pensamento e linguagem que vão constituindo o universo da criança.

Espera-se que os inúmeros desafios, que freneticamente vislumbram o tempo escola sejam minimizados e que mudanças positivas surjam. O pensamento pedagógico não pode ser utópico, mas pode e deve ser esperançoso. O perfil do educador que



planeja a mudança é o perfil do enfrentamento, da não desistência e da responsabilização pelas ações do dia a dia da escola e creches em que passam a maior parte do seu tempo. Acreditar em dias melhores para a vida dos pequenos impulsiona educadores a permanecerem firmes buscando sempre caminhos que superem qualquer mazela implantada pelo sistema de ensino ou pelos programas escolares.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO

Dizer da necessidade da escola representar a civilização contemporânea, vêm contemplar as preocupações do fazer pedagógico e de muitos educadores brasileiros para além dos conflitos vivenciados na atualidade na educação infantil ou em outra modalidade de ensino. E este fazer, está para além das atividades indicadas pelo professor(a) na sala de aula.

Garcia (1999, p.32), trata “[...] da profissionalidade docente quanto a exigência do diálogo entre as teorias subjetivas e o conhecimento acadêmico [...]”. Cabe aos educadores uma vivência teórica e prática de Didática, subsídio formativo que seja capaz de atender de modo crítico e construtivo às mudanças constantes na seara educacional. Deste modo, a proposta deste artigo busca respostas que fundamentem a ação docente para a compreensão dos motivos que levam a criança a não escrever/ler no tempo certo tendo em vista a resignificação da educação infantil como espaço social de construções contínuas e desobrigadas de saberes sempre sistematizados.

À escola cabe a busca de sentidos que ampliem o compromisso das famílias para serem suas aliadas nos caminhos da educação atrelando suas propostas de trabalho às necessidades de informação a partir de uma consciência crítica sobre as mazelas sociais que afetam a vida das crianças atrapalhando a sua maturidade e concentração para as atividades escolares.

E estas reflexões podem partir do incompleto processo de alfabetização, pois são situações reais pertinentes no dia a dia da escola e da família. De acordo com Chartier (1996, p. 26) “[...] Uma das primeiras tarefas da escola é, pois, proporcionar uma pedagogia da cultura de leitura e escrita que considere muito concretamente experiências infantis [...]”. Pois, na educação infantil as crianças tomam gosto pelo letramento de modo simples sem necessidades de forçá-las.

Perrenoud (2000, p112) diz que: “[...] é preciso relacionar cada competência a um conjunto de problemas e de tarefas [...]” em arrolar os recursos cognitivos (saberes,

técnicas, savoir-faire, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pelas competências em questão. E no caso o professor, “o que professa” precisa de conhecimentos inovadores que viabilizem o trabalho em sala de aula.

Necessita-se aprofundar a compreensão da maturidade das crianças (pré-requisito para sua aprendizagem). Envolver quem ensina e quem aprende à natureza do objeto do conhecimento. E na Educação Infantil, “Aprender a língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais [...]” (BRASIL, 1998). É propósito coerente permitir espaços para as manifestações culturais de cada comunidade.

### **3 RESPONSABILIDADE SOCIAL SOBRE AS CRIANÇAS E SEUS SABERES**

Ao pensar e argumentar a educação infantil não se pode fugir do fio condutor que se guarda a sua História. Segundo Paschoal (2014) “A educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos.” As tradições eram aprendidas no convívio dos adultos, as normas eram ditadas e obedecidas, por vezes, não havia necessidade de verbalizar o desagrado da família a algo feito pela criança (o olhar severo) indicava a negativa dos pais.

A trajetória de atrasos da educação infantil, sinaliza deste sempre a necessidade de maior organização governamental e pedagógica visando melhor atendimento as crianças. A transição do período feudal ao capitalismo, a revolução industrial e reorganização da sociedade conduziu a mulher ao sistema de produção. Às famílias restava preocupar-se com a sobrevivência (as mães se dedicavam às empresas e deixavam seus filhos nas ruas). Em seus primeiros textos Ariés ressaltava “o sentido de grupo, da pequena coletividade forjada pelas solidariedades da vida cotidiana e da tradição.” (ARIÉS, 1994, pp. 52-3).

Deste modo, podemos classificar este período da infância como “abandono”. Deixando a responsabilidade para a sociedade que organizou-se em grupos de apoio dando origem as creches, nas quais o atendimento era filantrópico.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças[...] aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

Faltou qualidade para o início do atendimento às crianças na infância. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente. (ZABALZA, 1998, p. 32). Ter um espaço adequado às crianças deve combinar com atendimento pedagógico dirigido.

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Pode-se observar que faltam serviços básicos. São constituídos como elementos ligados à infraestrutura atingindo a saúde física e/ou desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2006, p.10)

Zabalza (1998, p.32) mostra que “A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim, algo que vai sendo alcançado”. Na tentativa de tornar as instituições de Educação Infantil padronizadas, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu algumas diretrizes como o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), distribuído para todas as escolas. Este documento mostra qual o tipo de conteúdo adequado para uma determinada faixa etária e, o que aquela proposta contribui na formação da criança [...] materiais educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este referencial pretende dar sua contribuição. (BRASIL, 1998, p.14)

Observa-se que há uma profunda preocupação pelo ensino organizado. Rotinas que manejam os espaços estruturais e temporais da escola sem respeito a identidade cultural de professores e alunos. São dimensões a serem investigadas, refletidas para o bem comum, não só para a avaliação das funções psíquicas superiores processadas e mediatizadas pelos signos na escola.

A escola, cabe enfrentar as insatisfações, os ritos seculares que sequenciam “modelos”. Estudantes desde a educação infantil, profissionais da educação silenciosamente gritam por mudanças: liberdade, identidade, solidariedade. Respeito à diversidade, à dignidade humana. Alfabetizar as crianças é preciso, é urgente, mas é preciso respeitar os processos de crescimento entender o tempo de brincar e amar, saber que na educação infantil.

É importante compreendermos a busca pela erradicação do analfabetismo disposto

na Constituição Federal de 1988, Art. 214 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), como um sonho possível e o atendimento as metas traçadas aliadas a estudos científicos que visem ações imediatas construídas coletivamente em todas as escolas do Brasil.

É imprescindível que os educadores não percam as esperanças. Então, Freire (2014, p.45) nos relembra que: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” Então, alfabetizar letrando deve representar e ser festejado não só, como espaço de decodificação e codificação, mas da conquista do homem na promoção de sua emancipação individual e coletiva.

Zabalza (2007) diz que: A capacidade de leitura e interpretação é muito diferente de uma criança para outra. Essa é uma verdade que todos os professores alfabetizadores logo percebem em seus alunos, pois a partir do diagnóstico inicial, do acompanhamento individual se torna fácil entender das limitações das crianças. Mas, não se pode negar que as técnicas de acompanhamento variam de acordo com a subjetividade e/ou experiência de cada professor. Realizar tarefas com a técnica de agrupamento em sala de aula é uma boa sugestão, tendo em vista, que desde muito pequenas as crianças se sentem bem quando estão próximas umas as outras, já realizam trocas de ideias e materiais didáticos.

Vimos também que o professor consegue acompanhar de modo mais freqüente cada grupo, no entanto, deve manter enquanto estratégia a condição de envolvê-los globalmente. A atuação contínua do professor sobre as atividades propostas e aceitas por eles precisa estar sendo ressignificada por novos materiais que estabeleçam relação como conteúdos programados – extraídos externa ou internamente das necessidades de cada idade atendida na escola.

Os resultados desta pesquisa bibliográfica surtem efeitos positivos para a atuação docente no cotidiano dos planejamentos didáticos e pedagógicos de modo a minimizar pequenos deslizos na hora da prática e possibilitar aulas mais organizadas, melhor aproveitamento do tempo escola e mais tranquilidade para o a solidificação dos saberes que são necessários às crianças na idade certa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF 2006 v.1; il.
- BRASIL. BNCC na prática/ Equipe educacional da Editora.-1. ed-São Paulo: FTD,2018.
- CARNEIRO. Moaci Alves. **LDB fácil Leitura crítica Artigo a Artigo**. Petrópolis – Ed. Cortez S.P. – 2012.
- CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ. Paz e Terra, 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PERRENOUD. Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2000.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999.
- SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará. **Avaliação educacional em larga escola**. CAED – UFJF. 2008.
- \_\_\_\_\_ **Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará 1º ao 5º ano**. Volume I –Pressupostos , habilidades e orientações didáticas.-2013.  
[Sefarditas.net.br/textos/aries.pdf](http://Sefarditas.net.br/textos/aries.pdf).
- SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Ed. Cortez. SP, 2007.
- VYGOTSKY. Lev Semionovich / Ivan Ivic, Edgar Pereira Coelho (org.) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed, 1998.  
[www.Unifabibe.com.br/revistaonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/0404201474248-pdf](http://www.Unifabibe.com.br/revistaonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/0404201474248-pdf).

**ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENSINO PELA  
DEMANDA DE RESULTADOS**

Mariana Karla de Sousa Pompeu  
Universidade Estadual do Ceará/mkpompeu@hotmail.com  
Iara Assunção de Sousa  
Universidade Estadual do Ceará/iaraassuncaodesousa@gmail.com  
Ana Celsa Moura Andrade  
Universidade Estadual do Ceará/celsa.m.a.02@gmail.com

**RESUMO:**

O presente trabalho se trata de um estudo coletivo realizado por estudantes de graduação do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. O trabalho tem como objetivo geral aprofundar os estudos acerca da situação atual das Escolas Estaduais de Educação Profissional, e mais especificamente conhecer empiricamente uma Escola de Educação Profissional situada em Aquiraz, bem como identificar se ela realiza suas atividades de forma a se encaixar no programa de escola de educação profissional de tempo integral. Visando a realização do trabalho foram feitas pesquisa bibliográfica, assim como também foi feita uma visita à Escola Estadual de Educação Profissional. Concluiu-se que a escola cumpre seu propósito de fornecer uma educação profissional voltada para o mercado de trabalho com suporte para o ingresso de seus alunos em um ensino superior de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Ensino superior. Mercado de trabalho.

**1. INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como tema central o estudo sobre as redes de escolas estaduais de educação profissional, e se destina a apresentar como essas instituições fornecem a educação para o grupo seletivo dos jovens que nela ingressam. Tendo isso em vista, o projeto buscou conhecer teórica e empiricamente sobre as escolas profissionais, ao ponto que critica a forma essencialmente excludente das redes de escolas profissionais, dando visão a um outro lado dessa esfera educacional, o teor sistêmico da demanda de resultados satisfatórios nas avaliações externas.

Visando fundamentar o proposto acima, foi realizada pesquisa bibliográfica no texto Organização e política de Ensino Médio no Ceará, de autoria de Eloísa Maia Vidal e Sofia Lerche Vieira, assim como também foi feita pesquisa de campo na qual visitou-se uma Escola Estadual de Educação Profissional na cidade de Aquiraz. O trabalho encontra-se organizado em três momentos: a introdução, desenvolvimento e considerações finais. O desenvolvimento conta com três tópicos, sendo esses, Educação

Profissional no Ceará: organização do ensino para implementação das escolas integrais;  
O currículo e as avaliações no sistema de Educação Profissional: demandas e resultados;  
Escolas Profissionais no preparo do aluno para o mercado de trabalho e para o ensino superior: vias que se cruzam?, e por último, as considerações finais.

Através dos objetivos traçados levantaram-se questionamentos acerca de como a escola inserida num sistema que exige resultados e que para mensurá-los são aplicadas avaliações externas de naturezas distintas, mas com a mesma finalidade: identificar se os recursos aplicados à educação profissional estão sendo satisfatórios ou não, consegue promover um ensino de qualidade que seja relevante para os alunos, atendendo-os de forma a superar as dificuldades dos mesmos ao mesmo tempo que tanto os prepara para o mercado de trabalho quanto para o ensino superior, mostrando cada vez mais um alto índice de aprovação nas universidades e faculdades tanto públicas quanto privadas.

No entanto, não buscamos aqui comparar os resultados das escolas profissionais com os das escolas de ensino médio regular, por entender que tal ação seria de grande ingenuidade, sabendo pois que os recursos e investimentos aplicados para a primeira são consideravelmente mais potencializados do que os destinados à segunda.

## **2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS INTEGRAIS**

A educação profissional no Estado do Ceará surgiu em 2007 através do Governo do Estado do Ceará e da Secretaria da Educação (SEDUC) e teve como foco inicial integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico de forma a ofertar aos estudantes cearenses uma educação de tempo integral. Atualmente o número de escolas profissionais de tempo integral em funcionamento no Estado do Ceará é cento e quinze.

Durante o ano de 2003 até julho de 2004, temos uma incandescência no debate dirigido ao ensino médio e educação profissional. As discussões baseadas no contexto histórico sobre essa temática, retomam a discussão sobre a educação politécnica (educação tecnológica). Que levantou uma convergência mínima, como sustenta Moura(2007), para o que resultaria na implementação do decreto N. 5.154/2004 que busca integrar a educação geral à educação profissional. Sobre esse decreto Moura afirma que:



Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidos pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-los e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (MOURA,2007, p.19-20).

Para atender as demandas das disciplinas a serem estudadas pelos alunos e também os cursos a serem ofertados nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, foi implantado o sistema do Ensino Médio integrado o qual tem como objetivo elevar o nível dos resultados das escolas públicas do Ceará e capacitar mão-de-obra para o mercado de trabalho, logo, esse modelo de ensino amplia a jornada escolar o que exige dos estudantes passem a ficar o dia todo nas escolas, e também exige das escolas que oferecem aos estudantes capacidade/possibilidade/ recurso/dependências para que os mesmos desempenhem as atividades na escola e tenham um bom rendimento escolar.

### **3. O CURRÍCULO E AS AVALIAÇÕES NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DEMANDAS E RESULTADOS**

Uma das características das redes de Escola Estaduais de Educação Profissional (EEEP) é o currículo integrado, o qual os conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram.

A organização do currículo deve ser realizada em um projeto político pedagógico, de onde derivaram os planos de curso, dos cursos ofertados pela instituição profissional. A matriz curricular deve ser organizada a modo de estabelecer uma base sólida de conhecimentos científicos e tecnológicos. (MOURA, 2007)

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, credes e estado. Os resultados servem de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais e municipais. Esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, com seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais e possibilita acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. Os dados coletados por essa avaliação identificam a evolução do desempenho

dos alunos da rede estadual de ensino.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores interferem no desempenho do aluno, fornecendo informações sobre a qualidade do ensino ofertado. O SAEB é dividido em três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de avaliar o desempenho dos alunos de Ensino médio, ele serve para ingresso dos concorrentes no nível superior – seja por meio da submissão da nota no Sisu, Prouni, e instituições portuguesas – e técnico pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), esse programa que procura expandir a oferta de cursos na educação profissional e tecnológica no país, e que tem como um dos objetivos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional.

Por meio da nota obtida no ENEM pode-se conseguir o Financiamento Estudantil (Fies) para custear uma faculdade particular. Essa avaliação é ainda de cunho do desenvolvimento pessoal, uma vez que serve para Autoavaliação do participante e Inserção no Mercado de Trabalho. Possibilita melhorias na Educação, sob o viés do aperfeiçoamento do ensino.

Todas essas avaliações acima mencionadas visam identificar o desempenho dos estudantes das escolas profissionais de forma a diagnosticar se os recursos e suportes aplicados e desenvolvidos nessas escolas estão surtindo efeitos positivos, ou seja, tais avaliações de um lado servem para mensurar o nível de ensino desenvolvido pela escola, como favorável ou não em relação aos recursos e custos aplicados, quanto servem para manter a escola em constante funcionamento no que se refere ao cumprimento de metas.

Por um lado essas avaliações pressionam estudantes e professores, e por outro lado desenvolvem por parte da escola ações de recuperação de alunos que não se encontram nos “níveis” desejados para as notas a serem atingidas. Dessa forma a escola usa também dos resultados dessas avaliações para diagnosticar os déficits de aprendizagem dos alunos, como por exemplo usando a prova SPAECE para averiguar os “níveis” de português e matemática dos alunos e assim tentar “nivelar” os que estão

menos favoráveis à um nível adequado para o esperado da escola.

### **3.1. PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E AS AVALIAÇÕES**

O planejamento é feito de algumas formas: a principal é a semanal, onde o coordenador responsável por esse planejamento se reúne com os professores, divididos pelas suas áreas de conhecimento, além disso, no início do ano, tem a semana pedagógica, onde é feito o calendário escolar, incluindo todos os projetos que os professores pretendem fazer durante o ano, as demandas da CREDE e as demandas da própria escola.

O currículo da Escola Estadual de Educação Profissional tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e como diferencial a integração entre as disciplinas do ensino médio e dos cursos técnicos, voltando os conteúdos para o perfil profissional desejado.

A avaliação ocorre de forma quantitativa e qualitativa. Quantitativa em relação às avaliações externas – como a SAEB, SPAECE e o ENEM – e internas – mais conhecidas como avaliações parciais e bimestrais – é através do número quantitativo que vem a ação qualitativa de avaliação, exemplificando, ao pegarmos uma nota inferior de um aluno, por meio do conselho de classe, é discutido mecanismo/estratégias para que esse aluno consiga recuperar essa nota, além de tentar compreender que fatores contribuíram para que esse aluno tirasse uma nota abaixo da média esperada. Logo, o sentido qualitativo aqui é, procurar-se ações para que o aluno fique no mesmo nível dos demais. Em um esforço de tornar essa aprendizagem mais igualitária e eficaz.

### **3.2. CURSOS PROFISSIONAIS, ESTÁGIO, FINANCIAMENTO E PROJETOS**

A escola oferece quatro cursos: Edificações, Eletrotécnica, Multimídias e Hospedagem, acompanhados de laboratórios específicos, onde cada curso oferece em média 45 vagas. Vale salientar que esse quantitativo de alunos por área, varia de acordo com demanda de alunos que estão concorrendo às vagas no ano vigente.

O Governo Estadual faz parceria com algumas empresas para a realização do estágio, ele acontece no 2º semestre do terceiro ano e tem uma duração de cerca de 5/6 meses.

No estágio além dos alunos adquirirem vivência prática do conteúdo eles recebem uma bolsa com um valor médio de trezentos reais, muitas vezes essa bolsa

motiva os alunos a não abandonarem o curso, pois além de estarem estudando para o vestibular e se profissionalizando estão recebendo uma ajuda de custo, que vem auxiliar na locomoção e alimentação dos mesmo nesse período de estágio. Muitas das vezes, após concluírem o curso, os alunos conseguem se empregar nas próprias empresas/instituições em que estagiaram, isso conta como um ponto positivo para estes ao ingressarem em uma universidade, consigam se manter e/ou custear uma faculdade particular.

A principal fonte de financiamento das escolas profissionais do Estado do Ceará, foi implementada pela parceria com o Governo Federal, por meio do Programa Brasil Profissionalizado, juntamente com recursos do “Tesouro Estadual”. Para que dessa forma se desse a expansão da educação profissional e tecnológica no Ceará.

Os recursos são pedidos pelo Sistema de Acompanhamento de Aquisição (SAA) – uma plataforma digital no site do governo estadual em que cada instituição tem um login, para a petição – o pedido é feito anualmente e varia de acordo com a quantidade alunos matriculados, o valor gira em torno de 125 mil, mas não é um valor fixo. É feito levantamento das necessidades da escola como por exemplo de estrutura (pintura, reparos estruturais, entre outros).

Existe parceria com entidades do setor público e privado. Dentre elas a prefeitura, por esta às vezes precisar do espaço da instituição de ensino para promover eventos, como na área da saúde dentre outros. Se estabelece assim uma troca de favores, como a limpeza do campus. Um exemplo de parceria com setor privado seria com instituições religiosas.

Foram desenvolvidos e implantados pela Secretaria de Educação nas escolas estaduais que são: o PROJETO DIRETOR DE TURMA e o PROJETO DE VIDA, além desses, a escola desenvolve alguns projetos como a FARTEC, que é a feira de ciências da escola, e todos os projetos têm cunho social e buscam realmente a melhoria da comunidade. Esse ano tiveram projetos em parceria com a sociedade que buscam diminuir o desperdício de alimentos.

O PROJETO DIRETOR DE TURMA é uma ideia da Secretaria de Educação e é implantado na maioria das escolas estaduais, nele o professor que é o diretor de turma deve ter um papel de mediador no processo de aprendizagem dos alunos. O projeto tem como objetivo favorecer a articulação entre professores, alunos, pais e responsáveis estreitando a relação entre os mesmos, estimula a permanência dos alunos na escola e

motiva os alunos para aprendizagens significativas.

O PROJETO DE VIDA é um projeto desenvolvido dentro das escolas estaduais que tem como objetivo resgatar, dentro de cada um, seus sonhos e desejos, mostrando maneiras de alcançar os sonhos e realizar os desejos, buscando compreender a importância do autoconhecimento, por ele ser essencial para encontrar o que cada um procura e permite uma reflexão sobre o Projeto de Vida de cada aluno.

#### **4. ESCOLAS PROFISSIONAIS NO PREPARO DO ALUNO PARA O MERCADO DE TRABALHO E PARA O ENSINO SUPERIOR: VIAS QUE SE CRUZAM?**

A rede de escolas estaduais de educação profissional busca alinhar o ensino médio à formação profissional de forma a possibilitar aos jovens estudantes da rede pública o acesso e a profissionalização para o mercado de trabalho e também ao ensino superior, através de um currículo integrado, contando com a base comum curricular e com os cursos disponibilizados pela escola.

É fato que as escolas profissionais estão liderando nos índices de estudantes aprovados no ensino superior, e isso se dá por muitos fatores. Um deles é o grande investimento aplicado à rede de escolas profissionais, com materiais didáticos, laboratórios, bibliotecas, e um grande diferencial em relação às escolas de ensino médio regular, as avaliações externas como forma de mensurar os resultados em relação aos recursos implementados na escola.

De um lado os estudantes da rede básica e pública de ensino saem ganhando quando conseguem ter acesso a esse sistema de ensino seletivo, por um outro lado os estudantes que deste sistema de ensino não fazem parte, por inúmeros fatores, mas um deles chamou a atenção, por se tratar de um sistema de ensino seletivo, já que para ingressar na escola profissional o aluno tem que ter boas notas, sendo que não são todas as escolas de ensino fundamental que recebem e fornecem recursos e suportes para o bom desempenho dos alunos. Logo, é injusto selecionar os “melhores” para que assim possam ter acesso à um sistema de ensino que proporcione suporte para o ingresso na educação superior.

A rede de escolas estaduais de educação profissional realmente trabalha o preparo para o mercado de trabalho como o suporte para o ingresso no ensino superior, desta forma essas duas vias se cruzam, mas ao ponto que se cruzam também escondem

as lacunas ocasionadas por um sistema de ensino que não atende à todos os alunos, e se justifica no diálogo de que a implementação de escolas profissionais é um custo alto e que por isso são pouco alunos matriculados.

#### **4.1 ÍNDICES DE APROVAÇÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS NO ENSINO SUPERIOR**

Agora pensando no lado que sai ganhando, os alunos que conseguem passar por esse sistema de ensino seletivo, tem-se uma porcentagem considerável de aprovações no ensino superior, e se por um lado faz-se uma crítica em relação ao contingente de alunos que não entram nas escolas profissionais, faz também uma sinalização positiva para os alunos que conseguem usufruir dos suportes e cursos oferecidos pelas escolas profissionais, que certamente esses jovens terão mais chances de se desenvolver profissional e academicamente produzindo maiores oportunidades de sucesso profissional.

Segundo a Secretaria da Educação do Ceará os índices de aprovação nas universidades só aumentam num recorte feito entre 2012 à 2016, tem-se em 2012 26,5% de alunos aprovados em universidades, em 2013 o número sobe para 43,4%, em 2014 44, 3%, 2015 com 46,3% de aprovações e 2016 a porcentagem aumenta consideravelmente para 49,0% de alunos aprovados.

#### **4.2 SUPORTE PARA O ENSINO SUPERIOR OU NECESSIDADE DE ATINGIR METAS? RELATOS DE UM EX-ALUNO**

Uma das fontes entrevistadas, um ex-aluno da escola profissional, fez parte da primeira turma inaugural da escola, em 2012, e que atualmente é aluno de graduação da rede pública superior de ensino, por meio de entrevista semiestruturada informou que os alunos tinham um suporte para o preparo para o ENEM, através de aulas que ocorriam dois meses antes da avaliação. O estudante informou também, que os professores elaboravam provas estilo simulado, contendo questões das provas anteriores.

De fato a escola se preocupa em executar ações como estas que visam preparar os estudantes para ingressar no ensino superior, mas resta saber de que forma essas ações estão ligadas a um processo de aprendizagem realmente significativo para os alunos ou se é apenas mais uma forma de assegurar que os estudantes consigam cada vez mais notas boas neste tipo de exame, e cada vez mais aprovações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos realizados, pudemos ressaltar três pontos que se mostraram relevantes na pesquisa. O primeiro é sobre com o sistema de ensino das escolas profissionais tem sido seletivo, começando pela forma como os alunos são selecionados para ingressar nessas instituições, de modo a filtrar os melhores alunos e a estes dar oportunidade de acesso a um ensino diferenciado, não buscando atender aos demais alunos que não estão nos “padrões” da seleção.

Outro ponto é em relação às avaliações externas, que foram sendo incorporadas à educação profissional ao longo do tempo, e que atualmente servem, em sua maioria, captar recursos. O terceiro ponto é em relação ao grande índice de aprovações nas universidades já que escolas profissionais se destacam nesse aspecto dentre as escolas regulares da rede pública, por receberem maior investimento e recurso na oferta de um ensino diferenciado.

Com isso conclui-se que, mesmo colocando os jovens dentro das universidades e os formando para o mercado de trabalho, as escolas profissionais revelam desigualdades em relação ao ensino regular, ao ponto que partem de um sistema seletivo que não permite atender alunos com histórico escolar negativo, gerando a exclusão desse grupo frente às oportunidades de uma educação que mais aprova nas universidades dentre as escolas de ensino médio regular da rede pública.

## REFERÊNCIAS

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidades Histórica e Perspectivas de Integração**. Holos, 2007. 2 v.

### REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

SEDUC. CE. gov.br. **Educação Profissional** - Governo do Estado do Ceará. < disponível

em: [educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=128](http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128) > acessado no dia 05 de novembro de 2017.

SEDUC.CE.gov.br. **Escolas Estaduais de Educação Profissional no Estado do Ceará**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>> Acessado no dia 05 de novembro de 2017

ENEM.inep.gov.br. **ENEM**. Disponível em:

<[https://enem.inep.gov.br/#/antes?\\_k=7d1ert](https://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=7d1ert)> Acesso em 05 de novembro de 2017.



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Cecília Maria Lima Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)  
e -mail: limacecilia15@yahoo.com.br

Karina Silva de Andrade

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)  
e-mail: karina.andrade556@gmail.com

Maria Socorro Lucena Lima

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)  
e-mail: socorro\_lucena@uol.edu.br

### RESUMO

O Estágio Supervisionado, quando articulado à pesquisa, favorece a construção da profissionalidade, proporcionando aos estagiários uma compreensão reflexiva dos desafios e perspectivas da profissão, bem como favorecendo o desenvolvimento dos saberes da docência. O objetivo do presente trabalho é identificar as contribuições do Estágio para a construção da identidade dos futuros docentes. Organiza-se a partir da abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de aproximação com a realidade a análise de trechos de cartas pedagógicas escritas por estagiárias, traduzindo as percepções, análises e experiências vivenciadas durante o Estágio no ensino médio. Os resultados indicam que os sujeitos apresentam uma visão ampla e reflexiva sobre o contexto escolar e o cotidiano dos professores, que enfrentam junto aos estudantes, desafios de ordens diversas.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Teoria e Prática; Docência.

### 1 Introdução

*Ensinar não é transferir conhecimento,  
Mas criar as possibilidades para a  
Sua própria produção ou a sua construção.*

(Paulo Freire)

O Estágio supervisionado articulado com a pesquisa colabora com a construção da profissionalidade docente, articulando a teoria e prática para a compreensão reflexiva dos desafios e perspectivas da profissão, bem como favorecendo o desenvolvimento dos saberes da docência. A problematização das práticas educativas e o contanto com o contexto escolar e com as dimensões social, política, ética e cultural se constituem como importantes estratégias formativas.

Nesta perspectiva, o presente trabalho emergiu do contexto da disciplina de Estágio Supervisionado IV do Curso de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), que visa colaborar com a construção da profissionalidade e a construção da identidade docente, mediante a construção de narrativas e as histórias de vida da profissão docente, bem como a organização curricular, gestão da escola e a experiência da docência no ensino médio (UNILAB, 2016).

Considerando a necessidade de compreensão das formas como a disciplina efetiva seus compromissos junto ao processo formativo dos estudantes e como estes sujeitos avaliam as atividades desenvolvidas, buscamos desenvolver esta pesquisa que tem como objetivo identificar as contribuições do Estágio para a construção da identidade dos futuros docentes.

Durante o desenvolvimento da disciplina, os estagiários registraram suas experiências a partir de cartas pedagógicas, que traziam elementos de natureza narrativa, reflexiva e analítica sobre as experiências vivenciadas no contexto das escolas-campo. Tais registros se constituem como os instrumentos que utilizaremos para a aproximação com a realidade.

Assim, metodologicamente o estudo se assenta na abordagem qualitativa e se estrutura a partir da revisão de literatura e análise de narrativas produzidas por estudantes nas cartas pedagógicas.

Os resultados apontam os resultados indicam que os sujeitos apresentam uma visão ampla e reflexiva sobre o contexto escolar e o cotidiano dos professores, que enfrentam junto aos estudantes, desafios de ordens diversas. Tal compreensão colabora para uma leitura crítica da profissão.

## **2 O Estágio supervisionado e a aproximação crítica com a profissão de professor**

Historicamente, o Estágio Curricular Supervisionado foi reduzido à concepção de hora da prática, ocorrendo de forma desarticulada dos contextos de vivência profissional e organizando-se a partir do preenchimento burocrático de instrumentais e da produção de relatórios extensos e esvaziados de sentido. Tal estrutura toma como base a racionalidade técnica que promove a cisão entre a teoria e hierarquiza conhecimentos (GHEDIN et al, 2015).

As implicações formativas dessa perspectiva influenciam a formação docente de

maneira negativa por compreendê-los como consumidores de informação. Nesse sentido, a técnica se constitui como principal referência, ao passo que as demais dimensões da docência – política, ética e técnica – são colocadas em segundo plano, como se não importassem ao educador.

Estudos e pesquisas realizados nas últimas décadas estabeleceram severas críticas a esse modelo de formação, reconfigurando a compreensão do Estágio, que passa a ser concebido de forma ampla, interligando diferentes dimensões da competência profissional docente, aproximando-se criticamente dos contextos de atuação profissional e articulando teoria e prática para problematizar a realidade, entendê-la e construir novos conhecimentos.

Segundo Lima, Cavalcante e Silva (2010, p.31):

O Estágio Curricular é espaço privilegiado para reflexões acerca da constituição da identidade profissional docente, pois possibilita o contato com a vivência cotidiana das tensões que envolvem o exercício da profissão e que anunciam a necessidade da busca constante por novas referências (sobretudo por meio da formação contínua) que ajudem o professor a lidar de forma mais consciente com os inúmeros desafios que emergem no espaço da sala de aula.

A partir da concepção apresentada pelas autoras acerca do Estágio, podemos compreender esse componente curricular como espaço e tempo para uma leitura crítica da construção da identidade docente, articulada às trajetórias de vida e formação dos futuros docentes.

A partir da compreensão das mudanças presentes na sociedade e das demandas formativas por elas geradas, o Estágio promove uma análise constante da função social da educação e das práticas educativas, estimulando os futuros professores a constituir seus conhecimentos e sua profissionalidade de forma situada. Com isso, os estagiários podem considerar seus saberes da experiência como referências para compreender os desafios da profissão. Contudo, tais saberes precisam dialogar com o tempo presente e considerar as condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho e os diferentes fatores que perpassam os processos de aprender e ensinar.

Lima (2012) indica que o movimento a ser desencadeado pelo Estágio, para promover a apropriação crítica da profissionalidade docente, precisa partir da fundamentação teórica iluminando o conjunto de atividades do Estágio, a sistematização de achados e reflexão sobre os mesmos, seguido da socialização do conhecimento

produzido. Independentemente do formato a ser utilizado pelos professores, os registros se constituem como importantes meios para registrar o movimento de construção da profissionalidade dos futuros docentes e os contributos das atividades de Estágio.

### **3 Carta pedagógica: ferramenta de aproximação entre o professor e aluno**

As cartas pedagógicas foram eleitas no contexto da disciplina Estágio Supervisionado IV, do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Unilab como forma de registro das aprendizagens construídas a partir das atividades desenvolvidas na disciplina.

A experiência de registrar as aprendizagens através das cartas promove a expressão afetiva das vivências, considerando não só elementos teóricos nelas presentes, mas também os sentimentos de aproximação e distanciamento com a profissão por elas despertado.

A seguir, apresentaremos diferentes aspectos presentes em cartas produzidas por estagiários, a partir do conjunto de atividades vinculadas ao Estágio no Ensino Médio.

#### **3.1 A concepção alargada de Estágio**

As produções dos estagiários revelam a presença da concepção ampliada de Estágio, colaborando com a compreensão das atividades por eles desenvolvidas no contexto da escola-campo, como é possível visualizar na Carta 1:

Por meio desta carta, vemos relatar e mencionar o que ocorreu nas regências em sala de aula. Muitas vezes, o educando pensa que o Estágio na condição de regência é só o momento de praticar os conhecimentos e as metodologias ensinadas na graduação. No entanto, “o estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua, como elemento de realimentação dessa reflexão” (LIMA, 2002, p.08). Com isso, estagiário começa a pensar em si como um futuro professor, que será um eterno aprendiz de seu conhecimento e de suas experiências, é que sempre estará ensinando e aprendendo coisas novas a cada dia. E no contexto do Estágio que os estagiários começam, muitas vezes, a ter o primeiro contato com o contexto escolar, com a organização e a infraestrutura da escola. Começa, ainda, a compreender a escola como um espaço em movimento, com inúmeros saberes e culturas (Carta 1).

O entendimento amplo do Estágio e da Escola permite aos estagiários o estabelecimento de nexos entre a formação e o trabalho docente, que é perpassado por fatores diversos que interferem nos horizontes políticos e pedagógicos da

profissionalização docente, promovendo a articulação entre teoria e prática na perspectiva da práxis docente.

De acordo com Lima (2002, p.8):

A escola é um microsistema de um sistema maior que é a sociedade, como se fosse a fatia de um bolo. O professor - enquanto sujeito que não reproduz apenas, por ser também sujeito do conhecimento – pode, por meio de uma reflexão crítica, fazer do seu trabalho em sala de aula um espaço de transformação. Isso é o que chamamos de práxis docente.

O professor, neste sentido, é convidado a fortalecer seu processo de formação, tendo em vista os desafios postos pelo contexto que demandam desse profissional a reflexão sobre suas práticas e a transformação das mesmas, através de processos de inovação que o permitam superar os limites da ação atual em direção às novas demandas que chegam ao seu contexto de atuação profissional. É o que ocorre, por exemplo, quando se buscam novas metodologias para materializar o processo ensino-aprendizagem, implicando também em novas formas de planejar e avaliar a aprendizagem.

### **3.2 A construção colaborativa entre professor regente e estagiários**

Nos Estágios, os professores regentes de sala de aula são compreendidos como coformadores, uma vez que acumulam experiência na docência e constroem permanentemente novos conhecimentos sobre os desafios postos à profissão. Tal reconhecimento confere a este sujeito um novo papel no processo de acompanhamento dos estagiários. Seus planos e sua forma de materializar o processo ensino-aprendizagem são tomados como uma importante referência para organização das atividades pelos estagiários, como é possível verificar no trecho da carta 2:

Nesta perspectiva, por meio de um diálogo com o professor em seu dia planejamento, foi proposto que se realizasse uma revisão sobre o capítulo de conjuntos numéricos, já que os alunos estavam com muitas dificuldades, e nesta conversa foi sugerido que trouxesse algo novo e inovador para ser trabalhado dentro de sala de aula. Com este intuito, foi organizada uma revisão sobre conjuntos numéricos e em seguida para se conseguir uma melhor aplicabilidade e compreensão dos assuntos trabalhados, foi construído pelas estagiárias, como adaptação do jogo Batalha naval da Matemática, idealizado anteriormente por Oliveira et al (2016) e Lima, Costa e Almeida (2017).

O jogo Batalha Naval dos Conjuntos numéricos que se constitui de uma sequência de slides conectados por hiperlinks a um slide principal que se configura como o campo de batalha. Assim, quando o aluno escolhe uma das caixas, pela referência das coordenadas correspondentes, pode ser levado pelo hiperlink a uma pergunta que quando resolvida corretamente aparecerá um navio destruído e lhe dará um ponto, ou para uma bomba ou uma bandeira branca que o faz perder ou ganhar, respectivamente, um ponto (Carta 2).

O jogo apresentado na carta pode ser identificado como objeto educacional, compreendido como “uma entidade, digital ou não-digital, que pode ser usada, reusada ou referenciada durante o ensino” (TAROUCO et al, 2006). Os objetos podem ou não ser digitais, contudo muitos optam por usarem objetos tecnológicos que consistem em softwares e jogos online interativos, outros usam objetos não tecnológicos, que são construídos a partir de matérias de manipulação simples do dia a dia.

Cabe ressaltar que a elaboração do objeto educacional foi pautada em experiências já desenvolvidas por outros estagiários do mesmo curso em experiências anteriores e que a sistematização do conhecimento por eles gerada serviu não somente para o cumprimento dos processos avaliativos da disciplina, mas para colaborar com o processo formativo de outros estudantes. Tal fato configura o Estágio como um campo de construção de conhecimentos sobre a docência (LIMA, 2012).

### 3.3 A perspectiva avaliativa

A construção das cartas traz em sua estrutura a reconstituição dos processos vividos pelos estagiários e oportunizam a manifestação dos estagiários sobre o movimento dos sujeitos, seu nível de envolvimento nas atividades, os limites e as possibilidades da ação. Assim, a perspectiva avaliativa se faz presente nos escritos e nos permite compreender o processo como um todo e não apenas os produtos por eles gerados. A continuação da carta 2 manifesta bem a afirmativa:

No primeiro momento, foi solicitado que um aluno lesse para turma uma mensagem sobre a “matemática da Vida”. Em seguida foi realizada uma revisão na lousa sobre os conjuntos numéricos. Adiante foi a aplicação do jogo intitulado de Batalha naval dos conjuntos numéricos. Os alunos se mostraram bastantes interessados e comprometidos em resolver as questões e os problemas existentes no jogo, ficaram bastante felizes e entusiasmados por ser algo novo e inovador. No entanto, por muitos computadores da escola serem muito velhos. O jogo começou a não funcionar em alguns computadores e tivemos infelizmente que interromper o jogo mais cedo, pois muitos

não conseguiram executá-lo. Com isto, ficamos muito tristes, mas ao mesmo que nos fez analisar que muitas vezes planejamos mais por fatores externos, as coisas não acontecem como queríamos ou desejaríamos. Por isso é importante o planejar, o replanejar e o repensar sobre a prática docente e seus desafios, e nunca desistir de se transformar de se inovar por algum desafio ou problema existente no caminho. Para finalizar a aula, foram propostos alguns exercícios a serem resolvidos pelos discentes e feitas indagações sobre o que eles tinham achado do jogo e quais eram suas dúvidas em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Compreendemos que o professor, ao longo de sua trajetória profissional, passa por diversos obstáculos e desafios. Muitas vezes é preciso que ele busque inovar e se transformar para conseguir acompanhar as mudanças existentes nas práticas educativas e na sociedade como um todo. Neste sentido, concordamos com Lima, Cavalcante e Silva (2010, p. 37), quanto apontam que “A profissão docente é cercada por incertezas e por um refazer-se constante, que implica na necessidade de constantemente revermos quem somos, o que nos caracteriza, o que sabemos e como exercemos a nossa profissão, ou seja, metamorfoseando-nos”.

A Profissão docente é cercada de incertezas e estas incentivam o professor a constantemente se analisar como pessoa e como profissional, verificando de forma situada as demandas formativas que promovem a reconfiguração de sua própria identidade. Esse movimento se constitui como uma espécie de uma metamorfose, materializada pelo professor diante da reflexão sobre a prática docente e constatação das necessidades de mudança, que o impulsionam a reinventar o seu fazer, remodelando e inovando a docência diante de todos os problemas e desafios existentes ao longo da vida.

### **3.4 Os desafios presentes na sala de aula**

A relação entre professores e alunos é um desafio que se faz presente nos mais diferentes contextos e que acaba se constituindo como principal fonte de preocupação pelos estagiários em relação ao exercício da docência como atividade de Estágio. O recorte da carta a seguir, evidencia bem esta questão:

Nesta perspectiva, na segunda regência em sala de aula, foi algo muito desafiador e um choque de realidade. Os alunos estavam muitos agitados, indisciplinados e não queriam prestar atenção nos conteúdos ministrados em sala de aula. Em alguns momentos tivemos que



umentar a voz para conseguir que os alunos prestassem a atenção em nós. E pudemos vivenciar como é difícil o dia-a-dia do professor dentro de sala de aula e complicado conseguir a atenção e o interesse dos alunos pelos conteúdos repassados em sala de aula. Com isso, não conseguimos aplicar a gincana que tínhamos elaborado para a conclusão da aula. Ao terminar a aula, ficamos muito desmotivadas com tudo que aconteceu, mas o que mais nos chateou foi o desrespeito dos alunos em não quererem aprender a matemática por taxarem a mesma como algo difícil e impossível de aprender e entender. Com o passar das horas, como tudo mais calmo, refletimos que este só era um dos meus primeiros desafios que iríamos enfrentar como professoras em sala de aula e não poderíamos nos abater tão fácil assim. Erguermos a cabeça e fomos planejar nossa próxima regência, mas agora buscando algo mais inovador e que chamasse mais a atenção dos alunos. Buscamos, desta forma, reelaborar a gincana para se tornar algo mais interativo e a denominamos de gincana passa ou repassa do plano cartesiano, que constituía de uma gincana com 10 questões, na qual os discentes tiravam impar ou par nos dedos para ver quem começava. O grupo que ganhava no impar ou par, iniciava a gincana tentando responder à questão projetada na data show. Se respondessem corretamente ganharia um ponto, se caso não soubesse poderia repassar para a outra equipe responder e assim perderiam o ponto. Se mesmo assim outra equipe não soubesse a resposta, a primeira equipe teria que realizar uma atividade escolhida pela estagiária para conseguir ganhar um ponto. E assim o jogo continuou até todas as perguntas foram respondidas. Foi muito interessante como ocorreu a dinâmica desta gincana. A priori os alunos se mostraram bastante interessados e atentos em participar da atividade. No começo o grupo 2 conseguiu abrir três pontos de diferença do grupo 1. No entanto, a sorte se voltou para o grupo 1 e eles conseguiram acertar seguidamente 4 respostas corretas e ficaram com quatro pontos. Na penúltima rodada, o grupo 1 novamente conseguiu obter a jogada e acertou a questão, então ficou para última rodada a decisão da gincana. Então ficou algo tenso e decisivo e a equipe 1 conseguiu ganhar a chance de responder. Eles conseguiram responder corretamente e ganharam a gincana por 6 a 4. No final, os alunos relataram que gostaram muito da gincana e que a partir dela começaram a compreender melhor os assuntos anteriormente que foram trabalhados em sala de aula (Carta 4).

O relato presente na carta 4 nos mostra os desafios postos ao professor no cotidiano de seu exercício profissional. Um bom plano e recursos interessantes são fundamentais, contudo não são capazes de determinar se uma aula será ou não bem sucedida. O exercício da profissão requer, além do domínio dos conteúdos e técnicas, o equilíbrio emocional, a capacidade de tomar decisões e realinhar o planejamento no decorrer do processo. Para tanto, é necessária clareza em relação às finalidades postas para a aula e a posse de um conjunto de distintas referências metodológicas que permitam ao professor realinhar sua prática às condições do contexto.

Entendemos, a partir do exposto, o real significado da compreensão expressa por Rios (2009), quando diz que nós não damos aula, nós a fazemos junto com os estudantes.

#### 4 Considerações finais

A partir das experiências com o Estágio Supervisionado é possível aos licenciandos construir uma visão mais ampla e reflexiva sobre os espaços educativos e o contexto escolar com um todo. Principalmente os desafios e as dificuldades que os professores e alunos enfrentam todos os dias dentro e fora da sala de aula.

A estratégia de escrita de cartas pedagógicas oportunizou uma reflexão acerca da construção da identidade e da profissionalização docente, e como ela vai se construindo ao longo das experiências e vivências que o professor vai adquirindo ao longo da vida profissional e pessoal.

Portanto, o Estágio Supervisionado e as atividades por ele proporcionadas são referências importantes para formação profissional e pessoal do futuro professor, pois o ajudam a compreender como se constroem as práticas educativas e os saberes da docência. Fica patente que a teoria e prática têm que andar lado a lado para se construir um bom processo de ensino e aprendizagem e garantir uma boa educação para as futuras gerações.

#### Referências

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whashington A. de Almeida. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_; CALVACANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Elisângela André da. **Construção da Identidade Profissional Docente**. In: Pesquisa e Prática Pedagógica IV: Projeto de Estágio. Fortaleza: UECE, 2010. p. 29-51.

\_\_\_\_\_. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIMA, Wellisson Pires; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves. **Estágio com pesquisa e o ensino de física: contribuições da avaliação no processo de planejamento**. In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores –

edição Brasil. Disponível em:  
<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO\\_EV081\\_MD1\\_SA107\\_ID2033\\_11092017155931.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO_EV081_MD1_SA107_ID2033_11092017155931.pdf)>. Acesso em 09 setembro 2018.

TAROUCO et al. Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem. **Revista CINTED**. V.4, nº 1, julho, 2006.

UNILAB. **Programa de disciplina:** Estágio Supervisionado IV. Redenção: UNILAB, 2016.

## A IMPORTÂNCIA DE OUVIR AS CRIANÇAS DURANTE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Ana Tamires Oliveira Braz

Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA

E-mail-tamiresbraz474@gmail.com

### RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é mostrar a importância de ouvir as crianças no contexto escolar antes de realizar diagnósticos precipitados mediante comportamentos considerados desajustados ao ambiente escolar. Este é um relato de experiência do estágio realizado na educação infantil em que busco expor a minha experiência de unir a teoria e prática e fazer uma reflexão sobre a formação e futuras práticas pedagógicas, entendendo que precisamos adequar nossos ouvidos para o que as crianças falam e dar a devida importância, sabendo que elas têm uma outra visão de mundo, diferente da nossa, de adultos. Consideramos que esta temática é de extrema importância e que temos estudado no Grupo de Estudos e pesquisas (auto) biográficas - GEPAS, no curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

**Palavras-chaves:** Infância. Estágio. (Auto) biografia.

### Introdução

Nesse artigo procuro enfatizar uma experiência enquanto estagiária de uma escola municipal da cidade de Sobral, localizada no distrito de Jaibaras, uma escola pública, na sala do infantil IV (quatro), que recebe alunos da sede e de vilarejos vizinhos, causando uma grande demanda e salas de aulas lotadas. Durante o meu estágio em uma sala com 29 crianças, tinha um menino que chamava atenção pelo seu comportamento agressivo com colegas e professores. Essa vivência oportunizou uma experiência marcante em minha formação; trouxe a oportunidade de juntar teoria e prática, de forma positiva, com bases no que aprendi com os conhecimentos da monitoria na disciplina História Social da Criança, no Curso de Pedagogia e no Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Pude perceber que o fato escutar as crianças e dar espaço de fala no discurso para esse público é libertador e construtivo. Essa ação se refletiu positivamente não só na escola mais de forma geral, na vida do aluno, porque ele passou a se sentir importante e valorizado, e, principalmente na minha ressignificação como educadora.

Exponho neste trabalho a experiência positiva que a escuta sensível de criança pode trazer no processo formador – no caso professor e aluno – e como essa atividade é edificadora para ambos. Aprender a ouvir as crianças e entender perfil familiar e socioeconômico, apontando que, embora exista a infância ideal nem todos têm a oportunidade de vivê-la.

Esse assunto mostra o quão importante é *dar ouvidos* para o que as crianças têm a nos dizer; e como esse ato pode ser eficaz no combate a diagnósticos precipitados e julgamentos estereotipados e preconceituosos. Às vezes as crianças sentem a necessidade de sentir-se desejadas e importantes pelos adultos e têm a necessidade de espaço para se pronunciarem. Isso é tão defendido, mas pouco efetivado.

Portanto, o objetivo dessa pesquisa é mostrar a importância de ouvir as crianças no contexto escolar antes de dar diagnósticos precipitados ou deixá-las isoladas por achar que elas nunca irão obter um bom desempenho, tento em vista compreender a sua problemática dentro e fora da escola, para construir métodos voltados diretamente para o processo de ensino e aprendizagem de crianças.

### **Porque devemos ouvir as crianças?**

As crianças nem sempre foram vistas como parte significativas na sociedade. Na Idade Média eram consideradas adultas em miniatura, desde os trajes que usavam, os trabalhos, o lazer, etc. Para Postman (1982, p.6): “[...] a invenção da infância foi uma ideia que transpôs todas as fronteiras nacionais, sendo às vezes detida ou desencoraja, mas sempre prosseguindo sua jornada.” Portanto, podemos observar estas situações quando nos deparamos com os casos de trabalho infantil, crianças em situação de vulnerabilidade, tais como, abusos físicos, psicológico e sexual.

Em muitos casos, as crianças chegam na escola com esses problemas e são tidas como *desajustadas*, passam a ser ignoradas como seres humanos, pois a escola, com seu desejo por resultados, foca em metas a serem atingidas e resume a aprendizagem do aluno em ler e escrever, ou seja, dar resultados para escola. Mas, neste *desajuste*, onde as crianças choram, gritam, brigam, etc. devia nos sensibilizar a ouvir as crianças, a observar os seus gestos, pois as vezes, num simples olhar, elas querem gritar milhões de palavras.

Durante um período de estágio em uma escola pública, na sala do infantil IV, havia na sala uma criança de apenas 4 anos que causava agitação em sala e também na escola, batia nos demais colegas, era estressado e não aceitava limites, corria no pátio inteiro no horário de aula fazendo com que a professora e até demais funcionários corressem atrás dele, isso cada dia me deixava mais curiosa para saber o porquê daquele comportamento, pois imaginava que algo estava afetando para que ocorresse tal forma de agir.

Depois de todo esse processo de conversa que não foi fácil, não precisavam mais eu perguntar ou ir sentar perto dele, ele vinha me chamar ou guardava sempre um lugar para sentar-me perto dele para então poder contar suas histórias às vezes tristes outras engraçadas.

Todo esse processo aconteceu um aprendizado através da nossa interação, ou seja, ele melhorou por sentir-se importante encontrando um lugar para ele contar desabafar e eu aprendi a unir teoria e prática, quebrando essa ideia de que a teoria só existe dentro da faculdade principalmente quando falamos de educação. Contudo, foi algo muito positivo na formação, um aprendizado em uma via de mão dupla, os dois saíram com marcas positivas desse processo.

Algumas observações foram necessárias para entender o motivo de tal comportamento daquele aluno para agir sobre isso. Então, o processo começou quando tentava conversar com ele e ao mesmo tempo ganhar sua confiança, durante esse tempo pude observar como ele ia e voltava da escola para casa, pouco a pouco foi surgindo algo novo para ter certeza que tal comportamento era apenas um reflexo do meio em que ele vivia.

Não foi fácil convencê-lo a ficar um pouco e conversar comigo, pois ele não gostava de ficar sentado, estava sempre agitado, mas aos poucos ele foi se acostumando com as minhas perguntas, como por exemplo: você almoçou o que hoje? E ele com toda verdade me respondia, foi então que percebi que por trás daquela criança que era tida na sala como o “problema” era apenas criança com bastante energia e que seu olhar clamava por atenção e carinho.

E a conversa aumentando e ele melhorando gostando de ser ouvido o castigo tão frequente já não era necessária, mais essa oportunidade maior de trabalhar com ele

foi após a troca de professoras, pois a novata era sem experiência em sala e mais aberta a flexibilidades na sala de aula.

Essa experiência foi usada em algumas discussões do grupo de estudo GEPAS, monitoria e em sala de aula em alguns momentos para exemplificar a minha experiência de unir a teoria e prática e fazer uma reflexão na nossa formação e futuras práticas pedagógicas.

### **A importância do estágio na formação acadêmica**

O estágio durante a formação docente é de suma importância, pois é nessa fase que o acadêmico pode ter certeza sobre sua prática. E o quanto estão dispostos a dedicar-se a ensinar e aprender durante todo o tempo de magistério, como afirma Lima (2008, p.195) “Aprendizagens que nos levam a refazer continuamente nossa prática e a descobrir novos jeitos de conviver com os desafios deste componente curricular nos cursos de formação de professores e seu papel na vida dos estagiários ”.

Sabendo de sua importância para concretização na formação, encontramos também a oportunidade de o formando colocar em prática o que foi aprendido nas teorias, para identificar qual a melhor forma de aplicá-la e buscar aperfeiçoar o que ainda não está funcionando e isso possibilita adquirir experiência desde o início da formação. Influenciando na maneira de construir sua característica de educador e sua didática embora isso possa ser alterado ao longo do tempo considerando que professor está sempre em formação. “Nesse enfoque, consideramos a Prática de Ensino e o estágio essenciais para motivarem o processo dialético de reflexão do futuro professor, possibilitando o desenvolvimento das práxis pedagógica” (PELOSO, 2007, p.1).

Nesse caso o estágio proporciona a formação da identidade do profissional. Contudo não pode ser considerado uma técnica, pois o seu objetivo não é ensinar como atuar na sala de aula, isso é impossível de acontecer porque cada sala é distinta, como essência dos seres humano somos diferentes, no entanto, o estágio não proporciona preparação completa, mas garante nas noções essenciais na formação da didática do educador para sua identidade. Pimenta (1997) nos diz que, “a resignificação da didática a partir da investigação da prática modifica significativamente o tradicional triangulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar)” (PIMENTA, 1997, p.25).



Nesse mesmo sentido, as instituições às vezes ficam temerosas em receber os estagiários, pela suas metodologias permanecerem sempre as mesmas. O ensino torna-se tradicional e inflexível, por isso a insegurança de achar que os mesmos podem chegara cheios de teorias que poderão criticar ou tentar modificar a sala e o pensar de forma geral, nesse caso não podíamos deixar de destacar a necessidade do estagiário não ir além do que lhe é permitido em sala de aula criando conflitos, pois ali ainda é área do professor titular, no entanto, ele deve conversar e tentar provocar uma discussão proveitosa que ambos irão aprender, com isso, o estagiário com a teoria muitas vezes esquecidas pelo professor que se encontra sufocado com o sistema, lembrando de ouvir as experiências que o educador tem para falar isso vai ajudar é claro retendo sempre as experiências positivas. Agindo dessa forma, “o estágio favorece aos que não exercem o magistério um espaço privilegiado para vivenciar experiências pedagógicas de modo a aprender a profissão docente” (PELOZO, 2007, p. 3).

Esse espaço formativo que denominado estágios, não é importante apenas para aqueles que estão na sua iniciação à docência, porque mesmo os indivíduos que já estão exercendo o magistério, esse exercício vem de forma que o educador possa utilizar como uma resignificação da sua prática, ou seja, se tornar um educador reflexivo quanto a sua prática e os impactos suas ações irão proporcionar na vida dos seus formandos. Pelozo (2007, p. 6) afirma que:

Ao realizar os estágios, o aluno/professor percebe o movimento dialético que ocorre no interior da escola, proporcionando a formação contínua como prática reflexiva dinamizada pelas práxis. A prática de ensino, amparada pelo estágio, permite que o aluno/professor viabilize propostas iluminadas pela teoria. Ao fazer essa reflexão sobre a prática pedagógica observada e a sua própria prática, transforma o saber e reconstrói sua identidade profissional, refletindo em melhoria na qualidade do ensino.

Esse aprendizado é uma junção de prática apoiada pela teoria que dará sustento a sua prática como educador, e formar o caráter educativo que irá desenvolver durante sua prática no qual também proporciona sua prática ser reinventada e sempre reflexiva.

### **Metodologia: narrativas (auto) biográficas com crianças**

A (auto) biografia são representações orais ou escritas acerca de experiências vivenciadas ao longo da vida, capazes de ser transmitidas de forma que alcance gerações futuras, caracterizando-se também por relatos formativos. “[...] a

autobiografia, realiza-se por um narrador-autor com narrativa, retrospectiva da própria vida na primeira pessoa” (MOMBERGER, 1998, p. 40).

A criança há pouco tempo vem ganhando *o olhar* dos pesquisadores, e atenção necessária das demais pessoas que acercam. Como afirma Passeggi (2014, p. 134) “se as pesquisas desenvolvidas com adultos têm nos ajudado a compreender o valor heurístico da narrativa, e com a mesma convicção que podemos nos voltar para narrativas de crianças”.

Esses questionamentos levam a explorar os caminhos da narrativa orais das crianças sobre si mesmas. Desta forma, passamos a conhecer a criança e seus contexto a partir do olhar da mesma sobre o todo, onde ela tornando-se protagonista da sua narrativa. Passeggi (2014, p. 140) nos esclarece que: “ao biografar a sua experiência, a criança entrelaça três dimensões de sua temporaneidade: a memória do passado, a vivência no presente e a projeção no futuro”

### **O que as crianças dizem na sala de aula?**

Durante a experiência de estágio, descrevo o que ouvi da criança em sala de aula:

Tia sabia que a polícia usa arma para atirar nos outros e que de noite ela foi lá em casa com uma armazona bem grande. Vieram buscar meu pai e minha mãe chorou e meus irmãos ficaram com raiva da polícia eu num tenho medo da polícia, não! Tu tem, tia? (ALUNO SAM.).

As narrativas realizadas pelas crianças estão sempre interligadas com meio sociocultural de onde vivem. A escola é um desses espaços na qual a criança passa boa parte do tempo. Para considerar as narrativas (auto) biográficas, o educador deve estar sempre atento aos relatos declarado das crianças.

São pequenos trechos ricos de detalhes que devem ser analisados durante a narração, atualmente esses relatos (auto) biográficos infantis estão também presentes no ambiente escolar, podemos levar em consideração o fato do ingresso muito cedo nesse ambiente ou a grande parte do dia em que passam nela. Isso nos leva a refletir sobre a aprendizagem das crianças e, sobre o sentido que tem para sua vida os conteúdos que estão sendo abordados. Por isso a importância de estar sempre atentos e ouvir as crianças, pois “é na instituição escolar, que se destacasse os processos de construção das

narrativas infantis, como sendo uma das capacidades de comunicação que as crianças desenvolvem [...]. (AVELINO, ASTIGARRAGA, 2017. p. 6).

### Conclusão

Esse relato procurou mostrar como uma criança considerada o problema da escola só desejava ser ouvida e se sentir valorizada e sobre tudo conscientizar a preparara e aperfeiçoar não só nossos ouvidos, pois ouvir apenas não basta mais também pensar sobre o que iremos agir, a nossa ação e sobre tudo que foi dito pela criança e procurar ajudá-la.

Tive como base para esta pesquisa, a experiência do estágio e as discussões nos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas - GEPAS, ajudaram-me a desenvolver essa nova forma de olhar sobre esse aluno. Precisamos adequar os nossos ouvidos para o que elas falam e dar a devida importância sabendo que elas têm uma outra visão de mundo diferente da nossa e tudo isso influência na aprendizagem e em todo o contexto em que vive levando a ter resultados positivos ou negativos. Parar e imaginar como aquela criança está se enxergando e enxergando os outro para entender suas atitudes diante das situações.

### Referências bibliográficas

AVELINO, Déborahde Sousa; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. as narrativas (auto) biográficas de crianças e a formação do pedagogo. IN: ASTIGARRAGA; PEREIRA; COSTA; SILVA; SANTOS (Orgs.). **Infâncias e relações etnorraciais em pesquisa**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figura do indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luís Passeggi: São Paulo: Paulus Natal, BN: EDUFRRN, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **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. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4015/3931>> Acesso em: 09, maio.2018

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto) biográfica. In: **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. MIGNOT, Ana Chrytina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Curitiba: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 85-104, 2014.

PELOZO, Rita de Cassia. Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Rev. Científica Eletrônica**. São Paulo. Jul/2007. Disponível em: [www.revista.inf.br](http://www.revista.inf.br)> Acesso em 01, junho.2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes concepções**. São Paulo. Cortez. Editora. 1997.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da infância**: Rio de Janeiro; GRAPHIA. 1982.

## A PEDAGOGIA COMO MAR DE CULTURA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Ana Célia Sousa Freitas (FLATED)  
acmmartins366@gmail.com  
Inambê Sales Fontenele (FLATED)  
inambep.ped.cultural@gmail.com  
Nadja Rinelle Oliveira de Almeida (UVA)  
nadjarinelle\_234@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo reflete sobre a formação cultural e estética do pedagogo (a) e traz como objetivo o desejo de conhecer as assimilações e as significações das alunas e ex-alunas do curso de Pedagogia da Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED), em relação às experiências vivenciadas nas atividades complementares. As inquietações surgiram ao participar em tais atividades, em que passamos a descobrir os espaços e territórios culturais da cidade como lugares de e para educação capaz de viabilizar ressignificações críticas e educacionais. Utilizamos como referências teóricas Brandão (2002), Freire (1996; 2004), (2005) Pinto (2005), dentre outros. Nesse estudo de caso desenvolvemos observações e entrevistas semiestruturadas. Concluímos essas ações como relevante para as nossas formações e pertencimentos educacionais, sociais e culturais, sugerindo este artigo como uma base de reflexão para outras propostas de educação cultural e estética.

**Palavras chave:** Pedagogia Cultural. Educação Estética. Experiência.

### 1. INTRODUÇÃO

*Diego não conhecia o mar.  
O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o Sul. Ele, o mar,  
estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,  
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.  
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor,  
que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,  
gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!  
Eduardo Galeano*

Escolher iniciar este artigo com o poema “A função da Arte” do Eduardo Galeano, acontece por reconhecer, no mesmo, o que desejamos partilhar. Pretendemos descrever as assimilações e as significações dos nossos encontros e afetos como lugares e experiências estéticas e culturais que sempre estiveram ali, acessíveis, disponíveis,

esperando por todas nós, porém, por não enxergar, não vivenciávamos. Experiências que foram pensadas como proposta educacional e inicialmente acompanhadas e estimuladas academicamente, e por esse motivo, vamos compartilhar também a relevância e o estímulo das companhias institucionais que encontramos no curso de pedagogia da FLATED, na cidade de Fortaleza, Ceará.

O objeto desse artigo é convidar o leitor (a) a refletir sobre a relevância da formação cultural e estética do/a pedagogo/a. Nesta perspectiva, estabelecemos como objetivo principal, o desejo de conhecer as assimilações e as significações das alunas e ex-alunas do curso de Pedagogia da FLATED, em relação às suas experiências culturais oportunizadas, estimuladas, vivenciadas e consideradas como atividades complementares, presentes nos componentes curriculares necessários à conclusão e validação do curso.

As inquietações que motivaram essa pesquisa, surgiram das nossas próprias experiências. Ao participarmos ou estarmos envolvidas pedagogicamente em tais atividades, passamos a descobrir o quanto as mesmas podem viabilizar um leque de aprendizagens e significações educacionais, e dentre elas somamos ainda a compreensão dos espaços e territórios culturais como lugares que podem ser transitados e ocupados por todos e todas, independentes das condições socioeconômicas e culturais em que vivemos. Contudo, os mesmos e as suas possibilidades, são como o mar do Galeano, estão à espera de quem o apresente e o ensine vê-lo e a revê-lo de infinitas formas, e dentre elas, sublinhamos os olhares e possibilidades educacionais.

Reconhecer esses territórios sociais, educacionais, contribuiu para também reconhecermos como estávamos nos percebendo e nos relacionando na e com a cidade. Nesses novos percursos vividos com um olhar pedagógico, fomos com o tempo, ressignificando esses múltiplos lugares que hora são só externos ou só internos, e hora são os dois, anunciando quem somos e como também estamos nos habitando e nos constituindo enquanto lugares de fala e significações. Nestes, e para estes diversos percursos, contando também com as reflexões advindas das seguintes fundamentações teóricas: Brandão (2002), Brasil (1996; 2015), Bourdieu (1992), Freire (1996; 2004), Ferraz e Fusari (1993), Libâneo (2005), Pinto (2005) dentre outros.

Encontros, reflexões e pertencimentos sociais que nos fizeram entender as contribuições educacionais dessas nossas experiências e ressignificações pedagógicas e por esse motivo, a motivação da escrita e partilha deste artigo elegeu como base uma

pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso, utilizando como procedimento metodológico de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, na qual dialogamos com cinco sujeitos, sendo duas atuais alunas do curso de pedagogia da FLATED e três ex-alunas da mesma instituição e curso.

Contribuições que seguem na sequência deste trabalho, com o objetivo inicialmente de apresentar um pouco dessa proposta educacional, suas fundamentações, estímulos e percursos externos realizados na cidade e posteriormente partilhar as ressignificações dos nossos lugares internos. Os mesmos que passamos a conhecer e dialogar com as nossas formações e estudos pedagógicos, tornando-nos capaz de transitarmos e (re)habitarmos enquanto olhares, compreensões, posturas, propostas e atos pedagógicos e educacionais.

## 2. CAMINHOS PARA ENCONTRAR E CONHECER O MAR

Nesse percurso, escolhemos iniciar com as legislações que fundamentam essa proposta educacional desenvolvida na faculdade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, quando define a Educação Superior no artigo 43, onde sublinha,

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Grifo nosso) (BRASIL, 1996).

Orientações que são somadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, CNE/CP nº 2/2015, em que também sublinha o artigo 2, § 1º,

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Grifo nosso).



Constituindo os guias legais que fundamentam as propostas e ações estéticas e culturais consideradas e realizadas como atividades complementares do curso de Pedagogia da FLATED. As mesmas que vamos apresentar no tópico a seguir, já com os depoimentos e as significações das ex e atuais alunas, sujeitos desta pesquisa.

### 3. OS ENCONTROS POSSÍVEIS NA E COM A IMENSIDÃO DO MAR

Com os caminhos legais fundamentados e esclarecidas as intenções de proporcionar uma educação estética e cultural com esta proposta educacional, vamos conhecê-las já com as significações destinadas a responder, como aconteciam ou acontecem as atividades complementares da sua graduação em pedagogia.

Tivemos idas a museu, ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, fomos em eventos acadêmicos em outro campus como UFC, UECE, visitamos um ateliê de arte, bem como nos foi dada a oportunidade de ter um momento de interação e de prática com o grafite, enfim, muitas oportunidades nos foram dadas no curso. (Pedagoga 02).

Tivemos passeios ecológicos no Parque do Cocó, um tour pelo centro da cidade onde nós mesmos íamos apresentando os espaços e pontos turísticos de Fortaleza. Fomos visitar exposição de artes, entre outros momentos muito rico. Sem contar que esses momentos foram sempre acompanhados pelas professoras que sugeriram tais momentos. Lugares que até então eu não tinha me dado oportunidade de conhecer. (Pedagoga 03).

A instituição através de seus/suas profissionais foram responsáveis por estimular, guiar e apresentar esse “mar”, despertando nas alunas o prazer da descoberta, a cada nova atividade, realizando uma atuação pedagógica que pode ser alinhada aos estudos de Libâneo (2005), quando escreve que a mesma deve ser e acontecer para:

a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. (LIBÂNEO, 2005, p. 18, 19).

Possibilitando às pedagogas um sentimento de pertença, onde as mesmas passaram a se reconhecer como agentes de transformação das suas próprias realidades e posturas educacionais. Compreensões identificadas ao assimilarem essas ações educacionais nas suas constituições pedagógicas, expressas com as seguintes falas,

Essas atividades foram muito importantes para complementar a formação social e profissional da turma, pois proporcionou muitos momentos de parceria e aprendizado, por exemplo, quando a professora Sílvia passou um seminário diferente, onde a turma dividiu-se em grupos, para apresentar alguns pontos turísticos do centro da cidade de Fortaleza, realizado os próprios locais; já na disciplina de educação ambiental e sustentabilidade, com a professora Camila, tivemos um pic-nic no Parque do Cocó, e depois escrevemos um relatório sobre como foi aquela vivência para nós; na disciplina de Arte com a professora Cecília visitamos uma exposição de artes no Dragão do Mar, fomos na casa do pintor Gerson Ipirajá, onde aprendemos a fazer xilogravura e em outro momento aprendemos algumas técnicas de grafite com o artista Marquinhos Abu, nessa oportunidade grafitamos um mural da pedagogia, na nossa FLATED. (Pedagoga 01).

Muitos lugares não conhecíamos, por falta de informação mesmo, e assim penso que a disciplina de arte e a proposta das atividades complementares foi a que mais nos deu oportunidade de conhecer os aspectos culturais da nossa cidade, uma vez que a professora e a coordenadora pedagógica do curso, nos fizeram ir muito além da sala de aula da faculdade, ao nos incentivar a visitar exposições de arte, ver uma sessão de cinema ou uma peça de teatro contando como atividade complementar, para algumas de nós foram realmente oportunidades de conhecer outros lugares e espaços que não tínhamos ideia que existiam na cidade. (Pedagoga 02).

Depoimentos que nos levam a dialogar com Ferraz e Fusari, (1993, p. 15) quando escrevem que a educação quando é pensada e acontece para viabilizar o encontro com a arte e a cultura, passa a oportunizar um movimento educativo cultural que “busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático, valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos. Procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence”, realizando assim, ações “interculturais” (BARBOSA, 1998) por viabilizar interações entre diferentes culturas e lugares de falas que favorecem novas posturas cidadãs. Identificadas também em Pinto (2005, p. 69), ao refletir,

Se é verdade que a educação para a cidadania tem por objectivo formar indivíduos através da agregação de valores, não é menos verdade que deve possibilitar, primeiro que tudo, a realização plena e integral do ser humano. Esta preocupação articulada com a Educação pela Arte poderá efectivar-se pelo conhecimento do mundo e do próprio indivíduo, alcançado pela reflexão de várias perspectivas que ao alargar os horizontes o levem a uma permanente projecção e superação da realidade, tendo como propósito a construção de uma sociedade mais plural, mais tolerante e humana.

Nessas reflexões advindas dos estudos de arte-educação, reconhecemos que essa proposta pedagógica da instituição são como ações educacionais que colaboram com as práxis discentes e geram reflexões e compreensões profissionais da educação e para a educação que podem construir outras formas de desenvolver e propor educação

nos seus mundos. Percepções advindas das próprias significações, quando conseguimos identificar o quanto foram afetadas e viveram experiências, aqui entendidas em Larrosa (2002, p. 20),

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Os relatos sobre as atividades vivenciadas trazem lembranças não somente dos conhecimentos pedagógicos adquiridos, neles encontramos o encantamento e a alegria que tomava conta de toda a turma, cada entrevistada expressa afeto, momentos de euforia que antecederam cada visita aos espaços e eventos culturais, às amostras de arte, exposições, ou eventos acadêmicos. Segundo uma das ex alunas era como um mundo novo que se desvendava aos olhos de todas e todos os envolvidos, a alegria de estar pela primeira vez nesses ambientes contagiava e contagia a todos/a. Sentimentos e “*exposições*” (LARROSA, 2002) que atestamos com os próximos depoimentos,

Essas atividades foram tanto relevantes quanto significativas em minha vida, e acredito que ficou marcado na vida de cada um que participou, pois foram vivências incríveis (Pedagoga 01).

Foi muito importante, pois só em ter oportunidade de visitar lugares como o Dragão do Mar, nem imaginava, porque eu moro longe, então eu nem pensava em ir, então isso nos deu uma visão de se perceber, e ver que você pode sim participar, ir a qualquer lugar apesar da distância e do nosso poder aquisitivo (Pedagoga 03).

O sonho de conhecer e assistir um filme no cinema já tinha aposentado, haja visto que na infância e adolescência não me eram acessíveis e depois de um tempo até havia perdido o interesse [...] meu primeiro grande impacto foi no Cine São Luís, no qual nos foi sugerido ir ver o filme “O pequeno Príncipe” e escrever uma espécie de resenha da história, além de falar da experiência pessoal e educacional, a partir daquela vivência. Para alguns, coisa boba, cinema tão comum hoje em dia, para mim, uma grande emoção, que nem eu mesma podia dimensionar, amante da leitura e principalmente do clássico me encantei pela história retratada na telona e mais ainda me encantei com o espaço, a possibilidade de viver outros momentos como aquele, foi realmente libertador (Pedagoga 07).

Nos diálogos com essas alunas e ex-alunas de pedagogia, bem como nas nossas próprias “*exposições*” ocasionadas com esta proposta educacional, percebemos que

houve sim transformações em relação às apreensões desses lugares que ora foram nas dimensões externas e coletivas, ou nas internas e individuais, contudo, ambas sempre nos mares subjetivos e educacionais. Apreensões que no próximo tópico, vamos partilhar, acompanhadas com o nosso desejo de finalizar este artigo proporcionando a motivação de realizar novas propostas e horizontes educacionais.

#### 4. VOCÊ CONSEGUE VER AQUELA LINHA NO FINAL DO HORIZONTE?

*Sim! Onde o mar acaba, né?  
Se chegarmos lá, vamos ter novos horizontes e novas linhas...*

É assim que reconhecemos as propostas e experiências educacionais como horizontes que proporcionam e acontecem nos encontros e nas experiências individuais, coletivas, mas essencialmente subjetivas. Nos particulares territórios e lugares de fala, se constituem individualmente, quando encontram o mar, os significados e os pertencimentos e as construções de sentidos estéticos e educacionais.

Ver a linha no final do horizonte significou para nós professores e para quem vivenciou essa experiência uma educação/reflexão estética e cultural que gerou pertencimentos e conseguiu romper com uma lógica do arbitrário cultural (BOURDIEU, 1992), pois o que acontece ao “sujeito que se abre ao mundo e aos outros e inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento” (FREIRE, 1996, p.136) não é e nem nunca vai poder ser previsível.

Não somos seres “completos”. Com isso, é preciso que as propostas educacionais partam dessa “incompletude” para pensar as suas metodologias, e nesses momentos de ensinar a ver o mar, nas ações metodológicas, também precisam estar abertos a (re)ver e se reencantar com o mar.

Neste sentido, reconhecendo que “ninguém nasce feito: é experimentando - nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2004, p.268), partilhamos depoimentos que nos levaram a ampliar os nossos horizontes educacionais, com o lugar, olhar, associação e significação dessas pedagogas.

As atividades complementares foram de suma importância, por exemplo, a nossa ida ao museu foi riquíssimo, pois aprendemos detalhes da nossa cidade que até hoje passo como conteúdo em sala de aula para os meus alunos (Pedagoga 05).

[...] as atividades complementares me serviram também como forma de reflexão sobre o modo em que a população se comporta diante da ausência de cultura e que envolve também todo um setor político e econômico [...] nos fez tomar parte dos espaços culturais que antes nem conhecíamos e isso foi de fundamental importância para a nossa formação profissional e como cidadão de Fortaleza [...] a gente adquire cultura e ao adquirir cultura fica mais fácil de assimilar o conhecimento e também de passar esse conhecimento, as atividades que eram gratuitas que eu não sabia, eu achava que tudo era pago por conta da gente viver tão distante em bairro periférico, assim foi bem significativo e prazeroso, a gente adquiriu novas percepções da cidade e valores para vida (Pedagoga 03).

A apropriação dos espaços culturais antes tidos e pensados como locais de distante e difícil acesso, por questões socioeconômicas e culturais, foram transformadas criando sentimentos diferenciados de pertença, utilização e significação desses espaços culturais, espaços subjetivos e espaços-tempos destinados às suas formas de realizar transformações educacionais e socioculturais.

Denotamos que a participação das alunas nessas ações educacionais não aconteciam ou não acontecem como algo momentâneo, só para somar e contar nas hora/aulas de atividades complementares. A maioria reconhece essas atividades como uma forma de buscar enriquecimento para as suas próprias vidas e práticas educativas, expressas aqui com o depoimento da (Pedagoga 02): “Foram muito importantes no meu processo de crescimento como cidadã, e como alguém que vive na cidade e pode ir a todos os lugares independente da dificuldade de acesso e questões econômicas”.

Depoimentos que nos fazem encontrar Libâneo (2005, p.13), quando diz que, “as abordagens sociocríticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando a construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas”, demonstrando ainda o quanto é possível propor e também estarmos abertas para viver experiências educacionais transformadoras, capazes de nos fazer entender e refletir a cultura a partir de uma definição plural, crítica e social, expressa por Brandão (2002, p.92-93) quando escreve,

as culturas do povo não existem como “coisas feitas”, como um estado de, prontos, atrasados e acabados, sobre o qual o educador atua como o restaurador que recupera com outras cores o que sobrou de um velho quadro, obra de um pintor morto. [...] aquilo que parece ser um conjunto mais ou menos fragmentado de conhecimentos, arte, tecnologia rústica, sistema de crenças, mitos e rituais é, ao contrário, uma ativa estrutura social de produção simbólica que a cada dia de muitos modos se reproduz a si mesma, criando e recriando, preservando e modificando, fazendo circular entre uns e outros, através de redes de pessoas, grupos e instituições populares, tudo aquilo que pessoas reais, em situações concretas, fazem através de seus trabalhos culturais.

Percepção plural de cultura e do nosso lugar social que foram possíveis após aceitarmos esses convites e juntas realizamos essas caminhadas culturais, estéticas e educacionais pela cidade. As mesmas que nos fazem concluir esse artigo significando essa proposta educacional da FLATED como uma ação educacional relevante na nossa constituição como pedagogas, por contribuir e nos ajudar a olhar.

E, após conseguirmos olhar, nos fez perceber que cada uma pode, deve e tem que procurar encontrar o seu jeito particular de ocupar, dialogar, propor e viabilizar os saberes e os fazeres educacionais, culturais e sociais e que, acima de tudo, esses saberes e fazeres educacionais, possam continuar proporcionando experiências de “ex-posições” a cada novo encontro com novos mares e horizontes.

## 5. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 agost. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **O que é educação**. 33° ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203).

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Resolução do CNE/CP nº 2/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FERRAZ, Maria de & FUSARI, Maria. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993

LAROSSA, Jorge Larossa Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. [tradução: João Wanderley Geraldini] Revista Brasileira de Educação nº 19 Jan/Fev/Mar/Abr. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de

Linguística. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação.** Capítulo I do livro Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005. Organizado pelo autor em colaboração com Akiko Santos.

PINTO, A. **Educação pela Arte para uma Cultura Intercultural.** Tese de Mestrado: Universidade Aberta. 2005. Porto, Portugal. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/631>>. Acesso em: 20 agost. 2018.



**A PROFISSIONALIZAÇÃO E O PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA:  
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA**

Arônio Dias Cipriano<sup>207</sup>  
Josilene Marcelino Ferreira<sup>2</sup>  
Ruth Rodrigues Santos<sup>3</sup>

**Resumo**

O presente artigo tem como objetivo analisar e mostrar as dificuldades que os professores vêm enfrentando durante o percurso da carreira profissional, e a melhoria na qualidade do ensino requer bons professores, pois o objeto de estudo da Pedagogia é a educação. Docentes comprometidos com a difícil tarefa de ensinar que, por sua vez, exige dos profissionais sentido e responsabilidade. Esta Educação que é vista como atividade sócio-cultural, política e econômica, que se manifesta de diversas formas e que seu sistema de ações e operações, exercem influências na formação de convicções para um desenvolvimento humano, consciente do papel do ser social e do ser individual. Conclui-se que cabe ao professor buscar a formação contínua para esclarecer suas dúvidas, vencer desafios, desenvolver ações efetivas com o apoio da instituição superior na qual trabalha, com vistas a melhorar a qualidade dos serviços prestados aos seus alunos, no cotidiano da sala de aula.

**Palavras chaves:** Formação de professores. Educação. Saberes docentes. Dificuldades.

**1 Introdução**

O papel do docente é de suma importância para a formação crítica e reflexiva do aluno em sala de aula. Onde o educador além de compartilhar conhecimentos ele é responsável pelo o aprendizado do aluno.

Ser capaz de olhar para dentro, perceber as dificuldades e problemas, a necessidade de atualização e estudo e, principalmente, de planejar e efetivar as mudanças é uma das mais complexas realizações humanas. Tal qual no processo do conhecimento, onde tanto o conhecedor quanto o conhecer são funções dele e

---

<sup>207</sup> Aluno da Universidade Regional do Cariri-URCA E-mail: diasaronio@gmail.com

<sup>2</sup> Professora concursada da Rede Municipal do Município de Santana do Cariri- CE (Polivalente 1º ao 5º). Professora Temporária da Universidade Regional do Cariri- URCA- Unidade (UDMV). Pós- Graduada em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri- URCA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Participante de grupos de estudos relacionados a História da Educação e Educação e Políticas Públicas. Área do conhecimento; História da Educação, Gestão Escolar e Avaliação Educacional E-mail: josymf.mf@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2015). Graduada em Licenciatura do curso de Ciências Sociais pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2007 - 2011). Professora substituta na Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialização em Filosofia e Sociologia - Instituto Prominas (em conclusão). Graduada do curso de Pedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul. E-mail: professoraruth.atividades@gmail.com

relacionais; no ato de ler são relacionais o leitor e a leitura, ou seja, um depende do outro mutuamente para acontecer.

No entanto educar e instruir são ações que devem envolver muito a família e escola. Educar é um processo que tenta extrair os valores, talvez até adormecidos que existem no ser humano e fazê-los desabrochar não apenas em função dele mesmo, mas também em prol da comunidade. O aluno deve ser sujeito do próprio conhecimento.

Entende-se que para termos a educação como fonte transformadora do ser humano e da sociedade é preciso que o professor se coloque como protagonista e em contínuo processo de formação, e essa não é uma tarefa fácil. Para ver coisas novas é necessário renovar o olhar e desprender-se das antigas ideias.

O professor é uma pessoa em construção, portador de um nó formativo central e contínuo, sincronizado com o seu tempo. Ser professor hoje implica assumir uma profissão que está em constante processo de redefinição e ressignificação. O ato de ensinar e aprender são de pura criatividade. E é com esse diálogo e trocas que o educador contagia seus alunos e é contagiado, aprendendo novos padrões e percepções. É uma aproximação por meio da afetividade.

Segundo Candau (2016):

[...] educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados. Processo este que termina reduzindo a educação a questões meramente operacionais e à racionalidade instrumental. Não se põe em questão o formato escolar e as políticas se limitam a buscar sua eficiência numa lógica produtivista e limitada (p.301,302).

Os professores estão em constante processo de ensino e de aprendizagem também. Estão aprendendo sobre e com seus alunos, sobre novas descobertas, diferentes técnicas didáticas, postura profissional, adquirindo novos conhecimentos, atualizand-se, deste modo, o professor reavalia o método e começa a ensinar e estimular seus alunos a serem pensadores e não somente repetidores de informação.

Com todos esses pontos os desafios educativos colocados pela sociedade atual e pelo trabalho docente são cada vez mais exigentes e estão em constante mutação. Os professores vêm enfrentando grandes desafios a serem encarados hoje dentro da escola e consta também a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, os problemas psicológicos e comportamentais. Para Candau (2016)

a construção de um novo formato de escola já está em marcha. Está presente

nas inúmeras experiências transgressoras da lógica dominante que se vêm desenvolvendo em diversos contextos. Estas realidades abordam desafios que cotidianamente os professores enfrentam ( p.303.).

Mesmo com os cursos de capacitação oferecidos, tanto pela Secretaria da Educação do Estado de quanto pela Secretaria Municipal, e os que são encontrados em faculdades e universidades ou instituições de formação continuada, os docentes não estão preparados para enfrentar a diversidade e os problemas sociais, um exemplo claro é a inclusão ou alunos com difícil aprendizagem.

E é a partir do exposto que este trabalho tem como objetivo analisar e mostrar as dificuldades que os professores vêm enfrentando durante o percurso da carreira profissional, e a melhoria na qualidade do ensino requer bons professores, pois o estudo da Pedagogia é a educação, e as contribuições na prática educativas melhorará o desempenho do professor e a aprendizagem do aluno.

Para tanto, utilizamos de uma pesquisa de natureza qualitativa, onde realizamos um estudo bibliográfico para compreender, analisar e mostrar as dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula, implicando formas de ensino e aprendizagem. Assim, a pedagogia e suas contribuições para a prática educativa é de grande importância.

## **2 Referencial Teórico**

### **2.1 A formação dos professores**

O professor em sua formação vive um papel oposto ao que ele está se preparando para desempenhar. Isto traz consequências fundamentais, e é preciso que o professor experimente, enquanto aluno, aquilo que ele deverá ensinar a seus próprios aprendizes.

Para isso, fica entendido como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores define-se como política pública. Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento.

Para além dos recursos sub vinculados ao ensino fundamental, há que

considerar-se o financiamento de outros níveis de ensino, abrangendo desde a educação infantil até a educação superior, cujo financiamento não se esgota nos recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão. Gatti (2016, p.163) afirma que:

a educação – enquanto pensamento, ato e trabalho - está imersa na cultura, em estilos de vida, e não se acha apenas vinculada às ciências. A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e particulares.

A educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que a rede valoriza, ficam totalmente excluídos. Fossos e diferenciações entre grupos humanos estão abertos.

É preciso que os professores se empenhem em propostas inovadoras e reflexivas a partir de uma prática que conduza a mudanças de valores e conduza a novos saberes, o que incide em refletir sobre a formação e as contribuições do currículo e dos cursos de formação, estabelecendo um diálogo entre estes e a escola. Assim (Severo, 2008, p.131. apud Franco, 2015, p. 478) diz que:

[...] a Pedagogia é confrontada por demandas que atravessam o universo das práticas educativas associadas ao desenrolar da história em seus múltiplos nexos, de modo que faz sentido afirmar a necessidade de que “[...] é preciso que se reivindique à Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico atual.

Entende-se que a educação e aprendizagem começaram a ser valorizadas pela sociedade, em que a pedagogia ganhou grande ênfase com o surgimento da escola como instituição de ensino organizada e principalmente, com o propósito de controle e práticas para crianças e jovens.

Para isso é importante que a aprendizagem imponha uma reformulação das práticas pedagógicas tradicionais. Os educadores deverão desenvolver estratégias que encorajem o desequilíbrio através de métodos ativos.

É preciso entender que a Pedagogia ora é tratada como arte, ora como ciência, e até como ciência da arte educativa, mostrando as dificuldades da discussão de sua

epistemologia, mostrando as suas dimensões que é a científica e filosófica, onde a ação pedagógica é voltada para a educação do homem integral, em todas as suas dimensões

Nesse sentido a pedagogia viabiliza uma práxis educativa, a práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a prática educativa. Já a Pedagogia, como ciência da educação, formula a partir da práxis educativa os elementos científicos e técnicos da formação humana, constituindo referência para todas as práticas educativas, entre elas o trabalho docente.

Severo (2015, p.488/ 489) esclarece que:

A educação é um objeto operativo que requer conhecimentos que se situem no plano do saber e, dada sua dimensão prática, do saber-fazer composto por uma interface entre ciência e tecnologia. Essa dimensão tecnológica da Pedagogia é desdobrada do seu próprio objeto. Contudo, tal qual afirma Franco (2008), a Pedagogia não deve ser confundida com tecnologia da educação, pois se assim fosse ela não teria condição de produzir saberes, haja vista que estaria restrita ao nível de reprodução e aplicação de práticas modeladas em contextos exógenos.

As estratégias de acesso aos saberes nos conduzem ao conhecimento. Todos os projetos são fortemente comprometidos com o progresso educacional para o desempenho do aluno-profissional permissivo à busca do crescimento intelectual. Através do conhecimento, homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam opiniões, constroem visão de mundo, produzem cultura, é desejo desta Instituição, garantir a todos os alunos, o direito às informações necessárias para o exercício de suas variadas funções.

Para que haja esse aprendiz e novos métodos de ensino, o docente precisa ajudar o aluno a desenvolver habilidades e fazer com que haja uma boa comunicação, além disso, fazer com que o aluno pense em como usar os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que você ensina. Por exemplo, a boa pedagogia do professor de Direito é aquela que consegue traduzir didaticamente o modo próprio de pensar.

## **2.2 O pedagogo como facilitador**

A educação expressa a forma do desenvolvimento humano em contexto cultural; o pedagogo, então é o que facilita a transformação da informação em saber por meio de uma prática relacional e organizando situações pedagógicas para o aprendiz, formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Já a didática trata da

estruturação do saber e gestão dos conteúdos pelo professor e de sua apropriação pelo aluno.

Sabe-se que pedagogo deve tornar seu saber pedagógico uma alavanca desencadeadora de mudanças. Para Franco (2011, p. 58)

o pedagogo, então, é o que facilita a transformação da informação em saber por meio de uma prática relacional e da ação do professor na sala de aula, organizando situações pedagógicas para o aprendiz, ou seja, formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Os professores têm buscado contribuições nas novas concepções sobre a educação, nas teorias mais atuais de desenvolvimento e aprendizagem. O impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem também tem contribuído para esse repensar. A necessidade de novas metodologias, técnicas e materiais de apoio são, do mesmo modo, um desafio na trajetória do profissional docente. “Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem.” (Saviani 2007. p.104)

Cabe aos professores, ou seja, profissionais que lidam dia a dia com esse maravilhoso meio cultural, compreender essa nova realidade e utilizar seus conhecimentos para potencializar os pontos positivos de sua turma de alunos e de outros alunos, e ajudá-los a corrigir seus pontos fracos. A maneira como o ensino é realizado e as avaliações são aplicadas deveria, também, seguir um padrão mais individual. Sabe-se, porém, que na prática é **muito difícil** dar atenção especial a *todos* os alunos, o tempo todo.

O professor além de ensinar, ele aprende cada vez que explica algo, pois cada um tem uma opinião diferente. O professor como exemplo a seguir é responsável pela transmissão do conhecimento, ora vem destacar o papel do aluno como sujeito aprendiz, construtor de seu conhecimento.

A pedagogia viabiliza uma práxis educativa, a práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a prática educativa. Já a Pedagogia, como ciência da educação, formula a partir da práxis educativa os elementos científicos e técnicos da formação humana, constituindo referência para todas as práticas

educativas, entre elas o trabalho docente.

As estratégias de acesso aos saberes nos conduzem ao conhecimento. Todos os projetos são fortemente comprometidos com o progresso educacional para o desempenho do aluno-profissional permissivo à busca do crescimento intelectual. Através do conhecimento, homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam opiniões, constroem visão de mundo, produzem cultura, é desejo desta Instituição, garantir a todos os alunos, o direito às informações necessárias para o exercício de suas variadas funções.

O professor deverá ser uma fonte inesgotável de conhecimentos no cotidiano de sala de aula, mas isso não impede de valorizar o conhecimento do aluno, retirar dos elementos teóricos que permitam a compreensão e um direcionamento a uma ação consciente. Para isso deve possibilitar aos pedagogos a compreensão de sua capacidade de atuação profissional em ambientes que extrapolem as unidades escolares e aumentar suas áreas de atuação com o objetivo que se tornem cada vez mais empregáveis.

Por outro lado a Pedagogia é ciência da e para a práxis educativa que tem seu foco no processo de ensino e aprendizagem, visando a formação humana. A educação não é objeto exclusivo da Pedagogia, desta forma, está presente na família, no trabalho, na clínica, entre outros e, inclusive, na escola.

No entanto a teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção, embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente.

Ou seja, a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prática da educação, tendo como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas. Para (Freire 1996. p.47 apud Candau 2016. p.307), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.”

Resulta o entendimento da Pedagogia como um saber prático que depende do dom de ensinar, que pode ser adquirido com a experiência ou que pode ser comparada a certa habilidade de que algumas pessoas são portadoras.



### 3 Resultados e Conclusões

Concluo que saber ensinar é ir além e é preciso refletir a prática como educador e ter plena consciência, saber dialogar e escutar. É necessário que o saber fazer da auto reflexão crítica e o saber-se da sabedoria exercitada ajudem a evitar a destroço humana. E que não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.

Por isso é necessário desenvolvem práticas e valores em que a diferença deve ser encarada como uma condição humana. Para isso, é necessário a desconstrução de velhos tipos de valores e uma abertura à mudança.

É muito importante conhecer o professor para se tornar um bom profissional, além disso, é ver a importância e a percepção da necessária união entre teoria e prática, a aprendizagem acontece além das fronteiras da sala de aula, conciliando abordagens teóricas e práticas para construir sua profissão.

Enfim, o professor constrói uma parte de seus saberes na ação, não simplesmente aplicando um saber que foi produzido por outros. A profissão docente exige saberes particulares que servem de base para a prática profissional do ato de ensinar. Também saberes científicos e críticos, mostrando que são sistematizados em disciplinas científicas e objetos de ensino nas escolas.

### Referências

CANDAU, Vera Maria; **ENSINAR - APRENDER: DESAFIOS ATUAIS DA PROFISSÃO DOCENTE**. Revista COCAR, Belém, Edição Especial N.2, p. 298 a 318– Ago./Dez. 2016, Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G;**As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento**. 21 de setembro de 2011, em Belo Horizonte. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 55-78

GATTI, B. A; **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONDIÇÕES E PROBLEMAS ATUAIS**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016

SAVIANI,D. **PEDAGOGIA:O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007

SEVERO, J. L. R. L; PIMENTA, S. G. **A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma resignificação epistemológica**. Inter-Ação, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>>

## ALGORITMOS DE CORRESPONDÊNCIA: OUTRA FORMA DE PROGRAMAR

Franklin Cá<sup>1</sup>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
[franklinca412@gmail.com](mailto:franklinca412@gmail.com)

Nayuca Alberto Bampoky<sup>2</sup>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
[nayucaalberto@hotmail.com](mailto:nayucaalberto@hotmail.com)

Raimundo Antônio dos Santos<sup>3</sup>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
[jano.antoniodossantos@hotmail.com](mailto:jano.antoniodossantos@hotmail.com)

### RESUMO

Este trabalho tem como finalidade construir algoritmos que farão correspondência biunívoca entre as páginas do livro em formato PDF com as páginas do Adobe Acrobat Reader DC. A pesquisa foi realizada com 4 livros no formato PDF sendo que três deles não possuem páginas numeradas na mesma ordem com as páginas do Adobe Acrobat Reader DC e um numerado na mesma ordem. As páginas dos livros foram denominadas de X (variável independente) e do Adobe Acrobat Reader DC de Y (variável dependente) e buscando de seguida as relações entre estas duas variáveis através de padrões que poderão existir entre eles. No primeiro livro deu para perceber que sempre  $Y - X = 3$ , enquanto no segundo livro  $Y - (X - Y) = 9$  e no terceiro livro  $Y - (X - Y) = 3$ . Os algoritmos encontrados que fazem esta correspondência biunívoca nos livros 1, 2 e 3 são  $Y = X + 3$ ,  $Y = (X + 9)/2$  e  $Y = (X + 3)/2$  respectivamente. Concluiu-se que é possível sempre tentar estabelecer relações para encontrar padrões matemáticas que ajudarão na resolução de problemas do dia a dia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Algoritmos. Adobe Acrobat Reader DC. Programação.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino de matemática muitas das vezes se torna complicado quando é feita de uma forma tão distante da realidade dos alunos. Mas quando o aluno começa a se interessar mais na matemática, utilizando-a para solucionar alguns problemas à sua volta faz com que aquelas abstrações que sempre encontrou comece a desaparecer.

Nesse sentido o aluno começa a associar tudo à sua volta com matemática de modo a poder encontrar soluções do seu problema do dia a dia. Esta nova forma de ver os problemas e de criar mecanismos para a sua resolução pode ser vista como programação, porque este sujeito usará todos os conhecimentos adquiridos para criar algoritmos (fórmulas) dos mais simples até aos mais complexos para resolver o seu problema. Vale ressaltar que o professor desempenha um papel muito importante nesta questão por ser quem incentiva e impulsiona o aluno a acreditar que é capaz de

conseguir. As recomendações feitas por Setubal (2000, apud SANTOS et al., 2008, p. 159) reforça esta ideia visto que, para ele:

(i) Coerência com os objetivos fundamentais: professores devem expressar claramente suas ideias, conceitos e técnicas diante dos estudantes, ressaltando os resultados teórico e o rigor formal na solução de problemas; (ii) ênfase no pensamento crítico: estudantes devem ser estimulados a questionar demonstrações matemáticas; e (iii) a teoria na prática: o uso de exemplos do mundo real sempre que possível, como recurso didático, e projetos de implementação a fim de tornar as disciplinas menos abstratas, são importantes.

A partir desse relato é possível inferir que professores devem estimular os estudantes a ter pensamento crítico para questionar demonstrações matemáticas e como também trazer exemplos do mundo real sempre que possível como recurso didático.

O objetivo deste trabalho é de criar algoritmos que ajudarão a fazer correspondência entre as páginas dos livros do formato PDF com a página do Adobe Acrobat Reader DC sem precisar de usar o recurso “pesquisa palavra”.

Hoje no mundo em que vivemos temos sorte de ter vários recursos disponíveis que continuam nos ajudando no nosso dia a dia servindo de ferramentas para a resolução dos nossos problemas. Segundo Zanchett e Vahldick (2015, p. 1485) “o primeiro contato dos estudantes com conceitos de programação pode ser determinante na forma como eles perceberão os desafios e enfrentarão as dificuldades inerentes à aprendizagem da lógica de programação”. Sabendo desta dificuldade, os alunos devem encarar isso como desafio, como problema que precisa ser resolvido para deixar a humanidade com ferramentas poderosas nas mãos. Não podemos ficar o tempo todo só a consumir o que nos foi deixado, mas temos a missão também de deixar as nossas marcas nesse mundo.

Na procura desta correspondência permitiu que sejam verificados padrões que ajudaram na construção destes algoritmos. Para este estudo foram usados 4 livros em formato PDF: 1. GEOMETRIA ANALÍTICA: um tratamento vetorial, 2. Vetores e uma iniciação à Geometria Analítica, 3. GUIA DE NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ e 4. VETORES E GEOMETRIA ANALÍTICA. Foi feita a busca do algoritmo nos três livros e deixando VETORES E GEOMETRIA ANALÍTICA de fora por ter páginas com a mesma correspondência do Adobe Acrobat Reader DC.

Acredita-se que este trabalho despertará a curiosidade dos estudantes de matemática no sentido de que venham a associar os conhecimentos adquiridos na disciplina de matemática na resolução de diversos problemas que vão encontrando nas suas vidas. Pois concordamos com Ferreira et al. (2010, apud PLEWKA e RAUTA, 2017, p. 1) quando afirma que:

O desenvolvimento do raciocínio lógico pode ser melhorado através da lógica de programação, pois permite que os estudantes desenvolvam sua criatividade e sua capacidade de lidar com problemas, uma vez que a lógica de programação coloca em prática uma série de teorias que são ensinadas em matemática, química e física, além de estruturar o pensamento desses estudantes.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sabendo que dois livros têm folhas divididas em duas colunas e a outra, folha normal, decidiu-se separar cada livro e explicando a forma de como foi encontrado o algoritmo que explicou esta correspondência entre a página do livro no formato PDF e da Adobe Acrobat Reader DC.

### 2.1 ANÁLISE DO LIVRO 1: GEOMETRIA ANALÍTICA: um tratamento vetorial

Neste livro, depois de várias tentativas decidiu-se fazer uma correspondência entre números do Adobe Acrobat Reader DC com os números da página do livro no formato PDF. Definiu-se o número da página de Adobe Acrobat Reader DC como **Y** e do livro como **X**, de tal modo que **Y** seja variável dependente e **X** variável independente. Em seguida fez-se a correspondência entre estas duas variáveis como consta na Tabela 1.

TABELA 1: Correspondência entre Y x X

<b>X</b>	<b>Y</b>	<b>Y - X</b>
2	5	3
3	6	3
4	7	3
5	8	3
6	9	3
7	10	3
.	.	.

.	.	.
.	.	.
382	385	3
383 (não tem)		
384	386	2

Fonte: autoria própria

Como  $X = 383$  não apareceu neste PDF, quebrando a sequência e na página  $X = 384$  já começa a falar do ÍNDICE ANALÍTICO por isso foi excluído a página  $X = 384$  da contagem. Desta forma, considerando até  $X = 382$  viu-se que  $Y - X = 3 \rightarrow Y = X + 3$ . Com o algoritmo  $Y = X + 3$  percebeu-se que quando é substituído  $X$  pelo número da página do livro no formato PDF o algoritmo nos retorna o valor de  $Y$  (página de Adobe Acrobat Reader DC). Em seguida é digitada o valor de  $Y$  retornado na “busca numérica” do Adobe Acrobat Reader DC pressionando o “ENTER” e o programa vai direto à página correspondente no livro em formato PDF.

## 2.2 ANÁLISE DO LIVRO 2: Vetores e uma iniciação à Geometria Analítica

Neste livro ao observar as partes textuais viu-se que a última página da parte pré-textual e a página 1 do livro estão juntos na página 5 do Adobe Acrobat Reader DC, isto aconteceu porque as páginas deste livro em PDF estão divididos em duas colunas. Considerando a última página da parte pré-textual do livro como sendo página 0 e considerando zero como número par, pode-se concluir que nas restantes páginas do Adobe Acrobat Reader DC sempre aparece página par no lado esquerdo e página ímpar no lado direito da página de Adobe Acrobat Reader DC, sendo que o número do lado esquerdo sempre menor ao do lado direito. Desta forma, construiu-se a Tabela 2 fazendo correspondência entre o número ímpar do livro com o número da página do Adobe Acrobat Reader DC (não foi feita a correspondência entre o número da página par do livro com a página do Adobe Acrobat Reader DC porque sabe-se que cada página par do livro estará na mesma página do número ímpar que lhe sucede). Na Tabela 2 a página do Adobe Acrobat Reader DC foi chamada de  $Y$  e do livro em PDF de  $X$ .

Tabela 2: Correspondência Y x X

X	Y	X - Y
1	5	-4
3	6	-3
5	7	-2
7	8	-1
9	9	0
11	10	1
.	.	.
.	.	.
.	.	.
173	91	82

Fonte: autoria própria

Ao observar os valores da segunda coluna e da terceira coluna percebeu-se que a diferença dos valores da segunda coluna com da terceira é sempre constante, ou seja, é sempre igual a 9. Analiticamente,  $Y - (X - Y) = 9 \rightarrow Y - X + Y = 9 \rightarrow 2Y - X = 9 \rightarrow 2Y = X + 9 \rightarrow Y = (X + 9)/2$ . Com o algoritmo  $Y = (X + 9)/2$  percebeu-se que quando é substituído X pelo número da página do livro no formato PDF o algoritmo nos retorna o valor de Y (página de Adobe Acrobat Reader DC). Em seguida é digitada o valor de Y retornado na “busca numérica” do Adobe Acrobat Reader DC pressionando o “ENTER” e o programa vai direto à página correspondente no livro em formato PDF. Vale recordar que neste procedimento X é considerado como número ímpar e que quando quer encontrar uma página do livro em PDF par, deve atribuir ao X um número ímpar que sucede este número par que quer encontrar.

### 2.3 ANÁLISE DO LIVRO 3: GUIA DE NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Neste livro, ao observar as partes textuais viu-se que a página 11 e 12 estão juntas na página 7 do Adobe Acrobat Reader DC, isto é, página 11 no lado esquerdo da

página 7 do Adobe Acrobat Reader DC e do lado direito página 12. Pode-se concluir que nas restantes páginas do Adobe Acrobat Reader DC sempre aparecerá página ímpar no lado esquerdo e página par no lado direito da página de Adobe Acrobat Reader DC, sendo que o número do lado esquerdo sempre menor ao do lado direito. Desta forma, construiu-se a Tabela 3 fazendo correspondência entre o número ímpar do livro com o número da página do Adobe Acrobat Reader DC. Não foi feita a correspondência entre o número da página par do livro com a página do Adobe Acrobat Reader DC porque sabe-se que cada página par do livro estará na mesma página do número ímpar que lhe antecede. Na Tabela 3, a página do Adobe Acrobat Reader DC foi chamada de Y e do livro de X.

Tabela 3 – Correspondência entre Y x X

X	Y	X - Y
11	7	4
13	8	5
15	9	6
17	10	7
19	11	8
21	12	9
.	.	.
.	.	.
.	.	.
173	88	85

Fonte: autoria própria

Ao observar os valores da segunda coluna e da terceira coluna percebeu-se que a diferença dos valores da segunda coluna com da terceira é sempre constante, ou seja, é sempre igual a 3. Analiticamente,  $Y - (X - Y) = 3 \rightarrow Y - X + Y = 3 \rightarrow 2Y - X = 3 \rightarrow 2Y = X + 3 \rightarrow Y = (X + 3)/2$ . Com o algoritmo  $Y = (X + 3)/2$  percebeu-se que quando é substituído X pelo número da página do livro no formato PDF o algoritmo nos retorna o valor de Y (página de Adobe Acrobat Reader DC). Em seguida é digitada o valor de Y



retornado na “busca numérica” do Adobe Acrobat Reader DC pressionando o “ENTER” e o programa vai direto à página correspondente no livro em formato PDF. Vale recordar que neste procedimento  $X$  é considerado como número ímpar e que quando quer encontrar uma página do livro em PDF par, deve atribuir ao  $X$  um número ímpar que sucede este número par que quer encontrar.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro livro no formato PDF só quebrou a sequência dos números quando foi verificado que houve uma falha onde esqueceu-se de colocar a página 383 depois de ter colocado página 382 do livro em formato PDF. Esta falha fez com que a página 384 correspondesse com a página 386 do Adobe Acrobat Reader DC, o que não deveria acontecer. Para manter a sequência que veio desde página  $X = 2$  até  $X = 382$ , percebeu-se que deve ser eliminado a página  $X = 384$  do cálculo. Sendo assim, foi possível encontrar o algoritmo  $Y = X + 3$  para fazer esta correspondência entre os números da página do livro em PDF com da Adobe Acrobat Reader DC.

No segundo livro no formato PDF verificou-se que a sequência dos números das páginas do livro no formato PDF manteve constante sem nenhuma falha e com todas páginas completas e a única diferença é que este livro possui duas colunas em cada página do Adobe Acrobat Reader DC. Por isso, foi possível encontrar o algoritmo  $Y = (X + 9)/2$  para fazer esta correspondência entre os números da página do livro em PDF com da Adobe Acrobat Reader DC.

Por fim, no terceiro livro no formato PDF verificou-se que a sequência dos números das páginas do livro no formato PDF manteve constante sem nenhuma falha e com todas as páginas completas e a única diferença é que este livro possui duas colunas em cada página do Adobe Acrobat Reader DC. Por isso, foi possível encontrar o algoritmo  $Y = (X + 3)/2$  para fazer esta correspondência entre os números da página do livro em PDF com da Adobe Acrobat Reader DC.

### 4. CONCLUSÕES

Ao trabalhar com o livro 4, VETORES E GEOMETRIA ANALÍTICA, não houve dificuldades de encontrar os números de páginas que estavam no índice do seu PDF com as da Adobe Acrobat Reader DC porque eram as mesmas (estavam numa

correspondência igual,  $Y = X$ ). As dificuldades só foram encontradas nos outros três o que motivou a procura da correspondência que podia existir entre as páginas do seu formato em PDF com da Adobe Acrobat Reader DC.

Com este estudo chegou-se à conclusão de que a matemática faz parte das nossas vidas e que durante o nosso dia a dia sempre encontramos com problemas que podem ser resolvidos usando as ferramentas matemáticas conhecidas. Por isso, pode-se dizer que o maior desafio que qualquer um de nós continuará a ter é de saber analisar cada problema tentando encontrar soluções através de padrões que ali poderá existir. É bom ressaltar também que ao longo da vida encontraremos vários problemas que seremos capazes de resolver e alguns que não seremos capazes de resolver, mas isto não deve ser motivo de decepção.

Espera-se também que este trabalho incentive os professores a começarem trabalhar matemática mais próxima da realidade dos alunos, trazendo problemas do dia a dia de modo a fazer os alunos compreender que a matemática não é feita só de abstrações, mas está relacionada de qualquer forma com o mundo.

## 5. REFERÊNCIAS

- SANTOS, R. P; COSTA, H. A. X; RESENDE, A. M. P; SOUZA, J. M. O Uso de Ambientes Gráficos para Ensino e Aprendizagem de Estruturas de Dados e de Algoritmos em Grafos. **Net**, SBC, Belém do Pará, 2008. Disponível em: <<http://www2.sbc.org.br/csbc2008/pdf/arq0196.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- ZANCHETT, G. A; VAHLICK, A; RAABE, A. Jogos de Programar como uma Abordagem para os Primeiros Contatos dos Estudantes com a Programação. **Net**, CBIE-LACLO, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6335/4444>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- BOULOS, P; CAMARGO, I. **GEOMETRIA ANALÍTICA**: um tratamento vetorial. MAKRON Books do Brasil Editora Ltda: São Paulo, 1987.
- MELLO, D. A; WATANABE, R. G. **Vetores e uma iniciação à Geometria Analítica**. 4ª edição. PÁGINAS & LETRAS: São Paulo, 2008.
- BRASIL: GUIA DE NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ / BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA. COMISSÃO DE NORMALIZAÇÃO.

Fortaleza, 2013.

WINTERLE, P. **VETORES e GEOMETRIA ANALÍTICA**. 2ª edição. PEARSON.

PLEWKA, R; RAUTA, L. R. P. Desenvolvendo um jogo educacional e ensino lógica de programação no ensino fundamental. **Net**, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/viewFile/10426/5837>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

## DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LEITORA E ESCRITA EM AMBIENTES DIGITAIS

Sofia Regina Paiva Ribeiro  
CEJA Donaninha Arruda | [sofiarpr@gmail.com](mailto:sofiarpr@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo é oriundo de um estudo acerca das ações pedagógicas que envolvem o Projeto “Múltiplos Saberes” realizado no CEJA Donaninha Arruda, em Baturité, Ceará. A investigação traz um relato acerca da contribuição das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramentas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades leitora e escrita com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. O estudo contempla os critérios teórico-metodológicos da pesquisa exploratória, bibliográfica, com constatações *in loco* e observações participativas. O recorte temporal para análise em campo abrange os meses de março e abril, 2018. Como aporte teórico buscou-se subsídios em Oliveira, Rondelli, Freire, Cosson, Snyder, Rojo e Barbosa, entre outros. Pode-se inferir que a prática dos multiletramentos em meio eletrônico impôs outra forma de alfabetismo, através dos hipertextos, potencializando o letramento, a inclusão digital e a formação para a cidadania.

**Palavras-Chave:** Educação de Adultos; Leitura; Conectividade

### Introdução

Os avanços tecnológicos e científicos nunca foram tão rápidos como nas últimas décadas (20 e 30 anos), acarretando uma mudança de hábito na sociedade contemporânea que potencializou suas interações e desenvolveu novas habilidades através da instantaneidade e da multimodalidade. Diante das inúmeras modificações inerentes à sociedade da informação, surgem novos desafios e transformações que se refletem no contexto educacional, dentre elas a leitura e escrita na era digital. Vygotsky (1991) relata que é no convívio social, inserido uns com os outros, que o indivíduo adquire cultura, linguagem e desenvolve o raciocínio.

A despeito desses avanços, muitas pessoas ainda se encontram à margem tanto da cultura digital como da grafocêntrica. São jovens, adultos e idosos estigmatizados como iletrados, analfabetos funcionais e/ou analfabetos digitais que, ao longo da vida, foram excluídos do ambiente escolar e, conseqüentemente, sofrem a exclusão social. Castells (2003, p. 203) menciona que “a centralidade das TIC em muitas áreas da atividade social, econômica e política equivale à marginalidade para aqueles que não têm acesso a ela, ou têm apenas um acesso limitado, bem como para os que são incapazes de usá-la eficazmente”. Acrescentando à temática, Lévy (1999) ressalta que

há uma parcela da sociedade letrada, com possibilidade de acesso ao saber, e outra que não tem acesso ao “conhecimento em rede”.

A educação voltada para o público jovens e adultos (EJA) surge como uma alternativa que atende a educação básica, favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a inclusão social de indivíduos que foram impossibilitados de frequentar a escola no tempo período regular. Essa modalidade de ensino ajuda a “Minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 27). Preconiza Freire (2006) que a EJA propicia uma educação inclusiva para as massas pobres e analfabetas do Brasil.

Na região do Maciço de Baturité, Ceará, encontra-se o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda, conhecido como CEJA Baturité, o único nessa modalidade na região, que atende 13 municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Redenção e Ocara. A multiplicidade de sujeitos com origens, idades, profissões e ritmo de estudo diferenciados perfazem um total de 930 alunos (SIGE<sup>208</sup>, 2018).

Em consonância com o relato dos professores da referida instituição, alguns desses discentes foram impossibilitados de frequentar a escola por ter que ingressar prematuramente no mundo do trabalho. Nesse ponto urge evidenciar que “historicamente, a atividade econômica com maior oferta de postos de trabalho na região do Maciço de Baturité tem sido a agricultura de pequena escala” (CEARÁ, 2002, p. 5). Silva e Wanderley (2010) destacam que a escolarização tardia contempla, na grande maioria, agricultores, domésticas, pescadores, metalúrgicos e desempregados.

Nessa perspectiva, busca-se fazer um relato acerca de uma prática pedagógica que vem sendo inserida nas séries iniciais na EJA, conhecida como EJA I. Trata-se do Projeto “Múltiplos saberes” que busca romper com os esquemas convencionais/tradicionais de letramento, objetivando inserir a prática da pedagogia dos multiletramentos, com foco no desenvolvimento das habilidades leitora e escrita em ambientes digitais. Essa iniciativa contempla o viés inclusão digital, desenvolvimento intelectual e cultural do educando.

O interesse em investigar a temática surgiu a partir da constatação que os educandos da EJA I, até então, não tinham acesso aos recursos tecnológicos, o que se

---

<sup>208</sup> Sistema Integrado de Gestão Educacional. Disponível em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>

caracteriza como a “infoexclusão”. A referida turma é composta por discentes em níveis pré-silábico; silábico; silábico alfabético e alfabético. Destes, pode-se destacar que 56% são oriundos da zona rural, 44% da zona urbana (SIGE, 2018).

Nesse espaço, durante os meses de março e abril, 2018, foi realizado o Projeto “Múltiplos saberes”, onde educadores e educandos passaram a utilizar as mídias de informação e comunicação como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, de forma regular e assistida. As ações ocorreram no laboratório de informática do CEJA, que conta com 20 computadores interligados em rede e conectados à internet.

Explorando o assunto, emerge o questionamento: Qual o impacto da prática dos multiletramentos e do uso das tecnologias de informação e comunicação na aquisição das habilidades e competências necessárias para desenvolver a escrita e a leitura na educação de jovens e adultos?

A investigação contempla os critérios teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica exploratória, com constatações *in loco* através da pesquisa participante. Para Gil a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 2011). Buscando desvelar os conhecimentos acerca da temática desta pesquisa, recorre-se aos referenciais teóricos de Oliveira (1997), Rondelli (2003), Freire (2006), Snyder (2009), Rojo e Barbosa (2015) e outros. Como se depreende, a base para a fundamentação teórica do objeto de estudo/investigação é composta por um entrecruzamento de vários estudos que, apesar de realizados em contextos distintos, se completam.

### **Multiculturalismo, saberes e fazeres: O CEJA Baturité**

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016) registra que no Brasil há 11,8 milhões de analfabetos. Desses, 6,5 milhões estão no Nordeste, e o Ceará<sup>209</sup> configura-se como o quinto estado com maior nível de analfabetismo. Cabe esclarecer aqui que, para traçar tais índices, o IBGE considera como pessoas analfabetas aquelas que não sabem ler e escrever sequer um bilhete.

O programa educacional em alusão está assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, seção V, capítulo II, Artigo 37: “A educação de

---

<sup>209</sup> Ficando atrás apenas de Alagoas, Piauí, Maranhão e Paraíba (IBGE, 2016)

jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2013). O Parecer do CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 enfatizam que a EJA assume três funções básicas de grande relevância para a inclusão educacional e para reparar a dívida social: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora (BRASIL, 2000).

Na região do Maciço de Baturité, o CEJA Donaninha Arruda, pertencente ao Sistema de Ensino Público do Estado do Ceará, configura-se como a única instituição educacional nessa modalidade na região. Dentre as suas peculiaridades, pode-se citar matrículas durante no decorrer do ano letivo; ensino semipresencial; funcionamento ininterrupto e frequência não rígida. Essa realidade permite a troca de experiência, a valorização do conhecimento empírico e o respeito ao ritmo de aprendizagem. Tais preceitos estão em sintonia com o pensamento freiriano em que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2006).

O educando pode ingressar na EJA, no ensino fundamental, a partir dos 15 anos de idade. Já no ensino médio, exige-se que o aluno tenha 18 anos. O CEJA Baturité contempla três modalidades: EJA-I, que corresponde da alfabetização ao 5º ano (séries iniciais do Ensino Fundamental), EJA-II (6º ao 9º) e EJA III, ensino médio. O acompanhamento didático-pedagógico é pautado no paradoxo: heterogeneidade da clientela e individualidade do educando, onde o educador assume o papel de mediador, pois ensina e aprende através da diversidade de saberes.

Os sujeitos da EJA têm um perfil com trajetórias sócio-étnico-racial bastante diferenciados. Um público formado, majoritariamente, por jovens e adultos pobres, com trajetórias de trabalho iniciadas, principalmente, na tenra idade (HADDAD, 2002). Muitos educandos, analfabetos ou semialfabetizados “que compõem a modalidade da EJA veem na escola a chance de integrar-se à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, cujo portal de acesso é o domínio da leitura e da escrita” (FERREIRA, 2012, p. 14).

Inserir-se na cultura grafocêntrica, domínio da leitura e escrita, vai além da codificação e decodificação dos códigos linguísticos. Trata-se de um ato social, histórico, cultural e político, pois a escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder (GADOTTI, 1997). Por isso, faz-se necessário tornar as aulas mais atrativas, significativas, aproximando a escola à vida, a língua à prática social (SOARES, 2003).



Nesse viés, surge o Projeto “Múltiplos saberes”, que teve como marco inicial uma oficina cultural denominada “Do papiro ao e-book”, onde foi descrito o papel social das mídias tradicionais e novas mídias. As ações foram construídas à medida que os alunos iam vivenciando as novas práticas pedagógicas e se familiarizavam com o mundo virtual. O projeto contemplou um cronograma de atividades realizadas durante os meses de março e abril, 2018.

### **Multimodalidade e multiletramentos: atividades de leitura e escrita em meio digital**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) discorre sobre a necessidade de o educando vivenciar tanto do letramento como da "alfabetização digital". O primeiro consiste no “estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas” (SOARES, 2003, p. 38). O segundo, está relacionado à capacidade de ler e escrever na tela, possibilitando que o educando possa ter conhecimento mínimo para fazer bom uso das tecnologias da informação e da comunicação (RIBEIRO, 2006).

Para Freire (1991, p. 119), “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente”. Em sintonia com os preceitos freirianos e visando contemplar as necessidades educacionais do século XXI, optou-se por inserir na prática pedagógica da EJA I os multiletramentos com foco no letramento digital, propiciando, também, a inclusão social, através dos benefícios gerados pelo acesso à educação e à informação.

A iniciativa surgiu dos próprios educandos da EJA I, que através de uma enquête externaram seu interesse em utilizar a linguagem multimodal, que integra som, imagem, texto e animação. Salienta-se, ainda, que a metodologia é pautada na andragogia, que é “a arte e a ciência de orientar os adultos a aprender” (GIL, 2011, p. 12). Assim, contempla-se ensino e vida através dos aspectos teóricos e práticos, levando em consideração o saber por meio da experiência do outro (MORAN, 2000; COSSON, 2006).

O público alvo da pesquisa é composto por 30 integrantes com idades entre 15 e 60 anos, oriundos da zona urbana e rural de Baturité e cidades vizinhas, sendo alguns

de origem quilombola. Para a análise dos dados, partiu-se do princípio que ninguém está em melhor condição de conhecer as práticas educativas do que as pessoas pertencentes a ela. Nesse âmbito, foi possível promover ações e intervenções através da realização de estratégias político-didático-pedagógicas que possibilite um ambiente estimulante e inovador de aprendizagem através dos multiletramentos, indo além da inserção na cultura “letrada”.

Para a realização das atividades pedagógicas, houve um trabalho em conjunto entre os professores de sala de aula e Laboratório de Ensino de Informática (LEI), onde foram realizados encontros de pesquisa-formação. O fazer didático-pedagógico foi construído e adaptado no desenrolar das ações ao longo do processo e das experiências vivenciadas, num movimento de construção colaborativa. Andrade (2011) enfatiza que é preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias para atender aos educandos da EJA, um público excluído econômica e socialmente, que tem como característica uma auto-imagem fragilizada.

Nas palavras de Silva (2005), se a escola não inclui a internet na educação, favorece uma forma de exclusão, a social. Rondelli (2003) ressalta que a inclusão digital nada mais é do que a alfabetização digital. Assim, o uso pedagógico das TICs para os alunos da EJA I passou a ser vivenciado não apenas como ações extracurriculares, mas através da integração das tecnologias digitais e os recursos interativos da web, através da *web currículo*, um recurso que propicia a articulação entre os conhecimentos considerados socialmente válidos, o currículo escolar e os conhecimentos que emergem nas culturas digitais (SILVA, 1995).

O professor precisa ter condições para poder utilizar o ambiente digital no sentido de transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem melhores pessoas e cidadãos participativos. (KENSKI, 2001, p. 74).

Face às exigências do caso, é imperativo a presença de um profissional que saiba manipular as ferramentas tecnológicas e tenha consciência de seu papel na sociedade da informação (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008). É preciso quebrar paradigmas, (re)significar a prática pedagógica, repensar o currículo e incorporar novas linguagens. Nessa perspectiva, “a tecnologia não pode estar dissociada da educação, ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente” (OLIVEIRA, 1997, p. 17). Conforme Snyder (2009), a inserção do letramento digital

favorece a auto-aprendizagem. Uma sala de aula de letramento para o futuro deve envolver a integração efetiva do letramento impresso e o letramento digital, proporcionando práticas sociais de leitura e escrita contemporâneas. Segundo Toffler (1980), os analfabetos do século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender.

Sob o norte desses ensinamentos, as práticas educativas realizadas no EJA I passaram a integrar “diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem (texto verbal), imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). Nos primeiros contatos dos educandos às TICs, foram realizadas oficinas de informática básica, denominada “Conexão e ação”. Nelas educador-educando começaram a vivenciar os preceitos da “alfabetização letrada e digital”. As ações/atividades visavam familiarizar os alunos com os computadores e ajudá-los na coordenação motora (uso do teclado e mouse). Assim, aos poucos, quebrando-se os “tabus”, as atividades no LEI foram chamadas, pelos educandos, de “aula conectada”. O computador deixou de ser algo distante, surreal e foram surgindo novas competências e habilidades. Em seguida, foram sendo inseridos nas aulas, o uso de editores de texto, o acesso a sites e softwares educativos, dentre outros. De acordo com o relato dos discentes, escrever e ler textos digitais despertou neles o hábito da leitura e oportunizou-lhes um aprendizado atraente e interdisciplinar.

À medida que os alunos se familiarizam com os recursos midiáticos e com os códigos linguísticos, surgiram novas atividades como: pesquisas interativas; leituras on-line; criar e-mail; comunicar-se virtualmente; participação em jogos tais como: viagem do conhecimento, jogo da memória, quebra cabeça, jogo da força e a confecção de texto coletivo, que contou com a contribuição de todos os alunos envolvidos nas aulas no LEI.

Salienta-se, ainda, que as atividades foram construídas, adaptadas/aperfeiçoadas no decorrer no processo formativo, respeitando o ritmo de aprendizagem e as peculiaridades dos educandos. Dada a necessidade de dar seguimento às ações, o projeto tornou-se uma intervenção pedagógica, inclusa no Plano de Ação Anual do CEJA/LEI. Dentre as atividades vindouras, está prevista a confecção de um livro, com pequenos textos, que será lançado no 8 de setembro, 2018, data em que é celebrado o dia internacional da alfabetização.

### Considerações finais

Os dados obtidos revelam que a prática do multiletramento e a utilização dos recursos midiáticos tornaram as aulas mais atrativas/dinâmicas, fato este constatado com a efetiva participação dos educandos nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

As ações representaram um marco para docentes e discentes da EJA I, pois, até então, não havia registro de ações que contemplasse o viés alunos em fase de instrução primária e a informática educativa. Antes, os projetos que envolviam o uso das TICs contemplavam prioritariamente as séries finais do ensino fundamental e médio.

Para os educandos, conhecer os signos linguísticos e saber “mexer no computador” propiciou um novo paradigma, novas formas de pensar e agir. O projeto trouxe à tona uma prática pedagógica, um “fazer escola”, onde docentes e discentes passaram a vivenciar o multiletramento, que segundo Rojo e Barbosa (2015) é exigência da sociedade atual.

O projeto, que inicialmente focava no desenvolvimento de habilidades leitora e escrita em ambientes digitais através do multiletramento, foi além do seu escopo, pois tornou-se uma intervenção pedagógica inserida no calendário anual de atividades do CEJA Baturité, propiciando que outros educandos da EJA I possam vivenciar essa modalidade educativa.

### Referências Bibliográficas

ANDRADE, E. R. **Os sujeitos educandos na EJA**. 2011. Disponível em: <[http://www.forumeja.org.br/files/Programa %203\\_0.pdf](http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. Brasília. 2000. Disponível em: <<http://tinyurl.com/hoxx6uu>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. PNAD Contínua 2016**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRITO, G. da; PURIFICAÇÃO, I. da; **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2 ed. rev. atual. Curitiba: Ibex, 2008

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Regional do Maciço de Baturité. 2002.**  
Disponível em:<<file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/07.%20Sumario%20Executivo.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário: Entre a teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: **Inclusão e Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva.** David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, v. 4, 80 páginas. 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. **Lições de Freire.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, vol. 23 n. 1-2 Jan./Dec. 1997

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2011.

HADDAD, S. (Coord.). (2002). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Série Estado do Conhecimento, 8. Disponível em:  
<[https://www.inesul.edu.br/site/documentos/serie\\_estado\\_conhecimento.pdf](https://www.inesul.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento.pdf)> Acesso em: 12 jun. 2018.

KENSKI, V. M. **O papel do professor na sociedade.** In: Ensinar a Ensinar. São Paulo, Pioneira, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura.** (C. I. Costa, Trad.) São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, R. de. **Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

RONDELLI, E. **Quatro passos para a inclusão digital**. Rio de Janeiro. Revista I - Coletiva. Ano 1, Número 5, 2003.

RIBEIRO, A. E. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 85-91, 2006.

SILVA, D. C. S.; WANDERLEY, I. C. **A Educação ambiental na percepção do aluno da EJA em escola do município de Lucena - PB**. 2010. Disponível em: <http://www.catedraunes.coeja.org/GT06/COM/COM016.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SILVA, M. **Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line**, Barcelona: Gedisa, 2005.

SILVA, T.T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC. p. 23-46. 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed, 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

VAN LEEUWEN, T. **Multimodality**. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Karina Silva de Andrade

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)  
e-mail: karina.andrade556@gmail.com

Cecilia Maria Lima Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)  
e-mail: limacecilia15@yahoo.com.br

Elisangela André da Silva Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)  
e-mail: [elisangelaandre@unilab.edu.br](mailto:elisangelaandre@unilab.edu.br)

### RESUMO

O Estágio Supervisionado, ao articular a pesquisa e a reflexão sobre a prática, permite a compreensão da construção da identidade docente. Neste contexto, as atividades de observação permitem ao educando a aproximação da escola como um espaço em movimento, e de seus compromissos políticos e pedagógicos. O objetivo deste texto é identificar as contribuições da observação das práticas escolares para a construção da identidade profissional dos estagiários do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Metodologicamente, o presente relato assenta-se na abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de aproximação com a realidade análise de cartas pedagógicas escritas no contexto do Estágio Supervisionado. Os resultados apontam para a importância da afetividade do professor como elemento do perfil profissional que permite construir junto aos alunos, um processo de ensino e aprendizado mais significativo.

**Palavras-chave** Estágio supervisionado. Práticas escolares. Identidade docente.

### 1 Introdução

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”*

(Paulo Freire)

O Estágio Supervisionado é definido como uma componente curricular obrigatório, cuja finalidade é formar o futuro professor. No decorrer desta experiência formativa, os alunos universitários têm a oportunidade de aproximar-se criticamente do contexto de vivência da profissão, articulando de forma concreta os conhecimentos e



habilidades construídos durante o curso de graduação.

Dentro deste contexto, a proposta de Estágio articula-se à compreensão de desenvolvimento profissional apresentada por Corte e Lemke (2015) quando que o docente se desenvolve profissionalmente a partir da compreensão de situações que estarão presentes no contexto escolar. Assim, as licenciaturas, através do Estágio Supervisionado, possibilitam aos acadêmicos a possibilidade de articular elementos teóricos e práticos aprendidos ao longo de sua formação, na perspectiva da práxis.

O Estágio supervisionado como instrumento de pesquisa e reflexão estimula os licenciandos a buscar diferentes formas de compreender os desafios e as possibilidades presentes na construção da identidade profissional docente. Nesse sentido, é muito importante que os futuros professores problematizem a realidade e o contexto escolar, analisem suas potencialidades e fragilidades, e o modo como este conjunto de referências interfere nas atividades desenvolvidas pelo professor. Para dar conta dessa percepção da realidade, faz-se necessária a aprendizagem do olhar por parte dos estagiários.

O presente texto objetiva identificar as contribuições da observação das práticas escolares para a construção da identidade profissional dos estagiários do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Metodologicamente, o presente relato assenta-se na abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de aproximação com a realidade análise de cartas pedagógicas escritas no contexto do Estágio Supervisionado. Tais cartas traduzem a compreensão dos futuros professores acerca do conceito de Estágio Supervisionado e sua importância para a construção da profissionalização e construção da identidade docente, não desconsiderando a função e o papel do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

## **2 Refletindo sobre a experiência**

### **2.1 A organização da proposta**

O Estágio Supervisionado é um componente curricular que historicamente vem sujeitos e instituições a construírem propostas que verdadeiramente colaborem com a aprendizagem da profissão, conferindo sentido ao conjunto de ações propostas. O modo

como as atividades são organizadas e o modo como são registradas precisam, definitivamente, superar a perspectiva burocrática de levantamentos exaustivos de dados a serem compilados em relatórios extensos e, muitas vezes, vazios de significado para quem os produz e quem os lê.

Na perspectiva de superar essa dificuldade, foi desenvolvida no contexto do Estágio Curricular Supervisionado IV, do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Unilab, a proposta de construção do relatório de Estágio através de cartas pedagógicas.

Tal proposta encontrou sustentação teórica nas experiências de educadores como Freire (1978, 1993 e 1994) e Lima (2004, 2006), pressupondo o desenvolvimento de uma linguagem reflexiva, que articule elementos de natureza que contemplem diferentes dimensões do fazer docente, como a técnica, a política, a ética e a estética.

A estrutura do relatório foi composta através de cartas que expressavam o modo como os estagiários percebiam a realidade e as contribuições do processo de reflexão sobre a prática, devidamente fundamentados em elementos teóricos, que permitiam o alargamento de suas compreensões.

No presente texto, destacamos trechos de cartas escritas por nós, versando sobre os contributos da observação para nossa formação e os elementos da prática docente.

## **2.2 A manifestação da dimensão afetiva da docência**

Em trechos das cartas escritas sobre o período de observação realizado, elementos relacionados à dimensão afetiva da docência foram evidenciados, como no trecho a seguir:

Nestas duas semanas, tivemos nossa primeira observação em sala de aula. Ao adentrar em sala de aula, o professor pediu para nos apresentarmos e dizer o curso ao qual cursávamos, bem como dizer qual era a importância do Estágio para a formação do futuro professor. Depois de todas as apresentações e explicações dadas, o professor iniciou a aula. Começou corrigindo a atividade que ele tinha passado na aula anterior, poucos alunos tinham feito a atividade e o professor corrigiu cada questão, passo a passo, sempre atento e disponível para retirar as dúvidas e as indagações dos alunos. Neste momento, observamos que o professor tinha muito domínio e didática em explanar e apresentar os conteúdos trabalhados dentro de sala de aula e explicava de uma forma simples e concisa ajudando os discentes a compreenderem bem.

Outro fato importante, é que o professor apresentava muito afetividade com seus alunos e com isto pude perceber que sua relação com os alunos era muito boa e saudável (Carta Pedagógica I).

Como dizia Paulo Freire (1996, p. 52):

[...]. Preciso estar aberto ao gosto do querer bem, às vezes, a coragem de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo. Essa abertura ao querer bem não significa na verdade, que, por que professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos numa prática específica do ser humano.

A Partir das palavras de Freire e da postura do professor, pudemos refletir que, com essa aproximação, é possível ter um maior contato e afeto com os alunos, assim como mais trocas de experiências e saberes entre os sujeitos envolvidos no processo, ajudando a melhorar a qualidade do ensino público e o processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3 A percepção dos desafios vividos pelos estudantes e pelos professores**

As cartas evidenciaram, também, que a aproximação realizada através da observação participante facilitou a percepção dos estagiários acerca dos desafios vividos por professores e estudantes no processo ensino-aprendizagem:

O professor passou uma atividade em sala de aula, e como nosso Estágio Supervisionado tem a perspectiva de ser um componente curricular em que as observações são participativas, permitindo que ajudemos os alunos em suas dúvidas e dificuldades e com isto nos aproximemos mais dos mesmos e comecemos a compreender melhor suas necessidades e deficiências antes de iniciarmos a primeira regência.

Com a observação foi possível notar que os discentes possuíam muitas dificuldades nas quatro operações matemáticas, principalmente nas operações de divisão e multiplicação, bem como apresentam dificuldades em interpretar as questões e com isto precisavam de ajuda para conseguir responder os exercícios de forma correta.

A segunda observação foi na semana seguinte, o professor iniciou a aula com o assunto de subconjunto – relações de inclusões, novamente explicou e explanou o assunto de uma forma bem simples e coerente, os alunos ao decorrer da aula iam perguntando suas dúvidas e o professor respondia de forma bem clara. Quando terminou a explicação do conteúdo o professor passou uma atividade do livro, e novamente ajudamos alguns alunos a responder a atividade. Com isso cada vez mais estávamos nos aproximando dos alunos e criando um vínculo mais próximo com eles. Nas conversas informais com os alunos dentro da sala de aula, observamos que eles taxam a disciplina de matemática como algo muito difícil de compreender e de se entender e não conseguem se sentir atraídos para irem futuramente para a área de matemática. Nós, como futuras formadoras, tentaremos mostrar para eles em nossas regências que a matemática é uma disciplina muito importante é necessária em nossa vida e tentarei retirar esta ideia de que a matemática é algo muito difícil e impossível de se compreender e de se estudar (Carta pedagógica II).

Compreendemos que no ato de observar, o observador começa a estudar e a refletir, “se por um lado o termo “observador” conota a pessoa que tem o hábito de observar, aquele que olha com atenção, por outro lado, o termo “observado” significa o objeto ao qual se olha com atenção ou aquilo que se olha detalhadamente” (BRÁNEZ, 2013, p.136). Na observação, o estagiário começa a compreender melhor a escola como um espaço em movimento, com suas necessidades e fragilidades.

Segundo Weffort (1996, p.1): “A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”, assim o observador tem a oportunidade de compreender em sua totalidade, o espaço escolar, a cultura, a história e a identidade da escola, assim como suas estruturas organizacionais e físicas, bem como reconhecer a realidade e a situação socioeconômica ao qual os alunos estão inseridos e constatar os problemas, as necessidades e as dificuldades que os alunos possuem no processo de ensino-aprendizagem.

#### **2.4 Tensões e contradições no ato educativo**

Com a aproximação dos estagiários com a escola, foi possível a verificação de tensões e contradições que se fazem presentes no exercício da docência, desafiando o educador a compreender de forma crítica os limites e as possibilidades da sua ação.

Realizamos nossa terceira observação dentro de sala de aula, foi possível notar que os alunos estavam muito eufóricos, indisciplinados e inquietos, por causa da ansiedade e da espera de fazerem a primeira avaliação bimestral de matemática no segundo horário da aula. O professor fez uma revisão geral para prova e foi possível notar que existia muitas conversas paralelas entre os alunos, e muitos estavam desmotivados com a disciplina, já evidenciando que não iriam obter bons resultados na avaliação diagnóstica.

Na observação seguinte depois da primeira regência em sala de aula, os alunos relataram que apenas um aluno da sala de aula tirou uma nota acima de 06 na avaliação diagnóstica de matemática. Com isto “O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade” (SANTOS; VALERA, 2007, p.2). Neste sentido, os alunos relataram que a avaliação estava muito boa, mas eles não conseguiram obter bons resultados. Com isto, a avaliação escolar é um desafio que necessita de muitas mudanças por parte dos professores, mudanças estas que exigem um estudo detalhado da ação e reflexão, por meio das práticas pedagógicas e das inovações e estratégias atualmente utilizadas no processo de ensino-aprendizado.

Desta forma segundo Weffort (1996, p. 2):

No foco da aprendizagem o desafio do educador é lançar questões que cercam a observação do educando em relação ao seu próprio processo (ou do grupo) de aprendizagem. Questões como: - Que momentos de mal-estar eu vivi no decorrer da aula? - O que de mais significativo constatei que sei e que não sei? Etc. Com estas questões lançadas no início do encontro – e que serão no final retomadas na avaliação da aula - o desafio é obrigar o educador a construir um distanciamento (reflexivo) sobre o seu processo de aprendizagem durante o desenvolvimento da aula.

Com isto, é necessário fazer o aluno refletir sobre sua postura em relação ao seu processo de aprendizagem. É motivar o mesmo a apresentar suas dificuldades e necessidades em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula e permitir desta forma, com que discente e professor juntos encontrarem métodos e maneiras de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e as trocas de experiências e saberes.

Ademais, o professor também tem que refletir sua ação e prática-*práxis*, para poder assim se modificar e se transformar em um professor mais reflexivo e poder assim construir sua própria identidade docente através de suas experiências ao longo da vida, mesmo que estas sejam repletas de tensões e contradições.

#### 4 Considerações Finais

Ao longo deste relato buscamos identificar as contribuições da observação das práticas escolares para a construção da identidade profissional dos estagiários do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

As cartas pedagógicas facilitaram a expressão das aprendizagens e reflexões construídas pelos estagiários através de suas vivências no cotidiano da sala de aula. Através desses escritos, foi exercitar a aprendizagem do olhar, considerando diferentes elementos que vão desde aqueles que se relacionam à área de conhecimento, quanto àqueles que dizem respeito à educação de forma ampla, em que se faz presente a humanização.

Foi possível notar nas cartas que através das observações como é importante a afetividade do professor com os alunos para construir um processo de ensino e aprendizado mais significativo. Ter uma aula mais dinâmica e alegre em que os alunos interagem e respeitam o professor e algo muito gratificante e bonito. Em consonância com Freire (1996), a afetividade é muito importante. Querer bem ao educando e mostrar sensibilidade e alegria, não expressa que o professor vai ser tornar um profissional

menos rigoroso ou que não irá cumprir seu dever no exercício de sua autoridade. E sim vai mostrar que ele estará mais aberto à conversa, ao diálogo, às trocas de experiências e saberes, bem como ajudar os discentes nos problemas e desafios que muitas vezes aparecem na vida escolar dos alunos.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRÁNEZ , Leonor Nora Fabián. Observação em sala de aula de le\*: um processo inicial de reflexão crítica? **Revista the ESPECIALIST**, vol. 34, n° 2 , 2013, p. 132-151.

CORTE, A.C.D.; LEMKE, C. K. O Estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: **III Seminário de Internacional de Representações Sociais – Educação**. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Monalize Rigon; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

LIMA, M. S. L. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin; Maria Amélia Santoro Franco. (Org.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. A carta como elemento de formação de professores. In: **Revista da Faced**, n°

08, 2004, p. 155-162.

WEFFORT, Madalena Freire. **Educando o olhar da observação - Aprendizagem do olhar.** 1996. Disponível em: <

<https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/03/educando-o-olhar-madalena-freire.pdf>. >



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DA SALA DE AULA

Amanda de Araújo Pereira | Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
[amandaaraujo10bbc@gmail.com](mailto:amandaaraujo10bbc@gmail.com)

Iara Silva de Oliveira | Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)  
[iarasilvadeoliveira@outlook.com](mailto:iarasilvadeoliveira@outlook.com)

### Resumo

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições e pelas professoras em sala de aula, compreende-se a importância dessas práticas para um bom desenvolvimento das escolas, a partir de observações em sala de aula que possibilitou refletir acerca da prática docente. Os fundamentos teóricos e metodológicos se constituem nos estudos de Freire (2013), Nérice (1987), Aragão e Silva (2012), Gil (1999) e Minayo (2010) entre outros. Este estudo se baseou em uma pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, que teve como instrumentos de coleta de dados, a observação e a entrevista. Com os resultados obtidos podemos constatar que as tendências pedagógicas vêm se modificando, ao longo dos anos, mas tem enraizado o modelo tradicional. Conclui-se que este estudo foi significativo para o nosso aprendizado, pois nos proporcionou uma reflexão abrangente sobre a teoria e a prática onde ambas se complementam.

**Palavras-chaves:** Prática docente. Formação de Professores. Aprendizado.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições e pelas professoras em sala de aula, compreende-se a importância dessas práticas para um bom desenvolvimento das escolas; a partir de observações feitas em sala de aula e tendo também a entrevista como instrumento de estudo e reflexão. Este estudo surgiu a partir da disciplina Fundamentos da Didática, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas: Escola de Ensino Infantil e Fundamental Rita Negreiros e na Escola Francisca Rodrigues Gomes, ambas localizadas na cidade de Ibiapina-Ceará.

Este trabalho foi enriquecedor para a nossa formação, pois a partir das observações realizadas nos possibilitou refletir acerca da teoria vista em sala de aula da Universidade e a prática, dando a oportunidade de conhecer as práticas docentes,

analisando a forma como os profissionais da área atuam, bem como os problemas que estes profissionais encaram no dia a dia, e a partir disso podemos estabelecer uma relação entre os saberes de formação profissional, disciplinares, experienciais e curriculares.

A prática docente com o passar dos anos foi modificando-se, antes predominava na educação a tendência pedagógica tradicional onde os alunos eram vistos como meros ouvintes, prática que contribuía para o fortalecimento do capitalismo e a desigualdade social, modelo este criticado por Freire (2013), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Considerava que,

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se está superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2013, p. 82).

Nessa prática, o professor atuava depositando conteúdos nos alunos, tido como um recipiente vazio que precisa ser preenchido. Entretanto, o educador deve ser o formador da conscientização, que seja um mediador para que os alunos se tornem pessoas críticas capazes de atuar, intervir na transformação da sociedade. No entanto, na atualidade mesmo que o professor queira ser um formador de conscientização vive um dilema de ensinar como pensa, ou seguir o currículo imposto pelos órgãos educacionais.

Além do processo de transformação acelerado da sociedade que afeta diretamente a educação e a escola. Ensinar e aprender exige mais flexibilidade onde a extensão da informação tem um alcance imediato, os educadores precisam integrar todas essas informações a seu método de ensino precisa despertar a atenção dos alunos para ter êxito no processo educativo. Esses são utilizados pelos professores e destinados a efetivar o processo de ensino.

O método é definido como um conjunto de procedimentos lógico e psicologicamente ordenados utilizados pelo professor a fim de levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais. (NÉRICE, 1987, p.285).

Muitos professores utilizam sempre os mesmos métodos de ensino e procedimentos de avaliação, não acompanhando assim as mudanças e evoluções que vêm ocorrendo. Desde modo, o ato de planejar entra como um mecanismo importante

no qual é definido os métodos que serão utilizados para o desenvolvimento das atividades. Assim, despertando nos alunos a curiosidade, a continuidade de ideias e o professor sendo um mediador no processo de aprendizagem dos docentes promovendo o pensar.

## **METODOLOGIA**

Para se alcançar o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições e pelas professoras em sala de aula, compreende-se a importância dessas práticas para um bom desenvolvimento das escolas. Para isto, a presente pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Rita Negreiros e na Escola Francisca Rodrigues Gomes, nas turmas do Infantil V e o 5º ano do ensino fundamental.

A técnica de observação vem sendo muito utilizada em diversas áreas, através do pesquisar se extrai informações de um grupo de pessoas, de atitudes não verbais, se familiariza com o ambiente investigado conhecendo os participantes.

A observação é uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo. O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados. (ARAGÃO; SILVA 2012, p.58).

Outra técnica importante é a entrevista que relaciona teoria e prática. Através da entrevista pode-se obter informações que não são apreendidas pela observação, o pesquisador consegue informações subjetivas do que o entrevistado pensa, seus valores, atitudes com a observação que é mais difícil. Para Tjora (2006, p.429) *apud* Silva (2012, p.3), “entrevistas e observação são técnicas interativas, visto que a entrevista conduz o pesquisador para a observação, enquanto que as observações podem sugerir os aprofundamentos necessários para as entrevistas”. O trabalho foi de grande valor para a formação, uma vez que contribui para que nos pedagogos possamos estabelecer um elo entre a teoria e a prática, de acordo com Minayo (2010, p.51) “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só a aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.”

Então é importante frisar também que o trabalho de campo serve para que o pedagogo possa estar sempre se renovando e buscando adquirir novos conhecimentos,

tornando-se um excelente profissional da educação.

Em relação aos aspectos éticos, foi orientado a partir da autorização pelo instrumento de um termo de consentimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados revelam dados empíricos a partir de aulas observadas em duas escolas: a primeira, na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Rita Negreiros, que foi realizada na turma do 5º ano "A", no período matutino, lecionada pela professora Eugênia. Foi constatado que a mesma entra na sala antes de os alunos chegarem, pois, a mesma gosta de recepcioná-los na porta. Posteriormente ela inicia a sua aula com uma oração, em seguida ela começa a dar bons conselhos para os seus alunos.

A turma do 5º ano está passando pelo processo de avaliações externas, a professora sempre começa por revisões dos conteúdos que foram vistos anteriormente, já que esta prática também serve para preparar os alunos para os simulados que são mandados pela secretária de educação da cidade de Ibiapina, bem como também serve para a Prova Brasil. Por meio dessas revisões a professora seleciona um conteúdo de uma determinada, e durante a sua revisão ela vai tentando fazer uma relação entre as demais disciplinas, fazendo assim a interdisciplinaridade.

Apesar de que as áreas de conhecimentos mais estudadas envolvem Português e Matemática, são vistas sempre no Primeiro tempo, e após o intervalo a professora trabalha outras disciplinas. Apenas aos dias de quinta-feira é que não se trabalha as disciplinas citadas, pois este dia é trabalhado disciplinas como: religião, artes, educação física.

A professora sempre gosta de instigar os seus alunos a participar das aulas, e sempre encontra métodos para tentar amenizar o silêncio. Quando um aluno faz barulho ela com muita calma começa a contar: "1,2,3". Esse método é utilizado por ela para pedir silêncio, e seus alunos sabem que ao chegar no número 3 "tu tens que fazer silêncio", uma vez que ela poderia aplicar algum "castigo", se não obedecer essa "lei do silêncio".

A segunda aula observada foi na Escola de Ensino Infantil e Fundamental

Francisca Rodrigues Gomes, foi realizada no Infantil V. Antes da aula começar as crianças ficam na sala com suas mães, a professora chega e chama-as para irem até o pátio para rezarem, saem todos da sala em fila e a professora observa-as nesse momento depois retomam para a sala em fila novamente. Antes de começar a aula ela reza novamente com as crianças que chegaram depois desse momento, em seguida pede que façam um círculo e pergunta quem tomou café em casa, depois canta e dança músicas com elas. Pede que retornem para seus lugares para contar uma história chamada, “Lá vem o homem do saco”, conforme conta a história vai passando pelas crianças mostrando as ilustrações do livro.

Nesse momento a outra professora faz uma demonstração do velho do saco, conforme vai contando a história vai interagindo com os alunos, nessa ocasião a professora percebe que uma das crianças não está sentindo-se bem e sai da sala com ela. Na volta retoma a história pedindo que elas adivinhassem o que o velho tinha no seu saco, uma das crianças surpreende a professora acertando o que tinha dentro do saco, ela pergunta como ele sabia, disse que já tinha foliado o livro. Chega ao fim à história, então, pede-se que desenhem sobre a mesma, enquanto isso elas preparam a próxima atividade.

As nove e quinze chega a hora da merenda todas saem em fila para o refeitório, as nove e meia é o recheio. No segundo tempo as professoras entregam um livro para cada aluno para folhearem, em seguida pede que se sentasse em círculos para um jogo de matemática sobre os números, nesse momento a outra professora está organizando o armário e preparando a atividade de casa dos alunos. Depois chama as crianças e entrega o caderno e pede que aguardem o sinal tocar para irem para casa.

Percebe-se que mesmo as tendências pedagógicas venham se modificando com o passar dos anos, ainda a prática tradicional encontra-se presente na sala de aula, os métodos utilizados pelos professores ainda trazem na sua base ações tradicionais, mesmo que essas não tenham influência negativa como antes, mas que de certa forma faz parte das práticas educacionais que ainda predominam. As instituições de certa forma ainda estão pressas a ideologias impostas pela sociedade opressora.

Apesar das aulas observadas sejam em níveis diferentes, percebe-se que ambas têm algo que comum pelo fato que as professoras citadas se utilizam de diferentes

estratégias e práticas de ensino de acordo com o que demanda do momento.

Vale ressaltar também que fica explícito o fato de que elas precisam seguir de alguma forma o currículo. Porém este sendo oculto, pois as professoras fazer orações com os alunos, apesar que a escola seja laica percebe-se que os alunos de alguma forma participam das orações, que na sua maioria sejam da religião católica.

Todas elas já possuem anos de trabalho, portanto possuem experiência no ramo. Através da prática adquiriram muitos saberes e muitos desses foram construídos ao longo desses anos. E a partir das vivências em sala de aula, puderam construir a suas identidades docentes. Assim, possuindo o domínio da classe, e a resolução de conflitos que surgem no cotidiano.

A interdisciplinaridade é utilizada como uma prática docente, e constatamos que as professoras se utilizam dessa estratégia, uma vez que elas trabalham muitas disciplinas dentro de um determinado conteúdo. Vale frisar que a interdisciplinaridade em sala de aula é baseada na interação de várias disciplinas buscando a integração do conhecimento de um modo harmônico que beneficie o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho alcançou seu objetivo, o qual foi significativo para a formação acadêmica, uma vez que tinha como finalidade refletir e analisar a prática docente em sala de aula, proporcionando uma visão abrangente entre teoria e prática, que é estudada na universidade e da prática cotidiana do professor.

Essa foi uma experiência proporcionada neste trabalho foi rica em aprendizagens, pois nos deixou mais próximos da realidade em sala de aula, e através disso tivemos a oportunidade de nos aproximar da realidade e das vivências em sala de aula, além de presenciar como se dar a relação entre professor e aluno e os tipos de estratégias que são empregados pelos docentes.

É notório também, que a prática cotidiana do professor venha contribuir para dar um norte para quem ainda não adentrou na profissão, além disso, também fica evidenciado que o docente lida com grandes desafios a todo o momento durante a sua profissão e cabe a ele, tentar sanar da melhor maneira possível esses problemas. Vale

ressaltar, que o professor é o grande articulador para fazer com que a aprendizagem ocorra, e para isto, tenha uma boa relação com seus alunos e precisa estar sempre articulada com os demais atores da escola, como professores e gestão.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. **A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

FERREIRA, Luciene et al. **A técnica de observação em estudos de administração**. Disponível em:<[http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012\\_EPQ482.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf)>. Acesso dia 6 de abril 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. ver e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÉRICE, Imídeo. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, Eliane et al. **O Estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação**.

Disponível:>[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA10\\_ID442\\_28052015221749.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID442_28052015221749.pdf)<. Acesso dia 6 de abril de 2018.



## IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES

Carlos Magno de Sousa Rodrigues  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
carlos14msr@gmail.com  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
mirtiel\_frankson@yahoo.com.br

### RESUMO

Este trabalho é fruto de uma série de inquietações do âmbito da docência e da formação escolar dos discentes, o qual se apresenta como relevante nos estudos do campo da prática educativa, sendo importante para a consolidação de reflexões sobre o fazer pedagógico e acerca de práticas leitoras. Assim, este estudo objetivou compreender como o professor contribui com a formação leitora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência de análise práticas educativas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, expressa com revisão bibliográfica, realizada em 2018 na cidade de Itapipoca – Ceará e os dados foram coletados por meio de observações em sala de aula e por intermédio de entrevistas com professores. Com suporte na análise dos dados, realizada por categorias, identificamos que existem práticas pedagógicas na escola pesquisada para a formação de leitores que necessitam ser fortalecidas que se revelam como fundamentais para aprendizagem dos alunos, em especial no que se refere à compreensão crítica dos textos abordados na aula.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas. Leitura. Formação Leitora.

### 1 INTRODUÇÃO

Com este trabalho objetivamos compreender como o professor, por meio de práticas educativas, contribui para a formação de alunos leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O interesse por esse assunto surgiu devido as nossas experiências como alunos, tomando como referência de análise as nossas relações com a leitura em sala de aula, situando como o professor instigava e desenvolvia práticas de leitura no ambiente escolar. Isso nos leva a uma reflexão de forma geral, onde não fomos apresentados à leitura por prazer e sim por obrigação, imposição. Percebemos, no entanto, que não foi somente o modo como o professor nos apresentava a leitura, uma vez que a escola não tinha recursos pedagógicos necessários para ajudá-lo a nos incentivar e explicitar a leitura por outro olhar, o de prazer.

Frente ao exposto, não tínhamos motivação para ler, pois não eram

constituídas atividades para instigar gosto pela leitura, éramos apresentados somente ao livro didático. Há que ser considerado que muitas vezes a biblioteca da escola era usada para “aplicar castigo”, pois quando fazíamos algo errado na sala de aula éramos levados para a biblioteca, onde tínhamos que fazer uma pesquisa ou resumo de capítulo de livro e entregar para a professora. Nesse caso, percebemos que a escola ao invés de destacar a leitura como algo que nos traz conhecimento e prazer, desenvolvia a leitura por imposição. Não tivemos a oportunidade de conhecer outros tipos de livros, porque, geralmente, usávamos somente os livros didáticos.

Em adição, evidenciamos que essa temática é fundamental para que possamos refletir como é constituída e reelaborada a visão crítica de um ser humano, questionadora, onde o indivíduo percebe a sociedade de modo diferente, passando agir de modo mais crítico e reflexivo no âmbito da sociedade, porque a leitura é um dos meios que pode estimular a criticidade de uma pessoa, sendo assim, fundamental para a constituição do saber crítico.

Assim, para o desenvolvimento desta investigação fundamentamo-nos nos seguintes autores: Abramovich (1997), Bamberger (1986), Botini e Farago (2014), Brito (2010), Freire (1967), Ibiapina e Carvalho (2007). E desenvolvemos o referencial teórico baseado nas seguintes categorias: leitura, práticas educativas e formação leitora.

Fizemos a pesquisa de campo em escola da Educação Básica do Município de Itapipoca, que fica localizado na região Norte do Estado do Ceará, distante 130 Km da capital Fortaleza. A investigação é de natureza qualitativa e foi realizada no primeiro semestre de 2018. Realizamos observações em sala de aula, acrescentadas também com conversas informais com as professoras e entrevistas semiestruturada com duas professoras, uma de Português e outra de Arte e Educação, que receberam nomes fictícios na análise dos dados.

Com efeito, pontua-se que o estudo realizado buscou responder ao seguinte questionamento: Como o professor contribui com a formação leitora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência de análise práticas educativas? A partir desse problema, formulamos o seguinte objetivo investigativo: Compreender como o professor contribui com a formação leitora de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência de análise práticas educativas.

Este trabalho está organizado em seções partes. A primeira é a introdução, aqui concluída. Em seguida temos as fundamentações teóricas das categorias abordadas no estudo, que é seguida da análise de dados. Posteriormente, será apresentada a conclusão da investigação expressa nesta pesquisa e as referências que fundamentaram este estudo.

## **2 PRÁTICAS EDUCATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO DO HÁBITO DA LEITURA**

Ao longo do tempo a leitura passou a ser mais democrática, tornando-se um ato que somente poucos tinham acesso para um ato que ficou mais acessível à sociedade. Segundo Brito (2010, p. 9) “Para os gregos, a leitura é a ideia simples, baseada na decifração dos códigos linguísticos, sendo o bastante para modificar a estrutura de uma sociedade, o que não corresponde com a realidade”. A leitura era vista de forma superficial, onde sua função essencial era apenas a decifração. Não era dada a devida importância ao diálogo e, conseqüentemente, não era dada voz ao leitor. O leitor apenas recebia uma informação. Com isso, ele era impossibilitado de acrescentar sua opinião, não possuía, de certo modo, liberdade de questionamento, era um sujeito passivo diante do que estava sendo informado. Era visto como uma pessoa que apenas repassava informações, impossibilitando a sua maneira de perceber um fenômeno ou a sociedade.

Com o passar do tempo a leitura ganhou mais importância na sociedade, porque deixa de ser vista como algo meramente mecanizado e passa a ser abordada como um mecanismo relevante para entender o que está escrito, o que exige do leitor atenção e concentração. De acordo com Bamberger (1986, p. 10) “[...] o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto”. Começamos a ver e identificar a leitura como um processo que possibilita ao ser humano vários conhecimentos, sendo situada como oportuno campo de aprendizagem. Deste modo, a leitura vem ainda agregando na sociedade conhecimentos que perpassam o âmbito educacional, de geração a geração, implicando conquistas no âmbito social e pessoal, porque a cada dia necessitamos de uma melhor leitura, escrever de maneira correta, seguindo padrões estabelecidos pela escola, exigidos pela sociedade e também pelo mercado de trabalho.

Ao longo do tempo o conceito de leitura sofreu modificações, que deixou de ser meramente uma informação para ser um ato onde o leitor tem que dialogar com o texto lido. Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 41) que “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.”.

Com efeito, passou-se a interagir com o texto, entendendo nas entrelinhas a ideia do autor, seu ponto de vista, o que nos leva a perceber como essencial que o leitor tem uma leitura de vivências, em que ele as expressa no texto e daí extrai significados, compreende outras ideias, podendo levá-lo a concordar e/ou discordar do autor, utilizando-se, com isso, de uma visão contextualizada. Segundo Botini e Farago (2014, p. 47) “A leitura não é apenas decifração de signos do alfabeto, deve fazer sentido ao leitor provocando no indivíduo o entendimento de significados e ser colocada em prática no mundo em que este está inserido”.

Notamos, deste modo, que a leitura e a escrita são os principais fundamentos que a escola ensina aos alunos, ambas são essenciais para que o sujeito possa socializar no mundo. Neste sentido, é importante superar a prática do ensino centralizador e conservador, que provoca, em destaque, o repasse de conteúdo e não uma leitura pautada na criticidade e que oportuniza agir, quando necessário, e contribuir com a comunidade. Sendo assim, cabe ao professor como mediador utilizar de suas experiências como leitores e formadores de sujeitos pensantes, por meio de práticas educativas que envolvam a leitura no cotidiano dos alunos.

Segundo Ibiapina e Carvalho (2007, p. 70) “[...] o professor deve ser visto como alguém que investiga, reflete, julga e produz conhecimento, provocando transformações e percebendo as implicações da prática docente, tanto na sua própria vida como na vida do aluno”. Diante do exposto, imbuído de propostas educativas, o professor ao utilizar outras práticas de leituras em sala de aula, visando outras abordagens pedagógicas, ele poderá provocar no aluno a curiosidade, ocasionando transformações de cunho educativo e pessoal.

O professor ao propor práticas que envolvam a leitura como forma de incentivar os alunos a gostarem de ler, está incentivando também que seja realizada uma abordagem no contexto de cada aluno, estimulando o diálogo e a interação, ouvindo

suas opiniões, porque é essencial trazer no ato da leitura de qualquer texto, suas implicações na vida de cada sujeito.

É exposto no Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2008, p. 41) que “engajar-se na produção e organização de espaços para realização de leituras, tais como canto de leitura, biblioteca de classe, jornais escolares, murais, realizando leituras para outros colegas, para outras classes [...]”. Essas são práticas educativas que auxiliam a difundir a leitura de modo diferente da que a escola, em geral, apresenta. Compreendemos que é essencial que os professores valorizem os saberes e conhecimentos dos discentes, constituindo práticas educativas, de fato, que estimulem a criticidade dos alunos, envolvendo a compreensão da realidade que eles vivem e agem.

Para Bamberger (1986, p. 65) “Sempre que possível, os encontros com livros devem ser experiências dinâmicas para as crianças. Exposições de livros na sala de aula, desenhos de livros e composições escritas sobre eles constituem um interessante acréscimo ao currículo normal”. Assim, mostrar para a criança de forma inovada os livros, poderá causar curiosidade na criança, pois se trata de algo novo para ela, que sempre está realizando leituras pelo livro didático, muitas vezes repetindo uma rotina que a desmotiva a desenvolver o hábito da leitura, comprometendo, com isso, a aprendizagem dos alunos.

Outra prática fundamental para socialização e para instigar no aluno o gosto da leitura é a contação de histórias em sala de aula. E, de acordo com Abramovich (1997, p. 18), “Contar histórias é uma arte [...]. Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante [...]”. É importante envolver a criança antes do início da leitura, falar um pouco de alguns personagens, fazer um suspense para que elas possam explicitar curiosidade e, assim, deter-se na hora da contação. O modo como o professor realiza a leitura também é contexto que necessita de atenção, porque poderá modificar o sentido da história, sendo relevante o professor conhecer com propriedade a história, o que demanda uma leitura antes de falar do texto para as crianças.

Em adição, ao mesmo tempo, a leitura poderá explicitar liberdade ao aluno para agir perante a sociedade de modo mais crítico e reflexivo. Do mesmo modo que dá autonomia para agir dentro da comunidade, porque a própria sociedade exige do ser humano uma condição apropriada para o uso da leitura, pois estamos rodeados de

informações. Entendemos, dessa forma, a importância da prática da leitura no cotidiano das crianças, quanto mais cedo elas começarem a desenvolver o hábito de leitura, mais próximas poderão estar de um saber libertário.

Percebemos, assim, que essa prática centralizada apenas no professor, ao longo dos anos de estudo da criança poderá torná-las apenas reprodutores de informações. Situação essa que explicita fragilidades na formação dos alunos, uma vez que tira a possibilidade de troca de conhecimentos e de questionamentos por parte do sujeito, onde ele apenas aceita de forma passiva o que lhe está sendo transmitido. Oliveira e Paiva (2009, p. 1204) afirmam:

A construção dessas características de pensamento reflexivo nos alunos, talvez seja o maior desafio dos educandos em nosso tempo histórico, no qual ainda está arraigada a ideia de uma educação baseada na memorização mecânica e técnica de conteúdos. Professores explicam, repetem e corrigem. Não há diálogo. Sendo assim, não existem o questionamento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Diante do exposto, muitos professores possuem dificuldades de ensinar para o aluno de maneira que possa existir diálogo entre eles, fazendo do aluno um ser questionador, em que possa refletir sobre o que está sendo lido. A criança não é apresentada a uma leitura em que ela possa participar das discussões que o texto oferece, fazendo comparações com seu cotidiano, sendo, portanto, uma leitura crítica. Com isso, a escola pode tirar da criança uma condição essencial para a formação cidadã, que é o seu caráter questionador e crítico.

Pontuamos que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais que “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. (BRASIL, 1997, p. 26). Desta forma, a escola como sendo detentora dos meios eficazes e sistemáticos para ensinar a criança a ler e a escrever, ela tem que partilhar dos textos que fazem parte da nossa sociedade, mostrando a criança como interagir com a comunidade por meio deles, utilizando, assim, os conhecimentos adquiridos para produzir textos que possam se comunicar socialmente.

Segundo Freire (1967, p. 39) “[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo”. Percebemos, com isso, que o mundo é a própria realidade

do sujeito, porém uma realidade em que ele possa se conhecer, se enxergar dentro dela e não apenas vivendo uma vida alienada, sendo mais importante do que estar nessa realidade é fazer parte dela e agir nela, tornando-se essencial que ele tenha consciência crítica e que contribua com a sociedade.

Diante do exposto, percebemos a importância de o professor utilizar práticas que fomentem na criança o prazer pela leitura, sendo meio essencial para desenvolverem o senso crítico, assim como, uma maior participação social, compreendendo os modos de leitura e escrita para interação como o meio social. Sendo assim, torna-se essencial que possamos analisar o cotidiano do professor na sua prática com as crianças e suas vivências diárias na busca pela formação de leitores. Abordaremos na próxima seção as experiências vivenciadas na pesquisa de campo com os sujeitos pesquisados e as observações em sala de aula, onde poderemos verificar práticas educativas que possibilitam desenvolver o hábito da leitura.

### **3 O QUE DIZEM OS SUJEITOS SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE FORMAÇÃO LEITORA?**

Para entendermos como o professor possibilita a aprendizagem da leitura em sala de aula, é necessário que ele seja um leitor, por meio de seu exemplo poderá servir de inspiração para os alunos, além disso, é fundamental perceber como são apresentados os textos em sala de aula. Diante disso, questionamos as professoras de que maneira ocorre o ensino e a aprendizagem em sala de aula. Elas nos responderam desta maneira: “[...] incentiva-se né, se traz gênero, incentiva a escrita, a reflexão a análise né, é dessa forma” (JÚLIA).

É uma discussão né, a gente começa discutindo sobre o que a gente leu, que é que vocês entenderam, eu vou fazer uma investigação e, ouvi-los e fazer uma comparação do que um entendeu, do que o outro entendeu, porque o que eu entendo e o que eu acredito é que a leitura por si só, não é suficiente se ela não, não for colocada em discussão né, principalmente pra eles se torna algo muito longe do entendimento deles (PÉROLA).

Percebe-se nas falas das professoras que ao trabalhar a leitura em sala de aula há uma discussão sobre o tema tratado, fazendo os alunos interagirem, sendo relevante que as professoras ouçam a opinião dos alunos, fazendo indagações sobre os questionamentos propostos, para que eles possam refletir sobre o que está sendo tratado



e opinar logo em seguida, o que contribui para o aluno repassar toda sua leitura de mundo e todo seu conhecimento prévio.

Desta maneira Alda, Assagra e Borges (2010, p. 62) “A leitura não é algo passivo, depende da interação entre texto e leitor. É o leitor quem cria o sentido a partir de seus conhecimentos prévios e de sua expectativa com relação à leitura”. Sendo assim, a leitura só passa a ter sentido se o leitor consegue entender o que está escrito e colocando suas vivências e opiniões sobre o texto lido. Neste sentido, cabe ao professor fazer essa mediação para que o aluno possa participar de forma ativa das discussões sobre as leituras em sala de aula.

A escola por ter meios sistematizados de ensino, poderá ajudar aos professores, utilizando-se de uma variedade de materiais, livros, possibilitando outras maneiras de apresentar a leitura para o aluno. Neste sentido, questionamos as professoras se a escola contribui para o ato de ler se tornar um hábito. Elas destacaram deste modo:

É, a escola ela pode contribuir fazendo gincanas né, incentivando esses meninos a lerem, a ir na biblioteca, ter a biblioteca como um espaço que eles podem frequentar com uma liberdade que infelizmente nesse momento ainda não existe aqui na escola né, esse trabalho de incentivo [...] (PÉROLA).

Tenta né, inclusive tem assim a questão da, após o intervalo ou então até no início das aulas também incentiva-se, os professores incentivam as leituras com os meninos, mas infelizmente a gente não dispõe de tanto acervo na biblioteca no momento, a gente não está disponibilizando o empréstimo de livros para os alunos, mas na hora do recreio é aberto para os alunos irem lá ler (JÚLIA).

Percebemos em especial na fala da professora Pérola que a escola ainda não contribui de maneira adequada para a formação de leitores. Não há incentivo em relação a outras práticas que possam fazer com que a criança passe a ter o hábito da leitura. Na fala da docente Júlia, notamos que na percepção dela o trabalho realizado na escola procura incentivar tanto os professores como os alunos sobre o hábito da leitura, principalmente com a participação da criança na biblioteca. É relevante esse contato formativo na biblioteca, mesmo que não possa realizar o empréstimo de livros, ela disponibiliza os livros para leitura no horário das aulas, algo que necessita de reflexões e críticas.

Segundo Lajolo (2005, p. 31) “Assim, recortar papel, contar história, desenhar, fazer teatrinho e atividades similares não têm um fim em si mesmas: são

atividades-meio, instrumentos para desenvolver a leitura”. Desta forma, estas atividades são essenciais para despertar na criança o incentivo à leitura, porque praticando essas atividades as crianças saem da “rotina da sala de aula”, onde exercitam a leitura apenas para realizar atividades, sem contar que algumas dessas crianças podem ter somente esse tipo de prática educativa na escola. Diante dessas análises, entendemos que a utilização de práticas educativas é fundamental para motivar os alunos à leitura, porque ao utilizar outros meios para este fim, possibilitam maior participação dos alunos e exerce uma formação emancipadora, na qual possibilita o ato de ler o que torna uma tomada de consciência por parte do sujeito leitor.

#### **4 CONCLUSÃO**

Evidenciamos, tendo como suporte a análise dos dados, que a participação do professor por meio de suas experiências como leitor é essencial para dar suporte ao aluno para a prática da leitura, assim como, ao utilizar da própria experiência dos alunos para desenvolver outros métodos para sua apresentação. Com isso, é importante a adoção de práticas educativas que possibilitem aos alunos vivenciá-las de modo participativo e, conseqüentemente, de maneira crítica, ouvindo suas ideias e percepções de mundo, participando das escolhas de livros e de histórias, o que demanda uma leitura prazerosa, pois relevante também que o aluno leia o que tem interesse.

As professoras utilizam práticas educativas que fomentam a leitura entre os alunos, porém, necessitam que sejam mais intensas essas práticas que norteiam as variações de leituras existentes, assim como, uma maior ênfase na gama de gêneros textuais, porque essas diversas características de textos podem provocar maior envolvimento, possibilitando outros conhecimentos para os alunos. Além disso, é importante as crianças participarem de forma ativa desse processo de aprendizagem, sendo sua participação não somente no ato de ler, mas na ajuda na construção de projetos e de textos que desenvolvam seu senso crítico. Diante disso, é essencial a escola apresentar projetos de leituras que utilizem textos que façam parte do cotidiano das crianças, fomentando maior deleite de suas leituras e criando maior vínculo com a biblioteca, possibilitando autonomia para a criança na escolha de seus livros.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. 176 p.
- ALDA, C. G. L.; ASSAGRA, A. G.; BORGES, A. G, S. **Leitura: o mundo além das palavras**. Curitiba: Instituto RPC, 2010. 184 p.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 2. ed. Unesco, 1986. 109 p.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**: Secretária de Educação Fundamental. Brasília, 1997. 144 p.
- \_\_\_\_\_. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.
- BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. Revela. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**. Ano IV, n. VIII, Julho, 2010. ISSN 1982-646X. Disponível em:  
[http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4\\_ed08.pdf](http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf). Acesso em: 05 abr. 2018.
- BOTINI, Gleise Aparecida Lenhaverde, FARAGO, Alessandra Corrêa. **Formação do leitor: papel da família e da escola**. Cadernos de educação: ensino e sociedade, Bebedouro – SP, V. 1, p. 44-57, 2014. Disponível em:  
<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073856.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p.
- IBIAPINA, Maria Lopes de Melo, CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Organizadoras. **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. vol. 2, Teresina: EDUFPI, 2007. 216 p.
- LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler**. 2005. 55 p.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda, PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes. **A literatura infantil e o papel da escola na formação do pensar crítico**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC – Paraná, 26-29 de outubro, 2009. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p31/anais.html>. Acesso em: 10 maio. 2018.

## INTERVENÇÕES NEUROAFETIVAS: COMO PROMOVER INTERAÇÕES QUE TRANSFORMAM A REALIDADE ESCOLAR

Alexandro Lima Viana  
ETI José Carvalho; [alexandro.viana@hotmail.com](mailto:alexandro.viana@hotmail.com)

Tania Gorayeb Sucupira  
ETI José Carvalho; [thanasucupira@yahoo.com.br](mailto:thanasucupira@yahoo.com.br)

Elaine Cristina do Nascimento Sousa  
ETI José Carvalho; [elainecristinabio@hotmail.com](mailto:elainecristinabio@hotmail.com)

### RESUMO

Discorrer acerca de problemáticas relacionais recorrentes no cotidiano de instituições educacionais entre estudantes e na comunidade é um dos objetivos deste trabalho que propõe utilizar pressupostos de neurociência para orientar intervenções resolutivas. Pesquisas de Herculano-Houzel (2005), Siegel e Bryson (2015) e Siegel (2016) atualizam conceitos de funções neuronais que embasam ferramentas psicossociais possíveis de serem usadas em abordagens educacionais para promover o desenvolvimento de múltiplos saberes, especialmente a inteligência emocional e o sentimento de empatia, trazendo resultados positivos para educandos e educadores e um clima relacional mais leve e sociável no cotidiano escolar, transformando fontes de desentendimento em oportunidades de crescimento e evolução individual e social.

**Palavras-Chaves:** Educação em tempo integral. Neurociências. Intervenções Pedagógicas

### INTRODUÇÃO

Um dos graves problemas que recorrem sistematicamente no cotidiano educacional, especialmente nos anos da etapa básica de ensino, diz respeito ao mau comportamento dos adolescentes e jovens estudantes. Os atos de indisciplina protagonizados no dia a dia escolar são agravados especialmente quando os eventos evoluem para agressões físicas e verbais entre estudantes e até entre estes e os profissionais da comunidade escolar, muitas vezes com consequências graves contra a integridade física e prejuízos morais para os envolvidos.

Para contornar esta problemática, a educação tradicional naturalizou intervenções pedagógicas que são conduzidas de maneira imediatista e utilizando conjunto padronizado de procedimentos em todas as situações. Os sermões cansativos e as sanções previstas nos regulamentos de conduta da instituição que são aplicados se mostram pouco efetivos, principalmente porque consideram todos os contextos críticos

sob uma perspectiva generalizada e são insensíveis às particularidades de cada evento e às nuances de subjetividades protagonistas.

O quadro difícil é agravado quando se constata que os esforços dispendidos com o modelo padrão de abordagem não produzem os resultados desejados e o sucesso da ação pedagógica fica prejudicado, porque os métodos empregados são ineficazes e não interferem na raiz do problema. Os mesmos padrões de comportamento repreensíveis recorrem nas interações sociais dos adolescentes, quase sempre revestidas de dramas, aborrecimentos e frustrações, mas que são naturais ao processo de amadurecimento e sociabilidade dos indivíduos, concordam Siegel (2016), Siegel e Bryson (2015) e Herculano-Houzel (2005). O resultado é a reincidência da problemática educacional e o atraso na formação dos estudantes para melhor conviverem em sociedade e com habilidade para interagir empaticamente.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho pretende reforçar pressupostos conceituais, atitudinais e procedimentais com foco na abordagem das problemáticas descritas visando a demonstrar alternativas de solução para estas problemáticas, passando pela compreensão de variáveis intrínsecas à raiz do problema.

Ao revisitar trabalhos de autores que se dedicam ao conhecimento de mecanismos do funcionamento do cérebro humano se espera compreender melhor temáticas relacionadas com a promoção do sentimento de pertencimento e bases de sociabilidade nas relações do cotidiano escolar, facilitando a construção de aprendizados importantes a serem utilizados em situações críticas e de comportamento impulsivo e agressor, com possibilidades de resolução mais positiva e duradoura.

A análise e compreensão parte do reconhecimento e utilização de funções neurobiológicas que, quando acionadas, interferem em padrões reacionais, estimulando atitudes e comportamentos sensíveis à postura empática. Para tanto, se propõe a prática do diálogo estruturado em questionamentos reflexivos, escuta solidária e o exercício da empatia. A escolha desta abordagem diferenciada considera perceber a falta cometida não mais como um problema a ser tratado com procedimentos generalizados para situações particulares, mas pela consolidação de aprendizagens múltiplas e estímulo à inteligência emocional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A problemática, que envolve estudantes que protagonizam episódios de transgressão a regras, atos indisciplinados e ocorrências com agressões pessoais, precisa ser compreendida sob a perspectiva de que erros fazem parte do processo natural da evolução humana e as aprendizagens adquiridas nos contextos de experiências críticas são importantes no caminho de maturação psicossocial, fazendo parte da educação que se processa ao longo de toda a vida.

Em especial nos momentos de estresse se faz necessário reforçar sentimentos e emoções positivas, pois estes tendem a ser armazenados com mais efetividade quando o indivíduo se encontra desafiado nas situações críticas. Isto acontece porque o sistema mais primitivo do cérebro, denominada por Mclean (1990) de sistema reptiliano em sua teoria do cérebro Trino, atua de forma mais significativa, reduzindo a ativação das áreas cerebrais que já estão mais “evoluídas”. Conseqüentemente a este movimento, as memórias que ficaram carregadas pela emoção devido a este mecanismo cerebral terão os registros consolidados quando o indivíduo dorme, no quinto estágio do seu sono, em uma região cerebral de nome hipocampo.

A compreensão do funcionamento do sistema reptiliano permite inferir que a reação instintiva em momentos de estresse tem origem bastante remota na evolução da espécie humana. O homem primitivo se expunha a incontáveis situações de perigo real e enfrentava inúmeros desafios para sobreviver. Nestas situações limite o cérebro reagia instintivamente para garantir a sobrevivência, tomado pela reação de luta ou fuga. A nossa natureza instintiva é herança dos nossos ancestrais mais distantes que sobreviveram graças ao comportamento reativo e mais impulsivo.

Entretanto, o comportamento instintivo implica em redução de ativação em outra área cerebral. Nos momentos de estímulo reptiliano ocorre inibição da ativação na região cortical do cérebro, que atua na capacidade de reflexão sobre as ações, promovendo a evolução da espécie humana. Daí decorre a necessidade de, em momentos de estado de estresse e nervosismo, criar estratégias de ativação da função neocortical para reequilibrar o sistema nervoso, visando a uma reação reflexiva e mais coerente com a evolução humana.

Em geral, situações conflitivas comprometem a consciência reflexiva, que sofre prejuízo de continuidade e o indivíduo age e/ou reage por instinto. Um dos caminhos de intervenção orienta a empreender um movimento de respiração profundo e

lento, com foco maior na expiração. Este movimento fisiológico pode contribuir para uma atitude mais equilibrada, com a recuperação do controle emocional. Esta estratégia vem sendo aplicada frequentemente e com resultados positivos.

A abordagem que utiliza o diálogo interpessoal mediante ao contexto adverso considera iniciar a intervenção com relato de experiência acumulada similar à protagonizada naquela situação, expondo detalhes e/ou fatos parecidos e ocorridos anteriormente em alguma vivência do interventor. Ao conferir ao episódio momentâneo uma dimensão experiencial, mensurável e empática, a situação problema transforma-se em oportunidade para estabelecer vínculos emocionais produtivos e de troca de aprendizagens, abrindo espaços para a estruturação de melhores alternativas a partir do reforço de novas conexões neurais.

No âmbito fisiológico, Siegel e Bryson (2015, p. 70 e 71) simplificam os conceitos que definem a influência dos dois hemisférios cerebrais, nas tomadas de decisão, controle sobre as emoções do corpo, autocompreensão, empatia e moralidade. A explicação dos autores é acessível a leigos no assunto. Por exemplo, ao se referirem às emoções, os estudiosos citam

[...] A sua raiva [...] brota do andar de baixo, que é semelhante ao primeiro andar de uma casa, em que muitas das necessidades de uma família são atendidas. [...] O seu cérebro do andar de cima [...] é feito do córtex pré-frontal médio. Diferentemente do cérebro do andar de baixo, mais básico, o cérebro do andar de cima é mais evoluído e pode dar-lhe uma perspectiva mais completa do mundo [...]. É onde ocorrem os processos mentais mais intrincados, como pensar, imaginar e planejar. Enquanto o cérebro do andar de baixo é primitivo, o do andar de cima é altamente sofisticado, controlando parte de seus importantes pensamentos analíticos e mais complexos. [...]

O processo de maturação cerebral ocorre da base do encéfalo para a região do córtex pré-frontal, localizada atrás da testa. Esta região cerebral é responsável por funções como planejamento, gestão das emoções e antecipação ao arrependimento, entre as funções executivas e amadurece a partir das vivências que proporcionam, também, o aumento no número de conexões neuronais e conseqüente consolidação de aprendizagens. As intervenções com foco em solução transformadora projetam o educando em perspectiva e simplificam a resolução do problema.

A metodologia do *coaching* com apoio em ferramentas de comunicação empática proposta por Siegel (2016) tem se mostrado bem sucedida como estratégia de intervenção durante o processo de maturação cerebral com fins educacionais, podendo ser utilizada com sucesso na formação institucional através do método de



questionamento, explorando a reflexão acerca de posturas assumidas frente a situações críticas, atitudes embasadas em comportamento nervoso e atos repreensíveis praticados impulsivamente.

O procedimento inicia com perguntas direcionadas ao conjunto da situação crítica, mas particularmente às escolhas erradas que levaram a tal situação, para instigar à reflexão da finalidade daquelas escolhas. O interventor delinea o problema e o naturaliza, ressaltando aquela experiência como uma situação por ele também já vivida e superada, inclusive apontando para outras pessoas. Desde o primeiro momento da abordagem já se estabelece uma relação de tranquilidade e confiança, em que a comunicação se processa de maneira serena, respeitosa e empática, com escuta ativa e olhar sensível.

A relação baseada em empatia explora o sentimento de solidariedade e ressalta exemplos de experiências de crise vividas particularmente ou com outras pessoas que também passaram por situações parecidas, demonstrando a naturalidade do evento e as reais possibilidades para superar a problemática, inclusive ficando mais forte, em função das aprendizagens percebidas. A oportunidade do diálogo serve, principalmente, para relevar as muitas qualidades pessoais dos estudantes envolvidos nos conflitos, propiciando fazer o destaque das potencialidades de crescimento pessoal, inclusive aquelas latentes e que estão prontas a emergirem nos momentos críticos.

A tendência natural do ser humano é a de ser empático, porém essa habilidade emocional irá se consolidar a partir da exposição do indivíduo a situações que favoreçam o desenvolvimento e fortalecimento de conexões neuronais responsáveis pela construção de ferramentas emocionais que dão as respostas úteis, ao longo de toda a vida. A ausência de quadros empáticos caracteriza o indivíduo como um “sabotador de emoções”, segundo Cury (2016) em que comportamentos destrutivos e auto cobrança aceleram a atividade celular neural levando ao esgotamento cerebral e emocional.

Os conhecimentos acerca do funcionamento da mente possibilitam ao interventor a quebra de inúmeros paradigmas pouco produtores e a escolha de novos procedimentos, na medida em que ferramentas valiosas no processo de ensino e múltiplas aprendizagens ampliam o repertório de intervenções úteis, proporcionando respostas mais adequadas para eventuais situações futuras.

É importante respeitar o tempo de maturação do Córtex Pré-Frontal, observam Herculano-Houzel (2005) e Siegel (2016), aproveitando o potencial de

possibilidades proporcionadas por esta função de maturação do indivíduo, principalmente no que tange à capacidade de refletir e se colocar no lugar do outro, percebendo que as escolhas pessoais e atitudes tomadas serão seguidas de consequências muitas vezes desagradáveis, mas que corresponderão às escolhas, em natureza e efeito.

Através do treinamento da função cerebral que desenvolve o bom senso se percebe a necessidade de fazer melhores escolhas, reforçar o sentimento de pertencimento e embasar as relações em alicerces de afetividade e empatia, que resultarão em condições mais fáceis de vivência e convivência, não apenas no ambiente escolar, mas em todas as dimensões da vida em sociedade.

Neste sentido, cabe aos educadores também exercitarem suas habilidades empáticas, de forma a colocarem-se no lugar dos estudantes compreendendo que as fases pelas quais estes transitam em seu caminho de maturidade já foram percorridas pelos educadores. Este reconhecimento é importante para os momentos de compartilhar as experiências, recorrendo às próprias vivências das etapas passadas e para compreenderem, como não apenas como pessoas mais preparadas profissionalmente, mas como seres humanos que também já erraram, quando adolescentes estudantes, muitas vezes até os mesmos erros, mas que estão na vida, no processo de aprendizados e crescimento constantes, ou seja, na caminhada de educação ao longo da vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tudo posto se concluem que os aprendizados adquiridos pelas vivências mais saudáveis, solidárias, respeitadas e empáticas reduzem os impactos dos conflitos intrínsecos à maturação individual e quando estes acontecerem, por uma ordem natural de evolução, eles podem ser importante oportunidade de construção deste caminho de desenvolvimento de inteligências múltiplas, inclusive semeando e replicando a prática no ambiente educacional.

Inclusive, ao escolher conduzir problemas com soluções baseadas em afetividade e respeito favorece melhora sensível no clima de interações sociais no ambiente escolar, com ganhos para elevação do sentimento de pertencimento e senso de corresponsabilidade pelos processos educacionais por parte dos estudantes e destes com toda a comunidade escolar. Habilidades relacionais como a capacidade de se colocar no lugar do outro e competências emocionais como a autorregulação e a empatia são

valores morais essenciais nos ambientes institucionais e que repercutem em todos os âmbitos da vida em sociedade.

A finalidade da formação em tempo integral implica em ampliar a perspectiva de apropriação de conhecimentos para a vida em sociedade. A possibilidade de se conhecer, enquanto sujeito de direitos e deveres civis, se apreciar, como ser perfectível e em constante evolução e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

No caminho de aperfeiçoamento da formação que acompanha o curso da própria vida importa ter consciência para agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

## REFERÊNCIAS

- CURY, Augusto. **Funcionamento da mente**. São Paulo: Editora Cultrix, 2016.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- MACLEAN, Paul D. **The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions**. New York: Plenum, 1990.
- SIEGEL, Daniel J. **O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar**/Siegel, Tina Payne Bryson. São Paulo: nVersos, 2015.
- SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente: a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos**. São Paulo: nVersos, 2016.

## LETRAS SOLIDÁRIAS: PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA E À ESCRITA

Alverbênia Maria Alves de Lima (SEDUC-CE)  
alverbeniamaria@hotmail.com  
Aliny da Silva Portela (SEDUC-CE)  
alinyportela@alu.ufc.br

### RESUMO:

Este artigo pretende apresentar o projeto Letras Solidárias, criado com o intuito de estimular e desenvolver nos estudantes da EEEP Alan Pinho Tabosa, situada no município de Pentecoste-CE, a prática da leitura e da escrita. Para isso, será apresentado o histórico do projeto, seguido de um tópico que ressalta a importância da leitura e da escrita segundo os documentos oficiais que regulam o ensino- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de estudos de autores como Faraco (2014) e Lerner (2002). Adiante, são expostas as ações desenvolvidas pelo projeto assim como os resultados obtidos por meio dessas. Nota-se que desde a criação do projeto os estudantes e demais envolvidos se sentem estimulados a compartilhar conhecimentos; a desenvolverem a autonomia intelectual, o protagonismo estudantil, a cooperação e a solidariedade para contribuírem para a criação de uma cultura de leitura e de escrita nas escolas públicas. Portanto referido projeto ao longo de sua trajetória tem conseguido alcançar seus objetivos.

**Palavras-chave:** Letras Solidárias. Leitura. Escrita.

### 1. INTRODUÇÃO

Percebe-se o desenvolvimento de habilidades linguísticas como fundamental para a formação intelectual dos indivíduos, como também para ampliar suas possibilidades de ação como cidadão na realidade social. Observa-se a partir da prática docente que, apesar de reconhecido o papel vital dessas habilidades, há vários fatores que dificultam seu desenvolvimento e aprimoramento no ambiente escolar. A falta do hábito da leitura e da escrita por parte dos estudantes, a falta de condições estruturais para realização do trabalho docente e a disparidade dos níveis de leitura e escrita dos estudantes de uma sala de aula exemplificam a realidade de muitas escolas no Brasil.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, anunciou em maio de 2016 os resultados de sua 4.<sup>a</sup> edição sobre o índice de leitura dos brasileiros. Segundo a pesquisa, que ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro.

Em relação à escrita, principalmente à escrita de textos que exigem do estudante

uma capacidade argumentativa, ainda é percebida a dificuldade dos estudantes de organizar informações para a defesa de um ponto de vista. Prova disso são os dados divulgados anualmente pelo Ministério da Educação sobre o desempenho dos participantes da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No ano de 2017, por exemplo, das 4,72 milhões de redações corrigidas, 309.157 tiveram notas zero e somente 53 candidatos obtiveram nota máxima.

Outro fator citado que pode afetar o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita é a quantidade excessiva de alunos por um professor, o que dificulta o acompanhamento da proficiência dessas habilidades. Dados mostrados na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), divulgada em 2014 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), examinou 34 países e constatou que o professor brasileiro é sobrecarregado pela quantidade de alunos em sala de aula. O número é de 30,8 estudantes em classe — acima da média mundial de 24,1 aferida pela pesquisa da OCDE, chegando em algumas escolas a ter até mais de 50 alunos por classe.

Tendo em vista o panorama da leitura e da escrita descrito por essas pesquisas, esse artigo tem por objetivo apresentar o Projeto Letras Solidárias, criado em 2013 com o intuito de estimular e desenvolver nos estudantes do Ensino Médio da EEEP Alan Pinho Tabosa, situada no município de Pentecoste-CE, a prática da leitura e da escrita. Para isso, será apresentado o histórico do projeto, seguido de um tópico que ressalta a importância da leitura e da escrita segundo os documentos oficiais que regulam o ensino- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de estudos de autores como Faraco (2014) e Lerner (2002). Adiante há descrição de como suas ações contribuem para a construção de uma cultura de leitura e escrita no ambiente escolar por meio da cooperação e da solidariedade, usando a disparidade de níveis de leitura e escrita dos estudantes como uma ferramenta de aprendizagem. Em seguida serão expostos alguns resultados quantitativos de suas estratégias, bem como considerações finais sobre o projeto e suas perspectivas.

## **2. HISTÓRICO DO PROJETO LETRAS SOLIDÁRIAS**

A ideia do projeto surgiu em 2013, em uma visita dos universitários da Universidade federal do Ceará (UFC), bolsistas da comissão de iniciação à docência do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) à EEEP Alan

Pinho Tabosa, em Pentecoste-CE. A visita à escola, articulada pelo professor da UFC Manoel Andrade Neto (Coordenador Escola-Universidade) e pelo diretor da EEEP, Elton Luz, além de ter promovido momentos de integração entre os estudantes universitários e os estudantes da escola, possibilitou uma reflexão sobre os problemas de aprendizagem vivenciados pelos alunos da escola. Consciente da necessidade de se propor estratégias educativas que ajudassem os estudantes a superarem suas dificuldades de leitura e escrita, o professor Andrade propôs à comissão de docência o desafio de criar um projeto que pudesse estimular os estudantes da Alan Pinho a escrever.

A partir dessa ideia, fez-se necessário também pensar como os estudantes da escola receberiam feedbacks de suas produções textuais, tendo em vista que, se grande parte dos estudantes passassem escrevê-las semanalmente, se tornaria mais difícil para os professores sozinhos corrigissem todas as redações. Foi percebido, então, que além da ajuda dos bolsistas da comissão de docência era necessário criar uma rede de revisores solidários, que ajudassem nessas correções. Surgiu nesse momento o nome do projeto Letras Solidárias.

Em abril do citado ano, aconteceu o primeiro aulão de redação, com todos os estudantes da EEEP, com o intuito de mobilizar a escrita desses alunos e de prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse encontro houve uma discussão em grupo sobre uma proposta de redação. Ao final desse encontro, foram recolhidas as produções textuais dos estudantes e as bolsistas graduandas em Letras da comissão de docência realizaram o primeiro diagnóstico de quem precisava de mais ajuda e de quem tinha uma maior habilidade de escrita.

Por meio dessas produções foram diagnosticados mais de 100 estudantes de 360 alunos com dificuldades na escrita. Feito isso, eles foram divididos em duas ações, os com maior habilidade de escrita participavam dos aulões de redação e os com maior dificuldade participavam de oficinas de produção textual e leitura. Dessa forma, ambos os grupos de estudantes sempre realizavam produções textuais ao final de cada encontro semanal, tendo assim um grande número de redações e a necessidade urgente de revisores.

Com a demanda de produções textuais, houve a articulação para inscrição de revisores solidários. Essa foi realizada por meio de publicações no Facebook e no blog do projeto, produzidas por bolsistas do PACCE, que conseguiram articular em média

150 pessoas. Já o processo para os textos começarem a serem corrigidos foi realizado todo manualmente. Primeiro, os estudantes escreviam todas as sextas-feiras, em seguida, a equipe de docência trazia os textos para Fortaleza, onde eram escaneados e enviados para o e-mail dos revisores ou distribuídos para um grupo de bolsistas. Após isso, as revisões eram recolhidas, voltavam para a escola e eram entregues aos estudantes.

Adiante, como o aulão de redação para o ENEM e as oficinas de apoio à leitura e à escrita começaram a se distanciar por causa do foco dos textos, o primeiro ficou mais vinculado ao Projeto Letras Solidárias e as oficinas ao projeto da escola chamado de Superação na Aprendizagem, passando a ser especificada como Projeto Leitura e Escrita: Superação na Aprendizagem pelas bolsistas responsáveis por ele.

Um fato marcante no histórico do projeto foi a primeira mobilização para estimular a leitura. Essa mobilização surgiu a partir da procura do livro *O Pequeno Príncipe*, gerada após uma oficina do Projeto Leitura e Escrita sobre esse livro. Em vista disso, se iniciaram campanhas de arrecadação de livros por meio da página do Facebook do Letras Solidárias e por mobilizações feitas pela comissão de docência no PACCE. Desde então, o Letras Solidárias começou a fazer as campanhas de arrecadação e doação de livros para as escolas e projetos parceiros.

No ano seguinte, em 2014, os estudantes da Alan Pinho já estavam mais habituados a escreverem a redação com foco no ENEM e a cultura de escrita começou a se fortalecer. Iniciou-se, então, a ideia de se criar um site para melhorar e agilizar o processo de revisão. Dessa forma, um bolsista do PACCE com a habilidade necessária e com a colaboração de outros bolsistas do Programa criou a primeira plataforma de revisão do projeto. Essa plataforma permitia que os estudantes em contas individuais pudessem cadastrar suas redações e receber as revisões realizadas pelos revisores, que, por sua vez, também possuíam uma conta individual. Com a criação dessa plataforma, o projeto se expandiu, pois houve a inscrição de voluntários de outros estados.

Mais à frente, em 2015, com a plataforma online funcionando, os estudantes puderam receber um feedback mais rápido das redações e os professores e gestores acompanhar as produções textuais de cada turma. Nesse mesmo ano, ainda foram criados na Alan Pinho Tabosa projetos paralelos de incentivo à leitura e à escrita: o Curso para Revisores Solidários Estudantis e o Curso para Promotores da Leitura. Mais tarde nesse mesmo ano, esses projetos se tornaram parte do Letras Solidárias, pois se



perceberam com propósitos em comuns.

Nesse ano também o projeto começou a ter uma nova organização e uma maior estrutura. Ele começou a ser articulado não mais só por bolsistas do PACCE e professores da Alan Pinho, pois passou a ter uma coordenação própria e bolsistas específicos para trabalharem na revisão de textos. Nessa nova organização, os bolsistas revisores puderam ter momentos de formação voltados para redação modelo ENEM e para a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (A.C), metodologia essa usada pela Alan Pinho e pelo PACCE. Outra mudança, é que o projeto deixa de ser vinculado ao PACCE, passando a fazer parte do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE), programa pertencente à Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) da UFC, que tem o objetivo de levar a cooperação e a solidariedade para as escolas públicas do Ceará.

Por meio da parceria do PRECE com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, o projeto pôde desde então desenvolver vínculos com escolas de ensino médio da rede pública de ensino de Fortaleza e ofertar para os estudantes dessas escolas oficinas de produção textual e oficinas para formação de revisores solidários estudantis, estruturadas na metodologia da A.C, planejadas e facilitadas por revisores bolsistas do PRECE, graduandos da UFC. Além disso, a cultura de leitura e de produção textual modelo Enem vem se consolidando na Alan Pinho, resultado da parceria entre professores, estudantes e revisores, inspirando outras escolas estaduais a acreditarem na força transformadora da solidariedade e da cooperação.

### **3. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA E O FORTALECIMENTO DESSAS POR MEIO DAS AÇÕES DO PROJETO LETRAS SOLIDÁRIAS**

A todo o momento de seu cotidiano, o indivíduo se encontra rodeado de variados gêneros textuais que, para serem compreendidos e bem utilizados socialmente, é indispensável o domínio de habilidades como ler e escrever. Essa relação entre esse domínio linguístico e o exercício da cidadania é apontada em documentos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 16)

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem

acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Para que o estudante possa desenvolver esse domínio lingüístico, além do incentivo da família, ele conta com a escola, que possui um papel primordial não só na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também no hábito e no prazer por ambas. Há um eterno desafio, portanto, para os professores criarem e proporcionarem formas que despertem o gosto por essas atividades que não são só importantes para a disciplina de língua portuguesa, mas para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a leitura de mundo, como nos afirma Lerner (2002, p. 17, 18) :

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Sabe-se, contudo, que a estrutura educacional do nosso país ainda está muito atrasada em relação aos outros países. Faraco (2014), por exemplo, enfatiza no seu trabalho *A produção textual de um estudante ao final do ensino médio* que “somos ainda, então, uma sociedade com baixo índice de escolaridade e, claro, baixo índice de letramento. Nossas relações com a linguagem escrita e com a cultura letrada são ainda muito limitadas.”

É nesse contexto educacional que ocorre o ENEM, principal forma de acesso ao ensino superior no Brasil. Esse além de avaliar a interpretação e o conhecimento do estudante em várias áreas dos saberes, inclui a escrita de uma produção textual na tipologia dissertativa- argumentativa, na qual avalia não só a escrita formal da língua portuguesa, mas as estratégias argumentativas, a exposição de ponto de vista sobre determinados assuntos da sociedade, entre outros conhecimentos que se espera que um estudante nessa fase do ensino já tenha adquirido na escola e na sua vivência extraescolar.

No entanto, os resultados relativos a esses textos ainda não são os esperados, revelando resquícios do baixo nível de letramento dos estudantes provindo possivelmente da falta do hábito de ler, conforme os dados relatados no início desse

trabalho em relação ao número de livros lidos anualmente, e a falta do hábito de escrever, levando em consideração o número de estudantes que zeram a produção proposta pelo ENEM.

Mediante esses problemas, percebe-se a necessidade de práticas educativas que contribuam para amenizar as deficiências expostas. Desse modo, o projeto Letras Solidárias, atuando em Pentecoste e Fortaleza, implementa ações por meio da interação discente-discente, da parceria professor-estudante, da cooperação, da solidariedade, do protagonismo estudantil e do uso da tecnologia para o desenvolvimento de uma cultura de leitura e de escrita nas escolas da rede pública de educação do Estado do Ceará.

As ações do Letras Solidárias atuam em um contexto de estudantes com níveis de leitura e de escrita heterogêneos, em que alguns apresentam uma maior proficiência nessas habilidades linguísticas e outros não. Dessa forma, o projeto procura transformar essa disparidade em oportunidade para desenvolver nos participantes a consciência de interdependência positiva ao trabalhar com metas coletivas. Por meio dessas metas aqueles estudantes mais adiantados se sentem responsáveis por aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem. Assim, ao trabalharem em grupos, os estudantes cooperam para alcançar objetivos individuais e coletivos.

A percepção da importância do trabalho em grupo que o projeto possui provém da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, utilizada pela escola onde o projeto nasceu e definida por Johnson, Johnson e Holubec (1993, apud LOPES E SILVA, 2009, p.3) como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas”. Dessa forma, a partir dessa base metodológica, o Letras Solidárias desenvolveu várias ações que estimulam os estudantes e demais envolvidos no projeto a compartilharem conhecimentos para construir uma cultura de leitura, de escrita, de solidariedade e de cooperação. A seguir são expostas suas principais ações:

1. **Incentivo à produção textual estilo Enem:** semanalmente um tema é liberado e os estudantes enviam suas produções para a plataforma do projeto.
2. **Formação de revisores:** estudantes universitários, bolsistas PRECE, passam por uma formação, estruturada nos cinco pilares da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, sobre revisão textual estilo Enem e sobre conteúdos bases do PRECE.
3. **Oficinas de produção e revisão textual para o Enem:** estruturadas nos

cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa, são realizadas com estudantes da rede pública de ensino de Fortaleza e facilitadas por bolsistas do PRECE.

4. **Cursos e projetos para estudantes das escolas envolvidas:** estudantes do Ensino Médio de Pentecoste participam de cursos ou de projetos de Produção textual, Revisão Textual Solidária e Promoção da Leitura, na EEEP Alan Pinho Tabosa, facilitados por professores da escola e/ ou pelos próprios estudantes da escola.

5. **Articulação com revisores externos solidários:** são feitas chamadas nas redes sociais do projeto para que graduandos/graduados em Letras ou Comunicação Social se sintam motivados a colaborar com o projeto por meio da revisão de redações presentes na plataforma virtual do Letras Solidárias.

6. **Arrecadação de livros didáticos e literários:** são feitas campanhas nas redes sociais para arrecadar livros para as escolas participantes do projeto.

Para gerenciar todas essas ações, há uma equipe de coordenação e gestão fora e dentro da escola que é responsável por construir e manter a plataforma de revisão, acompanhar as atividades, realizar a comunicação entre ações e pessoas envolvidas, articular e formar pessoas. Além disso, o projeto é desenvolvido a partir da parceria entre a Universidade Federal do Ceará, a Secretaria de Educação do Estado Ceará, a EEEP Alan Pinho Tabosa, o Instituto Coração de Estudante e uma Rede de Revisores Solidários, além dos próprios estudantes das escolas envolvidas.

#### 4. RESULTADOS ALCANÇADOS DE 2013 A 2018.1 PELO PROJETO

Como resultados durante esses 5 anos, mais de 1.000 revisores solidários externos já ajudaram o projeto por meio da revisão solidária de redações na plataforma digital. Foram produzidas e enviadas para a plataforma do projeto 17.260 redações, sendo realizadas 21.860 revisões. Cinquenta e três universitários bolsistas do PRECE receberam formação sobre revisão textual para o ENEM e sobre a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, mais de 1700 livros foram arrecadados e doados às escolas envolvidas no projeto e uma nova plataforma de revisão está sendo criada. Além disso, ao longo de sua trajetória, o projeto atingiu nove escolas da rede pública do Ceará e, em 2016, ganhou o “Prêmio de Inovação Comunitária” da BrazilFoundation, fundo social que tem a missão de mobilizar recursos para ideias e ações que transformam o Brasil.

Ademais, percebe-se que o objetivo de estimular o protagonismo, a cooperação e a solidariedade sendo alcançados, pois os estudantes do ensino médio tanto de

Pentecoste quanto de Fortaleza têm se envolvido cada vez mais nas ações do projeto e contribuído para se alcançar a cultura de leitura e escrita que se deseja. Esse fato pode ser comprovado com a quantidade superior de 100 estudantes que passaram pelo curso para ser revisor estudantil solidário. Por ano, em média 15 estudantes da Alan Pinho atuam na promoção da leitura na escola e uma equipe de em média 10 estudantes se propõem anualmente a ajudar na gestão do projeto.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Letras Solidárias é desenvolvido a partir da parceria entre a Universidade Federal do Ceará, a Secretaria de Educação do Estado Ceará, a EEEP Alan Pinho Tabosa, o Instituto Coração de Estudante e uma rede de pessoas solidárias, que desde seu início estão engajadas em colaborar com a melhoria da escola pública.

Durante esses anos de execução do projeto, muitas foram as dificuldades enfrentadas, entre elas: o número insuficiente de livros nas bibliotecas para serem trabalhados com os estudantes; a falha de comunicação com as escolas parceiras e os professores dessas; a falta de encontros presenciais entre os estudantes e revisores solidários externos e bolsistas; as limitações da plataforma de revisão e a demanda de produções textuais superior a quantidade de revisores.

Apesar de todas essas dificuldades, percebe-se que aos poucos se tem contribuído com a escola pública do estado do Ceará, em especial a EEEP Alan Pinho Tabosa. Espera-se que a interação entre a universidade e a educação básica, fortemente estimulada e estabelecida nesse projeto, sirva de inspiração e estímulo para outras universidades e escolas públicas brasileiras. Dessa forma, muitos estudantes universitários poderão formar uma grande rede de apoio às escolas públicas estaduais e municipais, aplicando diretamente nessas comunidades escolares aquilo que estão aprendendo dentro da academia.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF,1997.

ESTADÃO. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura**. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: 11/07/2018.

FARACO, Carlos Alberto. **A produção textual de um estudante ao final do ensino médio**.2014. Disponível em:<<https://docslide.com.br/documents/carlos-alberto-faraco-a-producao-textual-de-um-estudante-ao-final-do-ensino.html>>. Acesso em: 21/06/2018.

INNOVARE. **Os professores no Brasil**. Disponível em:  
<<http://www.innovarepesquisa.com.br/blog/os-professores-brasil/>>. Acesso em:  
11/07/2018.

LERNER, Delia; trad. Ernani Rosa. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, José e SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

O GLOBO. **Enem 2017 registra aumento de redações com nota ‘zero’**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem/enem-2017-registra-aumento-de-redacoes-com-nota-zero-22300924>> Acesso em: 11/07/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE)**. Disponível em: < <http://www.prece.ufc.br/>>. Acesso em: 21/06/2018.

## LIDERANÇA ESTUDANTIL E O APRIMORAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Tânia Gorayeb Sucupira  
Universidade Federal do Ceará/UFC; e-mail: [thanasucupira@yahoo.com.br](mailto:thanasucupira@yahoo.com.br)  
Alexandro Lima Viana  
ETI José Carvalho; e-mail: [alexvianacoach@outlook.com](mailto:alexvianacoach@outlook.com)  
Cristine Brandenburg  
Universidade Federal do Ceará/UFC; e-mail: [crisfisio13@gmail.com](mailto:crisfisio13@gmail.com)

### RESUMO

Expor a importância da formação integral desde os anos iniciais da educação formal é um dos objetivos deste trabalho, além de destacar a formação de líderes e impactos positivos da sua atuação nas salas de aula, conduzindo o corpo discente nas decisões que envolvem melhoria da qualidade da aprendizagem e cuidado com o patrimônio da instituição. O caso da Escola de Tempo Integral José Carvalho, em Fortaleza-Ce, ressalta a ação docente que converge para o pensamento e elaboração do projeto de vida dos estudantes, motivando as turmas a desenvolverem a competência autônoma, postura responsável e potencialidades úteis para a vida produtiva e convivência em sociedade. A cada início de ano letivo, o acolhimento dos novos estudantes pelos líderes de sala, com atividades lúdicas de estímulo à ética, fomentam afeto mútuo e sentimento de pertencimento e tem garantido elevação nos índices de aprendizagem e ambiente escolar mais solidário.

**Palavras-chaves:** Educação Integral. Liderança Estudantil. Projeto de Vida.

### INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios para a formação institucional diz respeito ao desenvolvimento holístico dos educandos. A apreensão de competências e habilidades para o atendimento de necessidades múltiplas e complexas em uma sociedade de comunicação globalizada e informação veloz requer aprendizagem interdimensional, inclusive um conjunto de conhecimentos de natureza socioemocional, com capacidade de atuação interativa, autônoma e responsável.

Os sistemas de educação exigem que as instituições desenvolvam seus currículos com base em conteúdos, atitudes e procedimentos que resultem amplitude e qualidade de ensino e aprendizagem visando à formação integral, em acordo com Delors (2003) e as orientações do relatório final da conferência mundial que estabeleceu diretrizes para a educação neste novo milênio: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser. No Brasil, parâmetros legais em LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996 e Lei nº 12.796/2013 determinam que



OS

[...] currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a estrutura curricular das escolas em tempo integral contempla disciplinas da base nacional comum: português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física e inglês, combinadas com conteúdos diversificados: formação para a cidadania, introdução à metodologia da pesquisa científica, técnicas de estudo, eletivas, protagonismo estudantil e projeto de vida. Por sua relevância e pertinência durante o percurso educacional, as ações pedagógicas convergem para o pensamento e elaboração do projeto de vida, percebido como eixo central da formação para a vida produtiva e convivência em sociedade.

Objeto deste estudo, o caso da Escola Municipal José Carvalho, incluída no sistema educacional de Fortaleza-Ce foi piloto no projeto, em 2014, entre todas do Distrito VI da capital, para ser readequada à modalidade de educação em tempo integral, passando a ofertar, inclusive, este currículo ampliado aos estudantes do sexto ao nono ano, no segundo nível do ensino fundamental. Na ocasião, a escolha estratégica da gestão executiva foi motivada, principalmente, pela localização geográfica do equipamento, instalado em comunidade com populações em situação de risco social e vulnerabilidade econômica.

Como método de pesquisa em educação, o estudo de caso contribui para o reconhecimento de particularidades de fenômenos individuais, grupais, sociais e políticos contemporâneos. Embora reduzidos a um objeto específico, os estudos se mostram amplos e complexos porque partem de contexto real, coleta e análise de dados para compreender grandes problemáticas, facilitando, inclusive, a tomada de decisão, conforme Yin (2015).

Quando se adota este método, o aprofundamento no estudo do objeto, questionamento das variáveis e as reflexões pertinentes que antecedem tomadas de decisões fazem com que o procedimento seja apropriado às necessidades de compreensão de fenômenos no âmbito de ensino. Nestes casos, o objetivo não é “conter uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais. Ao contrário, a finalidade do ‘caso de ensino’ é estabelecer uma estrutura para discussão e debate entre os

estudantes” e aprofundar problematizações e resoluções, complementa Yin (2015, p. 5).

## METODOLOGIA E DISCUSSÃO

No primeiro ano de funcionamento da Escola José Carvalho na modalidade de tempo integral se observou que a atuação de alguns líderes estudantis oscilava entre uma atitude apática e alguns poucos exemplos, pífios, de boas práticas. Na contramão dos propósitos, alguns líderes exerciam influência negativa sobre os demais colegas. Em geral, atos de indisciplina, mas também outros mais prejudiciais, como destruição do patrimônio da instituição, furtos, pichações e *bullying*<sup>210</sup> contra os colegas mais vulneráveis. As más condutas de alguns repercutiam negativamente nos resultados acadêmicos de toda a escola e geravam um crescente de problemas relacionais e prejuízos patrimoniais, comprometendo o sucesso dos planos de ação e a paz do ambiente, cara à rotina escolar.

No final do ano letivo, o grupo acumulava perdas materiais e déficits educacionais. Uma série de danos ao bem público e inúmeros registros de ocorrências disciplinares impactavam negativamente o cumprimento de metas e realização dos planejamentos pedagógicos. Os recursos humanos direcionados e o tempo dispendido para mediação de conflitos e intervenções educacionais reduziam a produtividade dos profissionais e desgastavam as relações entre todos na comunidade escolar. Esta perda refletia, especialmente, no alcance de metas e expectativas de aprendizagem, atrasando o alcance dos índices previstos nos planos de ação e desmotivando para o trabalho.

Para enfrentar a questão, a equipe gestora procurou ajustar os planos de trabalho. Os objetivos pedagógicos foram adequados a atitudes, conceitos e procedimentos na perspectiva humanística. Seguindo orientação em França (2016, p. 51) novos métodos de abordagem passaram a focar “o bom convívio entre as pessoas”, reforçando e consolidando potenciais de lideranças e estimulando o cultivo de virtudes, como protagonismo, pertencimento e afetividade. O planejamento estratégico voltado para conceitos de ética e atitudes proativas visava à construção de sentimentos positivos nas relações entre os estudantes e destes com os patrimônios do equipamento de ensino. Sobre este método, França explica que

---

<sup>210</sup> Do inglês *bully*, em português: brigão, tirano ou valentão. *Bullying* é utilizado no contexto educacional para designar prática de atos violentos, intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, podendo causar danos físicos, morais e psicológicos.

[...] os estudos atuais que versam sobre o tema da liderança apontam dois aspectos fundamentais, os quais constituem o conceito do líder e do seu papel hoje. Em um primeiro sentido, a liderança está ligada a dimensão de influenciar a conduta das pessoas; uma segunda acepção trata da orientação dessas pessoas para um objetivo (FRANÇA, 2016, p. 53).

A implantação, desenvolvimento e avaliação de ações diferenciadas buscaram aprimorar a formação integral dos estudantes. O sentimento de pertencimento à comunidade escolar parte do reconhecimento e compreensão de si como parcela do problema e atitude protagonista na solução. Neste processo, a promoção de liderança e autonomia estudantil melhoram as relações na comunidade escolar e na comunidade geral, inclusive superando problemáticas e favorecendo a todos ultrapassar os objetivos pedagógicos, educando com sustentabilidade socioemocional e consolidação de valores morais e éticos: afetividade, solidariedade e cuidados de si, do outro e dos bens públicos.

O investimento na promoção do protagonismo e liderança dos jovens estudantes tem sido uma tendência na formação em tempo integral, a exemplo da Escola José Carvalho, produzindo resultados que impactam positivamente na qualidade do planejamento do ensino e alcance de aprendizados. No contexto educacional, laços interpessoais mais fortes minimizam os impactos da contemporaneidade, marcada pela liquidez e superficialidade das relações, como posto por (BAUMAN, 2011).

Adotar a gestão pedagógica com foco no desenvolvimento de potencialidades positivas se tornou prioridade, a partir da constatação das problemáticas durante observação sistemática do cotidiano escolar e acompanhamento dos dados de relatórios feitos pela equipe de docentes, coordenação e profissionais de apoio. Os registros trazem os detalhes das ocorrências: atores e enredos nos momentos de conflitos e ataque ao patrimônio, além de relatos de queixas e agressões partindo dos próprios estudantes vitimados.

As ações promovidas buscaram destacar em todo o corpo discente as capacidades relacionais e inter-relacionais associadas a competências socioemocionais, partindo da compreensão de que a complexidade da sociedade hodierna envolve a inserção dos grupos em um mundo culturalmente diverso, socialmente globalizado, institucionalmente complexo e interligado digitalmente.

A partir da metodologia recomendada nas orientações dos materiais didáticos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2015) se elencaram ações para

serem discutidas e adaptadas pelos estudantes ao longo do ano letivo, com fins de melhora do ensino e aprendizagem em tempo integral e vivências pautadas nos pilares do projeto político pedagógico da instituição.

Antecipadamente ao início do ano letivo, os grupos de estudantes se articulam, geralmente na última semana do recesso e planejam as atividades a serem desenvolvidas para a promoção da liderança, como troca de experiências e atividades baseadas no protagonismo, inclusive destacando ensinamentos pelo exemplo.

No início do ano letivo de 2018, a equipe docente e gestora da Escola José carvalho se encontrava reunida nos planejamentos e planos de ação da jornada anual. Os alunos novatos, principalmente do sexto ano, e os das demais turmas eram acolhidos pela equipe de estudantes protagonistas, formada com alguns veteranos e egressos da escola, que retornam para contribuir com este momento especial do ano de formação das novas lideranças e fortalecimento do protagonismo na cultura escolar.

As atividades direcionadas ao acolhimento iniciam com formas geométricas diferenciadas distribuídas aleatoriamente, uma para cada novo estudante, como estratégia de integração de todos os alunos, independente do ano ou turma em que estão matriculados. Os grupos mistos encontram a sala correspondente à sua figura geométrica e são recepcionados pelos acolhedores organizados em pares ou trios e coordenados por dois estudantes mais experientes com a metodologia.

Durante todo o primeiro dia de recepção, os acolhedores aplicam dinâmicas e apresentam os trabalhos que serão desenvolvidos voltados para a construção do projeto de vida e a promoção de competências nos quatro pilares da educação. A promoção de conceitos, competências e habilidades de protagonismo e liderança escolar visam à inserção dos jovens no modelo holístico de educação em tempo integral, na perspectiva de formar cidadãos autônomos, solidários e proativos.

No segundo turno do segundo dia, todos os estudantes se reuniram no pátio da escola para a apresentação das produções em sala. Seminários temáticos, mostras de teatro, danças e paródias são exemplos de expressões utilizadas pelas equipes para socializar os conhecimentos adquiridos nos três turnos de trabalho e integração.

Nestes momentos, as produções e a agenda sociocultural e educacional comum torna o início do ano letivo diferenciado e prazeroso, valorizando potencialidades e talentos artísticos. Toda a comunidade escolar é convidada para assistir as apresentações e a equipe gestora exalta o esforço e o trabalho coletivo de atuação e socialização dos

jovens, premiando o esforço dos estudantes com certificados de participação e palavras de incentivo.

Outra iniciativa direcionada para a formação e fortalecimento do protagonismo estudantil oficializa a eleição de líderes, vice-líderes e secretários de sala, que são eleitos pelos estudantes de cada turma. A eleição é orientada pelo PDT - Professor Diretor de Turma<sup>211</sup>. Este docente atua intensamente no acompanhamento do progresso dos alunos, inclusive alimentando instrumentais e protocolos previstos nos sistemas informatizados da Secretaria Municipal de Educação e fazendo atendimentos individuais, com estudantes e com suas famílias. Sobre o processo de escolha de candidatos e a eleição de líderes e vice-líderes, o corpo docente e o núcleo gestor não interferem. Os candidatos se pronunciam nas salas de aula, defendendo suas candidaturas e apresentando propostas para melhorar a vida escolar. No dia do escrutínio todos os estudantes votam, secretamente, na aula destinada à Formação Cidadã. Neste momento, ocorre todo o processo, de forma oficial e sistematizada: a votação, divulgação do resultado e preenchimento da Ata de Posse com as devidas assinaturas.

A cerimônia de posse dos eleitos é planejada para ocorrer no pátio da escola, com as devidas pompas. Na ocasião, a comunidade escolar entoava o Hino Nacional, os líderes, vice-líderes e secretários eleitos fazem o juramento oficial e recebem da gestão os respectivos certificados, crachás e as pastas com o catálogo de instrumentais<sup>212</sup> que serão utilizados no decorrer do ano letivo.

A atuação da equipe de liderança da turma se apresenta como aporte de grande importância na condução da rotina escolar e tem sido responsável, inclusive, pela consolidação de melhores resultados quanti-qualitativos, na medida em que se afirma como ação de valorização das boas práticas e exemplo positivo para toda a comunidade escolar.

Ao longo do ano letivo, o Conselho de líderes da escola se encontra

---

<sup>211</sup> A função de Professor Diretor de Turma – PDT é exercido por um dos docentes da instituição, que acumula o cargo com a regência de sala de aula. O PDT acompanha uma turma específica da escola, preferencialmente a mesma, nos quatro anos finais do ensino fundamental, atuando de forma abrangente, inclusive mantendo contato direto com os pais dos alunos. O trabalho de PDT subsidia o dossiê que gera gráficos de resultados referentes às diversas nuances do grupo. O dossiê é uma ferramenta de trabalho construída eletronicamente, juntamente com os estudantes.

<sup>212</sup> Ferramentas que facilitam acompanhar a qualidade e o rendimento nas aulas, como instrumental de avaliação qualitativa das aulas com ícones para bom, regular e ruim, além de gráficos e planilhas das notas bimestrais, que auxiliam as reflexões e escolha de ações para melhoria dos resultados da turma.

quinzenalmente, com pauta deliberativa de discussões previamente definida. Nesses momentos emergem as questões cotidianas, aquelas mais amplas e comuns a toda a escola e também as específicas de cada sala. Os representantes das turmas ponderam sobre os detalhes dos temas e interagem, sugerindo alternativas de solução para problemáticas e demandas. Este processo dialógico produz ganhos mútuos e se estende, a partir da replicabilidade<sup>213</sup> de ações entre as turmas.

A gestão participa nestas reuniões auxiliando a análise de problemas e propostas para resolução, trazidos de cada sala pelos respectivos representantes. A discussão gira em torno de assuntos mais triviais, como a ordem em que cada turma será atendida no almoço diário, mas também envolve problemáticas sérias de relações interpessoais, danos ao patrimônio e ocorrências de indisciplina, que são debatidos em busca de solução. As necessidades relacionadas com melhoria da infraestrutura e até temas ligados ao sentimento de pertencimento e satisfação na escola são explorados e encaminhados com propostas.

A cada bimestre, um encontro é destinado às reflexões acerca dos resultados acadêmicos da etapa, momento em que são analisados gráficos e tabelas oriundos das notas de cada turma por disciplina. Nessa ocasião são produzidos planos de ação que objetivam reduzir as dificuldades dos colegas, gerando senso de responsabilidade com o coletivo. Após as reuniões, os líderes solicitam ao professor uma parcela do tempo de aula para reunir com a turma e repassar os pontos discutidos e os encaminhamentos.

As assembleias gerais no pátio da escola são espaços para discussão dos temas de interesse coletivo e que produzem impactos diretos no cotidiano escolar. Geralmente são conduzidas por estudantes e mediadas pela gestão, professores e lideranças da escola. A pauta e data são definidas previamente com o objetivo de possibilitar a formulação de argumentos e enriquecer o debate e a ampla participação coletiva. Os pontos positivos são destacados e os negativos são debatidos, relacionando cada tópico com o bom funcionamento da escola. O microfone fica disponível para os estudantes manifestarem opiniões, defenderem teses e a nova conduta a ser adotada ocorre por aclamação e é seguida da definição de regras.

A gestão acredita que as assembleias desenvolvem o poder de argumentação e estabelecimento de consenso entre alunos e facilita a cobrança para o cumprimento das

---

<sup>213</sup>Aplicação de algo que já foi executado em outros contextos semelhantes.

normas pré-estabelecidas. Após as deliberações, o núcleo gestor passa a cumprir determinações que são construídas coletivamente e não apenas impostas, sem fundamentos, ou de forma vertical e autoritária.

No tocante ao desenvolvimento das lideranças juvenis, a gestão busca produzir resultados satisfatórios no clima escolar, melhoria no rendimento acadêmico e principalmente no desenvolvimento das competências e habilidades para o futuro através da tríade básica relacional: Competências Técnicas e Emocionais, Convivência Democrática e Corresponsabilidade:

As Competências técnicas e emocionais se referem à formação intitulada “Q Líder?” e ocorre quinzenalmente em encontros de 55 minutos. O Quociente Intelectual com Inteligência Emocional discorre sobre competências técnicas e emocionais necessárias aos líderes eficazes.

Os conceitos e atitudes são integrados e favorecem o foco na solução de problemas e busca por melhores resultados. Entre eles, os conceitos acerca de estilos de liderança, importância do bom clima organizacional, competências emocionais, dar e receber *feedback*, entre outros temas que são demandados a partir dos encontros e apresentados em linguagem acessível, com exemplos cotidianos.

As competências emocionais abordadas de autoconsciência, autogestão, empatia e habilidade social são definidas por Goleman (2015, p. 116) como alguns dos componentes principais da inteligência emocional. O desenvolvimento dessas habilidades produz clima de cooperação entre os estudantes, sendo percebido como fator determinante na formulação de projetos de revitalização da escola.

A convivência democrática com os estudantes proporciona ao núcleo gestor compreensão mais ampla acerca das problemáticas enfrentadas no cotidiano da comunidade escolar e resulta da escuta ativa e empática, possibilitando o estreitamento das relações com a razão de existir da instituição, o aluno.

O foco na solução é evidenciado nas intervenções rotineiras, promovendo o desenvolvimento de cultura que tem como objetivo a resolução das situações sem buscar culpados ou lamentações entorno de fatos ocorridos.

A gestão democrática apresenta-se mais eficiente por ampliar o potencial criativo e manter produtividade semelhante à de outros estilos de gestão, orienta Chiavenato (2013). Envolve os fatos percebidos no cotidiano escolar e os próprios



estudantes destacam problemas e debatem acerca de possíveis soluções. Um exemplo desta prática pode ser percebido no relato descrito a seguir.

O uso do celular foi proibido no ano de implantação da escola, porém a fiscalização não acontecia de forma eficaz. Um grupo de estudantes do nono ano sugeriu levar o assunto para discussão em assembleia. Após definição da data, houve uma semana para que os estudantes preparassem os seus argumentos. Chegado o dia, o processo foi conduzido pelos alunos. Os posicionamentos em relação ao uso do aparelho foram explanados e houve aclamação para a permissão do uso do aparelho na escola, a partir de regras de uso definidas pelos estudantes, ou seja, apenas nos intervalos ou em sala de aula, mas com a autorização prévia do professor e orientação para utilização como recurso pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A corresponsabilidade pelos resultados envolve prática educativa em que o professor provê as aulas e define rotinas, abrindo espaço para a partilha de responsabilidades. O jovem estudante é convidado a atuar na consolidação da sua aprendizagem e para dar apoio aos colegas com menores resultados acadêmicos.

Periodicamente, metas são pactuadas e geram projetos direcionados à elevação dos índices da turma. Produzindo, conseqüentemente, o crescimento da escola e valorização da comunidade escolar, junto à Secretaria de Educação. A partir da apreciação coletiva dos dados define-se plano de ação com a turma onde são contempladas práticas que visam promover a superação das dificuldades. O investimento na corresponsabilidade dos jovens, promove um ambiente propício ao desenvolvimento de ações voltadas à aprendizagem e que se refletem nas relações fortalecidas, a partir do processo de tomada de consciência.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo Líquido-Moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FRANÇA, Amaro. **Gestão Humanizada:** Liderança e resultados organizacionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Amaro Luiz Santana de França, 2016.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança:** A inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

ICE- Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação. **Introdução às bases Teóricas e Metodologias** do modelo Escola da Escolha. Recife, JCPM trade Center, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 5ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2015.

## MEMÓRIAS E NARRATIVAS ENTRELAÇADAS ENTRE IDOSOS E ADOLESCENTES

Maria Rozangela Correia Alves

[techerrosinha@hotmail.com](mailto:techerrosinha@hotmail.com)

UNISULLIVAN UNIVERSITY

Maria Zilma da Silva Teófilo

[zilmateofilo@bol.com.br](mailto:zilmateofilo@bol.com.br)

UNISULLIVAN UNIVERSITY

Meiriane da Silva Pinheiro

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

UNISULLIVAN UNIVERSITY

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, conhecer as raízes históricas das pessoas das comunidades circunvizinhas do Colégio de Ensino Fundamental Luís Cândido de Oliveira na sede do Município de Ocara. Utilizaremos para isso, o contexto da prática pedagógica, do referido Colégio refletindo a ação dos pedagogos para um melhor envolvimento e aprendizado escolar dos alunos. A abordagem metodológica desta pesquisa é composta a partir de reflexões dialéticas. Imbuídos desta visão considerando os relatos históricos como fontes orais, é que definimos essa pesquisa como sendo: etnográfica, com observação participante e qualitativa, uma vez que traz em si os registros do passado entrelaçados aos dias atuais, ambos questionam o contexto escolar e social a partir de análises e reflexões diante do estudo realizado, tendo como referência as observações realizadas para compreender o contexto macro social do Município de Ocara, por meio da ressignificação das práticas pedagógicas no ensino fundamental, através de uma ação reflexiva tendo como cerne a história e memória da referida cidade.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Reflexão. Aprendizado.

### 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende conhecer as raízes históricas das pessoas das comunidades circunvizinhas do Colégio de Ensino Fundamental Luís Cândido de Oliveira na sede do Município de Ocara por meio da ressignificação das práticas pedagógicas no ensino fundamental, através de uma ação reflexiva tendo como cerne a história e memória da referida cidade.

O fazer pedagógico, pautado em condutas educativas significativas que busca um olhar crítico diante da realidade, investigando as contribuições do reconhecimento histórico, imbuídos nas memórias de moradores idosos que podem colaborar para a formação de alunos atuantes e conhecedores das raízes culturais e históricas, motivando-os a uma participação efetiva e reflexiva diante do contexto onde estão

inseridos.

A pesquisa teve como público os alunos do 8º ano do Colégio Municipal Luís Cândido de Oliveira, na cidade de Ocara – CE, e como participantes os idosos das comunidades onde os alunos residem. Com as práticas pedagógicas adotadas a cultura foi visualizada pelos alunos, se constituindo em saberes experienciais, na medida em que validam a experiência e passam a compor o campo dos saberes profissionais dos docentes e o campo educacional dos discentes.

## **2. OBJETIVOS DA PESQUISA**

O presente estudo tem como cerne conhecer as raízes históricas das pessoas das comunidades circunvizinhas do Colégio de Ensino Fundamental Luís Cândido de Oliveira na sede do Município de Ocara, e contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas no ensino fundamental, através de uma ação reflexiva tendo como cerne a história e memória da referida cidade.

O fazer pedagógico, pautado em condutas educativas significativas que busca um olhar crítico diante da realidade, investigando as contribuições do reconhecimento histórico imbuídos nas memórias de moradores idosos que podem colaborar para a formação de alunos atuantes e conhecedores das raízes culturais e históricas, motivando-os a uma participação efetiva e reflexiva diante do contexto onde estão inseridos. Tendo como público os alunos do 8º ano do Colégio Municipal Luís Cândido de Oliveira, na cidade de Ocara – CE, e como participantes os idosos das comunidades onde os alunos residem.

### **2.1 METODOLOGIA**

Neste estudo, aplicamos a abordagem etnográfica com observação participante e qualitativa, capaz de aproximar o pesquisador do campo investigado. Em uma leitura etimológica, a etnografia, segundo Ferreira (1993), pode ser definida como o estudo e descrição dos povos, sua língua, religião e manifestações materiais de suas atividades sem que se faça juízo de valor. A pesquisa foi realizada especificamente com 11 alunos da turma do 8º ano e com 8 idosos das comunidades vizinhas já citadas no parágrafo anterior.

### 3. Contextualizado a coleta de dados, produção e apresentação das narrativas

Para implantarmos o projeto “Lembranças e Vivências”, fizemos algumas leituras de narrativas que abordavam memórias do passado, a leitura principal semelhante à coleta feita pelos alunos foi o livro: *Os Guardados da vovó* da autora Nye Ribeiro. Durante a leitura da obra fazíamos observações e comentários sobre os fatos narrados e as ilustrações dispostas em toda a narrativa. Além das leituras, foi sugerido aos alunos que conhecessem a história da própria cidade deles. Para isso eles visitaram o Memorial da Cultura Ocareense e alguns pontos históricos. Vejamos:



**IMAGEM -1** Leitura com a turma sobre o gênero Memória



**IMAGEM-2** Livro: *Os Guardados da Vovó*, que serviu como base para as produções dos alunos.



**IMAGEM -3** Visita dos alunos ao Memorial da Cultura Ocareense

Durante a leitura da obra: *Os Guardados da vovó* fazíamos observações e comentários sobre os fatos narrados e as ilustrações dispostas em toda a narrativa, pois todas apresentavam uma ligação com a história contada, pois serviam como testemunha dos fatos narrados, tornando o texto mais real e compreensivo. As narrativas lidas em sala abordavam o gênero textual memórias, retiradas de jornais, livros e revistas. Para nos apropriarmos mais do gênero memórias, assistimos ao filme: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, baseado no livro de igual nome do renomado autor *Machado de Assis*.

A escolha desse gênero foi embasada em um material bibliográfico fornecido pela *Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro*. Em seguida, fazendo uso da observação, conforme a participação e interesse dos alunos pelo estudo proposto, escolhemos e direcionamos 11 alunos para conversarem com pessoas mais idosas, com intuito de rememorar para registrar suas memórias.





**IMAGEM- 4** Entrevistas de neta com avó.



**IMAGEM-5** Entrevista com a 1ª professora de Ocara



**IMAGEM-6** Coordenadora da Associação da Melhor Idade (AMI)

Como continuação do trabalho, levamos os alunos para visitar locais onde há patrimônios materiais e imateriais como, por exemplo: moradias antigas, algumas já desabitadas, casas de farinhas, açudes e poços profundos, dentre outros. Momento esse riquíssimo em conhecimento histórico, o que fez entender muito dos relatos dos entrevistados, pois os lugares que visitamos fizeram parte do passado dos narradores.

Para percurso histórico fomos acompanhados por dois professores de história e uma coordenadora que também é formada em história, todos estes da mesma escola em pesquisa. Para um maior enriquecimento em explicação dos lugares que visitamos, convidamos um Senhor conhecedor de toda a história dos lugares do percurso na intenção de realmente entender a importância que teve tudo aquilo para as pessoas idosas para a formação cultural da cidade de Ocara.



**IMAGEM-7** Casa de farinha



**IMAGEM-8** Açude da Antonia



**IMAGEM-9** Visita a casa de idosos

Após as entrevistas, diálogos, as quais foram feitas durante um semestre e meio, solicitamos aos alunos que eles transformassem suas pesquisas em livros, para tanto, repassamos a importância de registrar essas histórias do passado, bem como também de

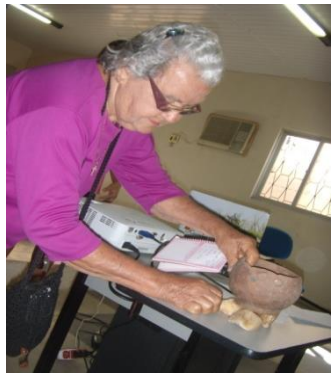
valorizá-las.

Para culminância do projeto, convidamos os pais dos alunos-autores e os idosos que conversaram com os pequenos escritores, em seguida os alunos apresentaram seus trabalhos destacando partes que acharam mais importantes. Esse evento proporcionou aos idosos presentes, momentos de muita felicidade, uma vez que, tudo que os idosos mais anseiam é serem ouvidos, e ali, as histórias contadas por eles e elas foram registradas e imortalizadas, conseqüentemente, suas memórias foram valorizadas.

Logo após a apresentação dos alunos, uma das Senhoras entrevistadas e convidadas fez uma demonstração de vários objetos usados no passado, explicando sua funcionalidade e importância para a sustentação da família. Durante essa apresentação os alunos faziam perguntas, ficando admirados diante da realidade de tantas dificuldades em que seus avós viviam.



**IMAGEM-10**  
Apresentação das narrativas



**IMAGEM -11 E 12** Demonstração: como era o fogão e como pegava água, com uma cabaça na cabeça

Também se fez presente neste mesmo momento à primeira educadora de Ocara, que de forma bastante consciente, apesar de seus 92 anos de idade realizou um depoimento sobre a evolução da educação na cidade, usando como exemplos as inúmeras dificuldades pelas quais passou, enquanto professora e como foram superadas ou ao menos, amenizadas. E mesmo com sua voz trêmula e já falhada, toda a plateia ouviu-a atentamente, percebi que os alunos demonstravam surpresa e admiração, contemplando as palavras da professora. Da mesma forma aconteceu com a primeira parteira de Ocara, que contou como se tornou parteira, relatando as dificuldades de uma forma suave e saudosa, que segundo ela, foram tempos difíceis, mas de grande alegria.





**IMAGEM 13-14** Primeira educadora da cidade de Ocara. Uma das entrevistadas pelos alunos e convidada para o evento



**IMAGEM-15** Primeira parteira de Ocara

A comunidade escolar reconheceu a riqueza que foi este trabalho, convidando os alunos para apresentar seus livros em dois momentos na própria escola, um deles ocorreu durante a feira de ciências e o outro em uma exposição cultural. Nesses momentos, os demais alunos de outras turmas da escola puderam ler e questionar os autores sobre todo o processo pelo qual se realizou o projeto. Também tivemos visitas da comunidade, pois a feira é aberta a comunidade.



**IMAGEM 17, 18 E 19** Exposição das produções das narrativas na feira de ciências  
la de apresentação, a escritora Ana Maria Nascimento, uma renomada escritora, que ao conhecer os livros e presenciar os alunos apresentarem os diversos objetos antigos expostos por toda a sala, demonstrou um grande encantamento. A escritora chamou a atenção dos alunos e incentivou-os, disse-lhes que eram escritores e seus trabalhos eram de grande valia. Segundo Ana Maria as histórias dos idosos sempre se perdem, logo, o ideal, é estabelecer um diálogo com eles, a fim de registrar por meio da escrita, suas histórias, suas lembranças.



**IMAGEM 20, 21 E 22** Visita da escritora Ana Maria à sala da exposição das narrativas e objetos antigos.

## CONCLUSÃO

Concluimos que houve envolvimento e aprendizagem significativa, por parte dos discentes durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas propostas por esta pesquisa, pois passaram a conhecer e a valorizar a cultura local, no qual registraram os achados de forma documental, a fim de preservá-los, uma vez que só estavam registrados na memória. Além disso, a narração dos idosos possibilitou a valorização e a revitalização de suas memórias que também compõem a história de um povo.

Assim, para alcançar uma sociedade mais justa, crítica e participativa, é preciso que a educação seja pensada e repensada, e que os professores façam uso da realidade de seus educandos, pois quando os conteúdos trazem as vivências, o envolvimento é sempre satisfatório, o que também contribui para uma escrita na perspectiva da valorização social e cultural. Portanto, esperamos que as reflexões acima possam extrapolar o âmbito acadêmico, gerando discussões entre escola e comunidade ou entre outros setores da sociedade, em busca de uma educação crítica diante da realidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BOSI, Ecléa. **Memórias e Sociedade; lembranças de Velhos**. 3ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- Memórias ( Gênero literário ) 2. **Olimpíada de Língua Portuguesa** 3. Textos I. 4ª edição. 2014

OCARA. Secretária de Educação. **Projeto Político Pedagógico**, Escola Ensino Fundamental Luis Cândido de Oliveira. Ocara, 2010.

Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: **O que nos dizem os textos dos alunos?** São Pulo: Cenpec: Fundação do Itáú Social, 2011.

RIBEIRO, Nye. 1950. **Os guardados da vovó**. 1ª Ed. Valinhos, SP: Roda & Cia. 2009.

## O DESAFIO DO EDUCADOR FRENTE À UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Michella Rita Santos Fonseca  
/ SME-Caucaia / [michellafonseca@yahoo.com.br](mailto:michellafonseca@yahoo.com.br)  
Maria Áurea Sousa de Santana  
Francisca Mirna Santos Fonseca

### RESUMO

Esta pesquisa objetiva identificar as possibilidades de melhoria no trabalho pedagógico com a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) pelos docentes das Escolas Públicas. A inclusão digital torna-se uma exigência da sociedade e o espaço escolar não pode se furtar à tarefa de favorecer para que essa informação alcance o maior número de pessoas colaborando para o sucesso do processo de aprendizagem pessoal e profissional. A mesma tem caráter qualitativo e se fundamenta em bibliografias envolvendo estudos de: Allan (2015), Gatti (2008), Lira (2016), entre outros. Diante estudo percebemos que o professor precisa ter o domínio do conteúdo, entender os processos de aprendizagem do seu aluno, criar situações favoráveis à produção do saber, utilizar as tecnologias compreendendo suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem e se apresentar aberto às situações inovadoras e desafiadoras.

**Palavras-chave:** Desafio. Docente. Novas Tecnologias.

### INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a postura do educador frente ao desafio de utilizar as novas tecnologias pode parecer desnecessário pelo fato de vivermos na sociedade da informação. Assim chamada por tornar através dos meios tecnológicos, a informação acessível e democrática, permitindo que o conhecimento seja repassado além escola.

O uso das tecnologias em educação está diretamente relacionado com a cultura juvenil, que já nasceu inserida nesse tipo de sociedade, e com o potencial pedagógico que esses meios reúnem. Tais fatores poderão traçar novos rumos e transformações na educação.

A escola, enquanto espaço de transmissão do conhecimento, vem tentando garantir a integração com a sociedade da informação. Muitas vezes, condições adversas impedem a realização de tal tarefa. Essas condições têm a ver com a dificuldade que as instituições de ensino encontram para exercer sua autonomia técnica financeira.

O universo digital oferece incontáveis e diferentes possibilidades de aprendizagem dentro e fora da escola. Sobre esse aspecto, é importante saber como acontece a apropriação dessas possibilidades no interior das escolas pelos seus diversos

atores.

Estar diante de um computador ou outro equipamento, não é o suficiente para se achar incluído na sociedade digital. O letramento digital certamente contribuirá para melhor se relacionar com as invenções, mas o importante é a nova perspectiva criada pelo educando a partir da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a sua interação com os conhecimentos produzidos.

As mudanças ocasionadas pelo uso das ferramentas tecnológicas e principalmente da rede mundial de comunicação (internet) potencializam as relações professor e aluno, o acesso aos conteúdos e fazem com que os estudantes se sintam protagonistas das suas conquistas. Com isso, os professores têm uma forte ferramenta de aprendizagem, que necessita ser desvelada e bem utilizada.

A pesquisa se propõe a investigar a seguinte questão: Como se dá a utilização das tecnologias no trabalho docente, mediante a formação acadêmica do professor, o seu conhecimento sobre TICs?

O professor precisa ter o domínio do conteúdo, entender os processos de aprendizagem do seu aluno, criar situações favoráveis à produção do saber, utilizar as tecnologias compreendendo suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem e se apresentar aberto às situações inovadoras e desafiadoras.

Diante do contexto apresentado, a pesquisa se estruturou com os seguintes objetivos: compreender a postura do educador frente ao desafio do uso das novas tecnologias na sua prática pedagógica, bem como, refletir sobre as mudanças no papel do professor com a presença da tecnologia; e, identificar os desafios e as contribuições das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) no contexto educacional.

Percebemos que o professor precisa ter o domínio do conteúdo, entender os processos de aprendizagem do seu aluno, criar situações favoráveis à produção do saber, utilizar as tecnologias compreendendo suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem e se apresentar aberto às situações inovadoras e desafiadoras.

## **O DOCENTE E A TECNOLOGIA**

Sendo a escola um espaço de produção do conhecimento e valorização da cultura, deve incorporar os produtos culturais e as práticas sociais da sociedade. Assim, não pode estar divorciada das tecnologias no contexto da sociedade da informação.



A exploração do universo virtual na escola favorece o acesso a conteúdo em diferentes formas, como texto, vídeo, áudio e imagens, que vem dando um novo sentido à construção e aquisição do conhecimento pelos estudantes.

Segundo Almeida e Prado (2005), a tecnologia nas escolas deve ser pautada em princípios que privilegiem a construção do conhecimento, o aprendizado significativo e interdisciplinar e humanista. Daí a necessidade dos professores se apropriarem das novas tecnologias e desenvolverem estratégias para um ensino-aprendizagem eficazes, não perdendo de vista o educando e o seu contexto social. De acordo com Allan (2015) o problema não é a tecnologia e sim a visão de ensino arcaica, que desconsidera as transformações da sociedade. E acrescenta:

A tecnologia digital, que estimula o compartilhamento do saber, representa um grande desafio para uma geração de professores que estudou e aprendeu a ensinar em uma era pré digital, sem recursos de interação e colaboração capazes de conectar mestres, estudantes e a sociedade civil de uma forma geral, independentemente de formação, cultura ou nação onde vivem. (ALLAN, 2015, p. 40)

Esse distanciamento entre a formação do professor e as exigências da era digital apresenta-se como uma das principais dificuldades na aplicação pedagógica das tecnologias da informação no dia a dia da sala de aula. Por essa razão, é preciso repensar a prática de ensino e adquirir novas competências para acompanhar as mudanças.

O professor já compreendeu que é preciso modernizar os processos, diz Cortella (2014). Mas para isso, não precisa abandonar tudo o que já passou, pois, a experiência pedagógica empregada ao longo de sua trajetória é algo digno de admiração e tem seus méritos.

Surge então o professor com um perfil não mais da figura central, mas como um mediador do processo ensino-aprendizagem. Esse fato pode trazer desconforto para alguns mestres, mas é esse o novo caminho a ser trilhado como professor do século XXI, sempre em busca do aprimoramento. Ao se apropriar dos recursos tecnológicos, mudanças surgirão no fazer pedagógico. Nesse sentido, Freitas (2010) vem enfatizar o tornar os recursos significáveis.

Essa mudança só será possível se o educador se apropriar de tais recursos tecnológicos tornando-os significativos e verdadeiramente importantes, entre tantas possibilidades, para modificação da prática pedagógica promovendo a dinamização do ensino e da aprendizagem, mas, não basta a utilização, é necessário saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia

escolhida para alcançar o sucesso no ensino aprendizagem. (FREITAS, 2010, p. 05)

Agindo e pensando dessa forma, estará o professor superando suas crenças e construindo um novo fazer pedagógico através da experimentação de novos objetos de ensino.

A seu modo e de acordo com as suas necessidades, cada escola e cada docente encontrarão um jeito próprio de tratar as questões pedagógicas de forma a atender as demandas da sociedade da informação.

Na sociedade da informação, todos estão reaprendendo a conhecer, a se comunicar, a ensinar e a aprender de maneira diferente, e a integrar-se no tecnológico, tendo sempre o humano como centro. Com essa nova visão, apresenta-se para o professor um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades para organizar a sua comunicação com os alunos, trabalhando de forma presente ou virtual, inclusive com novos meios para avaliá-los. Cada docente poderá encontrar a sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Aqui, não se trata de oferecer receitas, porque as situações são bem diversificadas. (LIRA, 2016, p. 63)

Interessante perceber que na centralidade do processo encontra-se o fator humano, e isso é o que motiva para a construção de uma aprendizagem para a autonomia, com a participação direta do aluno. Já Allan (2015, p. 147) deixa claro que a ajuda mútua entre docentes e discentes pode ser salutar em todo esse processo de reconstrução, ao colocar: “Nas estratégias de aprendizagem do mundo contemporâneo, o educador precisa aprender a aprender, inclusive com seus alunos, e se apropriar de recursos tecnológicos digitais básicos. E não deve se preocupar caso os estudantes saibam mais do que ele.”

No mundo informatizado e cheio de tantas possibilidades, o professor enfrentará um novo desafio segundo Pais (2008, p. 23) que é a competência de trabalhar com as informações, ter competência para pesquisá-las e aplicá-las às situações de interesse do sujeito do conhecimento. Ter a perspicácia de trabalhar com o excesso de informações, na tentativa de trazer para o centro a principal fonte de informação para o aluno.

Não será difícil encontrar nas salas de aula alunos que superem o professor no quesito habilidade digital. Na verdade, grande parte dos alunos dominam as ferramentas por já terem nascido nessa sociedade tecnológica. Dessa forma, uma relação colaborativa seria o essencial para desenvolver a autonomia dos alunos e para aumentar as possibilidades de aprendizagem.



Para suprir as demandas geradas pela sociedade tecnológica é necessário aos docentes aprimorar os conhecimentos sobre as atuais tecnologias. Essa atualização envolve dois fatores importantes por parte dos professores: disposição e vontade de aprender. Cabe às instituições de ensino e secretarias o compromisso de oferecer oportunidades e estímulos profissionais, a partir de programas de formação continuada que contemplem os aspectos pedagógicos.

A transformação da escola com a inserção de novas tecnologias não passa apenas pela sala de aula ou pelos materiais didáticos. Estruturar uma gestão eficaz e moderna, enxergando a escola como qualquer empresa, que precisa ser organizada em todas as suas áreas, ter um planejamento estratégico e indicadores de performance, é tão importante quanto quebrar os paradigmas pedagógicos para lidar com a geração conectada. (ALLAN, 2015, p. 173)

Também não é uma opção de inserir ou não as tecnologias na escola, pois a escola do futuro já chegou, está presente e resta-nos acelerar as transformações no sistema educacional.

Os próprios professores, devem se empenhar no processo de sua qualificação, para acompanhar o ritmo das mudanças. Assim, a rede mundial de computadores (internet), a Educação à Distância (EAD) e as experiências dos educadores podem contribuir no processo de formação do professor tecnológico.

Essas transformações ressoam em todo campo educacional, pois trazem tanto para os currículos escolares, como para a formação dos docentes grandes desafios. Sobre formação de professores e contemporaneidade, Gatti (2008) apresenta um esboço da diversidade e da multiplicidade das situações desafiadoras para o professor hoje e expressa seu pensamento sobre essa formação:

A formação de professores nesse contexto torna-se uma questão que merece novas considerações e outros posicionamentos: conhecimentos disciplinares sólidos, visão humana e seus destinos, consciência quanto aos processos de alienação social e busca de caminhos, lidar com as representações e as necessidades espirituais das pessoas, criação de formas de comunicação diferenciadas com as crianças e jovens – conhecimentos, saberes, didática, valores. (GATTI, 2008, p.14)

Muitos dos docentes tiveram sua formação acadêmica num período anterior à propagação das TIC, mas isso não justifica a preferência de não capacitação e de não querer fazer uso dos recursos tecnológicos. É papel do professor empenhar-se na sua qualificação, a fim de rever sua prática de ensino e se tornar capaz de fazer um uso crítico e reflexivo das TIC, aliadas às competências docentes.

Conforme Sancho (2006), a principal dificuldade para transformar o contexto de ensino vigente com a incorporação de tecnologias diversificadas seria a tipologia de ensino dominante na escola que é centrada no professor, sendo pontuais as iniciativas que buscam fomentar o processo de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000, p. 139) a preocupação do professor vai além da transferência de conhecimento:

Todo professor que se preocupa com a transferência, com o reinvestimento dos conhecimentos escolares na vida teria interesse em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias – quaisquer que sejam suas práticas pessoais – do mesmo modo que ela é necessária a qualquer um que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social.

Por essa razão, as tecnologias não podem ser vistas como meros instrumentos e sim como algo a ser aplicado em várias situações da vida dos alunos. Compreendendo que houve uma evolução da mídia, do comércio eletrônico e a generalização dos equipamentos tiveram um acesso crescente e global, o que não aconteceu com o desenvolvimento das competências requeridas que vem se desenvolvendo a passos lentos no ambiente escolar.

## **AS NTIC E A EDUCAÇÃO – DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES**

O grande marco de introdução das NTIC na educação no Brasil, foi quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou em 1998 a Secretaria de Educação a Distância para estimular o uso das TIC nos processos de ensino-aprendizagem e propor a pesquisa e o desenvolvimento de novas concepções e práticas nas escolas públicas brasileiras. A chegada dos LEI, internet e de computadores para os serviços de secretaria e direção das escolas anunciavam um novo tempo - a modernização pela informatização.

Pelo fato de os estudantes fazerem parte da chamada Geração Conectada (Geração C) que busca compreender o mundo a partir de suas experiências cotidianas e pelos processos informais de aprendizagem, essa mudança foi absorvida com rapidez e facilidade. No sentido educacional, o papel destes também passa por transformações. De uma atitude passiva – pois na forma tradicional e habitual de aprendizagem a iniciativa do ensino cabe ao professor – passa a ser participante ativo na construção de sua aprendizagem. Parafraseando Sancho (2006) em que trata da representação do saber, vê-se que essa nova forma de aprender propicia ao aluno um melhor aproveitamento em

seus estudos e, sedimenta uma compreensão que é de fundamental importância para o sucesso pessoal: aprender a aprender e a de aprender em colaboração.

A era digital inaugurou o uso de plataformas digitais que aceleram o dia a dia. Elas favorecem positivamente na disseminação do conhecimento, fazendo-o chegar aos mais distantes recantos do mundo conectado. Sem dúvidas, é um aspecto positivo e que vem contribuindo para a capacitação e qualificação de muitos.

Em Cortela (2014) é apresentado o grande potencial das plataformas digitais, mas também alerta para a perseguição dos objetivos propostos, com vistas a não tirar o “foco” dos conceitos que precisam ser desenvolvidos em sala de aula.

As plataformas digitais não são concorrentes, uma não derruba a outra, tal como o jornal não desapareceu com o advento da televisão, nem o rádio sumiu, nem o teatro foi ao fim com a entrada do cinema no circuito. Então, essas tecnologias são necessárias, mas, no uso em sala de aula, é preciso cautela, porque existem componentes que podem tirar o foco da construção de conceitos. (CORTELLA, 2014, p. 52)

Já Allan (2015) vem tratar sobre a resistência de adoção pelas tecnologias, enfatizando questões diretamente ligadas ao planejamento. A autora diz:

As escolas resistem em viabilizar a adoção da tecnologia na rotina de estudos (...) resistem por receio de que a garotada se disperse, acesse materiais impróprios e não se concentre no conteúdo da aula. É sem dúvida, uma preocupação pertinente, mas que pode ser superada com um bom planejamento de aula e definição de regras junto com os alunos. (ALLAN, 2015, p. 85)

Além de definição de regras, a própria tecnologia possui mecanismos/ferramentas que podem impedir o sucesso e garantir que no ambiente escolar, a interação com a rede de computadores esteja voltada para acessos de interesse pedagógico. Allan (2015, p. 37) reitera dizendo que “a internet inaugura também novas formas de ensinar e aprender, desencadeando, com isso, a redefinição dos tradicionais papéis de professores e alunos, a possibilidade de múltiplas identidades e a reciprocidade das ações nos ambientes virtuais em rede.”

Da mesma forma que é possível desfrutar das contribuições das tecnologias, também existe os desafios que somente com a união de forças entre estado, escola e professores poderão ser gradativamente superados.

Os desafios variam de uma unidade escolar para outra. Muitas vezes estão relacionados à gestão, noutras à dissociação entre as práticas pedagógicas e as tecnologias em cada disciplina e também há os de cunho técnico – manutenção de máquinas e das instalações como um todo.

## CONCLUSÕES

As TIC'S podem ser usadas como ferramentas facilitadoras da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Além disso, possibilita formar o ambiente escolar colaborativo e significativo abrindo a perspectiva para todos os alunos construírem seu conhecimento e melhorar os aspectos administrativos e pedagógicos do ambiente escolar.

A incorporação das TIC'S às práticas cotidianas fortalece o trabalho de gestão e o pedagógico, pois cria um sistema de informação eficiente além de promover o trabalho cooperativo; estimula a equipe escolar a compartilhar informações, além de ativar na rede comunicativa facilitando a interação e a construção de uma cultura coletiva dentro da escola. Incorporar as inovações ao projeto pedagógico da escola capaz de provocar mecanismos viabilizadores da construção de uma escola de qualidade para todos, pressupõe a necessidade de um processo de formação que subsidie os atores escolares (em especial os professores) para usar as tecnologias de maneira possibilitar a modificação das práticas vigentes, tanto nas dimensões pedagógicas, quanto nas administrativas.

É fundamental que o gestor viabilize condições estruturais, materiais e pedagógicas para a realização dos projetos, e se necessário preparar os docentes para atuar de maneira competente diante da nova demanda. Isto pelo fato de que durante o desenvolvimento dos projetos e trabalho, o professor necessita estar preparado para articular os conteúdos das diferentes disciplinas, realizando as parcerias cabíveis, numa atitude de cooperação e colaboração.

Em relação ao uso das TIC'S, quando os projetos de trabalho são usados para viabilizá-las na necessidade escolar, o resultado é demasiadamente positivo e aceito por professores e alunos, possibilitando aprendizagens interessantes, as quais surgem da necessidade e do cotidiano dos alunos, viabilizando a construção de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais, vivenciados, formalizados e aprendidos de forma integralizada.

Os professores precisam participar ativamente do processo de aprendizagem, assumindo riscos, administrando as incertezas e verdades absolutas. Mas para superar as dificuldades que vierem a surgir, os docentes necessitam do apoio dos gestores, que

devem ajudar e incentivar esses profissionais, a partilhar, questionar e avaliar sua prática pedagógica.

Todavia, a realidade que observamos hoje é que, infelizmente, os docentes encontram dificuldades para vivenciar esta nova demanda pela falta do diálogo aberto, relacionadas ao próprio processo da formação dos professores, o qual dificulta a construção de redes colaborativas de trabalho. Isto, pelo fato dos cursos de Licenciatura, apresentarem inúmeras lacunas, enfraquecendo a prática pedagógica e gerando um desânimo diante das dificuldades encontradas na realidade escolar, em especial para a utilização das TIC'S.

## REFERÊNCIAS

- ALLAN, Luciana. **Escola.com**. Barueri, SP: Figurati, 2015.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Apresentação da Série integração de tecnologias com as mídias digitais**. In: Boletim do Salto para o Futuro. Brasília: MEC, SEED, 2005.
- CORTELLA, Mario Sergio. Educação, **Escola E Docência: Novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- FREITAS, Renival Vieira; LIMA, Magneide S. Santos. As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente. **IV Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade**. Aracajú: setembro, 2010.
- GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PERRENOUND, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANCHO, Juana Maria (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**SABERES DOCENTES E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Wanderleny Oliveira Lima<sup>1</sup>

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

Tania Maria Rodrigues Lopes<sup>2</sup>

[tania.lopes@uece.br](mailto:tania.lopes@uece.br)

Universidade Estadual do Ceará-UECE

**Resumo**

O estudo caracteriza contribuições de estudantes do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE/CECITEC), unidade Tauá/Ceará, e objetiva compreender aspectos da prática de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental (ECSEF), revelando impactos percebidos nessa etapa da formação e como se constitui a identidade docente. Adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa, apoiada em estudos bibliográficos organizados por: Abrahão (2011), Lima (2001), Pimenta (2002; 2004), Pimenta; Lima, (2004,), Gisi (2009), Timbó; Souza (2015), dentre outros. Como resultados, a pesquisa evidencia: 1) os alunos consideram importante o estudo teórico realizado na formação, todavia percebem sua insuficiência no momento da prática; 2) parte dos estudantes sinaliza que, a partir da experiência de ECSEF, ao desenvolverem as atividades pedagógicas em sala de aula constataram que a teoria contribuiu para fortalecer e orientar a docência na sua dimensão prática e contribuiu para estabelecer diálogo reflexivo sobre a teoria e a prática; 3) outros estudantes apresentam a compreensão de que a teoria/prática se difere, por ocorrer, segundo eles, em contextos diferentes, a teoria trabalhada na universidade, por meio do currículo materializado nas disciplinas, a prática, durante o ECSEF, por sua vez, gera a visão que ambas as dimensões ocorrem isoladamente e, ainda assim, podem reforçar a ideia de dicotomia; 4) por último, pontuam que a falta de experiência e muitas vezes a insegurança leva a repetição e/ ou reprodução das técnicas e metodologias desenvolvidas pelos professores co-formadores, de forma que se torna um modelo a ser seguido no desenvolvimento das atividades no período de regência.

**Palavras- Chave:** Estágio curricular. Memoriais. Narrativas.

**Introdução**

A formação do pedagogo compreende fundamentalmente a dimensão teórica e prática. A dimensão teórica ocorre por meio de estudos e fundamentos trabalhados nas disciplinas, normalmente distribuídos em núcleos: estruturante, práticas pedagógicas como componentes curriculares, estágio supervisionado e atividades complementares, todas de natureza obrigatória nos cursos de formação de professores, objetivando à orientação e qualificação de saberes necessários para o exercício da profissão. Em se tratando da dimensão prática, podemos destacar que ela ocorre nos Estágios Curriculares Supervisionados – ECS, por meio da inserção do estagiário no contexto

escolar, objeto que favorece a aproximação e diálogos sobre experiências envolvendo a universidade e escola de educação básica.

Com relação à dimensão prática, Lima (2001, p.16) afirma que o estágio “é o lugar, por excelência, para trazer questões sobre a prática docente, aprofundar os nossos conhecimentos e discussões. Ocasão para revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor e compreendermos o papel da escola na sociedade”. De acordo com a autora a aprendizagem desenvolvida nessa etapa ocorre mediante o acompanhamento de um docente com experiência profissional.

As atividades nessa etapa são mediadas entre formadores da IES e co-formadores das escolas, que contribuem com a supervisão da formação, constituindo-se como partícipes na constituição de uma identidade cuja base começa a se estruturar durante o estágio. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver atividades práticas, com base em orientação do docente, mas também de aprendizagem, essa que se configura por meio da interação do profissional com o aprendiz da profissão.

Nessa perspectiva, compreendemos que o Estágio Curricular Supervisionado se constitui como um processo de constituição dos saberes da profissão, no que diz respeito às atividades pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da prática de ensino e, como desdobramento a aprendizagem relativa à docência. Desse modo, considerando a relevância do estágio no processo de formação, Gisi et al (2009, p.208) pontua que:

o estágio curricular é uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso, escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes apreender como se efetivam as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir com a formação.

O estágio se constitui como uma vivência de experiência, também considerado como período de preparação, em que o sujeito desenvolve atividades práticas, baseadas em uma teoria obtida em sala de aula, com vistas a aperfeiçoar a aprendizagem por meio de um conhecimento apreendido no campo de trabalho.

Como bolsista de Extensão ProEx/UECE, acompanho a experiência desde 2016, procurando compreender a fundamentação teórica e metodológica aplicada aos estágios curriculares do curso de Pedagogia, bem como, como se efetivam as mediações com as escolas, inserção dos estudantes nas salas de aulas, processos de coparticipação



e regência, sobretudo os projetos complementares de formação envolvendo os professores supervisores das escolas. As reflexões materializadas neste trabalho, objetivam caracterizar o Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental, com base em narrativas sistematizadas por estudantes nos memoriais acadêmicos, como produto da experiência vivenciada.

### **Metodologia**

O estudo em questão é resultado de pesquisas desenvolvidas no escopo do projeto de extensão PROEX, iniciado em 2016 cuja abordagem está direcionada para os estágios curriculares supervisionados, na perspectiva de compreender como os estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará-UECE/CECITEC, mediante experiências vivenciadas ao cumprir todas as etapas durante o estágio constituem uma possível identidade com a profissão docente.

A sistematização dessa escrita se faz necessária como forma de produzir uma análise a partir das narrativas apresentadas nos memoriais, possibilitando compreender o percurso das experiências, destacando os sentidos e significados atribuídos pelos licenciandos sobre a formação recebida, bem como, sobre os saberes adquiridos durante o desenvolvimento da prática.

Como estratégia metodológica recorreremos aos estudos produzidos por estudiosos que discutem o estágio na formação docente, configurando-se assim, como uma pesquisa bibliográfica, essencialmente de natureza qualitativa, ao tratarmos os dados que se apresentam oriundos da subjetividade dos participantes mediante o recorte das narrativas. A pesquisa bibliográfica, segundo Luna (1999, p.71) "é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes [...]. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos em pesquisa de campo, bem como aqueles inteiramente baseados em documentos".

Como base para escrita recorreremos aos memoriais de formação, como fonte de dados e informações produzidos pelos estudantes, que pontuam a trajetória da experiência vivenciada no ECSEF realizada em três instituições de educação básica da rede municipal de Tauá, responsáveis pela oferta do ensino nos anos iniciais, no turno matutino e vespertino.

De acordo com dados do sistema UECE/*prof-online* a oferta contou com 14 matriculados, levando-nos a produzir um recorte, realizado a partir da exploração de oito memoriais acadêmicos. Esse recorte se tornou essencial para compreendermos como essa etapa da formação contribui para apreensão de novos saberes docente e como as reflexões produzidas sobre a mesma reverberaram em uma identificação ou não para o exercício da profissão. Constatamos a presença dos co-formadores, que se tornaram referências quanto ao acompanhamento e orientação, características que os definam enquanto futuros educadores. Tomando os memoriais como fonte de informação para escrita deste trabalho, Abrahão, (2011, p. 166) define que:

[...] o memorial é um processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação.

Por meio dos memoriais constatamos que os estagiários avaliam a trajetória vivenciada de forma positiva, destacando os ganhos, avanços e, também vulnerabilidades. De forma organizada e ética elaboraram suas considerações, posicionamentos e exercício de reflexão sobre a profissão docente, bem como, reconstituem memórias afetivas sobre o estágio.

Com base nos dados selecionados confrontamos as diferentes concepções/percepções que são revestidos de um significado singular, resultado da experiência que os estudantes vivenciaram durante o ECSEF enriquecendo o debate e a discussão.

## **Discussão e Resultados**

As discussões apresentadas ao longo desse trabalho resultam das pesquisas vinculadas ao projeto de extensão. Nesse sentido, as narrativas apresentadas são recortes oriundos dos memoriais de formação, em que os mesmos relatam momentos de aprendizagem sobre a profissão no exercício da prática vivenciada no ECSEF, de forma que cada um pôde elaborar uma análise reflexiva sobre essa vivência, além de revelar a forma como perceberam a realidade escolar, e que foram apontadas como um desafio enfrentado no exercício da profissão.

As contribuições dos estagiários, devidamente referenciadas ao longo da escrita, preservam as identidades dos sujeitos da pesquisa que irão compor a parte mais

densa do debate proposto. Assim, as análises produzidas a partir dos memoriais articulam-se aos posicionamentos e concepções apresentadas pelos estudantes, orientadas pelos significados que vão se apresentando de acordo com a relevância atribuída a experiência de ECSEF por cada um no seu processo formativo. Sendo assim, partindo da ideia sobre essa etapa na formação do pedagogo, considerando sua relevância na qualificação dos saberes sobre a profissão, destacamos observação de Venâncio & Sousa (2018):

[...] o estágio curricular é o momento em que o aluno tem a oportunidade de adentrar a instituição escolar e observar todo o contexto que vivenciará na profissão docente. Conhecer os desafios que fazem parte do cotidiano da escola e com isso participar do processo de ensino e aprendizagem, em que se permite compreender como esse processo ocorre no exercício da profissão.

Contribuindo com a mesma perspectiva de análise, na busca por outras definições que permitam compreender a experiência vivenciada apresentamos a contribuição de Santos & Dias (2018) nos dizendo que:

É no período de estágio que podemos ter uma maior proximidade do campo em que iremos atuar profissionalmente. É também o momento em que podemos construir nossa identidade profissional e colocar em prática aquilo que tivemos a oportunidade de aprender na universidade, assim adquirindo experiência e aprimorando nossos conhecimentos.

Com base nestas referências os estudantes nos instigam a compreender que esse momento, mesmo de forma breve proporciona uma antecipação do contato e exploração do espaço em que atuarão futuramente, possibilitando a descoberta de novos saberes que vão se constituindo de acordo com o exercício da prática. Por sua vez, as reflexões sinalizam a produção de novos olhares e significados, que aos poucos permitem compreender aspectos da profissão e da função exercida pelo educador. As narrativas ressaltam que somente a teoria não é suficiente para preparar e qualificar um profissional para exercer a docência, destacando a necessidade do contato com a prática. Para Pimenta, (2002, p. 21): “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”.

Pensando o lugar da prática nas narrativas dos estagiários trazemos a afirmação de Venâncio & Sousa (2018) que descrevem o momento da regência, bem como, os

sentimentos que transpareceram ao assumirem a responsabilidade exigida no exercício da profissão ao desenvolverem as atividades em sala de aula:

Iniciamos a etapa de regência com uma mistura de sentimentos, sentíamos um pouco de medo, nervosíssimo, pois nos preocupávamos muito de não realizarmos um trabalho de qualidade, mas ao mesmo tempo sentíamos coragem e vontade de aprender, de enfrentar o desafio, de pôr à prova os conhecimentos, concepções, valores entre outros apreendidos e desenvolvidos durante toda a trajetória formativa [...].

Outra passagem igualmente importante que evidência o período da regência, mencionando os sentimentos que se destacaram ao entrar em contato com prática, bem como, enfatizando os saberes que se tornaram essenciais para o desenvolvimento da experiência e que aos poucos foram apreendidos, Santos & Dias (2018), apontam que:

Esta experiência cheia de sentimentos, em alguns momentos de angústia, alegrias, dificuldades, cansaço, de resgate de conhecimentos, envolvimento pessoal com as realidades dos alunos, de uma construção de afetividade, de troca de saberes com os professores da instituição caracterizam este momento como um dos mais significativos que vivenciamos durante curso de graduação e que nos moldam a cada vivência.

Assim, as falas dos estudantes revelaram que o ECSEF se constitui, no processo de formação docente, um momento de aprender sobre a profissão, seja por meio da observação, da vivência, da experimentação, do desenvolvimento das atividades de ensino, da trocas de saberes com professores regentes, estagiários e alunos, e demais componentes que fizeram parte da construção dessa experiência em uma relação de compartilhamento dos saberes, por sua vez, leva a um entendimento dos mais variados aspectos que edificam a profissão.

O processo possibilitou ao estagiário refletir sobre a identificação com a profissão mediante a prática. Sobre essa questão, o relato de Santos & Dias (2018): “a construção da identidade é um processo constante que implica em uma trajetória individual, num processo de formação e trabalho no decorrer de sua trajetória acadêmica e de sua prática e saberes” corrobora com o debate. Nesse sentido Pimenta & Lima (2004, p.62) colocam que: “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”.

Outro aspecto destacado pelos estagiários, ao reconstruírem as memórias afetivas sobre o período de estágio, diz respeito às contribuições proporcionadas pelas teorias durante a formação, permitindo que compreendessem determinados fenômenos visualizados no contexto escolar. Venâncio & Sousa (2018) dizem que: “perceber que as teorias adquiridas na formação norteiam as ações e apoiam em relação à criticidade do docente, capacitando-o a compreender aspectos sociais e políticos que permeiam a comunidade escolar como todo [...]”. Comungando com esse pensamento Pimenta & Lima (2004, p.43) afirmam que:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A ideia de que a teoria contribui, bem como, orienta o desenvolvimento das atividades pedagógicas muitas vezes não acontece, confirmando-se a ideia de dicotomia entre teoria e prática, mobilizando os estudantes a questionarem o longo período da formação estruturado essencialmente de trabalho teórico que, em tese deveria ajudar no desenvolvimento da prática. Os estagiários Santos & Dias (2018) afirmaram que: “os subsídios teóricos durante toda a graduação são de grande importância no processo de construção da prática, porém percebemos a grande dicotomia e o distanciamento entre a teoria vista na universidade e a constante mudança quando estamos de fato na prática educativa [...]”. Nessa perspectiva Campos (2007) apud Timbó; Souza (2015, p.309-310) observam que:

há uma necessidade de romper com a concepção de dicotomia entre teoria e prática. [...] o estágio supervisionado deve cessar a concepção equivocada de disciplina “terminal”, ou de aplicação de conhecimento, ou seja, o momento de por em prática o que aprendeu durante o curso traduzido como à hora do confronto, o espaço para a experimentação do que foi aprendido.

Outro aspecto identificado se refere à compreensão da prática como reprodução e imitação de modelo, por meio da análise que se faz do trabalho realizado pelo professor regente, tendo em vista, perceber como organiza e desenvolve as atividades, para posteriormente, repeti-las. As alunas Félix & Araújo (2018) pontuam que:

As incertezas da experiência nos estimularam a nos voltar para as professoras regentes da sala de aula, com o intuito de aprender e absorver os métodos de ensino que eram por elas aplicados. Posterior a isso, a eficácia desses métodos a fim de aplica-los durante a nossa

regência e até mesmo nas nossas ações diárias na sala de aula quando concluirmos o curso e formos lecionar.

Analisando essa questão Pimenta & Lima (2004, p.36): “o estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa [...]”. Quando os estagiários apenas reproduzem os modelos já existentes, podemos compreender que o estágio fica reduzido ao momento de aprender técnicas, sem produzir, por processo de reflexão que os leva a compreender o uso dessas técnicas, para determinado contexto ou situação de trabalho na sala, deixando assim de propor e produzir a partir de sua experiência novos conhecimentos sobre o trabalho docente.

### **Considerações Finais**

Os relatos dos estudantes revelam que os estudos teóricos realizados durante a formação foram de suma importância para compreender os aspectos inerentes a profissão docente, entretanto, os mesmos consideram que somente a teoria não é suficiente para preparar e qualificar um profissional para a docência, apontando assim, para a necessidade do contato com a prática que, por sua vez, levou-os a considerarem o estágio como momento de prática do aprendizado durante a formação acadêmica.

Parte dos estudantes evidenciaram, nas suas narrativas, que o ECSEF se constitui um momento de construção da aprendizagem docente, essa, que ocorreu por meio da inserção no espaço da sala de aula com o desenvolvimento das atividades de ensino, que segundo os mesmos devem ser pensadas com base na teoria visando o fortalecimento e desenvolvimento da prática. Além disso, parecem ter percebido com base em suas experiências que as duas dimensões, teoria/prática se articulam, no sentido de orientar o trabalho docente. Em contrapartida, outros estudantes trazem implícitos nos seus relatos, a compreensão de que as duas dimensões teoria/prática se diferem, levando os estagiários a uma visão fragmentada e, conseqüentemente, a percepção da construção de uma prática isolada da teoria.

Por fim, os alunos indicaram que o estágio permitiu conhecer e compreender o contexto da sala de aula, bem como, os referenciais teóricos e metodológicos presente na prática dos professores co-formadores, além de apontar que essas práticas foram tomadas como modelo a ser seguido e/ou imitado ao desenvolverem as atividades.

### Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação:** a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011, p. 165-172.
- GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; Romanowski, Joana Paulin. O estágio nos cursos de licenciatura, IN ENS, Romilda Teodora (org). **Trabalho do professor e saberes docentes.** Curitiba: Champagnat, 2009.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 1999.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.
- TIMBÓ, Raimunda Cid; SOUZA, Maria Angélica Pires de. Estágio Supervisionado como facilitador na formação docente no espaço inclusivo. IN: SANTOS, Geandra Cláudia Silva, RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa, SAMPAIO, Rosa Maria Goes, PINTO, Soraya Eli Lyra (orgs). **Inclusão:** saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- VENÂNCIO, Elane Torquato; SOUSA, Tiago Alves de. **Memorial:** Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental. Tauá: Universidade Estadual do Ceará-UECE/CECITEC, 2018.
- SANTOS, Jannyéber Soares; DIAS, Juliana Alves. **Memorial:** Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental I. Tauá: Universidade Estadual do Ceará-UECE/CECITEC, 2018.
- FÉLIX, Gabriela Vieira; ARAÚJO, Joseana Ricarte de. **Memorial Reflexivo do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental.** Tauá: Universidade Estadual do Ceará- UECE/CECITEC, 2018.



## OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antonia Gizelle Costa Barbosa  
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central-FECLESC/UECE  
[gizelle.barbosa@aluno.uece.br](mailto:gizelle.barbosa@aluno.uece.br)

### RESUMO

Este artigo apresenta como objetivo central abordar os desafios da gestão escolar em duas instituições de ensino pública que prestam atendimento na educação infantil, com ênfase na participação do Núcleo Gestor e do corpo docente das escolas. O trabalho, desta forma, buscou refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas, instituições públicas de ensino localizadas no município de Quixadá, que prestam atendimento a crianças de dois (2) a cinco (5) anos. A pesquisa teve amparo no estudo bibliográfico, documental e de campo, com análise da produção teórica de autores que realizam pesquisas na área, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96; e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, documento que apresenta a proposta pedagógica das duas instituições investigadas. Na pesquisa de campo utilizou-se entrevista semiestruturada, com duas professoras do Infantil IV, as coordenadoras pedagógicas das escolas e a diretora geral. Destacaram-se vários aspectos contribuintes para o desgaste da educação posta em prática nas escolas, sendo um desses a pouca participação por parte dos pais; foi observado ainda que a infraestrutura influencia, de forma prejudicial, o desenvolvimento dos alunos e o encaminhamento das atividades em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Gestão escolar. Projeto Político Pedagógico.

### INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, caracteriza-se como a fase da vida escolar em que a criança deixa de conviver apenas com a família, passando a estar no convívio diário com outras pessoas, estabelecendo, desta forma, novos laços. Essa mudança de ambiente, muitas vezes, constitui um desafio para a criança, momento em que deve prevalecer o grau de importância do espaço onde a mesma estará inserida.

Porém, observa-se que a estrutura das instituições, neste nível de ensino, ainda é vista por algumas pessoas como um aspecto de pouca influência na vida escolar do aluno. Contudo, diferente da visão de alguns, a estrutura física das instituições, principalmente dos anos iniciais, diz muito sobre a escola e sua proposta pedagógica; podendo de certa forma influenciar na aprendizagem da criança, impulsionando-a para

um tardio desenvolvimento cognitivo, social e intelectual.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Educação Infantil, que durante o desenvolvimento do trabalho serão identificadas como CEI 1 e CEI 2, localizadas no município de Quixadá, que atendem crianças de 2 à 5 anos. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, com 2 (duas) professoras do Infantil IV; 2 (duas) coordenadoras pedagógicas; e a diretora geral dos centros infantis. Além disso, também foram realizadas observações nas salas de aulas das professoras entrevistadas.

O estudo teve amparo na pesquisa bibliográfica e documental, com vistas a obter melhor embasamento teórico, com base em autores que tratam do assunto, com destaque para os trabalhos de Demerval Saviani (1997), Heloísa Lück (2009), dentre outros.

Ressaltando a eficiência dos ambientes educacionais no processo de transmissão do ensino, sobre a análise das escolas visitadas e a estrutura física das mesmas, abrindo ampla discussão dos aspectos observados, sendo esses mais especificados no decorrer do artigo. Para a análise das instituições, se suas estruturas suprem as necessidades físicas, motoras, cognitivas e sociais dos alunos.

Observou-se o ambiente no qual essas crianças, estão inseridas diariamente, sendo que este constitui fator de suma relevância no processo de aquisição dos conhecimentos. Por meio dos estudos de teóricos e das observações em campo, poderemos verificar também o importante papel da gestão escolar, como um fator influente na educação da criança, em sua fase de desenvolvimento.

## **1. A GESTÃO ESCOLAR E SUA IMPORTANTE PARTICIPAÇÃO**

A instituição escolar na atualidade apresenta-se como um centro integrador de ensino, formada por vários segmentos, dentre os mesmos destacam-se o trabalho do núcleo gestor, professores, funcionários, pais e alunos.

Tratando especialmente do gestor escolar, o mesmo deve participar ativamente da organização e desenvolvimento da instituição, sendo um dos contribuintes para seu avanço. Apesar de mais de duas décadas da legalização da gestão democrática, após a promulgação da Carta Magna de 1988, esta ainda constitui um desafio para as escolas. Para Heloisa Luck (2009, p. 17),

[...] o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do

trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

A gestão deixa de exercer seu papel, de estar à frente não só da administração escolar, mas dentro da sala de aula, participando ativamente do processo, sendo capaz de utilizar das melhores ferramentas, assim como o professor, não deixando as dificuldades já existentes tomarem a frente da situação. O trabalho do gestor escolar “associa-se, pois, à democratização e à participação consciente e responsável de toda a comunidade escolar no processo decisório, em ações articuladas e conjuntas, visando a um ensino de qualidade”. (ACÚRCIO, 2004, p.12)

Um aspecto a se destacar junto ao papel do gestor, essencial para o processo de construção, é o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo este a essência do espaço escolar. O PPP deve ser reformulado anualmente, tendo o dever de especificar os objetivos e metas a serem seguidos pelos centros educacionais, e colocados em prática. Sobre a importante atuação do PPP nas escolas, afirma Cecília Rosa Lacerda (2004, p. 61):

A aprendizagem do aluno é, então, condição necessária para a sua elaboração. Estar preocupado com a elaboração do PPP, definindo um projeto de escola, é preocupar-se com a qualidade da escola, isto é, uma escola que garanta as condições básicas para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Observando os aspectos destacados no PPP das escolas visitadas e o relato sobre o mesmo ter sido mudado apenas na atual gestão, percebe-se um atraso com relação aos debates na área da educação, em especial a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC propõe que, para o bom funcionamento das propostas da escola, “decorre disso a necessidade de definir, mediante Pactuação Interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica”. (BRASIL, 2017, p.11).

Além das discussões em torno da BNCC, convém salientar que a sociedade vem se modificando rapidamente, esse rápido processo de modernização trouxe consigo vasto sistema tecnológico, dando maior suporte aos que não tinham acesso à tecnologia. Esse atraso, em relação à atualização do PPP, no bojo do processo de modernização da sociedade, acaba prejudicando o ensino, indo contra os objetivos das instituições e dos seus membros.

No caso das escolas envolvidas na pesquisa, a desatualização do PPP, acabou sendo justificada pelas mudanças da gestão política, por este motivo as escolas acabaram recebendo muitos gestores, sendo esse um dos principais motivos para o documento nunca ter sido reformulado.

Será por meio da educação que a criança irá desenvolver valores essenciais para a vida, porém, para isso acontecer todos precisam trabalhar em conjunto. Sendo a Educação Infantil o pilar, onde a criança vai desenvolver novas características, como também aprimorando as já existentes. Por isso, se torna primordial já nessa etapa se constituir uma boa preparação, que venha a contribuir futuramente para a vida estudantil e humana do aluno.

## 2. A PESQUISA EM SI E OS ASPECTOS DA ESCOLA

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, localizadas na cidade cearense de Quixadá que prestam atendimento na educação infantil, com foco em duas turmas de Infantil IV, sendo utilizada como coleta de dados, entrevista semiestruturada com duas professoras, duas coordenadoras, e uma gestora escolar.

O quadro a seguir apresenta informações a respeito do perfil dos sujeitos entrevistados.

**Quadro 1 – Perfil profissional dos sujeitos entrevistados**

	P1	P2	GESTORA	C1	C2
<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	Graduada em Pedagogia	Graduada em Pedagogia	Graduada em Pedagogia	Graduada em Pedagogia	Graduada em Pedagogia
<b>PÓS GRADUADA</b>	Psicopedagogia	Cursando especialização em psicopedagogia	Gestão escolar	Psicopedagogia	Não possui
<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	5 (cinco) anos	3 (três) anos	10 (dez) anos	5 (cinco) anos	8 (oito) anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a formação inicial das professoras, P1 relatou que logo no início da sua trajetória profissional a mesma não era formada, tendo apenas curso pedagógico. Já com relação à P2, houve o relato de ter começado a ensinar logo após concluir a graduação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9.394/96, trazendo consigo parâmetros com pontos bases para o nível da Educação Infantil, só poderia exercer a profissão de professor quem tivesse formação acadêmica na respectiva área que queria atuar.

A formação profissional das professoras envolvidas na pesquisa contará muito nesse momento, estando bem preparadas, as mesmas poderão se sobressair em sala, usando ferramentas inovadoras, e com isso recriando novos métodos, para dessa forma não prejudicarem o desenvolvimento dos alunos por meio das dificuldades que ainda existem.

Com relação aos espaços dentro da CEI 1, possui duas salas de aula e uma sala “improvisada” no corredor<sup>214</sup>, uma cantina, dois banheiros, coordenação, um espaço externo com algumas plantas, apesar da área externa, as crianças acabam não tendo recreação, pois, como observado e explicado na fala da coordenadora e da professora, o local não oferece segurança para ocorrerem as brincadeiras fora da sala de aula. A segunda instituição possui cinco salas de aula, cantina, sala da coordenação, um espaço para o planejamento das aulas, três banheiros, uma pequena área interna para a recreação e ampla área externa, onde as crianças possam: brincar, interagir e socializar umas com as outras.

Torna-se pertinente destacar que a gestora atua nas duas escolas de educação infantil, e no decorrer das observações percebeu-se que muitas das dificuldades, sendo a infraestrutura a mais destacada no CEI 1, não prevalece no CEI 2. A P2 do segundo centro educacional relatou que apesar da mesma está localizada em um bairro muito precário e com altos índices de violência, a educação ainda se destaca.

Observou-se no CEI 1 que existem alguns aspectos que interferem no bom funcionamento da escola. O momento da recreação, por exemplo, essencial para o processo de socialização, as trocas de conhecimentos e o desenvolvimento físico da criança, acabam não acontecendo, por falta de espaço externo onde possam ocorrer as atividades lúdicas.

O ambiente escolar nessa circunstância deveria atuar como fator influente na construção de um aprendizado prazeroso, para assim possibilitar uma maior aquisição do aluno com relação ao conteúdo transmitido, sendo que isso não acontecia. Caso

---

<sup>214</sup> Espaço destinado às aulas do infantil IV, sendo esse na entrada da escola. Onde deveria ser a recepção, funciona essa “sala” improvisada, isso acontece, pois, a escola dispõe apenas de duas salas e as mesmas estão ocupadas com outras turmas.

houvesse o auxílio de atividades extras salas de aula, sendo essas inclusas na metodologia das docentes, haveria a maior aquisição do aluno perante o conteúdo, possibilitando a instituição a atender pontos básicos “havendo a relação entre o processo de integração do ambiente físico da escola e as práticas educacionais, oferecendo um espaço adequado para as relações sociais, o bem-estar, a saúde, e a consciência ambiental dos alunos”. (AZEVEDO, 2004)

Quando perguntada sobre a importância de uma boa infraestrutura, com relação à distribuição de salas, espaço de interação para os alunos, a gestora questionou, pois, até concorda que uma boa estrutura beneficia o processo educacional, para que esse se dê de forma eficaz, mas, coloca que se torna essencial averiguar, se somente a falta de estrutura das escolas pode fazer a educação andar por passos lentos. Mesmo em meio à posição da diretora, percebesse a carência da escola com relação a espaços internos e externos, visto que as aulas da turma do infantil IV acontecem num local inapropriado, sendo que foi relatado pela própria docente que isso prejudicava seu trabalho.

Com relação aos materiais didáticos do CEI-1, os mesmos acabam se tornando insuficientes, não dando suporte necessário para a educadora desenvolver seu trabalho de forma eficaz e proveitosa para todos os alunos, sendo essa falta suprida muitas vezes pela própria professora, solução encontrada para não prejudicar as crianças, assim também relatou a coordenadora da escola. Já na segunda escola, a professora relatou que a instituição nunca passou por dificuldades com relação à falta de materiais, e de acordo com a mesma a escola possui muitos materiais didáticos e lúdicos.

Perante a situação relatada no primeiro centro educacional, pode-se aventar a possibilidade de um comprometimento no desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social dos alunos, pois os mesmos precisariam de um lugar equipado, capaz de atender todas as suas necessidades. Assim como especifica a atual LDB,

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos: I- Propiciar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família; II- Promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência social em sociedade. (SAVIANI, 1997, p.86)

Outro aspecto diz respeito à parceria entre escola e família, que praticamente não existe, sendo algo a ser revisto pelo núcleo gestor das instituições. Algumas famílias ainda se encontram ausentes com relação à participação nas reuniões de pais e acompanhamento dos filhos, já outros nunca apareceram nos centros de educação para

saberem a real situação das crianças, isso faz o caminho se tornar cada vez mais difícil, sendo essa dificuldade destacada nas duas instituições.

A frequente falta do transporte escolar acaba atrasando o ano letivo, isso com relação aos alunos da zona rural, pois precisam do ônibus para chegar até a escola. Logo no começo do ano o veículo não estava vindo, com isso muitos alunos estavam faltando, isso acabou prejudicando muito a docente, pois, quando as crianças do interior retornam para a escola, já não conseguem acompanhar as aulas, se atrasando com relação aos demais.

Foi destacado que há dentro das escolas inversões de papéis, uma vez que, muitas vezes apenas um sujeito é responsabilizado pelos problemas. Observou-se por meio do posicionamento das entrevistadas que, o que se tem nas escolas são disputas, na procura de se chegar num único culpado. E mesmo que estejam presentes as dificuldades, isso acaba não sendo do interesse de quem está na escola apenas para ensinar, e assim sucessivamente. Em pleno século XXI se vê administrações escolares centradas muito em um único cargo, invertendo a ideia que para o progresso todos devem caminhar juntos.

Quando questionada sobre a importância de se pensar em como dá uma maior bagagem a Educação Infantil, a diretora concorda que é essencial o suporte maior às séries iniciais. Perguntada sobre como foi construído o PPP das escolas, a mesma demonstra nunca ter tido contato, aventando a não participação na sua elaboração. Em meio a sua resposta percebe-se certa contradição, pois a coordenadora do centro de Educação coloca na sua fala que para a construção do Projeto Político Pedagógico os membros das duas escolas estiveram presentes ativamente. Em meio a essa incerteza de respostas, se teve ou não a participação de todos, surge um questionamento já antes levantado, sobre muitas vezes quererem esconder a realidade das escolas.

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação. (LÜCK, 2009, p.16)



A gestão de uma escola, assim como vários sistemas que formam o núcleo educacional, se estabelece por meio de ciclos envolventes, sendo que esses devem trabalhar em conjunto para a efetivação de tais resultados. Quando isso não se efetua acontece o desgaste educacional, afetando todos os envolvidos dentro da instituição, principalmente alunos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado há vários fatores contribuintes para o desgaste da Educação posta em prática nas escolas pesquisadas. Nesse contexto, por meio das observações e o posicionamento dos teóricos citados, observou-se que, se realmente fosse investido o necessário para se ter um local de trabalho adequado, suprimindo as necessidades das docentes e dos alunos, com relação a material didático suficiente, uma maior participação do gestor escolar e dos pais na vida escolar dos filhos, melhores transportes escolares, se teria desde do início, já na Educação Infantil, crianças bem preparadas.

Considera-se que essas não são as únicas dificuldades que afetam o ensino, contudo, tratando dos problemas especificados no presente estudo, seria possível reduzir problemas futuros como o da evasão escolar, insatisfação por meio dos profissionais da área, e a desvalorização familiar, prejudicando a infância.

### REFERÊNCIAS

ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges, **A gestão da escola**. 4ª ed. Editora Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

AZEVEDO, G. et al. Padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à educação infantil. **COEDI/MEC: Padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à educação infantil**, p. 3-24, 2004.

BRASIL, MEC, and DPE SEB. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. (2006).

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3\\_BNCC-Final\\_Infantil.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf) Acesso em 11 de Julho de 2017

GIL, Antônio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. Editora Atlas SA, 2010.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. **Curitiba**: Editora

Positivo, p. 47-69, 2009.

LACERDA, Cecília Rosa, **Projeto político-pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 1998. **SILVA, Vanius PZ Formação didático-pedagógico do professor universitário: uma necessidade**.

## PEDAGOGIA EMPRESARIAL: EDUCAÇÃO PARA ALEM DA SALA DE AULA

Francisco Mário Carneiro da Silva (UECE)

*francisco,mario@aluno.uece.br*

Francisca Genifer Andrade de Sousa (UECE)

*geniferandrade@yahoo.com.br*

### RESUMO

Face aos diversos espaços que servem como campo de atuação para o pedagogo, esta produção propõe reflexionar sobre a presença do profissional de pedagogia atuando nas instituições de educação não-formal. Proporcionada pelo Programa de Ensino Tutorial (PET), o presente trabalho apresenta um relato de experiência acerca de uma entrevista realizada com uma pedagoga que atua na área empresarial. A importância do trabalho deve-se ao fato de não ser um assunto muito discutido na academia, ademais, traz uma perspectiva inovadora para futuros estudos. Conclui-se que o Pedagogo, apesar de contar com um panorama de possibilidades de atuação, como é o caso do ramo empresarial, não está recebendo a formação necessária para desempenhar atividades nessa área, uma vez que os o fluxograma curricular dos cursos de Pedagogia enfatizam apenas as disciplinas voltadas para o ensino, especialmente no que tange à Educação Infantil.

**Palavras-Chave:** Pedagoga na empresa. Atuação Profissional. Educação.

### INTRODUÇÃO

A pedagogia como ciência é uma área de ensino que propõe um leque de possibilidades de atuação profissional. Libanêo (2010) afirma que as práticas educativas já não ocorrem mais em lugares específicos, pelo contrário, ocorre em instâncias formais, não-formais e informais. Ou seja, acontecem nas famílias, nos locais de trabalho (empresas), na cidade e na rua, nos meios de comunicação, e, por fim: nas escolas. Logo, não é possível afirmar que o trabalho pedagógico se restrinja ao trabalho docente nas escolas, pois, “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBANÊO, 2010, p.14).

No entanto, a pedagogia ainda é muito marcada pela visão que lhe restringe a educação formal, pois ainda há uma forte presença nas salas de aula por profissionais

que se dirigem, através dela, ao magistério. Entretanto, faz-se necessário destacar que, a seara de conhecimentos dos estudos pedagógicos não está ligada somente à docência. Entendemos que a Pedagogia é uma graduação capaz de instruir formadores prontos para atuar nas mais vastas profissões que encontramos na sociedade. Para Libâneo (2001), a educação não está exclusivamente relacionada ao ensino, principalmente o de crianças, mas que existe um senso comum – um tanto equivocado – sobre o que é ser pedagogo, graças ao pensamento da “Educação Nova”, que diz que o curso de Pedagogia deveria formar tão somente professores para as séries iniciais. Contudo, o autor declara que a Pedagogia:

[...] não se refere somente às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares, e sobre variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Tendo isso em vista, a partir de uma entrevista realizada com uma pedagoga que atua na área empresarial proporcionada pelo Programa de Ensino Tutorial (PET), decidi colocar em discussão a experiência de pedagogos que atuam para além da sala de aula e adentram nas empresas, pois “o fato de existirem poucas obras e registros disponíveis sobre o Pedagogo Empresarial e sua atuação na empresa, permite que o tema seja mais explorado, bem como sejam realizadas novas pesquisas sobre o mesmo” (TOMAZETTO, 2007, p. 25).

Escolhi essa experiência para que haja uma reflexão acerca da presença de pedagogos em outras profissões que não estejam relacionadas ao magistério, pois compreendo fazer-se necessária essa discussão, pensando na possibilidade de capacitação dos graduandos que estão no curso de pedagogia, mas que não desejam atuar na docência. Essa experiência foi muito importante e bastante satisfatória, à medida que possibilitou conhecer uma profissional que optou por atuar em uma função que não tem relação com o magistério, mas que, por sua vez, não se distingue do objeto de estudo da pedagogia, que seria a educação, ou mais especificamente: o ensino-aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

O estudo tornou-se viável mediante o ingresso no Programa de Ensino Tutorial (PET) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), iniciativa

que proporciona aos estudantes tomar conhecimento acerca dos variados espaços de atuação do pedagogo, como hospitais, museus, assistência social e empresas, uma vez que o escopo do programa é propiciar a vivência indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, tais experiências são inerentes ao bom desenvolvimento do programa.

Neste estudo, toma-se como objeto de discussão um dos momentos proporcionados pelo PET: a entrevista concedida por uma pedagoga que atua na área empresarial. Essa entrevista foi realizada no dia 13 de Junho de 2018 nas dependências de uma empresa localizada em Fortaleza-CE, momento em que estiveram reunidos todos os 10 bolsistas do programa e uma das orientadoras do PET. A entrevista foi desenvolvida de forma livre, de forma que, ao passo que a pedagoga ia relatando sobre a sua trajetória e prática profissional, nós, estudantes, ficamos à vontade para questioná-la a respeito do que julgássemos necessário. Por questões éticas e para preservar a identidade da pedagoga entrevistada, bem como da empresa onde ela trabalha, no presente escrito, a sua identidade não será revelada.

## **PEDAGOGA NA ÁREA EMPRESARIAL**

A entrevistada relatou que se dedicou desde o primeiro ano de graduação exercer sua profissão, ou seja, educar. Relata que logo no início da formação, se candidatou a vaga de professora em uma escola e permaneceu lecionando durante sete anos. A mesma tinha satisfação em exercer sua função de professora, no entanto, conta que ficava um pouco descontente com as exigências dos pais dos alunos. Já insatisfeita com as dificuldades encontradas na profissão, a entrevistada foi convidada para trabalhar com o seu pai em uma empresa de *Call Center*. Neste ambiente, ela ocupava a função de assistente de Recursos Humanos. Seu trabalho abordava diferentes aspectos, tais como: admissão e demissão de funcionários, palestras motivacionais, correção de eixo e divulgação de vagas da empresa. Luz e From (2016, *apud* Nascimento et al, 2010) elencam:

[...] o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer nos mais diferentes espaços onde a atuação do educador se faz indispensável. Logo, surge daí a precisão de um mediador que esteja apto a coordenar a formação dos colaboradores na empresa. [...] O foco do

seu trabalho está no desenvolvimento humano, no trabalho em equipe, no estudo dos processos de aprendizagem e nas estratégias de ensino, entre outros campos de atuação. (LUZ e FROM, 2016 *apud* NASCIMENTO et al, 2010, p.194)

À vista do exposto, percebe-se que era justamente essa a função da pedagoga em tela ao exercer a sua função como assistente de Recursos Humanos na empresa de *Call Center*: trabalhar com formação e no setor de relacionamento com pessoas. Tal como defendido por Nascimento (2010), essa é uma área consideravelmente visada por pedagogos, mas que ainda é muito restrita em decorrência da pouca quantidade de vagas ofertadas.

A entrevistada afirma ter permanecido nessa primeira empresa durante dois anos e, após esse período, se desligou da mesma. Na sequência, adentrou em uma empresa que trabalha com financiamento imobiliário. Ela relatou que da sua prática na educação Infantil, adquiriu habilidades de comunicação interpessoal e resolução de problemas, habilidades essas que agregaram para sua prática profissional enquanto empreendedora. Ela também fala que a teoria serviu muito, à medida que lhe possibilitou conhecimentos sobre como se pôr em sala de aula, que logo, também serviu na sua atuação na empresa.

De acordo com Claro e Torres (2012), cada vez mais se percebe a necessidade do trabalho de um pedagogo nas empresas, pois esses profissionais possuem a capacidade de ter um olhar mais amplo sobre o ambiente empresarial, influenciando e guiando os demais funcionários para o bom regimento do ambiente de trabalho. Para esses autores, no contexto da globalização, em que as competências ganham destaque, ter um pedagogo no corpo profissional é de suma valia para o bom rendimento das empresas, conforme exposto na sequência:

A consciência que vem se desenvolvendo sobre a importância do Pedagogo nas empresas ganha força graças ao novo contexto de intensa competitividade global que levou as empresas a adaptarem suas estruturas e seus modelos de gestão, ficando mais enxutas, flexíveis, delegando maiores responsabilidades aos colaboradores e, conseqüentemente, tendo de aumentar o leque de competências individuais e organizacionais para sobreviver no mercado (CLARO; TORRES, 2012, p. 208).

Percebe-se, com base nos relatos da pedagoga entrevistada e no pensamento de Claro e Torres (2012), que não há total indissociabilidade entre a atuação do pedagogo na empresa e nas escolas, já que as experiências adquiridas em um ambiente podem ser

úteis para o trabalho desenvolvido em outro. Tal como defendido por Libâneo (2001), em ambos os momentos a educação se faz presente, seja ela de caráter formal ou não.

Nesse rumo, é necessária a compreensão de que a pedagogia como ciência tem como seu objeto de estudo a educação, e a mesma acontece nos mais diversos espaços e instâncias da sociedade onde existe educação, quer formal, não-formal ou informal, pois são variados os campos de atuação disponíveis para o pedagogo. É pensando nisso que trago tais discussões sobre o campo de atuação do profissional formado em pedagogia.

A pedagoga também discorreu que as dinâmicas outrora feitas pelos professores na sua turma de pedagogia serviram como exemplo para a execução de dinâmicas na empresa, declarando o conhecimento de outras pessoas, formados em pedagogia, que estão atuando em funções empresariais.

Apesar de ter vivenciado, no decorrer da formação inicial, situações que facilitaram o seu bom desempenho nas empresas onde atuou, a entrevistada confessou não ter estudado, no decorrer da graduação, disciplinas voltadas para o ramo empresarial que pudessem auxiliar e/ou estimular o estudante que desejava atuar em empresas. De fato, essa é uma peculiaridade dos cursos de Pedagogia, que acabam se voltando para a formação de pedagogos para trabalhar especialmente com crianças na Educação Infantil (STEIN, 1999), o que pode ser analisado ao estudarmos o fluxograma, por exemplo, do curso de Pedagogia da UECE, instituição cujo destaque ultrapassa o Estado, mas que nesse quesito, deixa a desejar, uma vez que as disciplinas enfatizadas visam a formação do professor, como se todos os estudantes de Pedagogia fossem, necessariamente, atuar na docência.

Possivelmente a concentração das disciplinas voltadas para a área de ensino deve-se ao fato de que é para a área da educação que recorrem a maior parte dos licenciados em Pedagogia. Além disso, por ser um curso marcado pela alta procura do público feminino, ainda hoje idealiza-se que as mulheres são as mais adequadas para desenvolver a educação da infância. Essa é uma cultura que tem sido enraizada historicamente no decorrer dos cursos de Pedagogia.

De acordo com Stein (1999), a imagem da mulher enquanto sujeito dócil corrobora para o enraizamento dessa crença, já que muitas vezes, é associada à maternidade. A noção de que a mulher é mais apropriada para educar as crianças pequenas e que essa tarefa não é bem executada pelo público masculino permanece até os dias atuais, em que os cursos de Pedagogia formam mais mulheres do que homens, e,



quando os homens trabalham na área, ou lecionam nas turmas mais avançadas, ou ocupam outros cargos, como o administrativo, mas, em tempo algum se responsabilizam pela Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental, pois se difunde a crença de que a educação da infância é incumbência das mulheres.

Por isso, considerando que a maior parte dos estudantes do curso de Pedagogia é do sexo feminino e acredita-se que são as mulheres as mais capacitadas para desempenhar a matéria educativa nas salas de aula dos ambientes formais de ensino, podemos aludir que é por esse motivo que esse curso oferta concentra as suas disciplinas com vistas à formação do professor.

Sobre esse assunto, a entrevistada chamou atenção para a importância de disciplinas que tratem sobre gestão empresarial, recursos humanos, psicologia comportamental e direito – para as partes burocráticas de leis – no curso de Pedagogia. Nessa mesma perspectiva, Luz e From (2016) *apud* Kochhann et al. (2015) salienta “[...] que é importante que a universidade prepare pedagogos que tenham condições de desenvolver trabalhos em diversas áreas da sociedade, permitindo que eles avancem em espaços que não sejam somente a escola” (p.195), tais como empresas, hospitais e assistências sociais, ambientes onde também se faz necessário o olhar do pedagogo, mas que, infelizmente, os cursos de formação inicial não têm se voltado para a formação de profissionais para esse ramo.

Destaco que, de fato, não encontramos disciplinas voltadas para gestão de empresas, ou que, minimamente nos auxiliem em saberes básicos de atuação empresarial. Por mais que o curso também possibilite a atuação no setor da pedagogia empresarial, a grade curricular não foi contemplada com disciplinas que tratem sobre tal assunto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi discorrer sobre a inserção do pedagogo nas empresas a partir de uma entrevista concedida por uma pedagoga que atua nessa área na cidade de Fortaleza-CE. Esse momento foi viabilizado mediante o Programa de Ensino Tutorial (PET) do curso de Pedagogia da UECE, já que esse programa visa a formação dos estudantes se baseando pelo tripé ensino, pesquisa e extensão.

Considero que a entrevista em questão foi amplamente satisfatória para minha formação acadêmica à medida que proporcionou novos saberes e me instigou a refletir sobre a atuação profissional do pedagogo para além da sala de aula. Por

meio dessa experiência, pude discorrer sobre esse assunto bastante necessário e destacar como objetivo principal dessa produção a reflexão acerca da presença do pedagogo nas mais diversas profissões.

O estudo permite concluir que, tendo em vista que a função do pedagogo está direcionada aos processos de aprendizagem, a sua função na escola, na empresa, na família e na sociedade é indispensável, uma vez que, onde houver alguém que precise aprender, ali deve existir um pedagogo para ensinar, capacitar, instruir ou até mesmo para atuar na área de relacionamentos às pessoas.

Vale a ressalva de que a inserção do Pedagogo em outras instâncias de ensino é um assunto pouco discutido na academia, compreendendo um campo relativamente novo nas pesquisas em educação, portanto, faz-se necessário que esse assunto seja pesquisado continuamente para que haja uma possível mudança na grade do curso de pedagogia em prol da assistência para o graduando que deseja atuar na área empresarial ou em qualquer outra que está no rol de atuação profissional para o pedagogo.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CLARO, José Alberto C. dos Santos; TORRES, Mariana de Oliveira F. Pedagogia empresarial: a atuação dos profissionais da educação na gestão de pessoas, **Revista Contrapontos**, v. 12 - n. 2 - p. 207-216, 2012.

LIBÂNEO. José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

LUZ, Marcelo Costa; FROM, Danieli Aparecida. **Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa: o Pedagogo na Empresa pra quê?** Vitrine Prod. Acad, Curitiba, v.4, n.2, p.183-195, Jul/dez 2016.

STEIN, Edith. **A mulher: sua missão segundo a natureza e a graça.** Tradução: Alfred Keller Bauru. São Paulo: EDUSC, 1999.

TOMAZETTO, G. A Pedagogia Empreendedora e sua Evolução nas Organizações Modernas. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 2, n.1, jul 2007

## UMA ANÁLISE DAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA EVASÃO ESCOLAR

Maria Áurea Sousa de Santana / SEDUC-Ceará  
/ [aurea.santana@hotmail.com](mailto:aurea.santana@hotmail.com)  
Francisca Mirna Santos Fonseca / SME-Fortaleza  
/ [mirnaff56@gmail.com](mailto:mirnaff56@gmail.com)  
Michella Rita Santos Fonseca / SME-Caucaia  
/ [michellafonseca@yahoo.com.br](mailto:michellafonseca@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente estudo propõe uma análise às causas e consequências da evasão escolar na rede pública estadual de educação, visto ser um fator de maior relevância na sociedade capitalista em que vivemos. A incidência da evasão escolar é intensa na população mais carente. Este fenômeno passa a ser visto por um olhar social. A busca em solucionar esta problemática nos remete ao objetivo de analisar as prováveis causas, bem como as consequências, da evasão escolar, que por sua vez contribui com o fracasso escolar. Tem como natureza a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo contrapondo com análises pertinentes ao tema abrangendo autores como: Aranha (2011), Arroyo (2001), Bica (2016), dentre outros. Diante estudo percebemos que a evasão escolar é um dos problemas que atravessam a história. Governo e sociedade precisam atuar de forma articulada para a superação desse cenário que reflete uma lógica excludente.

**Palavras – Chave:** Evasão. Causas. Consequências

### INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe uma análise às causas e consequências da evasão escolar, com base na educação pública estadual no Ceará, visto ser um fator de maior relevância na sociedade capitalista em que vivemos. O atual contexto educacional, nos leva à aceitação da existência de uma educação elitista, haja vista os interesses das elites controladoras do poder serem manifestados através de medidas governamentais que estão limitadas muito mais ao papel do que à prática.

Uma educação direcionada à satisfação dos interesses e necessidades das classes populares deve ser pensada e planejada por toda comunidade junto à escola para quem foi criada, num clima de participação e que venha cumprir a sua função social e educativa, levando os indivíduos socialmente e educacionalmente e economicamente desfavorecidos a uma postura política na luta para mudar o quadro da dominação, tornando-os também dominantes.

A incidência da evasão escolar é intensa na população mais carente. Este fenômeno passa a ser visto por um olhar social. Diante dessa consideração, devemos

levar em conta os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que pesam sobre as pessoas com menos oportunidades da nossa sociedade e que refletem negativamente na aprendizagem escolar, causando reprovação e, conseqüentemente, a evasão escolar.

As pesquisas na área de educação nos revelam que a evasão escolar na escola pública vem sendo um pouco amenizada – tanto no Estado do Ceará, como no sistema educacional como um todo – com o crescimento das ideias de renovação e criação de projetos voltados para este ponto. Entretanto, esta situação não foi resolvida ainda, é um pesadelo dos governos Federal, Estadual, Municipal, bem como, para os diretores, professores, etc., a todos os protagonistas desta história. O problema da evasão, também pode ser resolvido através de políticas educacionais adequadas para comandar os recursos financeiros garantidos por leis, a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Entendemos que a evasão escolar é um dos grandes problemas na história da educação brasileira, o que reflete uma lógica excludente onde Governo e sociedade precisam superar estas dificuldades modificando o atual cenário. Partindo das premissas anteriores, esta pesquisa parte em busca de solucionar o **problema**: Quais as principais causas e conseqüências da evasão escolar na escola de Ensino Fundamental e Médio Ubirajara Índio do Ceará?

É sob essa ótica que permeia esta pesquisa, partindo da premissa que as principais causas da evasão escolar são: os problemas de natureza sociais, econômicas, e culturais gerados pela pobreza. A busca em solucionar esta problemática nos remete aos **Objetivos**: Analisar as causas e conseqüências, da evasão escolar, que por sua vez contribuem para o fracasso escolar na rede pública estadual do Ceará, e; compreender as causas e os efeitos da evasão escolar causados por fatores internos e externos à escola.

Assim, analisaremos a real situação do aluno que não vai à escola, quanto a falta de motivação e participação dos pais, bem como as análises de fatores externos e internos à escola, na tentativa de inverter esta realidade, apesar de sabemos que estes últimos também são vítimas de uma sociedade injusta e que sofrem as conseqüências da desigualdade presente em nossa sociedade marcada pela competição trazida pelo domínio do capitalismo.

## CAUSAS E EFEITOS QUE LEVAM A EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar há tempos faz parte dos debates no âmbito da educação pública e que ainda hoje ocupa espaço grandioso nas discussões das políticas públicas, de técnicos, educadores e da sociedade de modo geral.

A legislação brasileira determina a responsabilidade da família, do estado no sentido de orientar a criança na sua vida sócio educacional. (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) reza: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996)

O que vemos diante da lei é a evasão escolar, Estado e família procuram culpados e a escola no meio deles. Elevados índices de evasão e de repetência constituem indicadores de baixo grau de eficácia do sistema de ensino, podendo refletir, sobretudo aquelas de caráter socioeconômico.

Por causa da visão global e histórica educacional, se faz necessário que o professor esteja atento para as constantes mudanças verificadas numa visão aberta e flexível para acompanhar ou pelo menos se manter informado quanto ao desenvolvimento de educação, para assim, subsidiar-se de elementos atuais para juntos transformar o processo educacional para um caminho de melhor compreensão.

Muitos estudos apontam que os aspectos sociais são considerados fortes determinantes da evasão escolar, bem como a desestrutura familiar, as políticas públicas, o desemprego, a desnutrição e o próprio aluno, o que não exime as responsabilidades da escola no processo de exclusão dos alunos do sistema educacional. Ao nos referir sobre o fracasso escolar no Brasil, entre 1960 e 1970, Freitag (1999) destaca que:

Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão 44% no ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%. (FREITAG, 1999, p. 61)

Dados como este revelam um problema crescente em níveis que atingem a escola, o estado e a família. Frente ao exposto, medidas governamentais são tomadas no sentido de erradicar a evasão escolar, tendo como exemplo, a criação do programa

bolsa-escola, hoje bolsa-família, implantação do Plano Desenvolvimento da Escola - PDE, e alguns programas que tentam promover a iniciativa e a independência financeira da escola tais como o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - PMDE a nível municipal e o Programa de Dinheiro Direto na Escola - PDDE de iniciativa do Governo Federal dentre outros, que não são suficientes para erradicar a evasão e a permanência do aluno na escola.

Percebemos que estudos e pesquisas analisam o fracasso escolar, a partir de duas abordagens: fatores externos à escola, como desigualdades sociais, a criança e a família; e fatores internos, como a própria escola, a linguagem e o professor.

### **EVASÃO: FATORES EXTERNOS À ESCOLA**

Na contemporaneidade as causas da evasão escolar têm sido drásticas. Diariamente, nas escolas, os alunos delineiam um comportamento inadequado, isso pode ser imposto à devastação da família, ao uso de drogas lícitas e/ou ilícitas, a prostituição, inclusive os conteúdos, que para muitos, não têm nenhum sentido. Compreendemos que na ótica do educador no que se refere à origem das características individuais interfere no seu desempenho prático, ou influencia seu modo de entender e esclarecer as ligações entre o ensino e a aprendizagem. (ARANHA, 2011)

O quadro da educação no Brasil é muito insatisfatório. Determinados indicadores quantitativos e qualitativos apresentam uma vasta caminhada a percorrer em procura de equidade e igualdade, pois comparando com outros países em estágio paralelo de desenvolvimento, alocando o Brasil em desvantagens na área de educação, mostram distinções regionais no que diz respeito à relação ao baixo proveito escolar. (BICA, 2016)

É sabido que a problemática da evasão e da repetência escolar no nosso país tem sido um dos grandes desafios afrontados pelas redes do ensino público, pois os motivos e consequências estão unidos a fatores como social, cultural, político e econômico, bem como a escola onde educadores tem colaborado com o agravamento do problema, frente a um método didático superado. (ARANHA, 2011)

De acordo com Bica (2016), para contribuir com essa parceria na construção do novo paradigma, cabe à escola utilizar um novo olhar sobre a realidade, refletir e analisa sobre si própria, na busca de novos rumos numa ação político pedagógica que

abra caminho para o estabelecimento de fecundas articulações entre a escola e a família.

Vasconcelos (1996) é categórico ao afirmar que:

A escola brasileira não está ensinando no sentido dialético do termo: há ensino quando há aprendizagem. Prova disto são os elevadíssimos índices de reprovação, as absurdas taxas de evasão escolar ou os indicadores de qualidade de ensino (estamos entre os piores do mundo). (VASCONCELOS, 1996, p. 1).

Ainda de acordo com Bica (2016), o problema da evasão escolar tem conduzido um enorme dano ao país, haja vista aos grandes investimentos da instância federal, que na contemporaneidade educacional, as escolas sendo de qualidade, o previsto de duração de um aluno no ensino formal é de 12 anos na preparação deste.

O empreendimento tem se caracterizado pela insistência em manter o enfoque da questão o mais amplo possível, tentando uma abordagem do fenômeno do fracasso escolar a partir de três ângulos diferentes: o do senso-comum, o das teorias educacionais, com pretensão de cientificidade, e o dos próprios atingidos pelo problema - os jovens fora da escola. (ARANHA, 2011)

Em consequência disso, estamos agora diante de um emaranhado de causas e consequências, de concepções de currículo e de escola, aparentemente divergentes e contraditórias, mas, que buscam em toda esta heterogeneidade de explicações e hipóteses, pontos convergentes que ajudem a elucidar a problemática do fracasso escolar. Se, em seguida, opta-se por dividir tais pontos conforme o destaque dado a determinado aspecto do problema, sugere-se que exista, provavelmente, uma complementariedade entre as diversas aproximações, uma vez que a complexidade do tema em pauta resiste a explicações monocausais. (BICA, 2016)

Enfatizamos ainda que, não obstante o caráter ideológico de cada posição defendida e de nossa própria preferência por um determinado modelo teórico-explicativo deve-se admitir e apreciar todas as contribuições que foram colhidas ao longo deste trabalho, mesmo aquelas que destoam claramente da posição pessoal do pesquisador, pois, entende-se, como a tradição dialética de que toda a realidade é contraditória.

Essas desigualdades sociais também presentes na sociedade brasileira, segundo Arroyo (1991), são resultantes das diferenças de classe, e são elas que marcam o fracasso escolar nas camadas populares, por que:



É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais. (ARROYO, 2001, p. 21)

Em ampla revisão de literatura nacional e internacional sobre evasão e repetência no Ensino Fundamental, Baeta, Bianchini & Rocha (1993), explicitam que os alunos de nível socioeconômico mais baixos têm um menor índice de rendimento e, de acordo com alguns autores, são mais propensos à evasão.

No aspecto da questão socioeconômica, mas suas variáveis de subnutrição e baixa renda as quais contribuem para os altos índices de evasão e repetência que tem como causa principal a fome no país, consequência de fenômenos naturais, como a seca, e também como resultantes de uma política econômica e dos mecanismos espontâneos da própria sociedade brasileira que pouco contribui para acabar com esse sério problema.

Ao chegar à escola, grande parte dos alunos apresenta uma série de deficiências de saúde, principalmente devido à desnutrição. Outros problemas enfrentados são os psicomotores, perceptivos e de linguagem que são causados pela completa falta de estímulos do meio em que estas crianças vivem.

Para conseguirmos eliminar ou diminuir os números assustadores da evasão e da repetência, será preciso medidas que visem permitir a ampliação do número de vagas, através do aumento das salas de aula, por meio que aumente o nível socioeconômico dessas famílias, como também uma mudança nos currículos escolares, assim, iremos assegurar com essas medidas, novas chances desses educandos chegarem ao final dos seus estudos.

Deste modo na literatura educacional brasileira, a criança pode ser culpabilizada por seu próprio fracasso escolar, seja pela pobreza, seja pela má-alimentação, pela falta de esforço, ou pelo desinteresse.

Soares (1997, p.10) afirma que essa culpabilidade da criança, é observável naquelas teorias que explicam a “ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural.” Segundo a autora, estas ideologias, na verdade, eximem a escola da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno, de um lado por apresentar ausência de condições básicas para a aprendizagem, e de outro, em virtude de sua condição de vida,

ou seja, por pertencer a uma classe socialmente desfavorecida, e, portanto, por “ser portador de desvantagens culturais ou de déficits socioculturais.”

### **EVASÃO: FATORES INTERNOS À ESCOLA**

A evasão escolar, que tem sido concebida como fracasso do aluno ante às demandas escolares, é hoje, provavelmente o maior empecilho à democratização das oportunidades de acesso e permanência da grande massa da população e da crise em nossas escolas.

O fracasso escolar não faz menção apenas a repetências, evasão escolar, abdições, resistências ou bloqueios de aprendizagem dos conteúdos. A instituição escolar em sua proposta democrática e social proporciona conteúdos que vão adiante das aprendizagens de conteúdos imprescindíveis. A escassez de uma estruturação didático-pedagógica faz com que as decorrências da evasão e da repetência na escola seja uma constante diante dos problemas escolares, provocando transtorno para o quadro da educação, desperdiçando sua competência como profissional. (ARANHA, 2011).

Quanto ao problema sócio educacional, o que se observa é um quadro deficiente do corpo docente no que diz respeito ao relacionamento escola, comunidade e aluno. Esse quadro mostra os problemas de uma infraestrutura que é repassada através de vários anos para nossos profissionais dentro de uma cultura que se limita a buscar uma consciência crítica nessa relação e que vise reproduzir uma educação completa e de qualidade.

Essa relação existente, mesmo que cheia de conflitos entre professores, alunos e escola devem existir tendo como alvo a formação do aluno permitindo-lhe refletir, analisar e ter a chance de transformar e atuar dentro do seu contexto social e educacional.

Quanto ao fato de ser a escola das classes trabalhadoras que vem fracassando, para Bourdieu (2001), isso se dá em virtude de que a escola que aí temos serve de instrumento de dominação, reprodução e manutenção dos interesses da classe burguesa.

Segundo Bourdieu (2001, p. 32), a escola não considera o capital cultural de cada aluno, e “os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos

valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros.”

Além disso, muitas escolas consideram o professor como produtor do fracasso escolar. Para Gomes (2004, p.114) “a responsabilidade do professor pelo fracasso escolar do aluno se deve às expectativas negativas que este tem em relação aos seus alunos considerados como deficientes”, os quais, muitas vezes, apresentam comportamentos de acordo com o que o professor espera deles.

Como se pode ver, a literatura existente sobre o fracasso escolar aponta que, se por um lado, há aspectos externos à escola que interferem na vida escolar, há por outro, aspectos internos da escola que também interferem no processo sócio educacional da criança, e quer direta ou indiretamente, acabam excluindo a criança da escola, seja pela evasão, seja pela repetência.

### **2.3 A EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA NO CEARÁ**

As pesquisas na área de educação nos revelam que a evasão escolar na escola pública vem sendo um pouco amenizada – tanto no Estado do Ceará, como no sistema educacional como um todo – com o crescimento das ideias de renovação e criação de projetos voltados para este ponto, mas não foi resolvida esta situação ainda, que é um pesadelo dos governos federal, estadual, municipal, diretores, professores cuja remuneração é relativamente baixa. Este problema da evasão também sendo resolvido através de políticas educacionais adequadas para comandar os recursos financeiros garantidos por leis federais, estaduais, e municipais, a serem aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Somente com a substituição, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, é que a Educação Infantil e o Ensino Médio ganharam mecanismos estáveis de financiamento, definidos em lei. Isto, de acordo com o relatório, colaborou para um avanço, porém a taxa de evasão no Ensino Médio é considerável. A cada 10 estudantes desta categoria de ensino, um abandona o curso sem concluí-lo. Tal projeção justifica que tal fatia seja a mais expressiva fora da escola, no Ceará, por exemplo. A precariedade de matrículas na área rural também é apontada como fator gerador deste cenário. (BICA, 2016)

A avaliação é de que, no Estado, onde a população total de 4 a 17 anos chega a 2.200.930, os indicadores crescem de forma tímida e, infelizmente, repetem o cenário nacional, onde embora 92% do público, nessa faixa etária, esteja matriculado, cerca de três milhões de crianças e jovens ainda não frequentam a escola. No ranking negativo, no Nordeste, o Ceará ocupa a segunda posição. Perde apenas para a Bahia, onde chega a 267.390 o público infanto-juvenil que não tem acesso às instituições de ensino. (BICA, 2016)

Os professores costumam relatar dificuldades em dois casos específicos, relacionados à motivação: como despertar a curiosidade dos alunos para temas e tarefas e como deixar claro esses são assuntos importantes. Quando isso é feito, os alunos envolvem-se com o conhecimento, demonstram empenho e força de vontade para aprender e continuar com os estudos.

A realidade apresentada configura-se como um desafio e precisa ser refletida à luz de possibilidades objetivas e concretas. Dessa forma, é importante considerar-se aspectos fundamentais para a efetivação de uma prática avaliativa socialmente transformadora, como a inserção da avaliação como parte de planejamento relacionado aos objetivos de ensino-aprendizagem. Podemos assim prever que as principais causas da evasão escolar no Ceará são: os problemas de natureza sociais, econômicas e culturais.

## CONCLUSÕES

Concluindo o nosso estudo sobre evasão escolar, observamos que hoje o objetivo do sistema educacional é erradicar a evasão para melhoria do ensino. É evidente que os problemas educacionais são um reflexo dos problemas sociais, daí porque aqueles só serão resolvidos a partir da resolução deste último. Os problemas de aprendizagem, portanto, refletem a estrutura social, seus desmandos e seus erros. A sociedade capitalista em que se insere é que fomenta a divisão social e os grandes desníveis entre as classes pobres e a elite.

Compete às escolas conscientizar seus alunos do seu papel dentro da sociedade, da necessidade de ter um trabalho lucrativo, fazendo-os se sentirem cidadãos produtivos, críticos e autônomos. É preciso que a escola se movimente no sentido de promover uma ação cultural rumo à liberdade através de uma ação cultural libertadora

que evitará a canalização de crianças em idade precoce, para as ruas onde aprenderão todos os contra valores.

Acreditamos que a escola cearense, ultrapassará esta década com um novo rumo. O discurso político e os projetos pedagógicos, por força da sociedade, sairão da retórica e dos gabinetes para tomar cor e forma e personalidade. Cremos também na força de vontade e garra dos professores que são peças fundamentais na construção de uma escola ideal e, também, na formação de cidadãos para uma sociedade digna e comprometida com o ser humano e seu verdadeiro valor.

É necessário que o povo brasileiro perceba o verdadeiro sentido e valor que tem a educação na formação do homem para que os rumos possam ser diferentes e para que haja mudanças efetivas na educação brasileira. Percebemos também, a urgência em melhorar a remuneração dos profissionais de educação para que isso reflita numa educação de qualidade e para que em nossas escolas trabalhem professores que, além de gostar do que fazem, estejam satisfeitos com o valor com estão pagando seu trabalho árduo e difícil: o trabalho cujo material é humano e cujo objetivo é modificar mentalidades a fim de mudar toda uma sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão Alfabetização e cidadania**, São Paulo, 2001.

BICA, Carla Maria de Araújo. **Evasão escolar: os comprometimentos da má qualidade da escola**. Disponível em: [www.apeoc.org.br/extra/artigos](http://www.apeoc.org.br/extra/artigos), acesso em: 10 de fevereiro de 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 15<sup>a</sup> ed. Lisboa: Vega, 2001.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de**

**dezembro de 1996.** Acessado em 16 de dezembro de 2012. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br>.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 9ª ed., São Paulo: Moraes, 1999.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação e o trabalho:** entre a lei e a realidade. São Paulo: Livraria Pioneira, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social.** 15ª ed., São Paulo: Ática, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: do que é proibido reprovar ao é preciso ensinar.** Conferência proferida no Seminário sobre as Práticas Avaliativas nas Primeiras Séries das Escolas públicas, CAIED - Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, Série Estudos, Pesquisas, Inovações. Fortaleza, 1996.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

Cynthia Kelsiane Rocha dos Santos<sup>215</sup>

| [cynthiakelsiane@yahoo.com.br](mailto:cynthiakelsiane@yahoo.com.br)

### RESUMO

A pesquisa realizada teve como objetivo discutir e analisar a importância do trabalho da literatura infantil no desenvolvimento da criança para a sua formação leitora. Verificamos através de questionários, com uma abordagem qualitativa, algumas estratégias utilizadas por professores das séries iniciais para trabalhar a literatura infantil em função da formação de crianças leitoras. O espaço de investigação foi uma escola particular tradicional no município Fortaleza, que mesmo desta forma, baseia-se nos pressupostos teóricos do construtivismo. Para analisar os dados obtidos realizamos a leitura das respostas e relacionamos com os objetivos da pesquisa. Como última etapa, interpretamos as informações obtidas, que por sua vez foram condizentes com a pesquisa bibliográfica realizada e comprovaram a importância dos professores se comprometerem e buscarem, incessantemente, estratégias eficazes e mais significativas para a formação da criança leitora.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Leitura. Prazer.

O cultivo do hábito da leitura na infância pelos caminhos da literatura infantil é uma possibilidade de formar crianças com pensamento reflexivo e crítico, com vontade de aprender e fazer novas descobertas. Esse é um meio bastante eficaz de torná-la independente e autônoma no processo de crescimento intelectual e compreensão de mundo.

Para isso, faz-se necessário o entendimento desse processo pela qual a criança passa, e nesse capítulo faremos uma discussão em torno da influência do professor na formação da criança leitora e também dos níveis de leitura e estágios cognitivos que o leitor se encontra. De acordo com Freire (1998, p.80), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Assim, podemos ver que a leitura se inicia antes mesmo da criança se alfabetizar, sendo capaz de ter a leitura de seu mundo, ainda que limitada pela sua pouca idade.

---

<sup>215</sup> Professora da rede pública municipal de Fortaleza. Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Tecnologia de Palmas - TO. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará.



Ao decodificar as letras, a criança tem a oportunidade de utilizar o recurso da literatura infantil para compreender sua realidade por meio da ficção, e, por mais fantasiosas que sejam as histórias absorvidas, distantes ou diferentes das circunstâncias de tempo e espaço desse leitor, ela continua a se comunicar com o seu receptor, pois ainda fala de seu mundo, de uma maneira simbólica, e a permite passar por dificuldades e soluções, ajudando a conhecê-lo melhor e de forma segura, pois, fisicamente, não sai do ambiente que lhe é familiar, porém projeta e vive as situações em sua mente.

Nesse sentido, a escola desempenha uma importante função no desenvolvimento desse indivíduo, pois é nesse espaço que devem ser estimulados os estudos literários e a percepção da sua língua materna, das relações sociais, o significado da existência do eu e do outro, enfim, o mundo a sua volta.

E dentro desse ambiente, um personagem exerce papel fundamental na formação da criança leitora: o professor. A partir dele, ela construirá seu perfil de leitor, influenciada também por outros aspectos, como destacaremos no desenvolvimento deste capítulo.

A literatura infantil, como já vimos, surgiu basicamente da necessidade de a burguesia educar suas crianças. E essa arte, por sua vez, era um instrumento eficaz para inculcar nessas mentes em formação os valores e comportamentos mais aceitáveis da época.

No entanto, é importante atentar que considerar esse gênero apenas como instrumento de repasse de valores de uma sociedade é diminuir o real valor que a literatura infantil representa para o desenvolvimento de uma criança. Conforme Zilberman (2003, p.46),

Em razão disso, explicita-se a duplicidade própria da natureza da literatura infantil: de um lado, percebida da óptica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico. Essa duplicidade assinala sua limitação, gerando o desprestígio perante o público adulto, já que este não admite o legado doutrinário que lhe transfere.

Por mais que a linguagem utilizada em tal gênero não atinja o adulto, por este já ter uma compreensão do real, ainda pela análise de Zilberman (2003, p. 45), ele precisa

perceber que a criança ainda está ordenando as próprias vivências, e devido não só à sua circunstância social, mas também por razões existenciais, vê-se privada de um suporte interior para a experimentação do mundo real. Por isso necessita de um meio fora de si que sirva de auxílio.

A literatura infantil preenche de modo particular esse espaço, pois diferentemente da pedagogia e/ou dos ensinamentos escolares, através dela são oferecidos à criança dois elementos para a apropriação do mundo real. O primeiro é que as histórias apresentadas mostram as relações presentes na sociedade de forma sistemática, ao alcance do entendimento infantil, já que a criança não consegue perceber por conta própria. E o outro é a aquisição pela leitura da própria linguagem, que é um mediador entre a criança e o mundo.

São essencialmente esses conhecimentos de que os professores devem ter ciência ao elaborarem suas aulas, pois, ao estarem em contato direto e diário com a formação das crianças, acabam se tornando responsáveis pelo processo de intercâmbio entre os textos e os leitores. A partir daí é que se cria a convivência com o mundo da leitura.

Porém, uma formação leitora adequada, que propicie a percepção de temas reais dentro de uma trama ficcional, e assim forneça base para uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior, depende dos primeiros contatos que a criança tem com os textos literários. A forma com que são apresentadas as histórias nos livros infantis refletirá no gosto ou não pela leitura e conseqüentemente pela busca ou não por ela.

Em geral, esses primeiros contatos são vivenciados na escola, pelas mãos dos professores. E, como Zilberman (2003, p.30) afirma,

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.

Desta forma, para que seja efetiva a formação desses novos leitores, com todas essas características apresentadas, são relevantes as estratégias que o professor utiliza em sua sala de aula para que encante e seduza as crianças de tal forma que, posteriormente, fique o desejo por outras leituras e o prazer durante o ato de ler.

Durante a fase em que a criança já se encontra alfabetizada, por já ser mais autônoma em relação à decodificação das letras, é possível estimulá-la de uma forma mais recíproca. O professor pode se munir de estratégias para, além de construir o momento da leitura e da descoberta das fantásticas histórias contidas nos livros, pode também colocar a criança como sujeito desse processo, bem mais do que na fase em que ela fazia a leitura dos livros apenas pelas imagens ou contações de histórias.

Vale ressaltar que a segunda parte do processo, quando a criança se sente estimulada a ler uma história sozinha ou com o grupo, discutir ou mesmo trabalhar os temas de outras formas, é resultado de um trabalho instigante que o professor realizou, na maioria das vezes iniciando nos momentos de leitura e de contação da história, nos quais é apresentado o livro.

Esses momentos precisam deixar as crianças envolvidas com o texto; e para ajudar na projeção das imagens em sua mente, vale utilizar recursos inicialmente bem simples, como voz clara e audível por todos e ainda mudanças na entonação, dependendo do personagem ou do clima da história. Pode-se também mudar de espaço, sair da sala e ir para um lugar onde as crianças possam ficar à vontade, ou mesmo criar o clima da história nesse ambiente, mudando a luz ou acrescentando uma música.

A criança já envolvida com a história, naturalmente, ficará tentada a participar novamente daquele momento. Cabe ao professor incentivar o manuseio do livro individualmente e, após essa experiência, desenvolver trabalhos de interpretação e rodas de conversas sobre os temas abordados. Além disso, deve pedir a comparação com outros, desenvolvendo a percepção crítica e reflexiva da criança.

Conforme essas perspectivas, observamos que a literatura infantil não se confunde com a missão pedagógica e vai além do ensino do bom comportamento, pois com sua função formadora, por meio da realidade criada pela fantasia desse gênero, representa um acesso ao conhecimento do ser e do mundo bem mais abrangente, propiciando a emancipação pessoal e a significação da situação atual e histórica do leitor.

Contudo, a “decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento” (Zilberman, 2003, p.26).

O professor, que em geral utiliza os livros como instrumento para divulgação das normas gramaticais, das regras sociais e do bom comportamento, necessita aplicar critérios de discriminação para selecionar os textos que serão trabalhados, visto que, se levarmos em consideração que as justificativas citadas para a utilização do livro em sala seguem um raciocínio adulto, nessas condições jamais atingirá os pequenos leitores, pois estes exigem qualidade estética e produção comprometida com suas necessidades.

Assim, os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. Seu aspecto inovador merece destaque, na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faz parte. Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor (ZILBERMAN, 2003, p.27).

Zilberman (2003, p.28) ainda mostra que tal literatura “sem ser compreendida na sua totalidade, (...) não é autenticamente lida” e aponta também os motivos que resultam neste fim.

Um é que “o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas”. Podemos constatar esse fato nos momentos em que são realizadas as fichas de leitura, nas quais as crianças precisam responder as questões de maneira uniformizada para se encaixarem nos conceitos de certo e/ou errado.

O outro é a responsabilidade do professor em “desencadear as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado”. No entanto, por utilizar uma metodologia engessada no tradicionalismo ou mesmo pela falta de certos conhecimentos, essa ação não se concretiza.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual o questionário foi o instrumento de coleta de dados utilizado com os professores, a qual era composto por questões abertas. Por meio dele, abordamos as concepções de literatura infantil e os seus recursos, estratégias metodológicas e finalidade na utilização

dela em sala de aula.

O espaço que tomamos para tal investigação foi uma escola particular tradicional, que mesmo desta forma, baseia-se nos pressupostos teóricos do construtivismo. A escola está localizada no município de Fortaleza, onde os professores participantes trabalham e os questionários foram aplicados. Tal escolha aconteceu pela abertura da instituição em colaborar com a pesquisa.

Convidamos para participar da pesquisa cinco professores de 3º ano, cujos alunos se encontram na fase de “leitor-em-processo” (Coelho, 2000). Esta escolha se deu pelo fato de acreditarmos que, depois que a criança adquire certa autonomia no ato de ler e de perceber o mundo, encontra-se no período mais propício para sua formação como leitora crítica e reflexiva.

Percebemos que a maioria dos professores tem um conhecimento no mínimo básico do gênero e concordam que a literatura infantil desenvolve a escrita e a oralidade. E se forem ampliadas suas capacidades relacionadas à linguagem, a criança tem uma maior possibilidade de se comunicar melhor com o mundo ao seu redor.

Observamos ainda a unanimidade das respostas quanto à importância do acesso das crianças aos livros infantis. Os depoimentos mostram que o acesso livre favorece o contato com um mundo próprio da criança, cheio de fantasias, encantamentos e expectativas, e, por meio disso, ela se torna capaz de conhecer e analisar o mundo sob diferentes perspectivas, além de refletir nos procedimentos de sala, como a boa escrita dos textos.

Durante a análise dos depoimentos, percebemos que os professores reconhecem esta necessidade e destacam alguns recursos utilizados por eles, como: movimentos, entonação de voz, rodas de conversas, fantoches, músicas, data-show, fantasias e ilustrações. Para manter as crianças que estão se formando como leitoras atentas durante uma narrativa, somente o livro não significa um atrativo para a busca e realização da leitura. Daí é que surge a idéia de aliar a estes momentos outros recursos e estratégias que possibilitem o maior envolvimento das mesmas.

Observamos por fim que os entrevistados tiveram algum contato, acadêmico ou não, com a literatura infantil e que se interessam por estudos na área. Desta forma, essas experiências com o gênero, se bem trabalhadas em sala de aula, além de proporcionar o prazer pela leitura, pode ser um aliado importante para uma reflexão em torno das atitudes, normas e valores, bem como para o estudo de conteúdos procedimentais e

conceituais. Os mesmos podem coexistir com as várias áreas do conhecimento, re-significando a aprendizagem das crianças.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada teve como objetivo principal discutir e analisar os processos didáticos utilizados para trabalhar a literatura infantil em sala de aula em função da formação de crianças leitoras. Buscamos verificar através de questionários como e quais são os objetivos de professores das séries iniciais ao utilizarem a literatura infantil dentro de sala, a partir de um estudo com abordagem qualitativa.

É fundamental que os docentes se comprometam e busquem, constantemente, estratégias eficazes e significativas que contribuam com a formação crítica do leitor, pois esse processo iniciado logo cedo, favorecerá a construção da base da realidade infantil.

A literatura voltada para as crianças tem uma função importantíssima e decisiva na formação e desenvolvimento intelectual, moral e emocional. Aprende-se com esse gênero, de forma não prejudicial, a distinguir os valores e também através dela, com toda a linguagem metafórica e simbólica que se apropria, a criança consegue resolver seus dilemas e assim adquirir o amadurecimento necessário a sua evolução. Ela se identifica com a narrativa e absorve todo esse mundo extraordinário por ter ainda uma escassa fantasia.

Desta forma, a criança por não ser um ser totalmente formado, se torna bastante aberta às estimulações que lhe são propostas e dependendo de como isto seja feito, acarretará em enormes contribuições para seu desenvolvimento e aperfeiçoamento intelectual. A literatura infantil tem função de entrar em contato com a psique da criança e ajudar a resolver seus dilemas, mas também é dotada de uma grande capacidade de encantamento no que diz respeito à linguagem escrita.

A leitura é capaz de melhorar o desempenho nas atividades de Língua Portuguesa, como facilitar a compreensão de textos, auxiliar na formação de uma opinião própria e consciente a partir de uma leitura crítica e assim, influenciar diretamente nas outras disciplinas curriculares, afinal essas ações são relevantes para a construção de diversos conhecimentos.

Pudemos observar ainda que, além desses objetivos, a leitura promove a ampliação da interação entre as pessoas e proporciona momentos de prazer e aprendizagem significativa. Nesse sentido, ela precisa ser considerada não só como um

meio de aquisição do conhecimento, mas também como fonte de entretenimento, prazer e fruição.

No entanto, conforme Cademartori (2006), como vivemos em uma sociedade que visa, primordialmente a lucratividade, devemos ter o cuidado de consumir livros de qualidade, pois nem todas as edições que encontramos no mercado têm preocupação gráfica e estética literária.

Outra preocupação enfatizada por Dias (2001) é que na escola a leitura não deveria ser trabalhada de forma mecânica e descontextualizada, apenas para o cumprimento das atividades propostas pelo currículo, pelo simples fato da literatura mexer com as emoções, sentimentos e sensações, e que por isso a leitura-prazer é o que deve acompanhar o indivíduo, pois as experiências vivenciadas por meio de um livro lhe acompanharão pelo resto da vida.

Segundo a ideias de Zilberman, citada por Souza (2003), a leitura é um aspecto fundamental para a formação de cidadãos conscientes e capazes, por esse motivo as escolas e os professores necessitam buscar recursos e estratégias metodológicas que favoreçam a relação livro/leitor de forma prazerosa.

Contudo, baseado nas contribuições de Coelho (2000), é necessário enfatizar a importância de adequar o trabalho com o livro infantil aos estágios de desenvolvimento da criança, assim também como observar atividades que atinjam todos os níveis de leitura, de acordo com Martins (2007).

Nessas condições, a escola exerce um papel relevante no desenvolvimento do indivíduo e o professor, como formador de novas mentalidades, precisa estar atualizado da realidade que o cerca e das transformações ocorridas constantemente, reorganizando seu próprio conhecimento e investindo na sua formação contínua enquanto profissional docente.

Em tal contexto, os professores necessitam oferecer subsídios para aproximar o leitor do livro de forma mais significativa possível, utilizando recursos como: contação de história, movimentos, sons, teatro, ilustrações, dentre outros, aliado sempre ao principal motivador da leitura que é o livro. Em se tratando de estratégias metodológicas podemos destacar o levantamento de conhecimentos prévios, a socialização de opiniões e idéias, relacionar os temas abordados na história e trazer para seu cotidiano, oportunizar que as crianças possam fazer parte desse processo escolhendo o livro a ser trabalhado, além de muitas outras.



Entendemos que a literatura infantil é um caminho interessante a ser seguido e analisado para conseguirmos formar leitores que sintam curiosidade de conhecer os diversos gêneros que a literatura oferece e se afeiçoar mais a um ou outro, e que o ato de ler seja acima de tudo prazeroso, instigante às novas descobertas e formador de pensamentos livres e reflexivos e com uma compreensão mais ampla da realidade ao seu redor.

Por fim, ressaltamos que o livro deve fazer parte da vida da criança, seja na escola ou na família, o importante é possibilitar a construção do hábito de ler. A questão do livro infantil está entrelaçada a educação, pois dentro da escola a criança encontra um espaço favorável para se formar como cidadã, e através da literatura, consegue desenvolver seu senso crítico e valores éticos e morais, e assim, torna-se apta a entender a realidade que a cerca.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CADERMATORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica.** 4ª ed. Global. São Paulo. 1985.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta A. **Literatura Infantil Teoria e Prática.** 12ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- DIAS, Ana Iório. **Ensino da linguagem no currículo.** Ceará: Brasil Tropical, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 74)
- OLIVEIRA, Cristiane Madanelo de. **A Literatura Infantil** [online]. 2005. [Capturado em 30/07/2009]. <http://www.graudez.com.br/litinf/origens.htm>
- STEFANI, Rosely. Literatura e leitura para os pequenos. In: \_\_\_\_\_. **Referencial e PCNs: A leitura de uma contadora de histórias.** São Paulo: Paulus, 2000. p. 16-20.
- SOUZA, Renata Junqueira de. **A importância da leitura e literatura infantil na formação das crianças e jovens.** São Paulo: Paulus, 2003. [Capturado em 08/09/09]. <http://www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=24>
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola.** 11ª Ed. São Paulo: Global, 2003.

## AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO INFANTIL III: REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS, RECURSOS E ATIVIDADES

Aline Fernandes Nogueira (FECLESC/UECE)

[aline.nogueira@aluno.uece.br](mailto:aline.nogueira@aluno.uece.br)

### RESUMO

O estudo teve como objetivo refletir sobre as práticas educativas no Infantil III, com base nas orientações curriculares para educação infantil. No que se refere aos procedimentos metodológicos utilizados este teve amparo na pesquisa documental, por meio da análise das *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (2011) e da *Base Comum Nacional para a Educação Infantil*. Também foi realizada uma pesquisa de campo, numa creche municipal, localizada na cidade de Milhã, Ceará. Para coleta de dados aplicou-se entrevistas semiestruturadas com três professoras que lecionam na instituição visitada, com observações na sala de aula de uma das professoras. A pesquisa nos permitiu compreender o conhecimento das professoras que lecionam na educação infantil sobre os documentos curriculares nacionais, e em que medida os direitos estabelecidos nas diretrizes, como o de brincar, conviver, participar entre outros, se encontram presentes nas metodologias de ensino no Infantil III.

**Palavras-chave:** Práticas educativas. Metodologias. Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as práticas educativas no Infantil III, com base nas orientações curriculares para educação infantil, realizada em uma creche comunitária da cidade de Milhã, Ceará.

A pesquisa teve origem nas disciplinas – Educação Infantil, Didática Geral e Pesquisa e Prática Pedagógica II e III – e a escolha deste objeto de estudo deriva da experiência em uma escola como professora de apoio do infantil III no ano de 2017.

No que se refere aos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisa documental, por meio da análise das *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (2011) e da *Base Comum Nacional para a Educação Infantil*, e de uma pesquisa de campo, através de observações realizadas na instituição investigada. O objetivo da imersão no campo foi obter dados sobre as práticas educativas, a partir de relatos da experiência de docentes que atuam no Infantil III. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professoras que lecionam na instituição

visitada, e observações na sala de uma das professoras entrevistadas.

### **ORIENTAÇÕES CURRICULARES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO INFANTIL III**

As práticas educativas, a qual se refere o estudo, diz respeito à atividade docente exercida no Infantil III. Entende-se como a maneira, em que o professor exerce suas metodologias em sala de aula, com finalidade de despertar no aluno o conhecimento e a aprendizagem, sempre respeitando o currículo imposto pela legislação educacional para a educação infantil. A prática pedagógica vai além de conceitos, pois deve ser uma atividade desenvolvida, constantemente, com fins e objetivos a serem atingidos.

Embora, possa-se falar em práticas educativas em outros contextos sociais, na escola, o aluno encontra-se diante de um modelo educacional formalizado por meio do currículo, o qual determina os conteúdos e as formas de sua transição, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como seu acompanhamento no processo ensino-aprendizagem. Tal modelo é determinado pelos condicionantes escolares (tempo-espço), envolvendo as práticas de seleção e construção destes conhecimentos.

No contexto social em que nos encontramos, as práticas educativas na educação infantil devem ser trabalhadas de acordo com as orientações curriculares elaboradas para o referido nível de ensino. Em 2018, foi publicada a *Base Curricular Comum Nacional* (BCCN), documento que busca complementar as *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil* (2011).

Segundo as *Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil*, o currículo, na educação infantil, deve abranger um “Conjunto de experiências, atividades e interações efetivadas no cotidiano da instituição educacional para mediar as aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2011, p. 27).

Cabe aqui assinalar que, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na educação infantil se encontram centradas nas brincadeiras e nas interações do indivíduo. As brincadeiras consistem no momento em que o sujeito desenvolve oportunidades para explorar o mundo e organizar seu pensamento. As interações partem do princípio das ações compartilhadas entre professor com as crianças e das crianças entre si.

Em relação aos direitos à aprendizagem e desenvolvimento da criança, a *Base Nacional Comum para a Educação Infantil*, destaca alguns como mais

importantes, saber, o acesso a *conviver*; a *brincar*; *participar* e *explorar*; e, por fim, *expressar* e *conhecer-se*.

O direito a *conviver* refere-se ao momento em que a criança utiliza-se de diferentes linguagens, ampliando sempre o conhecimento com o outro e respeitando as diferenças. No *brincar* é permitido que a mesma possa se utilizar de diferentes formas e espaço, para desenvolver atividades que despertem sua imaginação, criatividade, ampliando seu desenvolvimento nos aspectos motores e intelectuais. Já, no que diz respeito ao *participar* e *explorar*, este trata das realizações das atividades cotidianas, como sons, formas, e histórias, desenvolvendo diferentes linguagens. Os direitos de *expressar* e *conhecer-se* estabelece a criança, a construção da sua própria identidade pessoal, social e cultural. (BRASIL, p.36)

De acordo com as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (2011 p.41), as brincadeiras vivenciadas pelas crianças de três anos, são:

- Participar de brincadeiras de roda, sem precisar ter o professor como modelo;
- Brincar de esconde-esconde e pega-pega, ou jogar bola, com supervisão do professor;
- Imitar gestos, posturas e vocalizações de modelos (adultos, crianças, animais ou personagens de história) na ausência deles;
- Utilizar objetos e vestimentas para assumir papéis no fazer de conta onde reproduz situações cotidianas;
- Reproduzir as ações de um personagem de uma história lida (imitar o lobo da história, caminhar como os setes anões cantando na floresta);
- Construir, ajudadas pelo professor, brinquedos com sucatas a partir de modelos, casas ou castelos com areai, sucata, tocos de madeira e outros materiais.

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A Organização Curricular da Educação Infantil na BNCC (2018) está estruturada em cinco campos de experiências, quais sejam: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Segundo as *Diretrizes curriculares para a Educação Infantil*, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em relação às atividades da criança. Constitui-se que os mesmos devem criar experiências e desenvolvimento para as crianças, destacando-se como o mais importante os direitos:

I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

II. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio, por elas, de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

III. Experiências que possibilitem narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

IV. Experiências que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais.

VII. Experiências que amplie a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.

IX. 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 a natureza.

(BRASIL, 2011, p.44, 46, 48, 52, 70, 74).

Desse modo, podemos considerar que os campos de experiências são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, oferecendo a elas a oportunidade de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que serão internalizados em seu pensamento.

O *primeiro campo* pode possibilitar à criança a interação entre outros indivíduos, como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. O *segundo campo* propicia a mesma a desenvolver o contato com o corpo, fortalecendo as habilidades dos sentidos. No *terceiro* a criança constitui sua identidade pessoal e social e, neste processo, cria-se a necessidade de explorar diferentes materiais, como recursos tecnológicos, possibilitando a encenação de gestos, fala, danças, mímicas, possibilitando a criança o desenvolvimento de sua sensibilidade. O *quarto campo* trata a gestualidade; as crianças deste período se apropriam da língua em situações comunicativas do seu cotidiano, aguçam a sua imaginação desenvolvendo assim sua própria personalidade. No que diz respeito ao *quinto* e último, encontra-se presente a curiosidade; a criança busca compreender o mundo em que vive e aqui aparecem os famosos “porquês”. Portanto, são as vivências diárias que permeiam na criança a capacidade de observar e comparar as relações entre o meio em vive.

Nesta perspectiva, as atividades físicas e psicológicas devem sempre estar presentes na vida cotidiana de uma criança, propiciando um desenvolvimento construtivo enquanto ser vivo. Como exemplo, pode-se destacar a “atividade da rotina”, uma vez que a mesma possibilita à criança ter conhecimento de regras no âmbito escolar

e na sociedade, além de estimular sua socialização.

A rotina diária é o envolvimento prático do planejamento de diferentes atividades que acontecem diariamente nas creches e escolas. O cotidiano de uma escola neste nível de ensino tem que prever momentos diferenciados, os quais, certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades integrarão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, os jogos diversificados são elementos que compõe uma rotina diária.

Diante do exposto, a partir das mudanças nas orientações curriculares, se questiona como tais práticas vêm sendo desenvolvidas no Infantil III?

### **PRÁTICAS EDUCATIVAS NO INFANTIL III: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O artigo faz uma reflexão sobre as práticas educativas no Infantil III, com base nas orientações curriculares para educação infantil. Para uma maior aproximação com a realidade, realizou-se uma pesquisa de campo, em turmas do Infantil III, de uma creche comunitária localizada no Município de Milhão, Ceará.

A pesquisa de campo passou por três fases na coleta dos dados. A primeira ocorreu no dia seis de junho de dois mil e dezessetes (06/06/2017); a segunda foi realizada no dia doze de dezembro de dois mil dezessetes (12/12/2017), momento de realização das entrevistas. A terceira fase constituiu o período das observações, do dia dezessete de maio de dois mil dezoito (17/05/2018) ao dia quinze de junho de dois mil e dezoito (15/06/2018). Como instrumentos de coleta de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professores que atuam na Instituição pesquisada, em salas do Infantil III, que serão assim identificadas: Professora 1; Professora 2 e Professora 3. Além disso, foram realizadas observações na sala da Professora 2, afim de analisar as práticas educativas que tenham êxito neste estágio de desenvolvimento da criança.

O quadro a seguir apresenta o perfil das docentes que participaram do estudo.

QUADRO 1 – Perfil das Professoras Entrevistadas

	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2	PROFESSORA 3
<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	Graduada em Pedagogia (UVA <sup>216</sup> )	Graduada em Pedagogia (FAK) <sup>217</sup>	Graduada em Letras Português (FECLESC/UECE <sup>218</sup> )
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	Especializações em Planejamento Educacional E Gestão Escolar	Especialização em Psicopedagogia (FAK)	Especialização em Gestão Escolar (UDESC <sup>219</sup> )
<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	10 (dez) anos	10 (dez) anos	8 (oito) anos

De acordo com os dados acima, percebe-se que as docentes apresentam graduação e pós-graduação na área da educação. A *Professora 1*, formada em Pedagogia, e pós-graduada em Planejamento Educacional e Gestão Escolar, leciona há dez anos na educação infantil. No tocante à sua experiência, neste nível de ensino, a mesma, relatou que sempre trabalhou com crianças de três, quatro e cinco anos. No que diz respeito às diferenças de um nível para outro, a mesma descreve que tais diferenças são visíveis. “Três anos, são menores e iniciantes, estão aprendendo a se adaptar, e socializar-se. Já os de quatro e cinco, se encontram adaptados as rotinas da escola, facilitando a sua aprendizagem” (PROFESSORA 1, 2017).

A segunda entrevistada, *Professora 2*, possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia, atuando há dez anos na educação infantil. Em seu relato, também ficou evidenciado as significativas diferenças existente em cada período da educação infantil. “Nas crianças de três anos notam-se bastantes diferenças, tanto na questão da acomodação da sala, como no modo de se adaptarem as regras da escola, pois no início nem todos tem um processo de adaptação igualmente”. (PROFESSORA 2, 2017).

Já para a *Professora 3*, graduada em Letras Português, e pós-graduação em Gestão Escolar, com oito anos de docência na educação infantil – experiência com crianças de três e cinco anos – “as crianças do nível cinco para o de três anos, já são

<sup>216</sup> Universidade do Vale do Acaraú.

<sup>217</sup> Faculdade Kurius.

<sup>218</sup> Universidade Estadual do Ceará.

<sup>219</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina.



mais independentes, tem um conhecimento mais amplo, fazem as coisas com mais facilidades” (PROFESSORA 3, 2017).

Diante da formação da terceira professora percebe-se que a mesma não possui uma formação adequada para estar lecionando neste nível de ensino. Porém, em virtude da sua experiência e as perguntas realizadas durante a entrevista a Professora 3 demonstrou adotar metodologias semelhantes aos das professoras com formação na área, e está sempre disposta a buscar informações e recursos para mediar o aprendizado dos conteúdos as suas crianças, para que elas possam obter o conhecimento.

Na primeira fase da pesquisa aplicamos um instrumental de coleta, cujas questões podem ser verificadas através do quadro abaixo.

#### QUADRO 2 – Pergunta 1

<b>Que tipos de metodologias você utiliza na Educação Infantil? E quais os objetivos?</b>	
<b>ENTREVISTADAS</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>Professora 1</b>	Metodologia: utiliza-se da lousa digital, de música, danças, sinais, brincadeiras. Objetivo: Conseguir, que pelo menos 90% das crianças tenha uma base sobre os conteúdos que se trabalha na grade curricular.
<b>Professora 2</b>	Metodologia: Trabalha de forma contextualizada. Objetivo: trabalhar as atividades de maneira contextualizadas.
<b>Professora 3</b>	Metodologia: Trabalha atividades lúdicas. Objetivo: Trabalhar a memorização, aprendizagem, conhecimento, socialização e a interação da criança.

Quando questionadas sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, para as três professoras, as atividades são bastante variadas, desenvolvidas de acordo com cada criança, tanto individualmente como em grupo, de maneira contextualizada, ajudando a criança a fixar melhor sua aprendizagem. Conforme destacou *Professora 2*, “todas as atividades devem ser trabalhadas de forma contextualizadas, tudo tem que ter sentido para uma criança, desde uma brincadeira até uma atividade”.

**QUADRO 3 – Pergunta 2**

<b>Quais atividades você realiza dentro de sala?</b>	
<b>ENTREVISTADAS</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>Professora 1</b>	Rotina, pois, a criança aprende a ter um direcionamento, um objetivo, aprende regras e a segui-las.
<b>Professora 2</b>	Rotina, a mesma deve ser realizada de várias maneiras, contendo as boas vindas, cotação da quantidade de aluno, a chamada cantada, história.
<b>Professora 3</b>	As atividades mais importantes realizadas em sala de aula, seriam as brincadeiras, rotina, músicas, materiais concretos, lúdico, histórias.

As professoras não demonstraram, em sua fala, quais concepções teóricas fundamentam suas práticas, no que se refere ao conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, levando-se em consideração que todas apresentam formação na área da educação, sendo duas formadas em Pedagogia. Não obstante, nota-se que todas percebem que há diferenças entre as crianças, de acordo com o nível que se encontram na educação infantil, uma fala baseada na experiência docente.

Para a realização das atividades as docentes se utilizam da lousa digital, músicas, danças, sinais, brincadeiras, materiais concretos e atividades lúdicas, tentando despertar na criança sua atenção, para que a mesma adquira o conhecimento, interação e a socialização.

Através dos relatos das professoras entrevistadas percebe-se a presença de aspectos ressaltados nos documentos curriculares voltados à educação infantil. No tocante aos direitos estabelecidos à criança, tais como, o de conviver, brincar, participar entre outros, estes se encontram presentes nas metodologias expressadas pelas professoras. Porém, não ficou claro o conhecimento que as professoras possuem sobre documentos legais que tratam do currículo na educação infantil, o que sugere um aprofundamento da pesquisa, com vista a perceber outros aspectos aqui não evidenciados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No referido artigo foi realizado uma reflexão sobre as práticas educativas no Infantil III, com amparo nas leituras dos documentos legais voltados para a educação infantil, a saber, as *Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum Nacional*. A realização deste trabalho foi de suma importância para a formação, enquanto futura docente, somando conhecimentos adquiridos, ao longo das disciplinas – Educação Infantil, Didática Geral e Pesquisa e Prática Pedagógica II e III.

O estudo proporcionou compreender o conhecimento das professoras que lecionam na educação infantil sobre os documentos curriculares nacionais para este nível de ensino, através das entrevistas realizadas com as professoras da Instituição, e ainda analisar as práticas que tenham êxito neste nível de ensino, para que outros professores venham utilizá-las.

Assim sendo, acredita-se que a pesquisa será de grande ajuda para o Curso de Pedagogia, pois o mesmo aborda as práticas pedagógicas, na educação infantil, apenas em algumas disciplinas, tais como: Educação Infantil; Literatura infantil; Estágio I – Educação Infantil; e, por fim, Alfabetização de crianças. O estudo ajudará a quem deseja atuar na área, proporcionando um conhecimento dessas práticas, aos alunos ainda em formação. É essencial que os profissionais da educação estejam sempre aptos a novas descobertas, podendo decidir se esse é realmente o caminho que desejam seguir.

Através da sua realização tornou-se possível o aprofundamento de leituras a respeito do desenvolvimento, cognitivo, sensorio motor e afetivo da criança de três anos, além de entender como está estabelecido, legalmente, seu direito à educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2017 Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3\\_BNCC-Final\\_Infantil.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf)

CEARÁ. SEDUC. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. 1º Ed. Fortaleza: 2011.

## ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS PERMANENTES

Fabiana dos Santos Lima – UECE/FAEC

[fabiana.lima@aluno.uece.br](mailto:fabiana.lima@aluno.uece.br)

Maria do Socorro Lima Marques França – UECE/FAEC

[socorro.franca@uece.br](mailto:socorro.franca@uece.br)

### RESUMO

Este trabalho tem como tema a gestão escolar, com foco na ação do coordenador pedagógico<sup>220</sup> nos espaços escolares. Visa analisar a importância da coordenação pedagógica no âmbito da gestão escolar das escolas e creches públicas do município de Iraporanga, Ceará. O interesse pela pesquisa surgiu nos estágios do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC), na observação do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em que coordenadores trabalhavam com professores. A coleta dos dados aconteceu pela entrevista semiestruturada com 5 participantes, 3 coordenadores pedagógicos e 2 diretores. As perguntas abordavam a formação acadêmica, as ações que desenvolvem na escola, as dificuldades em suas práticas e a importância do trabalho do coordenador pedagógico. Constatou-se que o trabalho do coordenador pedagógico é fundamental no acompanhamento pedagógico da escola, embora as várias atuações desenvolvidas por esse profissional no dia a dia da escola, dificultem o desenvolvimento de sua função prioritária que é a formação em serviço dos professores.

**Palavras-chave:** Coordenador pedagógico. Formação de professores. Gestão escolar.

### INTRODUÇÃO

Neste ensaio, trata-se da função do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Descrevem-se seus principais desafios, sua relação com alunos, professores, comunidade e demais integrantes do núcleo gestor. O objetivo é analisar a importância do coordenador pedagógico na gestão das escolas e creches públicas do município de Iraporanga<sup>221</sup>, Ceará.

A pesquisa buscou compreender as principais dificuldades no desempenho do trabalho desse profissional que acompanha os processos escolares de ensino e de aprendizagem e a formação dos professores. Apresentam-se considerações sobre o

---

<sup>220</sup> Neste trabalho, termos como “coordenador pedagógico”, “diretor”, “gestor”, “professor”, “aluno”, dentre outros que se refiram a pessoas, referem-se aos dois gêneros. Assim, quando, por exemplo, aparece “coordenador”, o termo refere-se ao coordenador e à coordenadora.

<sup>221</sup> O município de Iraporanga está situado na região centro-oeste do estado do Ceará, possui 11.343 habitantes (Censo de 2010) e fica a uma distância de 375 km de Fortaleza. A rede municipal de ensino possui 147 professores que trabalham nas 07 escolas e 01 creche. Nesse ano de 2018, há 2.158 alunos matriculados na rede municipal de ensino. (Fonte: SEDUC, Iraporanga)

trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico na organização dos processos escolares básicos e discutem-se as múltiplas funções e burocracias que, por vezes, impedem que as ações voltadas para a formação pedagógica dos professores sejam tidas como prioritárias.

O foco da pesquisa surgiu das observações realizadas nos estágios, em que nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) junto com os professores, percebia-se a fragilidade no acompanhamento dos coordenadores com os professores. Observou-se que, em alguns momentos do planejamento, o coordenador nem sempre orientava ou sugeria algo para os docentes, deixando-os, muitas vezes, sentirem-se perdidos. Dessas observações, surgiu o interesse de conhecer o trabalho desse profissional e buscar compreender seus anseios e dificuldades.

Com base nas entrevistas, refletiu-se sobre a precariedade das escolas, as ações imediatistas que, sem a reflexão teórica necessária, prejudicam o desenvolvimento de sua ação junto aos professores e, ainda, sobre o reconhecimento do que seja a função do coordenador pedagógico na escola.

## **PERCURSO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

O termo coordenador pedagógico evoluiu ao longo dos anos. Presente no Brasil desde o século XVI com a chegada dos Jesuítas, a função era chamada “Supervisão”, posteriormente, no século XVIII, “Inspeção Escolar” modelo trazido dos Estados Unidos, e por último, no contexto da ditadura “Supervisão Educacional”. Conforme Vasconcellos (2013), a função da coordenação pedagógica é um papel que tem se construído no decorrer dos anos, surgindo o termo na década de 1990. “Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 86).

No entanto, a falta de conhecimento por alguns, sobre o trabalho desse profissional gera alguns equívocos. Devido a termos e ações autoritárias históricas, o trabalho do coordenador pedagógico acarretou alguns estereótipos que dificultam sua relação com os professores. Ao refletir sobre a desconstrução desses estereótipos em relação ao coordenador, Vasconcellos (2013, p. 86-87), afirma que:

não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a

direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de fãta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

O autor apresenta reflexões oportunas sobre o trabalho do coordenador pedagógico . Uma visão pertinente que revela a necessidade de compreender esse profissional, também como um educador, que não está alheio à realidade da educação e que integra os envolvidos na instituição escolar, principalmente, sua relação com os professores.

O trabalho do Coordenador, portanto, é fundamental no desenvolvimento pedagógico da escola. Para Vasconcellos (2013, p. 89), “O coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o ‘chão da sala de aula’ (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente.” O trabalho do Coordenador surge como um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem, atuando diretamente com os professores, alunos, pais e gestão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394), de 20 de dezembro de 1996, esclarece o perfil e espaço de atuação do coordenador pedagógico:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Uma das funções do Coordenador junto aos professores, refere-se, sobretudo, aos processos de formação com a promoção de debates e de reflexões, a socialização de experiências, a discussão sobre questões do ensino, a reflexão sobre o trabalho pedagógico no funcionamento da escola, dentre outras ações correlatas. A referida Lei ainda diz que estará habilitado para o trabalho de coordenador pedagógico da educação básica formados em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-

graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 56)

Christov (2012, p. 9) apresenta a atividade primordial do Coordenador: “A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores.” Compreendendo a escola como um espaço de formação dos alunos, a formação em serviço dos professores é realizada pelo coordenador pedagógico, por meio de estudos de teorias refletindo sobre as práticas pedagógicas dos professores.

### **DESAFIOS QUE PERMANECEM**

O trabalho do Coordenador é essencial no desenvolvimento e na organização dos processos escolares básicos, como os elencados por Almeida (2010, p. 23), “organização e execução de horários coletivos de trabalho pedagógico; organização do início dos períodos; relações formais e informais com direção, professores, alunos, pais, órgãos superiores;”, dentre outras. Placco, Almeida e Sousa (2015) enfatizam que dentre as diversas atividades realizadas por esse profissional, as burocráticas se sobrepõem às atividades de formação pedagógica dos professores, o que é preocupante.

Vasconcellos (2013, p. 85) considera que o espaço de atuação do coordenador é abrangente, pois “(envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, etc.)”. Dessa forma, a sobrecarga de ações realizadas por esse profissional faz com que sua função prioritária, a assistência pedagógico-didática para os professores, fique para segundo plano.

Diante do exposto, o coordenador precisa estar preparado para as várias situações que o espaço escolar pode oferecer, o que lhe exige uma formação permanente para poder colaborar na formação dos demais professores, compreendendo as teorias pedagógicas e a realidade escolar. Garrido (2009, p. 11) considera que:

é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele [...] tenha também um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico.

Em princípio, é importante compreender que o coordenador pedagógico não



precisa dominar todos os conteúdos lecionados nas escolas, mas conhecer os processos de construção e socialização desses conhecimentos e estar sempre em busca de novos aprendizados, em permanente formação. Como destaca Vasconcellos (2013, p. 96):

A coordenação colabora muito quando se coloca numa postura de formação permanente, não se julga pronta só porque tem determinado curso, grau ou tempo de trabalho; cultiva a tão saudável e absolutamente necessária consciência de incompletude, que leva a sempre buscar, para corresponder à vocação ontológica de ser mais (cf. FREIRE, 1981b: 83-86). Humildade, abertura.

O coordenador pedagógico deve compreender a importância de sua atuação com os professores e manter boas relações interpessoais com os docentes, estando sempre dispostos a ouvi-los. “É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso que o saber advindo de sua experiência seja valorizado;” (FUSARI, 2009, p. 22).

O incentivo à formação docente deve ser manifestado por todos que compõem o sistema educacional. Como assevera Fusari (2009, p. 22) “A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores [...] encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.” Além do incentivo por parte da gestão educacional, o interesse por uma formação constante deve vir, principalmente, por parte dos professores, que devem reconhecer “o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional” (FUSARI, 2009, p. 24).

Portanto, o coordenador pedagógico deve articular a interação do grupo de trabalho, integrando-o e visando à formação dos professores, estimulando-os à busca de novos conhecimentos, a organização e a socialização de tomada de decisões entre todos que compõem a comunidade escolar, colocando em prática a gestão democrática tratada na LDB, em busca de uma transformação social e crítica na formação dos professores e alunos. Nessa concepção, que considera a participação de todos na organização e gestão do trabalho escolar, abre-se a possibilidade de aprendizagens relacionadas ao trabalho pedagógico e, também, aos aspectos relacionados às interações pessoais. Libâneo (2017, p. 35) afirma que “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada”.

O trabalho do coordenador envolve o aluno, os pais, a comunidade, os professores e a gestão. Segundo Libâneo (2017, p.177) “Quem coordena tem a

responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.”. Nesse sentido, além da relação com os professores, existe a integração com os outros envolvidos da escola, buscando sempre articular a participação de todos, tanto na elaboração de documentos como o PPP e o regimento escolar, quanto na participação de eventos ou outros momentos realizados na escola.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo para a compreensão dos desafios que estão ligados ao desempenho da função de coordenador pedagógico das escolas. “Algumas características básicas identificam os estudos denominados ‘qualitativos’. [...] Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. [...]” (GODOY, 1995, p 21.).

Essa pesquisa é caracterizada como estudo de caso, pois, “caracterizado por ser um estudo intensivo. No método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado.” (FACHIN, p. 45).

Para a delimitação do referencial teórico, utilizaram-se obras de autores brasileiros da área da educação, que abordam reflexões sobre o trabalho do coordenador pedagógico, discutem sobre a função e as principais dificuldades que compreendem o trabalho desse profissional, como Fusari (2009), Libâneo (2017), Placco, Almeida e Sousa (2015) e Vasconcellos (2013).

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os participantes, (diretores e coordenadores) para compreender como é o desenvolvimento do trabalho dos coordenadores. A realização das entrevistas aconteceu no período de 16 de julho a 10 de agosto de 2018 e contou com um total de 5 participantes: 3 coordenadores e 2 diretores. O roteiro das perguntas trazia temas sobre gestão escolar, atuação do coordenador, formação acadêmica, ações que desenvolve na escola enquanto coordenador e dificuldades em suas práticas.

## **OS RESULTADOS DA PESQUISA**

Um dos primeiros pontos abordados foi relacionado à realidade dos

coordenadores e percebeu-se que todos compreendem sua função primordial, de dar acompanhamento pedagógico ao trabalho dos professores, como se verifica na fala do Coordenador A, da Escola de Ensino Médio, citado em seguida:

A nossa função parte do princípio do acompanhamento pedagógico, dar suporte aos professores para que eles tenham condições, primeiramente, de planejar. Terem subsídios para um bom planejamento, acompanhar a didática que está sendo desenvolvida em sala de aula, contribuir para que o professor utilize ferramentas adequadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos, acompanhar mapa de notas, acompanhar infrequência, rendimento do aluno, o diálogo com a comunidade e fortalecer com os professores na questão de ferramentas pedagógicas que propiciem aulas onde os alunos tenham mais oportunidade de contribuir tanto para a sua formação como também contribuir com o momento que o professor tem em sala de aula.

Os diretores reconhecem a importância do trabalho do coordenador e também destacaram a importância no acompanhamento pedagógico, conforme se verifica na fala do Diretor B, da Escola de Ensino Fundamental.

É um trabalho essencial, necessário e que contribui muito. Porque eu como diretora, apesar de estar por dentro de tudo que acontece desde a aprendizagem do aluno até o planejamento do professor; sem contar com a parte burocrática, ter um coordenador pedagógico ajuda muito, porque o coordenador pedagógico busca as informações, busca ajudar os professores e está antenado com a aprendizagem ou dificuldade dos alunos, ele é muito importante e necessário dentro da escola para que a gente possa ter um apoio.

A essencialidade do trabalho do coordenador manifestada pelo diretor evidencia a necessidade de parceria entre esses sujeitos para o bom andamento da gestão na escola. Compreende-se, por essa via, a importância do coordenador na escola, como integrante do núcleo gestor que auxilia o diretor tanto nas responsabilidades burocráticas, como no acompanhamento pedagógico dos professores.

Em relação à participação da comunidade escolar, o trabalho coletivo com os professores, o diálogo entre professores e alunos, tanto os diretores como os coordenadores se manifestaram positivamente diante da necessidade de buscar integrar todos os envolvidos. A fala do Diretor A, da Escola de Ensino Médio é emblemática:

Oportunizar todas as esferas que nós temos na escola, dá a oportunidade de se manifestarem, ouvir as demandas, as expectativas dos nossos alunos, dos professores, dos pais, ver a realidade da comunidade e elaborar nosso trabalho da melhor forma possível, dentro das condições que nos são ofertadas para que a gente consiga atender não só a demanda da nossa sociedade, mas também do público.

Placco e Souza (2012, p. 27) confirmam a importância dessas atitudes no espaço escolar e afirmam que “qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados na perspectiva do trabalho coletivo.” Diante do

exposto, o trabalho coletivo na escola é reconhecido como fundamental, diante dessa realidade, torna-se mais fácil para os gestores escolares articularem o envolvimento de todos, colaborando no desenvolvimento pedagógico da escola.

A sobrecarga de atividades, dificuldade apontada no decorrer desse trabalho, bem como a falta de uma formação específica para o coordenador e o suporte pedagógico que muitas vezes ele precisa dar para outras áreas de formação, foram problemas citados pelos coordenadores, conforme as falas seguintes:

Nós, enquanto coordenadores pedagógicos, temos esse olhar tanto para o aluno, mas sem perder de foco o suporte para o professor, a gente tem que equilibrar professor e aluno. (Coordenador A da Escola de Ensino Médio)

Por estar só com 7 meses de coordenação, a questão de coordenar desde a educação infantil até o 9º ano, do 6º ao 9º ano já é mais a minha área, então eu já sei mais, enquanto da educação infantil até o 5º ano eu sinto muita dificuldade, porque envolve a questão do alfabetizar e eu sinto mais dificuldade. (Coordenador B da Escola de Ensino Fundamental)

A sobrecarga de trabalho e também a falta de uma formação individual, porque na verdade o coordenador pedagógico não tem essa formação, ele passa anos na sala de aula como professor aí de repente ele é convidado pra assumir esse cargo e não se tem uma formação específica naquilo que realmente é pra fazer. (Coordenador C da da Creche)

Pelo exposto, evidenciam-se os muitos desafios para o desempenho de um trabalho coerente nas escolas, para que possam dar apoio aos processos de ensino e de aprendizagem. Os coordenadores destacam a importância de sua formação acadêmica para a realização de seus trabalhos como coordenadores, mas também reconhecem a experiência obtida em sala de aula ao longo dos anos.

Eu entendo que a minha contribuição, eu trabalho com os professores da área de ciências da natureza (matemática, química, física, biologia) e eu procuro contribuir primeiro com a minha experiência em sala de aula, onde já se vão 13 anos de experiência em sala de aula, sempre lecionando matemática ou física e aquilo que eu adquiri, minha experiência maior foi em sala de aula. Eu digo assim: é ensinando que a gente aprende. (Coordenador A da Escola de Ensino Médio)

Eu gosto muito das ciências, na época escolhi biologia porque estudar vida, vegetação, plantas eu gosto muito de trabalhar essa questão. Enquanto coordenação ela contribui para que eu tenha mais estratégias, tenha mais pensamentos em relação ao acompanhamento e formação dos nossos alunos. (Coordenador B da Escola de Ensino Fundamental)

Acredito que seja uma contribuição significativa porque todo esse tempo de sala de aula você vai adquirindo conhecimentos, aprendizado para quando chegar até aqui onde eu estou ter uma noção de como funciona, apesar de que se tem alguma coisa diferente, você está em sala de aula e você assumir uma coordenação está à frente com os professores. Minha formação é uma contribuição significativa para a minha prática pedagógica. (Coordenador C da Creche)

Pela pesquisa, constatamos as atividades desenvolvidas pelos coordenadores nas creches e escolas e a aceitabilidade desse profissional para execução das ações que, por vezes, extrapolam sua função e dificultam a melhoria dos processos educativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirmou a importância do trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas, tanto por evidenciar o contato com todos que compõem a comunidade escolar, como por revelar as ações que contribuem com a formação em serviço dos professores.

Quanto às dificuldades, constatou-se que os coordenadores sentem-se sobrecarregados, pois realizam muitas funções diárias tanto na escola como na creche, o que prejudica sua atuação pedagógica e didática com os professores. Entretanto, nos momentos de planejamento e formação, os coordenadores afirmam dar todo o apoio e suporte necessário para os professores.

Apesar de ser um processo desafiante, os coordenadores afirmam que gostam do que fazem e procuram sempre subsidiar os professores com as melhores metodologias e reflexões de suas práticas, entretanto reconhecem as dificuldades no seu percurso profissional, o que contribui na melhoria de suas práticas, pois reconhecem essa incompletude e buscam novos conhecimentos para aperfeiçoar as suas ações.

Diante do exposto, mesmo com tantas atribuições, o coordenador pedagógico tem compreensão da relevância de sua função prioritária, a formação dos professores, buscando o aperfeiçoamento profissional e a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem de discentes e docentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o Cotidiano da escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2010. pp. 21-46.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf> acesso em 28/08/2017

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador

pedagógico . In: PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14.ed: São Paulo, Ed. Loyola, 2012. pp. 09-13.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. G.; ALMEIDA, L. R. de; CRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2009. pp. 17-24.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Ed. Loyola, 2009, pp. 09-16.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Cidade Ipaporanga.  
Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ipaporanga/panorama> . Acesso em: 19/08/2018.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Ed. Loyola, 2015. p. 09-24.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2009. pp. 25-32.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, SOUZA, V. L. T. de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012. pp. 25-36.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto-político pedagógico ao cotidiano da sala**. 15° ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

## AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICO – PRÁTICAS

Ana Paula Azevedo Furtado  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
[anapafurtado@yahoo.com.br](mailto:anapafurtado@yahoo.com.br)

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
[carine\\_santos\\_sousa@yahoo.com.br](mailto:carine_santos_sousa@yahoo.com.br)

### RESUMO

A avaliação tem sido objeto de diversos estudos na área da Educação, contudo na Educação Infantil essa temática ainda é pouco debatida. O interesse em aprofundar e contribuir com esse debate motivou a realização desse estudo. O referencial teórico considerou as contribuições de autores como Luckesi (2005) e Hoffmann (1996). Esses estudiosos concordam que uma única forma de avaliação não é suficiente para contemplar todas as potencialidades apresentadas pelas crianças. A pesquisa possui caráter qualitativo e se propôs a analisar as fichas de desempenho propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, para a avaliação na Educação Infantil, assim como conhecer outros instrumentos utilizados por professoras dessa etapa da educação básica. Uma das reflexões alcançadas com esse estudo é que a avaliação na Educação Infantil deve acontecer através da pluralidade de registros e da observação atenta realizada pelo professor, em detrimento de uma prática avaliativa punitiva e descontextualizada.

**Palavras-chave:** Avaliação. Educação Infantil. Práticas educativas.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é tecer algumas reflexões acerca das discussões e concepções existentes sobre a avaliação na Educação Infantil, além disso, também se propôs a analisar as fichas de desempenho propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, para a avaliação na Educação Infantil, assim como conhecer outros instrumentos utilizados por professoras dessa etapa da educação básica. Nos pautamos, para isso, nos documentos em vigência e nos estudiosos sobre o assunto atualmente.

Essa pesquisa foi motivada pela implementação, pela Secretaria de Educação de Fortaleza, do uso de fichas avaliativas para acompanhar o desempenho de crianças de 1 a 5 anos, integrantes da etapa da Educação Infantil. O que nos leva a refletir sobre que concepções sobre avaliação de crianças pequenas permeiam sobre os que organizam a



Educação Infantil atualmente na cidade de Fortaleza, assim como em outros municípios.

Avaliar é um ato imprescindível quando se deseja realizar algo com eficiência e qualidade. O ser humano está sempre fazendo avaliações. A avaliação é o ponto de partida para a tomada de decisões e a escolha de quais caminhos devemos percorrer e o que é necessário para que possamos chegar com êxito ao final desse caminho.

No âmbito educativo avaliar é fundamental para o bom desenvolvimento do processo educativo e precisa ser compreendido como algo inseparável do fazer pedagógico e aos processos que envolvem a aprendizagem, na qual todos os sujeitos devem estar envolvidos de forma ativa.

## **1. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

No ambiente educativo a avaliação foi concebida, tradicionalmente, como instrumento de medida e classificação das aprendizagens, determinando os melhores e os piores, os certos e os errados, e dessa maneira contribuindo para ampliar o vácuo existente entre “os que aprendem” e “os que não aprendem”, tornando-se assim mais um fator de exclusão.

Sobre o exposto, Esteban (2013, p. 98) chama atenção para o fato de que o uso de alguns tipos de instrumentos e procedimentos de avaliação “podem estar contribuindo para que alguns sujeitos sejam potencializados e incluídos na dinâmica pedagógica, enquanto outros vão sendo desvalorizados, isolados e excluídos”. As práticas avaliativas engessadas que buscam a homogeneização dos educandos configuram-se dentro dessa perspectiva de educação que julga e exclui.

Luckesi (2005, p.18) realiza uma discussão em torno do caráter de promoção ou não à série subsequente ao qual está atrelado o sistema educacional brasileiro. Para o autor, “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Desta forma, tanto pais, professores, crianças como o próprio sistema social de ensino centram sua atenção nos resultados de provas e exames.

Ainda segundo o autor, esse foco dado aos resultados em detrimento de todo o processo resultou em fatores nada promissores a uma educação de qualidade, como a utilização de provas como meios reguladores e punitivos (LUCKESI, 2005).

As discussões em torno dessa temática vêm se ampliando e aperfeiçoando as concepções existentes a respeito de qualidade na educação, aprendizagem e avaliação.

Atualmente, os modelos de avaliação centrados na classificação são firmemente rechaçados por vários estudiosos da área que compreenderam os malefícios desse tipo de prática que limita a atuação docente e discente, centraliza toda a ação na figura do professor e permite ao aluno ser um mero espectador desse processo.

Deste modo, já se tem a percepção de que a avaliação deve ser um processo contínuo e não apenas uma ação que ocorre ao final de um processo. O seu objetivo principal é fornecer informações acerca do processo de aprendizagem.

Na Educação Infantil, a avaliação surgiu como artifício de controle e para legitimar a sistematização dessa etapa. De acordo com Hoffmann (1996), a partir das discussões acerca das concepções assistencialista ou educacional no atendimento às crianças nas creches e pré-escolas é que surge a exigência da formulação de um processo formal de avaliação buscando atender a pressões das famílias que desejam perceber de forma mais palpável as diferenças entre os antigos modelos voltados apenas para o cuidado e, a Educação Infantil, agora de forma mais sistematizada e pedagógica.

Segundo a autora, a prática de avaliar, na Educação Infantil, “surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças” (HOFFMANN, 1996, p.9).

## **2. AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Atualmente o documento norteador das concepções e práticas na Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, CNE/CEB, 2009). Esse documento estabelece as normas a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, assim como devem orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares.

As DCNEI (2009) consideram a criança como um ser histórico e de direitos e visam contribuir com a constituição de sua identidade tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e apoiando-se em princípios éticos, políticos e estéticos.

Em seu artigo 10º, o referido documento, apresenta as orientações acerca das práticas de avaliação a serem desenvolvidas nas instituições. Essas orientações esclarecem o caráter de acompanhamento e registro a qual a avaliação nessa etapa deve estar pautada e que as escolas devem estabelecer meios próprios de proporcionar essas

ações, além de fornecer “documentação” para o acompanhamento pelas famílias.

É válido ressaltar que as orientações referidas concedem às instituições a responsabilidade e a autonomia para elaborar procedimentos próprios para a realização dos acompanhamentos e estratégias que contemplem avaliar o desenvolvimento das crianças em sua integralidade. Contudo, esses procedimentos não podem fugir da concepção de avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica com o intuito de encontrar meios para proporcionar uma mediação de efetiva qualidade.

### **3. AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO-AÇÃO**

Após esse breve recorte das discussões atuais em torno de o que constitui a avaliação na Educação Infantil, o que a norteia e quais seus objetivos, podemos visualizar de forma muito clara as especificidades de se avaliar nessa etapa da educação que considera sua singularidade e meios próprios, seu caráter não classificatório e sua finalidade como elemento propulsor de reflexão e tomada de decisões que proporcionem uma melhora na qualidade da educação.

Avaliar na Educação Infantil só tem sentido se tiver como objetivo primeiro levar o professor a refletir sobre sua prática. Ela deve ser dinâmica, flexível e constante. Acontecer durante todo o ano e não apenas ao final de uma etapa.

É preciso ter em mente que diversos fatores influenciam esse processo. A concepção que o professor tem de criança irá determinar quais as atitudes e os posicionamentos que este terá em relação às metodologias utilizadas tanto para mediar quanto para avaliar. Assim como sua concepção sobre qualidade na educação e a que tipo de educação ele acredita que aquela criança em um determinado contexto merece possuir.

Um professor que compreende a criança como sujeito que é histórico e que tem direitos que precisam ser respeitados terá um posicionamento mais ético e buscando seguir as determinações presentes nos documentos citados neste artigo. Enquanto o professor que não possui essa visão utilizará a avaliação como medida de julgamento, moeda de troca ou punição, atitudes que contribuem para o esvaziamento das escolas e a perda de interesse das crianças em relação à escola.

É esse tipo de postura que precisa ser cerceada através de formações em contexto e formações continuadas, também de qualidades, que contribuam na mudança de posicionamento por parte dos professores.

Poderemos visualizar diferentes posturas e concepções nos resultados da pesquisa realizada, o que reafirma nossa preocupação quanto à ampliação do debate nessa área.

#### **4. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A abordagem utilizada nessa pesquisa foi a qualitativa, visto que pretendeu-se compreender diferentes sujeitos dotados de opiniões próprias e específicas que são influenciadas também pelo meio ao qual pertencem (MINAYO, 2011).

Ainda segundo Minayo (2011, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, visto que os indivíduos são capazes de pensar sobre suas ações e relações partilhadas com seus semelhantes.

O referencial teórico desta investigação buscou aprofundar-se nos conhecimentos relativos à Educação Infantil e à avaliação. No tocante à educação infantil, recorreremos aos conceitos e ideias disseminadas pela atual Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Com relação à temática da avaliação nos pautamos nas reflexões de Hoffmann (1996), Luckesi (2005), entre outros.

A técnica escolhida para a construção dos dados foi a entrevista semiestruturada, e teve por objetivo ouvir as concepções das professoras a respeito dos instrumentos de avaliação que utilizam para acompanhar o desenvolvimento das crianças, compreender o que elas têm a dizer sobre o assunto e levantar suas contribuições. Esse procedimento foi julgado como condizente para a busca de respostas ao seguinte questionamento: De que forma professoras do município de Fortaleza vem realizando avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

As entrevistas foram realizadas com três professoras, uma de infantil 3, uma de infantil 4 e uma de infantil 5. Todas as entrevistas foram gravadas devido a possibilidade de se ter um registro mais fidedigno das conversas e interações verbais ocorridas.

#### **5. ANÁLISE DOS DADOS**

Após a análise das respostas foi possível constatar que as professoras da Educação Infantil empreendem meios diversos na busca de acompanhar o desenvolvimento das crianças e registrar esse acompanhamento.

Além dessa constatação, elencaremos as principais análises de acordo com

cada agrupamento analisado. As professoras serão nomeadas pelo número do agrupamento que atuam, portanto, professoras 3, 4 e 5.

A professora 3 nos informou sua insatisfação pelo uso das fichas avaliativas impostas pela Secretaria Municipal de Educação. A mesma demonstrou ter conhecimento sobre as especificidades da Educação Infantil e utiliza em sua prática diária outros instrumentos avaliativos com o intuito de buscar ampliar as possibilidades de registro. A professora informou que para isso realiza várias fotografias durante as atividades, e as vezes, realiza filmagens, que poucas vezes passa para os alunos e observa suas reações. Outro instrumento citado foi o diário de campo, no qual ela descreve situações do dia-a-dia, perguntas feitas pelas crianças, descobertas etc.

A professora 4 informou também não concordar com a utilização das fichas avaliativas, observa o fato de serem reducionistas e não contemplarem todo “o universo das aprendizagens das crianças”. A professora 4 também fotografa diversos momentos, entre atividades a produções das crianças e reproduz as fotos para que as crianças e as famílias observem nas reuniões entre pais e professores, além disso, faz anotações em seu caderno sobre perguntas e anota falas das crianças. Segundo ela, o objetivo é “não perder nada!” e ter subsídios para a elaboração do planejamento e para a escrita dos relatórios individuais. Além disso, está construindo junto com as crianças um tipo de portfólio, no qual anexa desenhos, falas das crianças, escritas espontâneas, fotos e produções diversas que tenham realizado em sala.

A professora 5 relata não ter gostado de ter que preencher todas as informações da ficha e que acha desnecessário. “Preferia quando era apenas o relatório”. Ela considera que as informações ali contidas são inúteis, pois “ninguém lê, não servem para nada, os pais não entendem o que está escrito”. A mesma declara que além das fichas realiza bimestralmente, uma atividade escrita com as crianças para “verificar o que aprenderam”. É a partir dessas atividades que ela retira os dados para escrever os relatórios individuais.

Assim como as professoras, vários estudiosos da área da Educação Infantil desaprovam o uso de fichas avaliativas como instrumento de avaliação nessa etapa da educação, visto que nessa faixa etária o desenvolvimento infantil é muito dinâmico e dotado de inúmeras particularidades que são negadas com esse tipo de instrumento.

Sobre o uso de fichas, Hoffmann (2012, p. 44-45) é contundente ao tecer críticas a esse instrumento chamando atenção aos riscos aos quais esta ferramenta pode

levar o professor. A autora ressalta que

se corre o risco de dizer que a criança não está se desenvolvendo conforme deveria, quando, de fato, a escola “deixa de ver” a criança como ela é. Por outro, porque decorrem, desses instrumentos avaliativos, ações muito perigosas por parte dos professores e/ou dos pais, uma vez que eles passam a “treinar” e/ou exigir das crianças atitudes e habilidades listadas nesses instrumentos para que elas venham a ser bem-conceituadas nas escolas e para que sejam promovidas ao nível seguinte (...)

Quanto à utilização de ferramentas diversas podemos perceber que duas das professoras – professoras 3 e 4 - buscam meios distintos e mais amplos de registrar os avanços e contextos vivenciados pelas crianças. O uso de fotografias, vídeos e relatos abertos demonstra que a concepção sobre aprendizagem e criança que essas professoras possuem tem acompanhado a evolução dos pensamentos sobre crianças, que trazem a tona, questionamentos sobre a percepção de criança como única, além de utilizarem meios sugeridos por teóricos e que constam nas DCNEI (2009).

Contudo, ainda podemos perceber a utilização de métodos estéreis, como “provinhas”, mesmo que de forma informal – utilizada pela professora 5 - que mantem a ideia de classificação, definir quem aprendeu e quem não aprendeu. Esse instrumento revela uma concepção equivocada sobre avaliar, visto que, como destaca Luckesi (2005) o ato de avaliar não deve constituir-se em um julgamento definitivo sobre algo ou alguém.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo complexo constituído pela própria criança, por meio da utilização de artefatos (objetos e linguagem) como produtos culturais estabelecidos em seu contexto singular (VYGOTSKY, 1989). Diante de tais complexidades o papel do professor como organizador das interações está diretamente ligado à forma como este concebe a criança.

É preciso de uma vez por todas admitir o protagonismo infantil diante às suas possibilidades de apreender o mundo e nesse processo, ser influenciado e influenciar o meio ao qual pertence.

Diante disso, o ato de avaliar constitui papel fundamental, ao passo que deve ser compreendido como meio propulsor de ações futuras e não como produto final nos processos de ensino e aprendizagem.

O debate sobre como as avaliações vem ocorrendo tornam-se fundamentais

partindo de uma perspectiva que visualize a compreensão de que quanto mais debatido um assunto mais se conhece sobre o mesmo, tendo em vista que os resultados dessa pesquisa nos mostram que existem ainda diferentes concepções sobre os atos de avaliar e as vertentes que o constituem.

Podemos perceber os avanços nas concepções de alguns professores e que os mesmos tem buscado evoluir em suas metodologias, o que demonstra que sua concepção sobre a criança tem acompanhado os avanços trazidos pelas diversas pesquisas que vem sendo apreendidas nessa área.

Contudo, podemos perceber também, que ainda existem práticas que insistem em estabelecer metas heterogêneas as quais não são compatíveis com a diversidade dessa faixa etária. Tais práticas podem ser visualizadas, inclusive, de forma institucionalizada, como é o caso da utilização das fichas avaliativas instituídas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Ações dessa natureza só são possíveis devido ao não estabelecimento de critérios mais claros pelos documentos que normatizam essa etapa da educação – LDB (1996), DCNEI (2009). Os mesmos trazem como sugestão o uso de instrumentos que contemplem as peculiaridades da criança, no entanto, deixam uma lacuna para que, na autonomia das instituições sejam implementados instrumentos não condizentes com o que se espera de uma avaliação nessa etapa, que é oferecer subsídios para que se conheça a criança e, diante disso, seja possível pensar em um planejamento que se adeque a seus desejos e necessidades.

A formação continuada tem papel preponderante nesse contexto, visto que, quanto mais o professor se atualiza e conhece formas mais adequadas para desenvolver suas práticas diárias mais ele se conscientizará sobre os malefícios de uma educação empobrecida e limitadora das competências infantis.

Nesse sentido, compensa conhecermos esses conceitos e, sobretudo, pensarmos em seus desdobramentos práticos. Como também ampliar o debate objetivando contribuir com a prática pedagógica das professoras e dos professores da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de



Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, nº. 248. Brasília, DF.

ESTEBAN, Maria T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen F. da.;

HOFFMANN, J.; ESTEBAN, Maria T. (org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. 10<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M<sup>a</sup> Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**CONSTRUÇÃO DE VALORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELATOS DA  
METODOLOGIA DO INSTITUTO MYRA ELIANE NUMA ESCOLA PÚBLICA  
EM CAUCAIA- CE**

Elineia Pereira de Souza Miranda –  
Professora de Educação Infantil do Município de Caucaia  
([Elineia\\_souza@yahoo.com.br](mailto:Elineia_souza@yahoo.com.br))

Carolina da Silva Nery Cruz –  
Psicóloga - ([carolinanerycruz@gmail.com](mailto:carolinanerycruz@gmail.com))

**RESUMO**

Estudos revelam que os seis primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o desenvolvimento humano, para a formação da inteligência e da personalidade. A partir disso, várias experiências tem sido testadas no investimento de recursos, pesquisas e conhecimentos pautados na construção de valores nessa etapa da vida. Nesse sentido, o presente artigo objetiva descrever o Projeto Valores Humanos na Educação Infantil do Instituto Myra Eliane para a primeira Infância na Creche NEDI Isaías Barbosa. E especificamente: Pesquisar a importância da construção de valores na primeira Infância; Conhecer a história Instituto Myra Eliane e as principais metodologias do Projeto Valores Humanos na Educação Infantil; e identificar os desafios e as possibilidades da implementação do Projeto. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa, descritiva do tipo etnometodológica. Dentre os resultados desta pesquisa destacamos as mudanças de forma lenta e gradual com os primeiros indícios de melhoria no comportamento das crianças.

**Palavras-chave:** Primeira Infância. Construção de Valores. Instituto Myra Eliane

**1 Introdução**

A educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, por um número crescente de países em todo o mundo. No Brasil, a Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, várias pesquisas realizadas desde os anos 1980 já mostravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano,

e a formação da inteligência e da personalidade. Entretanto, até 1988 em nosso país, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade não tinha direito à Educação.

Foi a partir da Constituição de 1988 que reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir da, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação.

De acordo com o Plano Nacional para a Primeira Infância no Brasil (2010, p39.), há 20 milhões de crianças de até seis anos de idade, sendo 10,9 milhões do nascimento aos três anos e 9 milhões dos três aos seis anos. Dessas, tão somente 17,1% estão tendo oportunidade de acesso a algum tipo de atendimento educacional em creches (0 a 3 anos) e cerca de 77,6% na faixa de 4 a 6 anos (pré-escola).

Estudos mostram que quando as condições para o desenvolvimento durante a primeira infância são boas, maiores são as probabilidades de a criança alcançar o melhor de seu potencial, tornando-se um adulto mais equilibrado, produtivo e realizado. Priorizar a infância, no conjunto de muitas outras demandas, é uma estratégia inteligente para obter ganhos sociais e econômicos superiores aos gerados por qualquer outro investimento. No entanto, para as crianças, mais importante do que preparar o futuro é viver o presente. (PNA, 2010, p40.)

Nessa perspectiva de números e entendimento sobre a Primeira Infância é que consideramos relevante o estudo de metodologias e experiências consideradas “Boas Práticas” na Educação Infantil. Assim, a partir da experiência enquanto professora do Município de Caucaia com algumas metodologias, destacamos neste estudo o Projeto Valores Humanos na Educação infantil do Instituto Myra Eliane como objeto deste estudo.

O Instituto Myra Eliane atua a 03 anos e tem com a Missão contribuir para um futuro melhor para as crianças a partir de parceria com os Municípios do Estado Ceará, dentre eles o universo da nossa pesquisa Creche NEDI Isaías Barbosa em Iparana no Município de Caucaia, na turma do Infantil III.

Diante dessa experiência muitas perguntas surgiram, a saber: Qual a importância da construção de valores na primeira infância? Quais os desafios e possibilidades da implementação da metodologia Valores Humanos na Educação infantil? Quais as

técnicas utilizadas pelos professores que aderem a esta metodologia?

A partir dessas questões surgiu o Objetivo Geral: Descrever o Projeto Valores Humanos na Educação Infantil do Instituto Myra Eliane para a primeira Infância na Creche NEDI Isaías Barbosa como uma experiência de Boas Práticas e Especificamente: Pesquisar a importância da construção de valores na primeira Infância; Conhecer a história Instituto Myra Eliane e as principais metodologias do Projeto Valores Humanos na Educação Infantil; e Identificar os desafios e as possibilidades da implementação do Projeto.

Para atingirmos aos objetivos propostos, adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa, descritiva do tipo etnometodológica<sup>222</sup>, uma vez que descrevemos a partir de uma experiência vivida e refletida.

O presente artigo apresenta as seguintes seções: A introdução com o cenário e os dados estáticos da primeira Infância no Brasil, a segunda seção com o debate da importância e a construção de valores na primeira Infância, terceira seção, história e conceitos básicos do Programa Valores Humanos Na Educação Infantil do Instituto Myra Eliane e a última seção com os desafios e possibilidades do Programa.

## **2 A Construção de Valores na Primeira Infância**

A Primeira Infância tem sido compreendida por alguns estudiosos como o período que vai de 0 a 6 anos. Contudo, alguns autores que debatem o desenvolvimento humano, como Papalia, Feldman & Martorell (2013), abordam esse período assim: *Primeira Infância (do nascimento aos 3 anos)* - Ao nascer, os sentidos funcionam de maneira variada, paralelamente, o cérebro vai se desenvolvendo de maneira complexa e pode receber constantemente influências do ambiente.

Estudiosos como Papalia, Feldman & Martorell (2013, p.37) apresentam estudos de cientistas do desenvolvimento, onde estes apontam que o desenvolvimento humano sendo um campo de constante evolução e nos apresentam três importantes aspectos do eu: O desenvolvimento físico - abrange a nossa saúde, crescimento do corpo e cérebro, capacidades sensoriais e habilidades motoras – desenvolvimento cognitivo – atrelado a

---

<sup>222</sup> A pesquisa Etnometodológica, segundo Autor Coulon (2005, p.32) é a busca empírica dos métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar.

aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade – por fim o desenvolvimento psicossocial – este ligado as emoções, personalidade e relações sociais, sendo aqui importante destacar que os três aspectos estão interligados.

Ainda nesse primeiro período da primeira Infância, espera-se que a criança forme vínculos afetivos com sua família e/ou outros cuidadores. Torne-se mais autônoma e autoconsciente, comece a desenvolver interesse por outras crianças. Já na Segunda Infância (corresponde dos 3 aos 6 anos) - Os autores destacam que a criança mantém um crescimento contínuo, com isso vem o aprimoramento de suas habilidades motoras, a mesma, outrora egocêntrica, vai percebendo os outros. Aqui também é percebido que a memória e a linguagem vão ficando mais excelentes. Outros aspectos aqui apresentados é o fato da criança se sentir mais independente, mais altruísta, com capacidade de tornar a brincadeira mais imaginativa e criativa, dentre outros aspectos relevantes do período supracitados. (p.40)

Sobre a primeira infância e a construção de valores na educação infantil, Craveiro & Ferreira (2007), enfatizam que a postura do educador deverá ser responsável por proporcionar a criança um ambiente experiencial, criativo, onde a criança possa receber estímulos que contribuam para seu desenvolvimento cognitivo, físico, sócio-emocional. Os autores destacam:

Neste sentido, consideramos que os modelos futuros da educação terão de considerar a criança como sujeito activo e fazedor da sua própria aprendizagem, deste modo, vão ficando para trás os modelos tradicionalistas. Sendo assim, a educação para os valores deverá recorrer a um processo educativo que proporcione à criança a participação activa em acções concretas nas quais a criança tenha a possibilidade de identificar, incorporar e vivenciar valores. (p. 18)

Em outras palavras, ao observarmos os autores, percebemos que ao longo de cada etapa do desenvolvimento e aqui um recorte para a primeira infância, a criança vai desenvolvendo gradualmente sua aprendizagem a partir de sua interação com o ambiente onde encontra-se inserida. Pesando no contexto escolar, e aqui na pessoa do educador. Este tem a incumbência de cuidar e proteger a criança, proporcionando a ela um ambiente seguro e de aprendizagens.

A criança demonstra a capacidade de aquisição do conhecimento a partir do que lhe é apresentado. Em si tratando de valores, podemos dizer que estão atrelados a

uma questão mais emocional e afetiva, onde a criança compreende e se expressa a partir do que sente e/ou experimenta.

### **3 História, Desafios e Possibilidades da implementação do Projeto “Valores Humanos na Educação Infantil”**

O Instituto Myra Eliane surgiu em 2016 a partir dos estudos sobre as causas dos problemas sociais, como a corrupção e a violência urbana, identificada com a falta da formação do caráter e dos valores do indivíduo, cuja formação ocorre basicamente de zero aos sete anos.

A missão do Instituto Myra Eliane é estruturar um amplo modelo de Creche – Escola Infantil voltada para a Formação do Caráter, visando atender à legislação do MEC e disponibilizar o modelo para escolas afiliadas.

O projeto “Valores Humanos na Educação Infantil” tem sido uma parceria do Instituto Myra Eliane com o Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), por meio do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CAOPIJ). Por meio dele, os municípios participantes se comprometeram a inserir nas legislações municipais de normas que garantam a adequação do projeto pedagógico de todas as creches ou pré-escolas para a inclusão de conteúdo adicional especificamente direcionado à formação dos valores humanos e do caráter das crianças de até seis anos de idade.

A metodologia utilizada pelo Instituto vem para agregar as Diretrizes do Ministério da Educação (MEC), com uma formação complementar dando mais ênfase aos valores humanos, “como amor, a paz interior, a verdade espiritual, a ação correta e não a violência. Vem para ênfase disso, acabar com bullying, a violência dentro das escolas, para que o ser humano possa criar um sonho dentro si e a realização do mesmo.

A experiência da implementação do Projeto Valores Humanos na Educação Infantil iniciou-se em 2017 desenvolvido na Creche NEDI Isaias Barbosa, localizado no Município de Caucaia, no Bairro Iparana. Trata-se de uma comunidade antiga, com problemas sociais decorrentes da desigualdade social. De acordo com os relatos de comunitários a maioria das famílias se encontra em situação de vulnerabilidades sociais<sup>223</sup>, com alguns pais de alunos no Sistema Prisional ou mortos, vítimas da

---

<sup>223</sup> Vignoli (2001, p. 2) compreende vulnerabilidade como a falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade, apontando a carência de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes.

violência e do tráfico de drogas ilícitas.

A metodologia foi construída a partir da Parceria do Instituto Myra Eliane, com um ciclo de formação de Professores da Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Caucaia, onde já iniciaram o processo de implantação do conteúdo complementar. Lançado em fevereiro de 2017, o projeto Valores Humanos visa apresentar esses valores às crianças da Educação Infantil, de maneira compreensível, onde podem ajudar a minimizar as manifestações de preconceito, violência e desigualdade, alargando a visão de mundo dessas crianças.

As ações para o desenvolvimento das atividades valores na Educação Infantil, mas especificamente no infantil III manhã, foram exploradas de várias maneiras: por meio de músicas, círculo do amor, dança, massagem e automassagem, histórias, cartazes, exposições, estímulo das linguagens oral e corporal, desenho, lista de palavras referentes aos valores trabalhados, pintura, painéis coletivos, leituras e suas releituras.

O início de cada momento se desenvolveu em rodas de conversa, onde cada criança podia se expressar e falar um pouco de si, essencial para descobrir o real interesse e as necessidades destas crianças. A partir daí, foram desenvolvidas todas as outras atividades programadas dentro de um contexto significativo para o aluno, como o círculo do amor com canções, roda de histórias e filmes com mensagens que promovem o amor, justiça, paz, verdade, ação correta e não violência.

Algumas dinâmicas também são trabalhadas para a expressão e comunicação de sentimentos entre as crianças, como por exemplo a escolha voluntária das crianças de plaquinhas que expressão emoções feito de EVA e assim revelarem o que pensam e sentem naquele momento, e de como está sendo o seu dia.

A musicalidade entra como estratégia metodológica em muitos momentos. Segundo Teixeira (2008, pag 51):” está comprovado que a musicalização pode contribuir para aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo-linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança”.

No entanto há muitos desafios no processo de implementação da metodologia, dentre eles, os materiais lúdicos necessários e em quantidade suficiente para o cotidiano, implicando diretamente na adesão para os planos de aula diário por alguns profissionais que receberam o treinamento e não conseguem efetivá-lo devido a falta do material.



Outro desafio diz respeito a insuficiência de um instrumental próprio da metodologia que possam facilitar na sistematização e acompanhamento (evolutivo) da criança nos vários processos educativos (cognitivos, motor, afetivo), implicando principalmente na evidência de impactos que a metodologia vem alcançando a respeito de dados qualitativos como: auto-confiança, processos interativos, apresentação pelas crianças dos valores trabalhados no cotidiano das relações na escola, fortalecimento dos vínculos e cultura de paz, dentre outros.

Há também o desafio do próprio contexto de violência, pois o que temos percebido é que por mais que a Escola trabalhe alguns valores, se a família não adere a proposta, fica mais difícil a sua continuidade. Isso requer que o Projeto desenvolva propostas que aproxime as famílias e resgata alguns valores e práticas humanizadas que foram esquecidas ao longo na vida e principalmente no exercício desses no âmbito do lar.

Das possibilidades encontradas é possível evidenciar no dia a dia, a partir dos diários de campo e depoimentos de professores que as mudanças ocorrem de uma forma lenta e gradual e que no final do semestre foi possível perceber os primeiros indícios de melhoria no comportamento das crianças, onde as mesmas passaram a ser mais cordiais, mais amorosas, mais gentis, alegre e respeitando os colegas e os professores.

#### **4 Considerações Finais**

Trabalhar com valores é, sobretudo, uma grande tentativa de se construir uma educação diferenciada, que ultrapasse os limites da transmissão do conhecimento, buscando educar os sujeitos através do desenvolvimento do intelecto, do corpo e da alma.

Assim a pesquisa revelou a importância da construção de valores na Primeira infância no ambiente escolar que se dá a partir de uma prática onde o educador prioriza investir na criança de maneira significativa, conduzindo-as sobre como tratar bem o outro a partir do momento que ela aprende sobre os valores humanos.

Contatou-se que o desenvolvimento Infantil acontece a partir da faixa etária de 0 a 6 anos momento em que a criança está descobrindo tudo, e que a construção de valores tem revelado contribuir para formação do caráter a partir das pequenas atitudes apresentadas em sala de aula.

Na busca pela história do Instituto Myra Eliane percebemos quanto a sua

atuação - apesar de recente – tem sido relevante para a escola pública do município de Caucaia possibilitando com que centenas de crianças levem esse aprendizado para a vida.

Identificamos como principais desafios da implementação do Projeto a insuficiência de recursos pedagógicos e a necessidade de instrumentais de monitoramento e avaliação específicos da metodologia para a verificação dos principais impactos.

Também sugerimos que a metodologia poderia ser melhor aplicada pelos professores, se o no período das formações com o Instituto Myra Eliane fosse construído um Planejamento estratégico<sup>224</sup>, pois com essa ferramenta poderiam ajudar os professores a atingir os objetivos, oferecendo assim uma melhor condução da metodologia em sala de aula.

Relativo as possibilidades, constatamos que, quando ensinamos a criança construir os valores humanos para si mesmo e pensando no outro, colaboramos para que ela trilhe um caminho de respeito, de tolerância de humildade, gentileza e amor ao próximo.

Assim, consideramos imprescindível para o convívio em sociedade o conhecimento e a prática consciente dos valores como amor, justiça, paz, verdade, ação correta e não violência, relacionados a um conjunto de atividades baseadas na sensibilização, reflexão e ação nos planos pessoal e coletivo, perpassando pelos âmbitos cognitivo, afetivo, simbólico, cultural e político-social, e conseqüentemente fazendo da Escola um espaço prazeroso de desenvolvimento integral da e para a Criança.

## 5 REFERÊNCIAS

COULON, A. La Etnomedotología. 3 ed. Madrid: Cátedra, 2005. FRANCIS, D.; HESTER, S. **An Invitation to Ethnomethodology: language, society and interaction**. London: Sage, 2004.

CRAVEIRO, Maria Clara ; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro - **A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro**. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n° 6 (2007), p.18

---

<sup>224</sup> De acordo com Serra (2004, p. 36), o Planejamento Estratégico é uma ferramenta que indica os caminhos de onde se está, para aonde se quer chegar, agindo proativamente para se antecipar as mudanças, minimizando as ameaças e potencializar as oportunidades.

CAMARA.LEG.BR. **Avanços do marco legal da primeira infância.** Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

INEP.GOV.BR. **Censo escolar.** Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

LFG.JUSBRASIL.COM.BR/. **Artigos - educação infantil: o que diz a legislação.**  
Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/168958/artigos-educacao-infantil-o-que-diz-a-legislacao>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MYRAELIANE.ORG/. **Myraeliane.** Disponível em:  
<<https://www.myraeliane.org/quem-somos>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PRIMEIRAINFANCIA.ORG.BR/. **Primeirainfância.** Disponível em:  
<<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/pnpi-resumido.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano** / Diane E. Papalia, Ruth Duskin Feldman, com Gabriela Martorell ; tradução : Carla Filomena Marques Pinto Versei... [et al.] ; [revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... et al.]. – 12. ed. - Porto Alegre : AMGH, 2013. 800p. : il. Color. ; 28cm.

PLANALTO.GOV.BR. **Lei 13.257/2016 (lei ordinária) 08/03/2016.** Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PLANALTO.GOV.BR. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SERRA, Fernando A. Ribeiro, TORRES, Maria Cândida S; TORRES, Alexandre Pavan. **Planejamento estratégico.** Rio de Janeiro: Reichmana & Afonso editores, 2004.

TEIXEIRA, S. **A educação que dá certo.** Revista Pátio, Porto Alegre, v. 46, p. 50-53, maio/julho 2008.

VIGNOLI, J.R. **Vulnerabilidad Demográfica en américa latina: qué hay de nuevo?** : In: Seminario Vulnerabilidad, . 2001 ed. Santiago de Chile: CEPAL, 2001. 2 p.

## A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ATRAVÉS DE JOGOS TRADICIONAIS: PERSPECTIVA DISCENTE

Itamária Amária Silva de Sousa Furtado<sup>225</sup>

[itamariasousa@gamil.com](mailto:itamariasousa@gamil.com)

Kaylene de Sousa Lopes<sup>226</sup>

[Kaylene.ianna@hotmail.com](mailto:Kaylene.ianna@hotmail.com)

Alba Patricia Passos de Sousa<sup>227</sup>

[alba2sousa@ufpi.edu.br](mailto:alba2sousa@ufpi.edu.br)

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar como os jogos tradicionais contribuem na construção de conhecimentos dos alunos da escola Lázaro Rocha, no município de Nossa senhora dos Remédios/PI. Para tanto, apresentamos como problemática: Como vem ocorrendo a construção do conhecimento dos alunos do 3ª ano do ensino fundamental - anos iniciais através dos jogos tradicionais como prática da educação física? A metodologia utilizada foi um estudo de campo descritivo com abordagem qualitativa, os participantes foram 05 alunos do 3º ano do ensino fundamental - anos iniciais, os instrumentos usados inicialmente foram a observação não participante e o questionário. Por fim, foram observados e analisados os resultados alcançados, em que constatou-se que as atividades lúdicas voltadas para as crianças facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Além disso, percebemos que de alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas.

**PALAVRAS -CHAVE: Educação Física, Jogos tradicionais, Aprendizagem.**

### INTRODUÇÃO

Jogos tradicionais na aprendizagem permitem às crianças desenvolverem a negociação no coletivo, fazendo regras e resolvendo conflitos, pois brincar é uma forma da criança compreender o mundo a sua volta, trazendo para o seu mundo imaginário. O método dos jogos vem sendo implantado em todas as escolas, sendo relevante para o desenvolvimento cognitivo da criança. Pois através da ação lúdica e da comunicação, a criança irá compreender o pensamento e a linguagem do outro. Sendo assim, o brincar representa um meio de interferir no desenvolvimento infantil, além de ser um instrumento para a construção do conhecimento do aluno.

---

<sup>225</sup> Graduanda em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí – UFPI – Plano Nacional de Formação de Professor da Educação Básica – PARFOR.

<sup>226</sup> Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e professora da Educação básica no Município de Floriano - PI

<sup>227</sup> Professora Assistente- I da Universidade Federal do Piauí- UFPI- CAFS

O presente estudo tem como objetivo geral investigar como os jogos tradicionais contribuem na construção de conhecimentos dos alunos da escola Lázaro Rocha, no município de Nossa Senhora dos Remédios/PI. O interesse por essa temática iniciou a partir das experiências de observação proporcionadas pelo Estágio Supervisionado III, na Escola Municipal Vânia Elizabeth. Durante o estágio observamos que os alunos não tinham muita motivação na realização das atividades propostas pela professora, como também não participavam de forma efetiva na construção de conhecimento significativo para os alunos.

A relevância do estudo mostra-se através do objetivo da disciplina de Educação Física, este é o espaço de experiências motoras, físicas e sociais, dos quais os indivíduos necessitam para que possam se desenvolver de forma integral. O trabalho com jogos tradicionais envolve o resgate de culturas e costumes das gerações passadas, possibilitando aos alunos entenderem a importância do jogo na construção do conhecimento. Assim, temos o seguinte questionamento: Como vem ocorrendo a construção do conhecimento dos alunos do 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais) através dos jogos tradicionais como prática da Educação Física?

No intuito de responder nosso questionamento, sustentamos nossas discussões nos teóricos Friedman (2006), Kishimoto (2006), Murcia (2005), Severino (2016), dentre outros autores. Entendemos que toda criança reconhece algumas coisas, descobrem outras, experimenta e reinventa, analisa, compara e cria. Assim sua imaginação se desenvolve e suas habilidades também.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Nesse tópico vamos discorrer sobre o percurso trilhado na construção desse estudo, descrevendo o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes, campo de estudo, como também os instrumentos que foram utilizados na coleta dos dados.

### **Tipo de Pesquisa**

O tipo de pesquisa de campo descritivo, com abordagem qualitativa, para Severino (2016), é o conjunto de todas as metodologias envolvendo eventualmente diversas referências e fundamentos que nelas existem.

O campo de estudo foi a Escola Municipal Lázaro Rocha, que fica situada na cidade de Nossa Senhora dos Remédios/PI. Os critérios de seleção do campo de

estudo deram-se a partir do Estágio Supervisionado III, em que houve uma abertura para participar das atividades da escola, e isso facilitou a coleta de dados no ambiente escolar.

### **Participantes**

Foram 05 alunos do 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais), da Escola Municipal Lázaro Rocha. Para que os sujeitos pudessem participar do nosso estudo, foi necessária a autorização dos seus responsáveis (pais, avós, tios). O critério de seleção dos participantes foi a idade, priorizando os mais velhos da turma.

### **Instrumentos de coleta de dados**

Na coleta dos dados, utilizamos primeiro a observação não participante que, segundo Lakatos(2003), ocorre quando o pesquisador toma uma decisão com os moradores da comunidade, sendo que o mesmo não se incorpora a participar da pesquisa, ou seja, o mesmo fica fora dela, apresenta os fatos, mas não participa no momento da observação. Em seguida, aplicamos um questionário com os alunos para nos apropriar das informações a respeito da temática. De acordo com Severino (2016) o questionário é o conjunto de questões que são feitas para que se possa avaliar o grau de conhecimento de determinada pessoa, sendo que nesse questionário possam ser utilizadas questões objetivas bem formuladas e compreendidas pelos sujeitos.

### **Procedimentos de análises de dados**

Para analisar os dados, seguimos as recomendações de Bardin (2009), fazendo análises de conteúdo, que nos permitiu abstrair maiores informações e apresentar hipótese dos fenômenos encontrados no campo de estudo.

## **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo analisaremos os dados obtidos na pesquisa, adquiridos através dos questionários aplicados aos alunos. Através desses questionários pode-se coletar informações sobre as brincadeiras conhecidas e a importância dessas brincadeiras para o desenvolvimento educacional de nossas crianças; os benefícios que as brincadeiras tradicionais proporcionam para a vida cotidiana das crianças; as contribuições que as brincadeiras tradicionais proporcionam para as aulas de Educação Física; a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil; o quanto se faz necessário conhecer como ela é interpretada na contemporaneidade, que recursos e

como estes são colocados à disposição das crianças.

Os questionários para os alunos foram feitos com base nas aulas de Educação Física praticadas por eles e nas brincadeiras feitas em seus espaços: nas ruas, nas casas e no ambiente escolar. Através desses questionários puderam-se obter informações sobre as aulas de Educação Física; se esses alunos gostam dessas aulas ou não; se os alunos praticam jogos durante as aulas e se eles conseguem obter algum aprendizado durante os jogos. Com objetivo de preservar a identidade dos participantes que contribuíram com nossa pesquisa, identificaremos os alunos pelas siglas: A1, A2, A3, A4.

### **Conhecimentos acerca de jogos tradicionais.**

Os jogos tradicionais ao serem conhecidos e também resgatados pelas crianças de hoje são de grande significado, pois proporcionam a eles uma gama de conhecimento sobre a cultura popular, que deve ser resgatada por eles, e doravante preservado para as futuras gerações. Com o objetivo de compreender os conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto, perguntamos a eles o que eles entendiam sobre jogos tradicionais.

*A1: "São os jogos divertidos";*

*A2: "São jogos antigos"*

*A3: "Muita coisa legal"*

*A4: "São aqueles jogos da radicação"*

Percebe-se que é de grande importância o resgate dessas brincadeiras no cotidiano dessas crianças, apesar das respostas sucintas, pode-se notar que quando se fala em jogos tradicionais, as crianças remetem a algo legal e divertido. E para que haja esse resgate é importante que o professor busque valorizar os objetos e materiais disponíveis dentro da escola ou na comunidade em que vivem, e para isso promovam encontros que envolvam toda a família, fazendo com que os participantes que viveram em outra época contem e ensinem brincadeiras, construam e exponham brinquedos de sua infância. Tais práticas e atividades enriquecem a comunicação e o "diálogo lúdico" entre as diversas gerações (FRIEDMAN, 2006).

Foi possível perceber que essas crianças precisam ser estimuladas acerca da importância desses jogos, e assim eles possam ser trabalhados da melhor forma dentro do contexto escolar, pois os jogos contribuem significativamente para a vida dessas



crianças, melhorando e facilitando seu relacionamento com a família e os amigos nos diversos espaços que eles frequentam. Por meio das brincadeiras podemos compreender a cultura de um povo, aprendemos a dividir, cooperar, ganhar ou perder, e é brincando que a criança começa a ter contato com o mundo a sua volta (KISHIMOTO, 2006).

### **Contribuição dos jogos para a aprendizagem**

Os jogos tradicionais têm um papel significativo na aquisição do conhecimento por parte das crianças. Brincando a criança aprende de forma mais sólida e cria vínculos com as pessoas com as quais interage. Neste sentido, buscou-se saber dessas crianças a importância desses no processo de aquisição do conhecimento. E dessa forma valorizar o resgate desse instrumento de ensino por considerar os jogos tradicionais elementos de cultura, e com diversos aspectos importantes quando inseridos nas aulas de Educação Física. Quanto ao questionamento, as crianças responderam da seguinte forma:

*A1: "Sim, muito"*

*A2: "Sim"*

*A3: "Sim, bastante"*

*A4: "Sim, com certeza"*

É possível perceber que todos os alunos responderam de forma positiva ao questionamento, acreditando assim que os jogos tradicionais podem sim trazer grandes contribuições para aquisição da aprendizagem, de forma significativa. O educador alemão Fröebel (1782-1852), considerava as brincadeiras como primeiro recurso para a aprendizagem, além de acreditar que as brincadeiras e os jogos, além de uma forma de diversão é um modo de criar representações do mundo concreto, como forma de entendê-lo.

A valorização da história e da cultura das brincadeiras das gerações anteriores dentro das aulas de Educação Física é uma excelente forma de apresentar às crianças de hoje um conhecimento que, apesar de existir a muito mais tempo e não fazer uso de tecnologias (o que atrai muito as crianças de hoje), lhe proporcionarão um desenvolvimento maior, tanto nos aspectos sociais, físicos e corporais, como na promoção de conhecimentos que serão levados por toda uma vida, possibilitando ainda uma reflexão sobre o papel dos familiares e como eles podem contribuir com as novas

gerações.

### **Aplicação dos jogos em sala de aula.**

É necessário que os professores façam o resgate das atividades de brincar, trazendo para suas aulas jogos que conciliem a aprendizagem, dessa forma a criança atribuirá significado a tudo que aprende durante o jogo, além de tornar o processo muito mais fácil. Diante disso, o professor deve repensar sua prática e buscar alternativas que atraia o interesse desses alunos acerca da importância da prática dos jogos dentro das salas de aula. Segundo as respostas dos alunos, os professores fazem uso desses jogos durante as aulas.

*A1: "Sim "*

*A2: "Sim"*

*A3: "Sim, muitas vezes"*

*A4: "Sim, bastante"*

Muitas vezes as brincadeiras tradicionais aparecem de forma espontânea durante as aulas ou nos momentos de recreação, e é esse o momento em que o professor deve fazer uso delas, pois ali as crianças estão brincando de maneira prazerosa, e professor poderá verificar em cada aluno suas preferências, habilidades, e o modo de aprendizagem específico de cada um. Assim:

Por ser uma atividade essencial às crianças, além de importante recurso para o alcance dos objetivos educacionais, é interessante que o brincar constitua um dos enfoques básicos para o desenvolvimento dos programas de educação infantil e ensino fundamental (FRIEDMAN, 2006, p. 85).

Brincando as crianças desenvolvem diversas habilidades, a brincadeira contribui de forma significativa para o desenvolvimento do intelecto das mesmas, traz muitos benefícios para o seu desenvolvimento educacional, tudo isso faz com que ela um dia possa se tornar um adulto com características necessárias, dentro de uma sociedade, que precisa ser melhor para todos.

### **Os jogos tradicionais no cotidiano familiar**

Hoje, está cada vez mais difícil de encontrar uma família com uma boa interação. O modelo familiar que vemos atualmente é algo muito prático e calculado. Pais no trabalho, crianças na escola; as atividades extras e momentos de lazer muitas vezes são feitas separadamente. A interação entre pais e filhos está cada vez menor,

desta forma, a interação entre a família e escola também fica prejudicada, pois esse não acompanhamento dos pais com os filhos tende a repercutir dentro do ambiente escolar. É importante ressaltar que o primeiro passo para a formação de um cidadão, se estabelece dentro das relações com a família. É possível perceber dentro das falas das crianças essa falta de interação entre a família.

*A1: " Sim"*

*A2: "Não"*

*A3: "Às vezes sim, às vezes não"*

*A4: "Sim, o baralho"*

Os jogos e as brincadeiras tradicionais ocupam um papel muito importante dentro das relações que podem ser estabelecidas entre a família, assim como nas práticas educativas. Brincar é fundamental para a vida de qualquer criança, durante a brincadeira a criança estabelece uma conexão entre o mundo real e tudo aquilo que é fruto de sua imaginação. Essa conexão é indispensável, e é um processo pelo qual toda criança deve passar, é assim que ela aprende a dominar as situações presentes em sua rotina, aprimorando as relações entre ela e o mundo em que vive.

É importante ressaltar ainda que as famílias não podem e não devem deixar a responsabilidade da formação integral da criança somente para escola, isso caracteriza um erro por parte das famílias. A escola não pode substituir a família, nem os papéis que esta deve desempenhar. A criança precisa de atenção, de carinho e cuidados que vêm da família, deste modo o papel da escola, que é de oferecer uma educação escolar de qualidade, se torna muito mais fácil. A criança que brinca com a família terá obviamente mais facilidade de se relacionar com as pessoas, inclusive na escola. Já a criança com problemas para se relacionar em casa, demonstram dificuldades vigentes para desempenhar diversos papéis no ambiente escolar.

### **Os jogos tradicionais e os efeitos causados nas crianças**

Jogar para as crianças é um momento de muita importância. Durante o jogo a criança vive situações onde elas se sentem livres, dando asas e direcionamentos à sua imaginação. São nesses momentos que elas podem assumir papéis que muitas vezes seriam impensáveis dentro do mundo real. Independente da brincadeira ou jogo escolhido, é importante que a criança se sinta à vontade na sua prática, e se entregue à fantasia e às situações imaginárias. Os jogos trazem às crianças sensações

desconhecidas dentro do seu cotidiano, é brincando que ela sente que se revelam “poderes” antes desconhecidos. Além disso, melhora a autoconfiança, desperta novos saberes, e contribui para o melhoramento do convívio com o outro. E este deve ser o verdadeiro valor e interesse dos jogos, usados como práticas pedagógicas dentro das aulas.

As principais atividades da infância, devem ser os jogos e brincadeiras, e a vida das crianças não deve ser imaginada sem a presença destes, pois eles suprem as necessidades que elas têm de tornar seu mundo em que estão inseridas (MURCIA, 2005). Dentro desta perspectiva perguntamos aos alunos se eles se sentem bem ao praticar os jogos e brincadeiras tradicionais. Obtivemos as seguintes respostas:

A1: "Sim"

A2: "Sim, muito bem"

A3: "Sim"

A4: "Sim"

Não é difícil perceber que o jogo contribui para o desenvolvimento integral da criança, mas para que isso aconteça de forma satisfatória, contemplando todas as necessidades desta, é necessário que a escola esteja munida de professores capacitados e conscientes das necessidades de cada criança. É preciso que haja ainda uma parceria família/escola, onde esses jogos e brincadeiras tradicionais possam trazer valores para o desenvolvimento e crescimento da criança de forma integral.

Segundo Martins (2003), por meio do jogo a criança adquire habilidades e conhecimentos. Desta maneira, a escola deve fazer uso deste que é um recurso tão rico e importante em seu currículo, proporcionando a suas crianças o resgate de brincadeiras que muitas vezes não as atraem de imediato, mas que usadas da maneira adequada ajudam não apenas no desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo desta criança, mas também ajuda a descobrir e desenvolver sua criatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem, vista do modo, tem como finalidade trabalhar com os alunos de forma diferente, conscientizando e elucidando a importância das atividades lúdicas na vida das crianças, despertando o interesse em aprender e gostar do lúdico. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as

brincadeiras uma relação natural e consegue externar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, isto é, a brincadeira permite que a criança se envolva no jogo e partilhe com o outro experiências, entendendo a si mesmo, o outro e o mundo.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70; LDA, 2009.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-43.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, J. L. O lúdico e o aprendizado. In: **Temas em Educação**. Pinhais, PR: 2003.
- MURCIA, J. A. M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre. Artmed, 2005.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

## A CONSTRUÇÃO DE SABERES: ENSINO DE CIÊNCIAS E COMUNICAÇÃO VISUAL

Francisca Angerline de Lima da Silva - Unilab<sup>228</sup>  
E-mail: [angerlinelima@hotmail.com](mailto:angerlinelima@hotmail.com)

Assis Anderson Ribeiro da Silva - Unilab<sup>229</sup>  
E-mail: [assis\\_anderson@yahoo.com.br](mailto:assis_anderson@yahoo.com.br)

Antônio Roberto Xavier - Unilab<sup>230</sup>  
E-mail: [roberto@unilab.edu.br](mailto:roberto@unilab.edu.br)

### RESUMO

O diagnóstico do auto índice de casos de doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti* no município foi discutido nas aulas e surgiu a ideia de realizar uma *blitz* educativa, levando conhecimento para a população sobre o assunto. Neste sentido, o presente artigo objetivo demonstrar práticas pedagógicas no ensino de Ciências e a disseminação de saberes com a comunidade, visando à prevenção e combate ao mosquito *Aedes aegypti*, por meio da comunicação visual. A metodologia foi centrada na pesquisa empírica do tipo exploratório-descritiva por meio do método procedimental da pesquisa-ação. Acolheu-se como abordagem a qualitativa. Para a coleta de dados, além de revisão de literatura, utilizou-se a observação direta e recursos imagéticos. Como resultados sucintos e parciais constatou-se que as vivências/experiências envolvendo questões-problemas dialogantes com a realidade concreta dos estudantes aproxima a teoria à prática proporcionando saberes significantes no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. *Aedes aegypti*. Escola

### DISSEMINAÇÃO DE SABERES E A COMUNICAÇÃO VISUAL: NO COMBATE AO MOSQUITO *Aedes aegypti*

A escola no sistema educacional constitui um espaços/tempo de formação, onde são repassados valores sociais, morais e éticos aos educandos. O ensino e a aprendizagem vivenciado/a nos espaços escolares, são (re)produzir na sociedade. Neste sentido, o presente artigo objetivo demonstrar práticas pedagógicas no ensino de Ciências e a disseminação de saberes com a comunidade, visando à prevenção e

---

<sup>228</sup> Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Biologia; Especialista em Gestão Pública Municipal; mestranda no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) ambos na UNILAB, cursando especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na FMB.

<sup>229</sup> Graduando no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Matemática na UNILAB.

<sup>230</sup> Prof. Dr. Orientador. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA/UNILAB); Doutor em Educação (UFC).

combate ao mosquito *Aedes aegypti*<sup>231</sup> por meio da comunicação visual.

A comunicação visual ultrapassa fronteiras e os limites da língua, no tempo/espço. Se configura como uma ferramenta excepcional quando elaborada de maneira hábil. A (re)evolução da comunicação visual não para, é notório na história da humanidade, por meio de palavras, bem como por imagens, expressa aquilo que sente, o que deseja e pensa. Em sintonia, segundo Munari (1997), a comunicação visual é um tema extenso que contempla desde o desenho até a fotografia, de imagens estáticas a imagens em movimento, de imagens simples a imagens complexas.

Segundo Munari (1968), praticamente tudo o que os nossos olhos vêm é comunicação visual (desenhos, objetos, plantas, animais, etc.). Em relação as mensagens transmitidas, elas podem ser casuais ou intencionais, depende do contexto onde se inserem. A comunicação intencional é algo que o ser humano faz para comunicar, através de um código e informações precisas. Já a casual pode ser interpretada livremente por quem a recebe. (MUNARI, 1968).

Diante de tais considerações, convive-se diariamente com comunicação visual, ela faz parte do nosso mundo. Os elementos visuais, são transmissões e/ou recepções de mensagens por meio da visão, nas quais as imagens se inserem no nosso cotidiano e muitas vezes, causam efeitos marcantes.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia foi centrada na pesquisa empírica do tipo exploratório-descritiva por meio do método procedimental da pesquisa-ação. Acolheu-se como abordagem a qualitativa. Para a coleta de dados, além de revisão de literatura, utilizou-se a observação direta e recursos imagéticos<sup>232</sup> (SEVERINO, 2013).

Na abordagem de Cellard (2008, p. 295), a análise documental é um documento escrito que “[...] constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador, [...] o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social [...]”. Na pesquisa-ação, segundo Souza et al. (2008), observação, análise, coleta de dados, identificação e definição de problemas, planejamento de ações, execução e avaliação em conjunto.

---

<sup>231</sup> O *Aedes aegypti* é um mosquito **proveniente da África**, mais precisamente do **Egito** (daí a escolha do epíteto específico “*aegypti*”). Encontrado atualmente em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. É o mosquito transmissor da Febre Amarela Urbana, Dengue, Chikungunya e Zika.

<sup>232</sup> Que se consegue exprimir através de imagens.



O autor Gil (2002) defende a pesquisa bibliográfica sendo o hábito de pesquisa como procedimento de razão e de sistematização possibilita respostas a problemáticas propostas, ancorando-se em periódicos científicos. Segundo Gil (1999) a observação “constitui elemento fundamental para a pesquisa”, pois é a partir dela que é possível delinear as etapas de um estudo: formular o problema, construir a hipótese, definir variáveis, coletar dados e etc.

A temática surgiu no início do ano letivo de 2017, através da Semana Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Acarape-CE, intitulada “Consciência Ambiental no Chão da Escola: despertar a consciência do educador e do educando quanto aos recursos hídricos e dos resíduos sólidos”, essa temática inspirou educadores da rede desenvolverem práticas pedagógicas voltadas para as questões ambientais.

A Escola de Ensino Fundamental Padre Antônio Crisóstomo do Vale (E.E.F. PACV), situada no município de Acarape, na região do Maciço de Baturité, no estado do Ceará, é o lócus de estudo. Na concepção de melhor organização do ensino, e com o compromisso de ressignificação do cotidiano escolar empenhou-se em proporcionar técnicas metodológicas diferenciadas que fugissem do tradicionalismo característico dos espaços educacionais.

Nessa perspectiva, com estudantes do 8º Ano - turma C, implementou-se questões-problemas relacionadas ao meio ambiente e a relação com o ser humano, debates, teoria e reflexões do que seriam plano de ações em contribuição com a conscientização para o combate ao mosquito *Aedes aegypti*.

## **DESENVOLVIMENTO E ETAPAS DA ATIVIDADE**

A primeira semana de abril foi marcado pelo período de avaliações bimestrais na escola, e aproveitou-se os horários posteriores as aplicações para que os estudantes, protagonistas deste projeto, iniciassem o processo de confecção de cartazes com desenhos manuais (Figura 01) que transmitissem mensagens de conscientização para a população local sobre o surto de doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*.

O diagnóstico do auto índice de casos de doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti* no município foi discutido nas aulas e surgiu a ideia de realizar uma *blitz* educativa, levando conhecimento para a população sobre o assunto. Essa ação foi implementada com propostas educativas que contribuíram/contribuem para a cidadania

e consciência ambiental por meio da comunicação visual (Figuras 02 e 03).

Essa prática educativa se configura como uma preparação dos educandos para se inserir e participar das exigências da sociedade, no processo global de transformação social, além de propiciar participação ativa nas mais variadas esferas da vida social no contexto que estão inseridos.

Diante dos resultados, os espaços educativos são ambientes de transformação social. Na concepção de Melo (2009, p. 392) sua afirmativa revela “que o chão da escola não é um chão qualquer - é um chão que congrega, que constrói, que educa”. A autora refere-se a um ambiente de participação de toda a comunidade escolar, sintetiza e simboliza o chão da escola no espaço-tempo. Em sintonia, as ações educativas devem acontecer sobre a realidade do educando, tendo em vista explicitar/explorar suas potencialidades de acordo com as necessidades da sociedade.

**Figuras 01:** Confeção de cartazes – desenhos manuais



Fonte: arquivo pessoal (2017)

É importante estarmos preparados e disponíveis em contribuir para o bem-estar/viver na zona em que moramos. A ação referente a blitz educativa ocorreu no dia 10 de abril, onde saiu-se com a turma para uma aula diferenciada, movimentamos a comunidade entorno da escola e as ruas do centro de Acarape-CE, com cartazes, apitos, distribuição de panfletos, sacos de lixos e luvas para recolher os resíduos sólidos que encontrávamos no nosso percurso (Figuras 03).

Figuras 02: Preparativos na sala de aula



Fonte: arquivo pessoal (2017).

Figura 03: Concentração nos locais de Acarape, Ceará



Fonte: arquivo pessoal (2017)

A escola, através da turma do 8º ano C, pôde dar contribuições locais como princípio educativo: produção e disseminação do conhecimento, a partir da atitude de propagação da informação, numa perspectiva dialógica e de sensibilização entre estudantes, professores, funcionários e comunidades onde está inserida; a escola exemplifica e incentiva ao aderir medidas para evitar a proliferação do mosquito em seus domínios, eliminando locais que poderiam transformar-se em possíveis criadouros; mobilizou a comunidade com medidas preventivas contra o *Aedes aegypti* e, também, proporcionando reflexões sobre as condições de saneamento em que se encontram o bairro, a cidade, o país.



**Figura 04:** Percurso no entorno da escola e ruas de Acarape/CE - *Blits* educativa



Fonte: arquivo pessoal (2017)

As mídias também foram importantes no processo de divulgação e sensibilização, além de ter repercutido em programa da rádio local através de um vereador, liderança da cidade vizinha – Redenção - CE – ter presenciado o movimento nas ruas de Acarape e mencionar a ação, parabenizando os idealizadores (professora e estudantes) da escola.

### **APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES E A AVALIAÇÃO**

A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem do educando é espaço de mediação, aproximação, diálogo entre formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos, servindo para orientar o docente a ajustar seu fazer didático. Mas o fazer avaliativo e a maneira de vivenciá-lo não dependem exclusivamente da atitude do professor, são condicionados pela cultura institucional (SILVA, HOFFMANN, ESTEBAN, 2003).

Avaliar o educando no percurso não somente por aplicação de provas que atribua uma nota e classifique-o. A avaliação deve ser feita de formas diversas, com técnicas variadas. Para compreender o conceito de avaliação, sua dimensão e implicações, Libâneo (1994) se posiciona:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos,

dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p.195).

A avaliação é considerada por Libâneo como uma didática permanente do fazer docente. E ainda, afirma que “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”. Assim, avaliar exige um acompanhamento permanente do professor, propondo sempre ao aluno novas questões, novos desafios no ensino e na aprendizagem.

Nos estudos de Luckesi (1997) a avaliação é exigência da própria formação do educando, comprometido com a educação emancipatória e cidadã, sua afirmativa revela que “a avaliação, aqui, apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesma como sujeito existencial e como cidadão” (LUCKESI, 1997, p. 174).

Segundo Libâneo (1994) são tarefas da avaliação nas vivências no processo de ensino a *verificação* (coleta de dados sobre o aproveitamento dos educandos, por meio de provas, tarefas, exercícios, ou observações de desempenho, entrevista etc., que são meios auxiliares), a *qualificação* (comprovação de resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos) e a *apreciação qualitativa* (avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados).

Nesta perspectiva, a avaliação dos educandos, se concretizou por meio do método da verificação e qualificação, defendida por Libâneo (1994). Dessa forma, verifica a interação e a participação no debate crítico e reflexivo sobre a teoria do conteúdo abordado em sala de aula; a iniciativa de confeccionar cartazes para a comunicação visual; a interação, solução de problemas no trabalho coletivo, a adesão dos estudantes na participação da *blitz* educativa.

A realização dessa ação com os estudantes e a divulgação na comunidade, obteve-se vários resultados, uma vez que a comunicação visual transmitida nos cartazes e as ações realizada no percurso, possibilitou a conscientização e a sensibilização dos educandos e da comunidade. Além disso, a atividade permitiu desenvolver a criatividade dos estudantes, gerando valores na preservação e o cuidado com o meio ambiente e uma diferente forma de obter uma nota na avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais potencialidades observadas na turma e que merecem destaque são proatividade, zelo e competência nos trabalhos solicitados, interação, sensibilidade, compromisso, espírito de coletividade, dinâmica, propositiva, dentre outras.

A Gestão escolar investe no incentivo as práticas exitosas e metodologias diferenciadas como forma de inovação, ou seja, novas possibilidades para que os estudantes possam construir e ressignificar conhecimentos/saberes.

As vivências nessa ação envolveram questões-problemas que dialogou com as esferas a que os estudantes fazem parte, de tal forma contextualizou e automaticamente aproximou-se a teoria com a realidade específica vividas fora dos muros da escola, em um movimento de ampliação dos saberes.

## REFERÊNCIAS

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. - **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, v. 5, 2002. Grau Série Formando Professor, 1994.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, M. T. L. O chão da escola Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, 2009.

MUNARI, B. **Design e Comunicação visual**. tradução Daniel Santana, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Design e comunicação visual**. Lisboa: Edições 70, 1968.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ªed. São Paulo: Cortez editora, 2014.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, F. N. S; ALVES, J. M; D'AGOSTINI, L. R. **Agricultores experimentadores: aprender com a experiência e experimentar para saber**. Palmas: UNITINS, 2008.

## A DOCÊNCIA DO PEDAGOGO NOS ANOS INICIAIS: BREVES OLHARES

Ana Larissa Rodrigues Azevedo – FAEC/UECE

[larissa.azevedo@aluno.uece.br](mailto:larissa.azevedo@aluno.uece.br)

Maria do Socorro Lima Marques França – FAEC/UECE

[socorro.franca@uece.br](mailto:socorro.franca@uece.br)

### RESUMO:

A atuação docente do pedagogo nos anos iniciais é a temática deste trabalho. O objetivo é analisar as dificuldades relacionadas à docência no 4º dos anos iniciais, para refletir sobre os possíveis efeitos na prática docente do pedagogo. Abordam-se o processo formativo e a atuação do pedagogo, os diversos espaços de exercício docente e a ação do pedagogo no contexto escolar, com base nas inquietações surgidas no período do estágio dos anos iniciais. Os estudos de natureza qualitativa realizados usando a observação permitiram depreender alguns conflitos existentes no ambiente em que se realizou a pesquisa. Para os estudos teóricos foram analisadas as obras de Libâneo (2001, 2010), Franco (2012) e Lima (2001). Constatou-se que o planejamento é uma ferramenta indispensável na construção e na transformação do trabalho docente do professor, pois ele sistematiza e direciona para a prática educativa coerente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática docente. Estágio Curricular. Pedagogo.

### INTRODUÇÃO

A prática docente do pedagogo<sup>233</sup> e as suas especificidades são frequentemente mencionadas nos âmbitos de ensino e nas academias constituintes de cursos de licenciatura, todavia, pouco se faz relações e referências acerca dos parâmetros que a envolve e de suas múltiplas facetas delineadoras de um processo educativo social. Este trabalho tem como base central, as questões que envolvem esses pontos relacionados à atuação do pedagogo, com ênfase na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

É objeto de estudo desse artigo, a prática docente do pedagogo no ambiente educativo do 4º ano dos anos iniciais, com base nas observações realizadas no período do estágio do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC. Pretende-se identificar as dificuldades relacionadas à docência nos anos iniciais, para refletir sobre os possíveis efeitos na prática docente do pedagogo.

---

<sup>233</sup> Neste artigo, os termos pedagogo, professor, aluno, dentre outros que se refiram a pessoas, referem-se aos dois gêneros. Assim, quando, por exemplo, aparece “pedagogo”, o termo refere-se ao pedagogo e à pedagoga.



O interesse pela temática adveio do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, situação em que foi possível a aquisição de um conhecimento empírico, que possibilitou relacionar e confrontar o vivido com os estudos teóricos realizados sobre os aspectos ligados à prática docente do pedagogo, observando e compreendendo a complexidade no âmbito escolar, lugar que abriga situações desafiadoras e que despertam uma atenção acrescida da vontade de aprofundar os estudos sobre o assunto.

### **O PEDAGOGO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO**

Na legislação que envolve o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia e o exercício profissional do pedagogo<sup>234</sup>, é citado que o profissional pode atuar tanto em âmbitos educativos como também em esferas trabalhistas que envolvem a necessidade de conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, podemos nos deparar com o trabalho de um pedagogo em múltiplos locais desenvolvendo ações pedagógicas, “o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade” (LIBÂNEO, 2010, p. 51).

O profissional pedagogo se encontra frente a diversos espaços de atuação, evidenciando uma especificidade voltada para o campo da prática, cabe indagar: onde e com qual finalidade ele atua? O campo da ação pedagógica é vasto, conforme a legislação que concerne o Curso de Pedagogia, porém, será fundamental fazer um apanhado específico dos ambientes de trabalho que o pedagogo ocupa.

Relacionado a esse ponto, Beillerot (1985 apud LIBÂNEO, 2010) apresenta duas esferas da ação desenvolvida por esse profissional, delineando uma ideia de atuação educativa expressa como escolar e extra-escolar. A ação do pedagogo nos ambientes escolares pode ser: professores do ensino público e privado, gestores, coordenadores, orientadores educacionais, supervisores, “especialistas em atividades pedagógicas paraescolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais cingindo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de deficientes etc”. (BEILLEROT apud LIBÂNEO, 2010, p. 58-59)

---

<sup>234</sup> Resolução CNE/CP nº 5/2005, Art. 4. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2005, p. 6).

Os campos de atuação pedagógica extra-escolares compreendem as funções de: animadores, instrutores, formadores, profissionais que desenvolvem atividades pedagógicas em órgãos públicos ou privados relacionados a serviços de saúde, alimentação, cultura e os instrutores ocasionais “que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc.” (LIBÂNEO, 2001, p. 13). Conforme o autor pontuou, o pedagogo profissional da ação pedagógica atua em distintas áreas, é uma categoria que prevê múltiplas ações, levando em consideração que há uma pluralidade de conhecimentos existentes nas grades do curso, permitindo um amplo campo de atuação.

No que se refere à formação de professores é preciso retomar os registros históricos da Europa nos séculos XVI e XVII. Em meio à Reforma Protestante e o surgimento das escolas, Comenius convidava os educadores a pensar sobre a questão educacional. Ao propor uma didática que fosse capaz de ensinar tudo a todos, Comenius pensou em métodos que pudessem auxiliar na organização e democratização do ensino, criando uma didática como arte de fazer a educação, no sentido da pedagogia em primeiro momento (FRANCO, 2012).

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. (DUARTE, 1986 apud SAVIANI, 2009, p. 143).

Na proposta de Comenius (DUARTE, 1986 apud SAVIANI, 2009) evidencia-se uma base fundada em uma pedagogia coletiva, com linhas fortalecidas em organizar e transformar as práticas educativas da época, superando uma educação pensada somente no fazer, criando assim, novas e significativas possibilidades de ensino. É nessa lógica e, devido a essa necessidade de aprimorar a educação universal, que se faz fundamental o processo de formação de educadores, buscando favorecer o exercício da docência baseado no sentido quadridimensional da pedagogia, como, para que, o que e para quem ensinar? Comenius, naquela época, alertava para a importância desses eixos na organização da educação.

No Brasil, o processo para formação de professores ocorreu, segundo Saviani (2009, p. 146) a partir do decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, fazendo o delineamento definitivo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, organizando desse modo, os cursos de formação de professores para as escolas

secundárias. Essa proposta inicial tinha como base os documentos dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo criados nos anos de 1934-1935. Ainda se tratando desse sistema de ensino o citado autor afirma que havia um modelo de organização chamado de “esquema 3+1”

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Os professores tendo a formação sustentada nesse desígnio tinham capacitação nos mesmos eixos (disciplinas específicas e didática), todavia, enquanto uns atuavam nas Escolas Normais outros lecionavam nas escolas secundárias, esses são alguns dos registros históricos em relação à implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura no Brasil nos anos de (1939 – 1971).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, em seu Art. 64, estabelece que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Libâneo (2010, pp. 38-39) enfatiza a necessidade de haver um processo formativo contínuo, preparando os profissionais ligados aos sistemas de ensino para “caminhar” com as transformações tecnológicas e científicas, sendo flexíveis às novas mudanças, requerendo novas habilidades para abstrair todos esses novos conceitos estruturais que envolvem a ação do pedagogo. Desse modo, fica esclarecido que mediante as modificações “circulares” existentes na sociedade contemporânea, esse profissional deve estar atento disposto a desenvolver novas competências e capacidades criativas para lidar com as diversas situações no ambiente de trabalho.

## **METODOLOGIA**

Para a pesquisa foi fundamental considerar as experiências com as leituras e análises textuais realizadas que serviram para embasar meu conhecimento acerca da temática, possibilitando-me pensar na execução da pesquisa de forma mais articulada e

condicionada a entender a dinâmica dos pontos a serem visionados e interpretados no espaço de observação, pelas observações das ações em dinâmica.

A pesquisa aconteceu no decurso da disciplina de estágio nos anos iniciais, contida na grade curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús - FAEC. Foram realizadas observações não participantes em uma escola pública municipal de periferia, em Crateús/ CE, com alunos do 4º ano e a professora regente da classe, com duração de sete dias consecutivos, totalizando 28 horas. No que se refere ao processo de coleta de dados, a observação foi um método de vivência fundamental para captar informações no contexto analisado. “Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica” (WEFFORT, 1995, p. 11).

Nos momentos de observação foram considerados e anotados os pontos que fazem parte das problemáticas do objeto de estudo, relacionados à prática docente. O diário de campo foi a ferramenta de registro dos determinantes da pesquisa, auxiliou no exercício da fixação do diagnóstico e deu acesso ao que foi percebido e compreendido dos fatores observados em campo. O diário serviu “para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término” (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54).

A verificação dos dados contidos no diário de campo respeitou as características observadas e descritas no desenvolvimento da ação, teve objetividade e cautela diante do diagnóstico. Conforme Matos e Vieira (2001, p. 66), “ao analisar as informações, o pesquisador não caminha às cegas, mas, antes, adota determinados procedimentos que imprimem um caráter de maior objetividade aos dados, facilitando sua interpretação.” Dentre os métodos vistos e avaliados, esses foram os que se aproximaram dos objetivos e finalidades da pesquisa. Foi uma proposta instrumental baseada a partir dos pontos a serem estudados sobre a temática.

## **PRÁTICA DOCENTE DO PEDAGOGO NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Após as considerações iniciais sobre os vários campos de atuação do pedagogo, cabe especificar e analisar a ação desse profissional no contexto escolar, com

base no período de observações das atividades docentes vivido no estágio dos anos iniciais. Nesta seção, são considerados os diversos aspectos que permeiam essa prática, pela apresentação de estudos voltados para a ação do professor com seus desafios e possibilidades no âmbito da escola. Apresentam-se os estudos sobre a prática docente como função social e em uma dimensão pedagógica educativa.

A prática docente relaciona-se à realidade dos professores, que em meio às nuances peculiares à docência, se modificam, se aprimoram e refletem diariamente sobre seu exercício, intentando um funcionamento educacional positivo e transformador na vida dos alunos. Partindo do princípio de que a docência atuante deve exercer um papel social com funcionalidade no âmbito da escola, devemos situá-la de modo a perceber que tal ação precisa ser permeada por objetivos que permitam ao núcleo participante compreender que tais intenções são fundamentais para o desenvolvimento educativo. Além disso, deve-se primar para que o professor tenha ciência sobre sua parcela de contribuição e compromisso nesse processo.

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que o professor que sabe qual é o sentido de sua aula para formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendiz, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 160).

A pesquisa no estágio possibilitou a articulação entre teoria e prática, na busca de compreender as dificuldades que o professor do 4º dos anos iniciais passa diariamente, mediante alguns pontos que carecem de resolução. A ação do estágio refletida na teoria e na prática permitiu aproximações teóricas sobre a docência. “O estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 21)”.

Nos dias de observação, foi possível apreender condicionantes positivos e negativos que permeiam a prática docente do pedagogo. A professora observada apresentava planos de aula que auxiliavam no condicionamento positivo para aprendizagem dos alunos. No entanto, sabe-se que além do planejamento, fazem-se necessárias outras variáveis da prática docente em uma sala de aula, como a relação

família/aluno, família/ escola, família/professor, professor/escola, infraestrutura escolar, dentre outros, que precisam ser visionadas e entendidas como partes constituintes de um espaço educativo e que são necessárias para um bom desenvolvimento profissional do professor.

Foram identificados diversos fatores que influenciavam de forma negativa na atuação docente da professora e nos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos. Alguns dilemas se destacaram mais, dentre eles: a indisciplina dos alunos; a violência verbal contra a professora e entre os colegas e, ainda, a dificuldade por parte da educadora para trabalhar com atividades lúdicas.

O fator indisciplina manifestou-se em vários momentos das aulas, em um curto espaço de tempo eram necessárias intervenções por parte da professora para reorganizar a sala e dar continuidade na aula. Pesquisa feita pela TALIS (Teaching and Learning International Survey)<sup>235</sup>, sobre o âmbito de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países, revela que:

Os professores brasileiros são os que declaram passar mais tempo mantendo a ordem em sala de aula (19,8%) entre todos os professores participantes da pesquisa. [...] Como consequência, entre os países pesquisados, o Brasil é o local onde os professores dedicam o menor tempo médio em sala de aula com ensino e aprendizagem de fato. (TALIS, 2014, p. 18).

Essa pesquisa revela uma considerável parcela de tempo utilizada pelos professores para disciplinar e, por conseguinte exercer os objetivos planejados para cada aula; situação constatada com a professora observada. Como citado, o eixo ensino voltado para a aprendizagem fica com fragmentação devida essa desordem entre alunos.

A violência verbal aparecia frequentemente por parte dos alunos, de modo a gerar conflitos internos e posteriormente externos. Havia ocasiões que careciam da participação da gestão da escola para solucionar os problemas, mas a professora procurava solucionar as situações da melhor forma, esse fator era perceptível mediante os recorrentes casos de desordem.

Um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e

---

<sup>235</sup> Pesquisa TALEs, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa Internacional sobre Ensino Aprendizagem*. Relatório Nacional, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf)>. Acesso: em 22 de out. de 2017.

Desenvolvimento Econômico (OCDE<sup>236</sup>) em 2013, registrou o Brasil como o país com o maior número de casos de violência contra professores. O estudo revela ainda que 60% dos docentes têm alunos problemas, liderando ranking de intimidação verbal, passando 20% do tempo da aula para acalmar e colocar em ordem os alunos.

Outro elemento observado que causou desconforto e desafiou a prática docente da professora foi a inserção de aulas lúdicas, ou seja, as metodologias alternativas para contextualizar o ensino em sala. Houve contrariedades diante da falta de interação e participação de alguns alunos. Apesar de todas as dificuldades apresentadas, a professora mostrava-se disposta as mudanças. Para isso, ela refletia a cada aula e a cada plano, visando aos objetivos e aos resultados previstos em seu plano. Conforme Lima (2001, p. 14) “É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças, na escola e na sociedade”.

Reafirmando a ideia, Franco (2012) em pesquisa realizada no ano de 1996, observando as salas de aula com objetivo de “compreender qual era o sentido que o professor atribuía à sua prática” (FRANCO, 2012, p. 160), depreendeu, mediante esse estudo, que os professores que têm responsabilidade, comprometimento com os projetos da escola, fundamentam sua docência em atitudes e acreditando que estas exercem significados importantes na vida de seus alunos, que lutam e dialogam em busca de melhorias, mesmo que o “sistema maior” não auxilie, exercem então, uma prática docente pedagogicamente efetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a prática docente do pedagogo no 4º dos anos iniciais, de modo a observar as dificuldades existentes por parte da professora no ambiente educativo foi uma tarefa complexa, mas que proporcionou resultados para o trabalho realizado. Foram constatados alguns desafios que envolvem a relação pedagógica da professora refletindo no desenvolvimento escolar dos alunos da classe, como também, ações desencadeadas pelos alunos que espelharam divergências para com o objetivo do trabalho docente.

Pelo estudo e experiências vivenciadas durante o estágio, depreendeu-se a existência de fatores que fragilizam o desempenho da docência da professora, como: a

---

<sup>236</sup> Gazetaweb.com/notícias. *Professor no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo*. Concurso e Educação. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia-old.php?c=389553&e=9>>. Acesso em: 23/10/2017.



violência verbal característica do cotidiano dos alunos, a indisciplina marcante nos momentos de atividades e os obstáculos metodológicos que a professora vivencia ao inserir aulas dinamizadas em classe. São desafios que corroboram para as deficiências que contornam o espaço analisado, na ação pedagógica da educadora e na construção do desenvolvimento escolar dos alunos.

Verificou-se na prática docente da professora a disponibilidade para aprimorar e produzir um ensino voltado para a aprendizagem em sua mais ampla essência. Um ensino pautado nas necessidades dos alunos que, embora muitas vezes não possuísse auxílios provedores para tanto, buscava aperfeiçoar esse processo educativo com as ferramentas de que dispunha, manifestando compromisso e desvelo com a profissão.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Rosenev; LUCIETTO, Grasiela Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde.** Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 5/2005.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 de dezembro de 2005. [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, dezembro. 1996.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

Gazetaweb.com/notícias. *Professor no Brasil perde 20% da aula com bagunça na classe, diz estudo.* Concurso e Educação. São Paulo, 2015. Disponível em:< <http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia-old.php?c=389553&e=9>>. Acesso em: 23/10/2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar, Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente/ Maria do Socorro Lucena Lima. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MATOS, K. S. L. & VIEIRA, S.L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

Pesquisa TALEs, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa Internacional sobre Ensino Aprendizagem.* Relatório Nacional, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pesquisa\\_talis/2013/talis2013\\_relatorio\\_br\\_asil.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_br_asil.pdf)>. Acesso: em 22 de out. de 2017.

PIMENTA. Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis – Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso: 20/02/2018.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação. In: \_\_\_\_\_. **Observação, Registro e Reflexão: Instrumentos Metodológicos I.** São Paulo, Espaço Pedagógico, 1995. p. 1-18.

**A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS CEGOS MEDIADA PELA TECNOLOGIA  
– PRÁTICA EXITOSA**

Ana Célia Lopes Cavalcante

*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)*

Maria do Socorro Lopes da Silva

*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)*

Antônio Roberto Xavier

*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)*

**Resumo**

Apresentar prática educacional exitosa para a educação dos alunos cegos mediada pela tecnologia é o cerne dessa escrita que aqui se apresenta, por meio da descrição da oferta de um curso destinado aos professores do município por meio da secretaria de educação. Tal proposta surgiu mediante a identificação das dificuldades encontradas pelos professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM do município de Ocara. Em razão disso, foi estruturado o curso que pudesse dar subsídios teóricos e práticos para que os professores adotassem atitudes e saberes que culminem em mudança de concepções sobre o potencial existente no uso das tecnologias no processo educativo dos alunos com deficiência visual, impulsionando ações que tenham em sua essência o atendimento às especificidades desse público. A pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de aproximação com a realidade observação direta, e se configura como uma pesquisa descritivo-exploratória, pois busca compreender as atitudes e saberes na perspectiva das potencialidades com o uso das tecnologias. Como resultado pode-se destacar que o desenvolvimento do referido curso ofereceu além de suporte ações voltadas à educação dos alunos cegos, uma reflexão sobre a proposta da efetivação de práticas pedagógicas que permitam aos alunos cegos independência no processo de aquisição de novos conhecimentos por meio do uso das tecnologias.

**Palavras-chave:** Educação; Cegos; Tecnologia

**Introdução**

Vejo, vejo, em verdade começa a parecer uma história doutro mundo aquela em que se disse, estou cego. - Ensaio sobre a cegueira- **José Saramago.**

Muitos são os desafios que precisam ser enfrentados cotidianamente na educação desenvolvida em nossas escolas, e se tratando do processo de ensino

aprendizagem, isso ainda se torna mais complexo, se torna mais desafiador e as ações em busca da solução ou minimização de problemas são constantes e não pode e nem deve cessar. E nós educadores, precisamos estar atentos para perceber as inúmeras possibilidades existentes e fazer bom uso de cada recurso que estiver ao nosso alcance.

Falar em inclusão tem sido uma das grandes preocupações contemporâneas. Os indivíduos que possuem deficiências motoras, cognitivas ou sensoriais trazem consigo um histórico de exclusão, preconceito e alijamento da sociedade, o que se constitui em problema social grave.

E nessa sociedade onde a tecnologia conquistou e garantiu o seu espaço, é necessário que as instituições de ensino possam refletir sobre o seu papel, e mais especificamente para com as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem presentes nas práticas educativas. Urge também um novo pensar da escola e da sociedade, visando avançar em experiências significativas, realização de pesquisas e desenvolvimento de projetos com uso de ferramentas tecnológicas para apoio aos estudos e trabalho dos indivíduos cegos.

A introdução das tecnologias na educação por vezes se destaca pelo medo, descredibilidade e resistência de alguns professores, alunos, coordenadores e gestores no tocante ao uso dos recursos tecnológicos em suas ações educativas, e assim, acabam por protelar a cada dia a aceitação, introdução e utilização dessas ferramentas em suas práticas educativas.

Para o fortalecimento dessa concepção, o curso Introdução a Educação Digital foi oferecido pela Secretaria da Educação de Ocara aos educadores, com a perspectiva de possibilitar aos educadores a aquisição de conhecimentos necessários para que em nossas escolas de atuação, pudéssemos estimular uma discussão em relação a utilização e exploração de maneira autônoma sobre as mídias no contexto educativo, bem como utilizar e explorar todo o potencial existente nesses recursos.

Este projeto visou desenvolver de maneira efetiva por meio da utilização das tecnologias, habilidades para uso das tecnologias de maneira que atenda as necessidade emergente da inclusão social de indivíduos cegos utilizando-se ferramentas tecnológicas, a partir de um novo pensar acerca do desenvolvimento e aprendizagem. Um dos pontos iniciantes do curso foi a apresentando de uma experiência realizada com o Dosvox, sistema operacional criado pelo núcleo de computação eletrônica da

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O DOSVOX. A definição para tal programa, segundo seus idealizadores, está na possibilidade de um cego escrever e ler o que os outros escreveram, a partir das ferramentas interativas, antes impossibilitadas, uma vez que o sistema Braille restringia o seu uso à minoria cega ou aos interessados no assunto. “Isso isolava as pessoas cegas num gueto cultural: um cego só escrevia para outro cego ler.” (BORGES, 2002).

### **Programas mais utilizados no processo de educação e inclusão dos alunos cegos**

Muitas barreiras podem ser pontuadas na descrição das dificuldades encontradas pelos cegos para sua inclusão social, tais como: a tradução do Braille para a escrita convencional ou vice-versa, a carência de material escrito ou auditivo; a coerência textual e adequação à gramática normativa dos textos produzidos pelos cegos, mesmo os que são escritos à máquina. Para os idealizadores do Dosvox, “a tecnologia de computação tornou possível o rompimento dessas barreiras e muitas mais”. (BORGES,2002,p.42), uma vez que: com o uso de "scanners", o cego pode ler a escrita convencional (datilografada) diretamente; adquirir textos transmitidos pela internet com a mesma rapidez, traduzidos em qualquer língua e em tempo real à produção e divulgação; as impressoras Braille diminuem o tempo de criação dos textos; com a conexão a instrumentos eletrônicos, um cego consegue fazer arranjos orquestrais e imprimir partituras; andar sozinho pela rua, guiado por um computador acoplado a um sistema de posicionamento global (GPS); até mesmo desenhar, usando o computador. O Programa proposto pelo Dosvox permite outras ações como: acesso sonoro, adaptado aos equipamentos e máquinas eletrônicas como caixas de banco; disponibilização de material informativo às bibliotecas de cidades distantes, a custo muito baixo; treinamento.

Para o trabalho e execução de tarefas como telefonista, ascensorista e outras com o uso de tecnologia específica; reabilitação de profissionais das diversas áreas que se tornaram cegas; possibilitar a inclusão nas universidades; permitir acesso e trocas pela internet.

**Jaws:** oferece tecnologia de voz sintetizada em ambiente Windows para acessar softwares, aplicativos e recursos na Internet. Utiliza a placa e as caixas de som do computador para fornecer informações exibidas no monitor possibilitando, também, o envio dessas informações a linhas braille. (<http://www.laramara.org.br/jaws.htm>).

**Virtual Vision:** é um sistema que se comunica com o usuário através de síntese de voz. (<http://www.micropower.com.br/dv/vvision/index.asp/>)

**Virtual Magnifying Glass:** é uma lupa virtual que permite a ampliação da tela do computador, conforme a localização do cursor e o movimento do mouse. (<http://magnifier.sourceforge.net/>).

**Open Book:** permite que as pessoas com deficiência visual possam acessar e editar materiais impressos mediante um processo de escaneamento e digitalização. O software com voz sintetizada faz a leitura de todos os textos fornecendo informações ao usuário sobre imagens e legendas, estrutura de colunas, cabeçalhos e outras informações de layout.

(<http://www.laramara.org.br/software.htm>)

**Magic:** é um ampliador de tela (de 2 a 16x) para ambiente Windows e todos os aplicativos compatíveis. Possui uma série de ferramentas que permitem alterar cores e contraste, rastrear o cursor ou o mouse, localizar o foco dentro do documento, e personalizar a área da tela antes ou depois da ampliação. O software também pode fazer a leitura da tela através de voz sintetizada.

(<http://www.laramara.org.br/software.htm>)

**Conect:** é um conjunto de aplicativos contendo navegador de Internet, gerenciador de e-mail e um editor de textos. (<http://www.laramara.org.br/software.htm>)

**Braille Falado:** os dados entrados em Braille são eletronicamente guardados e permite escrever, revisar e editar, manter um caderno de endereços de acesso instantâneo, armazenar até 800 páginas Braille, enviar textos para impressora. Não é necessária a experiência em computadores, no entanto, é imprescindível o domínio do Sistema Braille. (<http://www.bengalabranca.com.br/PO/Produtos/Informatica/001.htm>)

**Linha Braille:** as linhas Braille são dispositivos utilizados com leitores de telas, que servem para os usuários cegos e com baixa-visão poderem acessar de forma tátil à informação contida no monitor. ([http://www.tiflotecnia.com/produto/lin\\_ter.htm](http://www.tiflotecnia.com/produto/lin_ter.htm))

**Programa TGD (Tactile Graphics Designer):** é um software pedagógico criado para a geração de figuras e/ou gráficos em Braille. Permite a conversão de imagens dos mais variados formatos para o sistema Braille. Permite escanear imagens,

convertê-las no TGD em telas em Braille. Através do TGD é possível desenhar e imprimir em Braille os seus desenhos.

(<http://www.bengalabranca.com.br/PO/Produtos/Informatica/014.htm>)

**Software GRAPHIT:** programa para produção de gráficos a partir de equações matemáticas. Possui função de calculadora gráfica para produção em Braille. Trabalha com equações nos tipos: Algébrica, trigonométrica, exponencial e logarítima.

([http://www.bengalabranca.com.br/PO/Produtos/Informatica/001\\_A.htm](http://www.bengalabranca.com.br/PO/Produtos/Informatica/001_A.htm))

### CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CURSO

Ação	Acompanhamento/ Avaliação
- Aplicação de um DRP – Diagnóstico Rápido Participativo.	Abordar essa temática durante as formações da escola para que tanto os pontos positivos como os pontos negativos possam ser levantados com a utilização do DRP e assim, para que metas e soluções conjuntas possam ser propostas.
- Seminários	- Neste momento os alunos e educadores expõem suas aprendizagens e elaboram novos conhecimentos sobre as tecnologias e as inúmeras possibilidades para o uso das pessoas cegas.
- Elaboração de Relatórios Reflexivos	Os participantes a cada encontro, formação e seminário, elabora um relatório descrevendo as principais questões que precisa ser evidenciada.



- Construção de portfólios individuais sobre os conhecimentos adquiridos nas formações sobre o uso dos softwares	- Será elaborado um portfólio para registro das atividades desenvolvidas, os encaminhamentos, dúvidas e avanços no conhecimento.
--	--

Fonte própria autora (2018)

## RESULTADOS

Apesar de muitos projetos serem desenvolvidos, infelizmente ainda uma parcela muito pequena das pessoas cegas tem acesso a tal tecnologia. Estudar, aprender e dominar o uso dessas tecnologias e programas fez descortinar um interessante cenário da inclusão digital e conhecer diversas ações que têm sido realizadas no intuito de potencializar o avanço tecnológico em prol da cidadania. Assim sendo, o processo de formação e capacitação dos professores para o trabalho intensivo e direto com os alunos com cegueira, devendo fazer parte das pautas e estar garantido nas políticas públicas educacionais desse país.

Nesse contexto, faz-se necessário também, conhecer as limitações da implementação de tais ações e as necessidades inerentes à permanência e ao desenvolvimento de programas voltados especificamente a educação dos cegos, bem como a popularização da tecnologia para a inclusão. Essa é uma das ações que deve ser urgente, pois um dos objetivos principais da ciência e da pesquisa qualitativa é produzir conhecimento com vistas à melhoria da sociedade, nesse sentido, o curso possibilita o reconhecimento das tecnologias como recursos potenciais para a educação dos alunos cegos.

## REFERENCIAS

ANÁLISE ERGONÔMICA DOS PROGRAMAS **DOSVOX** E VIRTUAL VISION.  
Andréa da Silva Miranda UFSC – Universidade ... hygeia.fsp.usp.br

BRASIL. **TV e Informática na Educação**. Secretaria de Educação a Distância.  
Brasília: Ministério da Educação e do Desporto SEER. Salto para o  
Futuro:1998.[CITATION] Manual do **Dosvox**. JA BORGES - Cited by 1 - Web Search  
Nucleo de Computacao Eletronica da UFRJ–Universidade ...

HERNÁNDEZ, Fernando. **Pesquisar para aprender**: educador espanhol explica como  
trabalhar a aprendizagem utilizando projetos. Revista Nova Escola. n. 154, ago. 2002.

OSTROWER, Noni. **Botando a mão na mídia: um curso teórico – prático para  
educadores interessados em comunicação**. – Rio de Janeiro. Claudius Editora.

REVISTA VIDA E EDUCAÇÃO A REVISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Integrar  
as novas mídias de forma crítica entrevista**. Ilana Snyder –. Set./out 2008.

SANCHO, Juana Maria. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre:  
Artemed, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/educação: a emergência de um novo  
campo e o perfil de seus profissionais**.. Brasília, Revista brasileira de comunicação,  
arte e educação . Ano 1, jan./mar. 1999, n. 2. pp. 19-74.

## A GENTILEZA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: O COMBATE À VIOLÊNCIA COM AÇÕES REFLEXIVAS COM ALUNOS DO 5º DOS ANOS INICIAS

Maria Clesimar Belmino Maia Regis; Universidade Estadual do Ceará; e-mail:  
[mariaclesimarbemino@gmail.com](mailto:mariaclesimarbemino@gmail.com)

Maria Gorete Cardoso da Silva; Universidade Estadual do Ceará; e-mail:  
[gorete.silva@aluno.uece.br](mailto:gorete.silva@aluno.uece.br)

Anita Vieira Lustosa Kaczan; Universidade Estadual do Ceará; e-mail:  
[anita\\_lustosa@hotmail.com](mailto:anita_lustosa@hotmail.com)

### RESUMO

O trabalho focaliza a temática da violência nos espaços escolares, tendo como ponto de partida para amenizar esses desafios a realização de intervenções com a finalidade de diálogo e reflexão. Para isso, os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), conheceram por meio da disciplina de Fundamentos da Gestão, ministrada pela docente Anita Vieira Lustosa Kaczan, os espaços de uma escola da rede pública, localizada do Município de Fortaleza, no qual puderam ser incentivados a realizar ações significativas, no que concerne às questões relacionadas à violência, por meio de uma Projeto " Gentileza Gera Gentileza". O público alvo para essa análise foram alunos do 5º ano dos anos iniciais. Os resultados tiveram relevâncias significativas que superaram as expectativas da disciplina, pois conhecemos não somente a realidade presente na escola em análise, mas a relação que se dá fora dela. Com isso foi fundamental para uma maior reflexão no que tange à relação entre escola-aluno-comunidade.

**Palavras-chave:** Projeto; Violência Escolar; Práticas Educativas.

### INTRODUÇÃO

A reflexão acerca da violência nos espaços escolares é um dos temas muito pertinente entre os estudiosos não somente da educação, mas outros pesquisadores da área de humanas ou afins. Segundo Cunha (2009, p.02) " A violência juvenil é um dos principais problemas de saúde pública no Brasil e no mundo. Sabendo que a violência é multifatorial, é possível procurar no contexto influências relacionadas a este comportamento". Diante disso, o objetivo da pesquisa perpassa em perceber quais os desafios a instituição vem enfrentando, e quais ações os discentes colocariam em prática a fim de estabelecer um diálogo com todos envolvidos.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da Disciplina Fundamentos da Gestão, realizada numa escola da rede pública localizada do Município de Fortaleza, que tinha como objetivos conhecer a intuição; Perceber os principais desafios na qual ela enfrenta e, Por último;

Compreender as situações limites que a envolve. De acordo com Freire (2005), Vieira Pinto afirma que:

os homens veem as situações limites como algo que não podem ultrapassar, esquecendo que tal superação não existe fora da relação homens-mundo. Assim, conceitua atos-limites como ações que se dirigem à superação e à negação do dado, pois não significa aceitação passiva da realidade.

Com isso, ao percorrer os espaços da escola supracitada, compreendemos não somente um lugar no qual se configurasse em violência física, mas também psicológica. Por conseguinte, o Projeto "Gentileza Gera Gentileza" teve um significado plausível de reflexão e conscientização, no qual os alunos não se percebem enquanto praticadores desses atos violentos, tampouco sentem-se culpados diante da situação envolvida. A maioria deles acham que isso faz parte da sua cultura, e agem naturalmente, sendo que muitas das vezes não apresentam sentimentos de culpa mediante alguma situação dessa natureza, naturalizando, assim, esses atos violentos.

Assim, a proposta deste trabalho é contribuir para a superação dessas práticas de caráter violento no ambiente escolar, que contribua positivamente para uma mudança significativa de superação, em que os educandos possam estarem cientes de que além de alunos inseridos num ambiente no qual os ensinam o respeito, gentileza, bondade, dentre outros sentimentos, também são seres capazes de transformar e modificar a realidade na qual está inserida, tendo em vista atitudes que os façam refletir sobre suas ações, a fim de superar essas situações limites no seu dia a dia.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

No sentido de atingir o objetivo no nosso trabalho, optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa que conforme ressalta Godoy (2000), permite ao pesquisador ir a campo buscar e captar o fenômeno em estudo a partir do conceito das pessoas nele envolvidas. Para tanto, estrategicamente, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista do tipo semiestruturada. Conforme Manzine:

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (1990/1991, p. 154).

Nesse sentido tivemos a oportunidade de entrevistar uma das coordenadoras da escola na qual chamaremos por Flávia, nome fictício a fim de manter o sigilo e a

integridade dos participantes envolvidos na pesquisa, e com um professor do 5º ano que chamaremos por Carlos. Além disso, para enriquecer a pesquisa cruzamos com fontes bibliográficas de autores no qual estudamos ao longo da disciplina como, por exemplo, Freire (2005); Penin (2002); Vieira (2002); Almeida (2006); Bruno e Abreu (2006), dentre outras fontes, nas quais ajudaram significadamente na discussão do problema em análise, na compreensão da dimensão de como isso ocorre dentro dos espaços escolar, como também, perceber quais os desafios que a gestão enfrenta no seu dia a dia.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme as análises realizadas tanto pelas observações e constatadas por meio das entrevistas percebemos, com isso, que o problema gerador, nesse aspecto, perpassa pelo reflexo da violência na Capital na qual reflete diretamente no contexto escolar.

A seguir trazemos alguns pontos relevantes do relato da entrevista com a coordenadora Flavia com intuito de maior compreensão do nosso problema.

O maior enfrentamento da escola são casos de agressividade, da indisciplina. Com o professor, já houve casos de agressão verbal. Já com os colegas, tanto verbal quanto físico. A medida que a escola toma para tentar resolver o problema, é pelo diálogo com a criança e também com os pais. A violência das facções são inseridas por eles dentro da escola. E reforça as rivalidades externas para as questões das escolas, entre os pares. Em casos mais extremos, são encaminhados para o psicólogo ( informação verbal).<sup>237</sup>

Percebe-se, então, que a partir desse diálogo pensamos na temática do projeto “Gentileza Gera Gentileza”. No intuito de resgatar gestos simples, atitudes diárias, valores adormecidos que venham a refletir e modificar comportamentos.

Após as análises das entrevistas junto à Coordenadora da escola percebemos que o caso/problema que deveríamos trabalhar era mesmo a violência, então partimos para o planejamento.

Iniciamos a pesquisa fazendo um breve levantamento sobre a violência e quais os reflexos pode-se perceber dentro do contexto escolar. E de acordo com as nossas pesquisas constatamos que o Brasil é um dos países mais violentos do mundo, em sua grande maioria as vítimas são homens, pobres, negros e de baixa renda. Visto que, aqueles que têm o nível baixo de escolaridade apresentam o maior índice de morrer de forma violenta, dessa forma, a educação ainda assim é um grande escudo contra o

---

<sup>237</sup> Entrevista concedida por Flavia. Entrevista I. [maio. 2018]. Entrevistador: Maria Gorete Cardoso da Silva; Maria Clesimar Belmino Maia Regis. Fortaleza, 2018. 1 arquivo .mp3 (37 min.).

homicídio no Brasil.

Partindo desse pressuposto, buscamos elaborar um projeto que conscientizassem os educando de modo a refletir sobre suas ações no cotidiano escolar, e também fora dele. Dessa maneira, concretizamos o projeto em três momentos no qual achamos relevantes para se trabalhar em sala de aula.

Com isso, a primeira etapa do projeto "Gentileza Gera Gentileza" iniciou-se por meio de um momento mais íntimo e descontraído, propomos, então, aos educando a se tocarem entre si através de uma "massagem coletiva". Cada aluno teria que seguir o comando do mediador para que não houvesse nenhum transtorno mediante a proposta na qual foi apresentada. O objetivo para esse primeiro momento seria expressar-se de modo afetivo demonstrando empatia pelo o outro, de modo que, as pessoas se comunicam por meio do toque e cada movimento gera um sentimento seja de alegria ou até mesmo de dor.

**Fotografia 1:** momento da primeira dinâmica



**Fonte:** Do autor

Já na segunda etapa planejamos um momento no qual pudessem trazer relatos do cotidianos deles, e em seguida, averiguar se teria ligação com o modo de como eles tratavam os colegas. Então, trouxemos uma dinâmica que tinha como nome "A bondade e os meios de comunicação", com essa atividade objetivamos interpretar o modo de como percebem à violência através dos meios de comunicação, e se existe influência dos pais na escolha dos programas que cultua a cultura do crime ou se eles já sentem-se autônomos e confortáveis em assistir esses programas. Em seguida, levamos imagens que demonstraram a violência sob vários aspectos, ou seja, na escola ou fora dela, a fim de trazer a reflexão para dentro da sala de aula.



**Fotografia 2:** momento da segunda dinâmica



**Fonte:** Do autor

E a última etapa foi construído coletivamente um painel que tinha como nome “Mural da Bondade”. Os alunos tinham que fixar/desenhar no painel, por exemplo, frases, imagens, rimas, canções, desenhos, letras de música, dentre outras palavras, que expressassem sentimentos de bondade, amor, empatia, solidariedade, etc, para com seus pares com intuito de conscientizá-los a não praticar a violência sob qualquer circunstância da vida, pois qualquer ação traz consequências boas ou ruins, sendo que nesse aspecto os resultados serão sempre negativos sem construção de juízo de valor.

**Fotografia 3:** momento da terceira dinâmica



**Fonte:** Do autor



Desse modo, percebemos que o levantamento da pesquisa sobre a violência no contexto escolar, ainda assim, é um dos temas bastante relevantes e que precisa sempre ser abordado, pois, o índice e a frequência de acontecimentos relativos à essa prática nas escolas só aumentam, em vez por outra, sempre nos deparamos, através dos meios de comunicação, notícias sobre agressão de aluno contra aluno, e aluno contra professor.

Dessa maneira, tanto a coordenadora quanto professor e alunos relataram casos de violência, sendo que os educandos confirmaram a presença desses atos não somente na escola, mas também no seu cotidiano, nas suas vivências fora do ambiente escolar.

Com isso, percebemos a importância de trazer essa temática para ser discutida em sala de aula, sendo um dos temas que não se finda por aqui, dessa maneira, levar essa temática para dentro da sala de aula foi bastante pertinente para a nossa pesquisa, pois trouxe reflexão acerca da boa relação para com outro, sem esquecer das diferenças, levando em consideração que cada ser humano se constrói de modo distinto, alguns tendo falhas desde o seu processo de desenvolvimento; outros carregados de mágoas, traumas, rancores de uma sociedade desumana e desigual na qual cada um pensa por si, esquecendo-se do próximo, esquecendo que o outro também faz parte da nossa existência enquanto sujeitos que têm falhas, porém em processo de constante mudança. Portanto, a educação nesse processo ainda, assim, é um grande alicerce que transforma e dar dignidade a cada sujeito.

É mister salientar, diante desse contexto, que a gestão escolar é uma peça fundamental para mediar esses conflitos, isto é, não é o suficiente apenas olhar e observar ou tentar amenizar o problema alterando a rotina do aluno encaminhando-o para outros espaços que não seja a instituição da qual ele faz parte. Assim, à escola estará desistindo da sua responsabilidade enquanto gestão. Diante disso, conforme Bruno e Abreu:

O sucesso escolar que assumimos concebe uma educação que, com seu caráter mediador, possa se constituir num território em constante movimento de ressignificação do homem, considerando e valorizando seus saberes, seus sentimentos, suas diferenças socioculturais e, sobretudo, propiciando o desenvolvimento de uma compreensão crítica acerca da realidade, com vistas a possibilitar sua atuação efetiva no sentido de transformar o conceito da desigualdade em diferença; o das certezas absolutas em hipóteses; o da inexorabilidade e, enfim, o do individualismo e solidariedade ( BRUNO; ABREU, 2006,p.95).

Em uma sociedade, por sua vez, tão desigual e injusta em termos de compromissos para com o cidadão, fica cada dia mais difícil a prática do bem estar social e individual. Em um

sociedade onde as classes menos favorecidas estão cada vez sendo menos assistidas e excitadas, é comum presenciar discursos de ódios e situações agressivas.

## CONSIDERAÇÕES

Partindo do que observamos na nossa investigação e durante a intervenção, percebemos que a violência é muito presente nos espaços educacionais, ainda mais quando estes são instituições públicas inseridos em comunidades. Com a crescente taxa da criminalidade em nossa sociedade atual, não tem como isolar à escola do contexto social na qual está inserida e não trabalhar todas estas questões, pois os estudantes precisam entender o motivo de tanta violência e se colocarem como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres dentro do seu bairro, da sua escola e da sociedade como um todo. Pois, acreditamos que os educandos precisam entender por que estão nesta situação. E a escola como uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento e pela formação de sujeitos livres, consciente, precisa está engajada nesta luta em prol da comunidade escolar.

O nosso projeto teve como objetivo discutir a importância da luta contra atos agressivos e violentos dentro da escola que, muitas vezes, é recorrente do que está acontecendo no externo. Percebendo que é necessário uma discussão sobre as questões vivenciadas pelos alunos fora da escola, pois as ações de violência estão fora e dentro dela. Assim, fica claro que não tem como a escola fugir desta responsabilidade, sendo assim, ela precisa se envolver cada vez mais nas questões sociais, já que a escola é o reflexo da sociedade.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Josafá Moreira da. Violência interpessoal em escolas no Brasil: **características e correlatos**.- Curitiba, 2009.105f.

EXAME. **Educação pode (mesmo aplacar a violência; veja como)**. Disponível em:<<https://exame.abril.com.br/brasil/educacao-pode-mesmo-aplacar-a-violencia-veja-como/>>. Acesso em: 2 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Gestão escolar desafio a enfrentar/Claudia Davis.[ et al.]. Sofia Lerche Vieira (org). Rio de Janeiro: PP E A, 2002.

GALLUZI, Carmen Silva Penha. **Dinâmicas de bondade.** Disponível em: <http://www.ppd.net.br/dinamicas-de-bondade/>. Acesso em 28 de maio de 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS: CIRCUITO ESPORTIVO CULTURAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Ceará (IFCE), e-mail: cleide.silva@ifce.edu.br

João Pereira da Silva, Escola de Ensino Médio Franklin Távora (SEDUC/CE), e-mail:  
jopesil99@hotmail.com

Antônio José Pereira da Silva, Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton  
Nocrato (SEDUC/CE), e-mail: jopesil99@hotmail.com

### RESUMO

O estudo objetivou investigar como licenciandos em Educação Física articulam, organizam e desenvolvem suas práticas educativas no Estágio Supervisionado na regência em sala de aula. A pesquisa qualitativa envolveu trinta estudantes do Estágio Supervisionado II da Licenciatura em Educação Física do IFCE, campus Limoeiro Norte. Para tanto, se utilizou da observação participante, que ocorreu durante a preparação dos estagiários para imersão na escola, nas discussões teóricas e na elaboração e realização do projeto de intervenção. No retorno dos estudantes ao IFCE foram coletados relatos de experiência e realizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram variação na escolha dos eixos e das atividades a serem desenvolvidas, delineando limites e potencialidades no decorrer da atuação. Foi possível concluir que o Circuito Esportivo Cultural é um elemento propulsor de conhecimentos, saberes e práticas docentes, como também um evento promotor da interação dos estagiários com profissionais e estudantes da educação básica.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Estágio Supervisionado. Práticas Educativas.

### 1 Introdução

A conjuntura atual exige que as Instituições de Ensino Superior (IES) promovam uma formação potencializadora da coletividade, capaz de considerar as possibilidades, os desafios e as limitações do contexto, compreendendo as escolas como um laboratório reflexivo para uma atuação crítica e transformadora da realidade da educação básica.

Nesta perspectiva, este estudo agregou trinta estudantes da Disciplina Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental), do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Limoeiro Norte e objetivou investigar como licenciandos em Educação Física articulam, organizam e desenvolvem práticas educativas para a regência em sala de aula no decorrer do Estágio Supervisionado.

Em um curso de licenciatura, o Estágio Supervisionado visa aproximar os estudantes da realidade escolar, compreendendo que as observações e as regências feitas na escola precisam ser problematizadas na IES com vistas a uma reflexão que leve ao desenvolvimento de práticas educativas acolhedoras, que reconheçam as potencialidades dos estudantes, mas favoreçam a superação de seus limites para que, gradativamente, desenvolvam-se profissionalmente.

De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como estratégias de aproximação com a realidade: i) observação participante, que ocorreu durante a preparação dos estagiários para imersão na escola, nas discussões teóricas e na elaboração e realização do projeto de intervenção; ii) relatos de experiência, coletados quando os estudantes retornaram ao IFCE após a imersão nas escolas de ensino fundamental; iii) entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas com os referidos licenciandos. Pelos limites de espaço desse artigo, trabalhamos com as respostas de cinco licenciandos.

Os estudantes estagiaram em cinco escolas em três municípios, conforme segue: i) Limoeiro do Norte – Escola de Ensino Fundamental Maria Elvanisa Moura Freitas Silva, Escola de Ensino Fundamental Judite Chaves Saraiva e Escola de Ensino Fundamental Pe. Joaquim de Menezes; ii) Tabuleiro do Norte – Escola de Ensino Fundamental Antônio Alves Maia; iii) Russas – Escola Senador Carlos Jereissati/CAIC. É válido ressaltar que os três municípios estão situados no Vale do Jaguaribe e as escolas foram escolhidas pelos estudantes, mediante celebração de convênio entre IFCE e escolas públicas da referida região.

Os estudantes elaboraram um plano de intervenção para ser desenvolvido nas referidas escolas municipais. O planejamento contemplou diversas práticas, entre elas, a realização do Circuito Esportivo Cultural, escolhido como nosso objeto de investigação por ter sido, dentre as atividades realizadas, a que teve maior impacto na formação inicial dos estagiários, em razão de seu próprio formato, que potencializa a atuação profissional baseada na coletividade.

O Circuito concentrou várias atividades com objetivos diferenciados em atendimento às demandas específicas do público-alvo. As atividades se basearam em cinco eixos, quais sejam: i) Esportes, ii) Ginástica, iii) Lutas, iv) Dança, v) Jogos e Brincadeiras. A metodologia utilizada foi a divisão dos estagiários em cinco grupos, cada um optando por um dos citados eixos. Após a definição do eixo, cada grupo de licenciandos propôs um conjunto de atividades com objetivos e tempo determinados para

cada atividade.

Desta feita, os cinco conjuntos de ações com atividades diversificadas foram desenvolvidos em cada uma das cinco escolas citadas, seguindo a seguinte dinâmica: os grupos de estagiários recebiam uma turma para desenvolver o seu conjunto de atividades e, posteriormente, as turmas da escola municipal eram remanejadas entre os grupos de estagiários até que todas as turmas da escola passassem pelos cinco grupos e vivenciassem todas as atividades propostas por cada grupo.

Nesse sentido, a Disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do IFCE campus Limoeiro do Norte manteve um diálogo profícuo e articulado com a educação básica da região do Baixo Jaguaribe, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos pelos estudantes do IFCE, articulados à cultura do movimento corporal, que priorizou a coletividade profissional, trazendo retorno formativo aos licenciandos e aos alunos da rede municipal. Ao final da pesquisa, avaliamos o Circuito como um elemento propulsor de conhecimentos, saberes e práticas docentes, como também um evento promotor da interação dos estagiários com profissionais e estudantes da educação básica.

## **2 O Estágio Supervisionado e a Formação do Professor de Educação Física**

O Estágio Supervisionado se caracteriza como uma ação de fomento de iniciação à docência. É caracterizado como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura, conforme prevê a Legislação Educacional Brasileira. A Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação determinou a obrigatoriedade do estágio nos Cursos de licenciatura como elemento da formação de professores, estabelecendo que:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

[...]

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

[...]

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a

partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002).

Fica evidente a preocupação com o estágio, desenvolvido a partir da metade do curso, em uma perspectiva interdisciplinar, sendo avaliado de modo compartilhado com a escola campo dos estagiários. A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, considera:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...].

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o estágio supervisionado é compreendido como ato educativo, integrante do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), visando preparar o estudante para o desenvolvimento profissional. Para tanto, o estágio, de acordo com o Art. 3º, § 1º [...] “deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]”, sinalizando, no âmbito deste trabalho, a importância da parceria entre o IFCE e as escolas da educação básica.

De acordo com a Resolução CNE/CP-02/2015, em seu Art. 13. “Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura [...] terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico”, compreendendo “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015).

A referida resolução reafirma em seu Art. 13, § 6º, que “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP-02/2015 traz ainda em seu Art. 14, que “Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados [...]” terão de acordo com o § 1º,



“[...] a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas”. Essa mesma carga horária é aplicada aos cursos de segunda licenciatura. Por fim, assegura no Art. 15, § 7º, que “Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas” (BRASIL, 2015).

Pimenta e Lima (2017) com o intuito de facilitar o entendimento dessa realidade, elaboram a compreensão do estágio em duas dimensões, quais sejam: i) o estágio para o futuro professor que deseja aprender uma profissão; ii) o estágio para o profissional que já exerce o magistério. Em ambas as dimensões, as autoras defendem a ampliação conceitual e metodológica construídas conjuntamente com disciplinas afins por entenderem que a atividade docente não se limita a um único componente, nem somente ao universo da sala de aula. Na última dimensão, que se destina ao profissional, o estágio seria uma espécie de formação contínua, um elemento de ressignificação da formação inicial.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ao definir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atual LDB, favoreceu os caminhos para legislação própria do estágio numa perspectiva geral e, de modo específico para o estágio supervisionado como um caminho possível de qualificação da atuação docente (BRASIL, 2017).

O estágio supervisionado, portanto, tem como função principal contribuir com o processo formativo dos estudantes, de forma que estimule o estagiário a tomar consciência de que uma atuação crítica se faz no processo e ao longo de uma atuação auto refletida. De acordo com as ideias de Miranda e Silva (2008), o estágio supervisionado favorece aos estagiários a possibilidade para a compreensão dos problemas da escola ao mesmo passo em que eles estão envolvidos naquele contexto escolar.

Esta concepção caracteriza uma identidade docente que se constrói em processo e no processo, delineando profissionais com novas atitudes profissionais no cotidiano escolar. Com isso em mente, os estagiários analisaram as teorias didático-pedagógicas do ensino e da aprendizagem, articulando os conhecimentos à especificidade da área da Educação Física.

O professor de Educação Física precisa desenvolver os conhecimentos requeridos por sua área de formação. A reforma empreendida aos Cursos de Educação

Física em 1987 trouxe dois caminhos possíveis ao profissional da educação física: i) formação profissional destinada atuação no ambiente escolar; ii) perspectiva de caráter mais geral, que abrange outras funções da área fora do espaço escolar (BRASIL, 1987).

Lovisoló (1995), ao comparar os currículos das instituições superiores de Educação Física, conclui que há muitos desafios a serem superados. Identificou desarticulação entre teoria e prática, distanciamento entre a formação pedagógica e a formação específica e a tendência de abreviação da matriz curricular, com indícios de encurtamento do percurso formativo. Os cursos de licenciatura da área de Educação Física vêm enfrentado diversidade de abordagens teóricas, bem como abrangência no campo profissional, o que tem dificultado a construção da identidade da própria Educação Física, bem como do profissional que nela atua.

Bertini Junior e Tassoni (2013), ao analisar as matrizes curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física em algumas universidades, observaram que estas instituições têm se esforçado para atender as necessidades impostas pela realidade. Atribuem destaque às necessidades da dimensão pedagógica, voltada principalmente para o ambiente escolar, que compreende a educação básica, ou seja, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. De acordo com os autores, as universidades investigadas apresentaram matrizes com um equilíbrio entre as disciplinas, direcionando maior destaque às disciplinas humanas e pedagógicas. A consequência dos processos formativos originários dessas matrizes poderá ensejar a motivação de futuros professores em detrimento de meros atletas.

Na compreensão de Medina (2010), precisamos repensar as bases filosóficas, sociológicas e antropológicas da educação física, no sentido de avançar na formação docente frente às transformações postas, desmistificando a formação técnica, sem, contudo negar a sua relevância. É preciso compreender que a formação do ser humano transcende a dimensão pedagógica, o que requer do futuro professor de Educação Física uma formação consistente para o desenvolvimento de uma prática de formação integral com os educandos. Compete ao futuro professor de Educação Física adquirir no curso de licenciatura conhecimentos sobre educação numa perspectiva geral e articulando bem teoria e prática nas diferentes situações de aprendizagem.

### **3 O Circuito Esportivo Cultural: potencialidades e enfrentamentos dos futuros profissionais da educação física no Ensino Fundamental**

Observamos e depreendemos dos relatos de experiência dos licenciandos em Educação Física, diversas práticas realizadas pelos estagiários durante o Circuito Esportivo Cultural, realizado com estudantes do ensino fundamental em cinco escolas municipais da rede pública e que contou com o apoio de professores supervisores do estágio – IFCE e professores orientadores – escolas municipais.

A escolha do Circuito se deu em razão do formato e da exclusividade dessa proposta no Curso de Educação Física do Campus Limoeiro do Norte. O Circuito apresenta uma proposta pedagógica em formato de rodízio, em que são priorizadas atividades em conjunto sob a perspectiva da coletividade. A vertente coletiva precisa ser discutida, praticada e aprofundada no fazer docente nos dias atuais, tendo em vista o império competitivo fomentado pelas políticas neoliberais que assolam as relações profissionais nas instituições de ensino.

Em virtude dos limites do texto, selecionamos excertos das entrevistas de cinco estudantes, que objetivaram refletir o modo como licenciandos em Educação Física articulam, organizam e desenvolvem práticas educativas na imersão de sala de aula no decorrer do estágio supervisionado. Vejamos as respostas:

*Trabalhar com meus colegas dá uma segurança, pois embora saiba que como profissional não poderei errar, no estágio tenho o suporte dos professores e no Circuito aprendemos muito, pois são várias atividades ao mesmo tempo; aprendemos as nossas e as dos nossos colegas. A dificuldade maior, acredito eu, vai ser quando eu estiver exercendo como profissional mesmo (E1).*

*O Estágio Supervisionado trabalhou com uma parte teórica que foi bem compreendida no momento da prática, pois não basta fazer exercícios físicos com os estudantes, a gente precisa saber qual a intenção pedagógica daquela atividade e isso ficou bem claro durante o Circuito Esportivo Cultural (E2).*

*Meu grupo trabalhou com Jogos e Brincadeiras no Circuito, mas aprendi que não é o brincar pelo brincar ou jogar por jogar. Como futuro professor de Educação Física, tenho que continuar estudando os fundamentos teóricos que são próprios da minha profissão para superar as minhas próprias expectativas e as dos meus alunos (E3).*

*Acho que a maior contribuição do estágio foi me dar a oportunidade de voltar à minha escola, no município em que*

*nasci e desenvolver as oficinas. Fui recebido com muito carinho pelas minhas antigas professoras e já me vejo como docente lá daqui a alguns anos, quem sabe, né? A minha dificuldade foi controlar a ansiedade, pois achava que não ia cumprir o tempo, mas tudo deu certo (E4).*

*A disciplina de Estágio Supervisionado nos dá o que muitas outras disciplinas específicas não fazem, ou seja, uma visão maior de mundo, pois paramos, planejamos e discutimos sempre o que vamos fazer, com quem, quando e de que modo. Temos sempre um apoio e, mesmo quando achamos que não saímos tão bem, os professores conseguem encontrar algo bom naquela experiência. Então, o que a gente vê como dificuldade se torna uma nova possibilidade (E5).*

As falas dos estudantes evidenciam que tais estagiários articularam bem os conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula, buscando organizar e desenvolver atividades com intencionalidade pedagógica. A reflexão durante a disciplina no IFCE foi fundamental para dar segurança aos estudantes. As dificuldades evidenciadas dialogam com a questão da ansiedade, de como controlar o tempo e/ou se portar como professor de Educação Física.

O formato de rodízio dos cinco eixos significou uma estratégia metodológica pensada pelos estagiários na tentativa de cada grupo oferecer o seu melhor em sua primeira atuação em sala de aula. Ao mesmo tempo, os estudantes desenvolveram um trabalho colaborativo, pois toda a turma do Estágio Supervisionado II se envolveu e colaborou no conjunto de atividades desenvolvidas nas cinco escolas.

O conjunto de atividades selecionadas por cada grupo de estagiário revelou contornos teóricos, concepções e a forma de organização da postura docente. Trouxe à tona preferência por determinado eixo, que poderá culminar em uma futura atuação, bem como o desvelamento de novas práticas para atividades consideradas tradicionais como as encontradas no eixo dos Jogos e Brincadeiras. As escolas contempladas com a ação dos estagiários receberam com antecedência o planejamento das atividades, contendo a descrição das atividades, o tempo de duração, os materiais utilizados e os responsáveis pela realização.

## 5 Conclusão

As ações desenvolvidas pelos estudantes durante o estágio supervisionado podem auxiliar na construção do amadurecimento profissional, trazendo respostas às situações que emergem no cotidiano da escola.

Os estagiários vivenciaram momentos de planejamento, desenvolvimento de atividades em escolas municipais de ensino fundamental, contemplando cinco eixos: i) Esportes, ii) Ginástica, iii) Lutas, iv) Dança, v) Jogos e Brincadeiras, mas também a avaliação de todo o percurso, o que pode ser considerado como a contribuição do Estágio Supervisionado para os licenciandos e futuros professores de Educação Física.

Avaliamos que a organização das atividades em formato de rodízio oportunizou o desenvolvimento do trabalho em pequenos grupos e favoreceu o trabalho coletivo, pois os estudantes empenharam-se ao máximo para que a ação saísse como o planejado. Para tanto, não houve competição, mas colaboração.

Os estagiários avaliaram a experiência do Circuito Esportivo Cultural como significativa em seu processo de formação inicial. Relataram poucas dificuldades, como: ansiedade, receio de não conseguir desenvolver o planejado e/ou no tempo previsto. Aprenderam a importância de o professor/profissional sempre avaliar as ações desenvolvidas, o que gera um novo planejamento e novas ações.

Frente ao exposto, concluímos que o Circuito Esportivo Cultural no Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Educação Física, do IFCE, campus de Limoeiro do Norte pode ser compreendido como um elemento propulsor de conhecimentos, saberes e práticas dos futuros docentes, como também um evento promotor da interação e integração dos estudantes estagiários com profissionais e estudantes da educação básica da região do Vale do Jaguaribe.

## Referências

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. In: **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2013 Jul-Set; 27(3): 467-83

BRASIL. **Resolução nº 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 11.788, de 25 de setembro de 2008**, dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Casa Civil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP-02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 14 ed. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – **Parecer CFE 215 e Resolução CFE 03/87** – diretrizes curriculares para a formação em Educação Física no Brasil. Brasília, CFE, 1987.

LOVISOLO, H. **Educação física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MEDINA, J. P .S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 2010.

MIRANDA, Maria Irene; SILVA, Lazara Cristina da. **Estágio supervisionado e prática de ensino**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

## ANALISANDO A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Fábia Geisa Amaral Silva<sup>238</sup>  
Janiele Torres de Matos Amora<sup>239</sup>  
Karine Lima Verde Peixoto<sup>240</sup>

### RESUMO

O referido artigo aborda a questão da evasão escolar na educação de jovens e adultos. Percebe-se em um primeiro plano que o problema da evasão nas escolas sempre foi atribuído a vários fatores, desde o do poder público, perpassando pela economia, como também, aulas monótonas sem objetivos propostos, falta de planejamentos e a análise do próprio livro didático, com conteúdos muitas vezes, fora da realidade do aluno da Educação de Jovens e Adultos. Para embasamento teórico do presente trabalho, apresentamos autores e estudiosos de renomado destaque no tema da Evasão Escolar, dentre os principais destacam-se: Arbache (2001), Arroyo (1997, 2006), Gadotti (2000), Silva (2000), dentre outros. O presente tema colabora para o enriquecimento teórico dos educadores de escolas da Educação Básica, resultando numa reflexão para toda a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Evasão Escolar. Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

### INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Porém são pessoas que têm cultura própria. O perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como um modelo a seguir.

Justifica-se o presente artigo devido as grandes dificuldades enfrentadas no

---

<sup>238</sup> Licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Escolar (Universidade Estadual Vale do Acaraú), aluna especial do curso de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). <[fabia.geisa2009@gmail.com](mailto:fabia.geisa2009@gmail.com)>

<sup>239</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Caetano do Sul. Vinculada a Prefeitura de Eusébio, atuando como docente na Escola Moacir Ferreira da Silva. <[janieletorres@ymail.com](mailto:janieletorres@ymail.com)>

<sup>240</sup> Bacharel em Serviço Social e Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Planejamento Educacional (Salgado de Oliveira), Educação Infantil (Universidade Vale do Acaraú) e Gestão da Educação Básica (UFJF), Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). <[karinelimaverde@yahoo.com.br](mailto:karinelimaverde@yahoo.com.br)>



ato de educar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, sabe-se, portanto que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

O objetivo principal do estudo foi analisar a evasão escolar, procurando entender no contexto social-histórico, seus múltiplos determinantes, suas causas mais profundas nas relações que estabelecem na sociedade brasileira.

A relevância é de cunho social abrangente na área educacional, pois é um tema em que pesquisadores e estudiosos procuram soluções e compreensão de suas causas para que se possa diminuir ou realmente acabar com a evasão.

Enfim, a questão da evasão escolar é apenas um item na abrangência educacional, onde os estudiosos e pesquisadores tratam na literatura apresentando um alerta para todos os educadores, para podermos assim, contribuir para evitar a evasão escolar.

## **METODOLOGIA**

Visando atingir os objetivos propostos da pesquisa, optamos quanto aos procedimentos técnicos (GIL, 2008) pela pesquisa bibliográfica, tendo como suporte os autores Bobbio (2004), Colares (1995), Ribeiro (1991), Stoner (1996), Silva (2000), dentre outros. Este trabalho foi organizado, através de fichamentos, esquemas e, em seguida, deu-se a elaboração do artigo para o registro e sistematização da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Estudiosos do tema da Evasão Escolar baseiam-se em experiências escolares e em diálogos vivenciados por gestores em que relaciona este tema, com a realidade local de cada comunidade, suas necessidades econômicas, como influência para o abandono de muitos alunos do ano letivo, resultando como consequência, o analfabetismo e a violência nas comunidades devido à ociosidade.

Muitos alunos também abandonam as escolas por fatores de necessidade econômica, onde muitos jovens já iniciam a trabalhar durante o dia, estudam a noite e como consequência disso, abandonam as aulas devido ao cansaço do dia de trabalho.

Para vários estudiosos do tema, dentre os quais se destacam Arroyo (1997, 2006) e Pinto (2000), retratam a questão da evasão escolar, iniciando suas análises, em contexto com os alunos que não têm interesse e não conseguem perceber a importância dos conteúdos para seu futuro. Muitas vezes, os professores exigem decoreba e os alunos já têm certa dificuldade de aprendizagem, os mesmos se sentem incapazes de passar de ano e, como consequência desse desinteresse, abandonam o ano letivo.

Outros estudiosos como Silva (2000), Stoner (1996), já analisam o esforço que a escola faz e realiza para manter o aluno na escola. Os professores, segundo os autores, procuram orientar e dar uma atenção especial aos alunos que mais precisam de aprendizagem, mas por força do pouco tempo, esse trabalho fica a desejar. Para Silva (2000), cabe à escola criar mecanismos de reforços, para acelerar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Diante dessas reflexões, percebe-se que para o professor seu dever é cumprir o conteúdo, porém deverá fazê-lo de forma construtiva e atrativa, para que o aluno possa ter interesse.

Outro tópico relacionado à evasão escolar é a questão da função da escola, que é a de torná-la democrática, dinâmica e preparar os alunos como cidadãos críticos, enfim, um discurso que muitas vezes, não sai do papel e nem do Projeto Político Pedagógico da Escola. É muito difícil fazer um trabalho em que apenas alguns querem, por mais que a escola toda tenha interesse em mudar seu quadro diante da evasão escolar, se não houver apoio do poder público, não sairá do papel e o problema continuará.

Sobre a evasão escolar, os estudos do pesquisador sobre o tema da evasão nas escolas, Arroyo (1997, p. 23) comenta que, “na maioria das causas da evasão escolar a escola tem a responsabilidade de atribuir à desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra”.

Toda e qualquer escola, seja ela pública ou particular, é preciso estar preparada para combater a evasão escolar de acordo com as necessidades de cada comunidade, por exemplo, se a maioria dos alunos abandona a escola devido a situação econômica, é preciso que a escola reveja o que pode ser feito por aqueles alunos, pois a sociedade muitas vezes é injusta, e o aluno prefere trabalhar a estudar, por isso, a escola deve repensar suas normas e criar meios e condições para suprir a necessidade daquele aluno, e para isso é preciso, professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador.

Este é um dos maiores problemas enfrentados atualmente na educação. Muitos alunos que iniciam a vida escolar infelizmente não chegam a concluí-la. São várias as causas que contribuem para a formação desse quadro, tais como: problemas socioeconômicos, distância, cansaço, desestruturação familiar, necessidade de complementação de renda familiar entre outros.

A educação de Jovens e Adultos deve estar direcionada a um público específico: jovens, adultos ou idosos que não tiveram acesso à escola em idade própria ou não tiveram a oportunidade de prosseguir os estudos devido aos mais variados fatores, alheios ou não a sua vontade. Como mostra Menegolla (1989, p. 28), “o professor necessita selecionar os conteúdos que não sejam portadores de ideologias destruidoras de individualidades ou que venham atender a interesses opostos aos indivíduos”.

De acordo com o ponto de vista do referido autor a seleção de conteúdos é de alto valor pedagógico, que deve estar direcionados aos interesses sociais, culturais e históricos do aluno, para que as aulas sejam significativas e atraentes, que sirva para despertá-lo para o meio social como cidadão crítico, questionador e formador de opiniões.

Enquanto a escola se mantém atrasada sem nenhuma condição inovadora para competir com o mundo social fora da dela, torna-se difícil se reverter este quadro da evasão escolar, a não ser que o corpo escolar procure novas metodologias através da criatividade humana, didática e pedagógica (ARROYO, 1997).

Segundo Pinto (2000, p. 68) mostra que:

A escola de hoje que trabalha com jovens e adultos devem priorizar as atividades culturais e artísticas no currículo escolar, pois contribui no combate da timidez e ajuda no processo de inclusão, facilitando o desenvolvimento da linguagem oral, atendendo as necessidades de todos os educandos, crescendo e desenvolvendo a capacidade cognitiva do aluno de forma espontânea e livre liberando suas imaginações criativas e artísticas.

Já para Moura (2001, p.33):

A nova concepção de educação de jovens e adultos põe em cheque as práticas atuais, uma vez que ela pede uma verdadeira organização reticular (em redes), no interior dos sistemas formais e não formais inovações, mais criatividade e flexibilidade. Será necessário, enfrentar desafios, planejando com a educação de adultos, dentro de novas abordagens, na perspectiva da educação ao longo de toda vida.

As citações acima revelam a preocupação em uma nova reforma de prática no ensino de jovens e adultos no sistema formal deverá está ligada as ações sociais, que através da sociedade poderá se tiver grandes inovações, através de professores preparados e criativos que sejam capazes de tornarem os conteúdos científicos, flexíveis, tornando-se saberes de qualidade.

Os liames entre escolarização e idade podem até não ter conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo todos tal como posto junto ao substantivo *direito* seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esta efetivação, “direito de todos”, existirá se, e somente se, houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído.

Diante disso, tem-se um móvel da atenuação de constrangimentos de qualquer espécie em favor de uma maior capacidade qualitativa de escolha e de um reconhecimento do mérito de cada um num mundo onde se fazem presentes transformações na organização do trabalho, nas novas tecnologias, na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, para as quais uma resposta democrática representa um desafio de qualidade.

Pinto (2000), afirma que os motivos para o abandono escolar nas turmas da EJA podem ser ilustrados quando o jovem e adulto deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de

vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

O aluno da EJA é um aluno diferente, um pouco inseguro e, são as diversas derrotas vividas ao longo de um processo escolar, muitas vezes já iniciada no ensino regular, que irão abalar sua autoestima. Para a autora, qualquer decepção, por mínima que seja sofrida na escola faz com que este sujeito abandone o ambiente escolar.

Arroyo (2006, p. 23) assinala a seguir:

Os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade.

Dessa maneira, muitas vezes o sistema escolar continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna que nem sempre tem facilidade de se abrir para a pluralidade de indicadores que vem da sociedade e dos próprios alunos jovens e adultos.

Assim, o autor afirma que a juventude e a vida adulta trazem consigo um tempo de marcas de socialização e de sociabilidade, de formação e intervenção. Dessa forma, esses “tempos de vida” do jovem e do adulto, assinalados pelo autor, devem ser tratados como “tempo de direito” que culmina na urgência de se elaborar e programar políticas públicas dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na sociedade.

Para Rocha (1999) uma das causas da evasão é quanto a estudantes registrarem um atraso mínimo de dois anos em relação à série e idade, devido o índice muito grande de reprovação e repetência constantes, chegando a causar consequências graves para o aluno. A educação é algo que deve ser analisado a todo o momento, quanto às suas causas de oferecer um ensino adequado para cada nível cultural que o educador vem se deparando a todo o momento e refletir diante da sua postura de professor.

A escola precisa de professores capacitados com propósito de querer buscar meios que amenizem o índice de alunos evadidos, apesar de muitos dos alunos serem os

próprios causadores da evasão, devido não terem prazer de querer estudar, às vezes vão para escola só para não ficar em casa, enquanto outros acabam retornando para instituição com intuito de vencer na vida, e poder ter um trabalho mais digno para si.

Segundo Arbache (2001) sobre abandono escolar, coloca que nos Estados Unidos a evasão é um dos desafios mais significativos enfrentados por educadores acrescentando que sem uma boa educação, os estudantes chegaram a se tornar mal preparados para enfrentar os grandes desafios da economia e prestar toda sua contribuição para a sociedade americana. Vê-se que para o futuro, um mundo melhor, onde possa haver a diminuição da pobreza e miséria existe em todo mundo, contando com o apoio dos educandos em fazer do amanhã um futuro bem melhor, através de grandes transformações.

Segundo Gadotti (2000, p. 71), são várias as causas da evasão em EJA:

Causas sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Entre as pedagógicas, pode-se destacar a falta de uma proposta pedagógica em que as disciplinas sejam integradas - já que no mundo elas não estão separadas e, o adulto, por carregar um conjunto de saberes que produziu na prática social, precisa de se "encontrar" nos conteúdos propostos para cada disciplina.

Geralmente quando o adulto volta para a escola sente-se um pouco retraído, vê-se como uma pessoa já velha, que não teve oportunidades. Cabe ao professor estimulá-lo a fim de que ele possa participar de todas as atividades propostas e que possa se sentir bem com o seu grupo de estudos.

Tornar as turmas de EJA parte da comunidade escolar é fundamental para o sucesso da aprendizagem e para evitar a evasão. O aluno não pode sentir que aquele espaço é apenas emprestado. Não são raros os casos de escolas que trancam a biblioteca, a sala de informática e até alguns banheiros à noite, no período em que os adultos estão lá. Além disso, muitas vezes eles são excluídos das festas e feiras culturais, do jornal interno e dos eventos da escola (GADOTTI, 2000).

De acordo com Luck (2001), um grande desafio que se apresenta para a escola nos dias atuais, é a garantia da permanência das pessoas jovens e adultas no sistema formal de educação e a conclusão da educação básica. Esta tem início no

processo de alfabetização cujo objetivo é a construção contínua para o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente, a fim de viabilizar e manter alunos que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola quando em idade própria.

A evasão inviabiliza a concretização de qualquer iniciativa no sentido da universalização da aprendizagem da leitura e da escrita, em qualquer programa que as diferentes instâncias administrativas venham a oferecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, para combater a evasão na EJA, faz-se necessário criar medidas e estratégias a partir de programas de inovação na escola, projetos voltados a resgatar valores que se encontram perdidos, como respeito, justiça, honestidade, lealdade, voltados para o meio ambiente, enfim, projetos em que os próprios alunos participem, sejam protagonistas e sintam a razão de estar ali. É preciso reconhecer ainda, a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar e que esta esteja a serviço de um ensino criativo. Investir em um ambiente em que o aluno seja protagonista, pensar práticas pedagógicas inovadoras e colocar a escola ao dispor dos alunos da EJA, são estratégias de combate à evasão escolar nesse segmento. O combate à evasão, em qualquer nível e modalidade escolar é um desafio constante e na Educação de Jovens e Adultos torna-se ainda mais desafiador, dada as suas especificidades e toda uma soma de variáveis que envolvem o universo dos alunos matriculados nesta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. São Paulo: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais do Educador**. Porto Alegre: Artes Médicas



Sul, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional: a partir de mudanças paradigmáticas**. São Paulo: Ática, 2001.

MENEGOLLA, M. **Didática: aprender a ensinar**. São Paulo: Loyola, 1999.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCHA, Simone Mariano. **Um instrumento de rede de atenção pela inclusão escolar**. São Paulo: Vozes, 1999.

SILVA, Arlete Vieira. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. In: **Revista Perspectiva**. v. 25, nº 86, Erechim, p. 28, junho, 2000.

STONER, James. **Administração Escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

## FAMÍLIA E ESCOLA: ANALISANDO A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Janiele Torres de Matos Amora<sup>241</sup>  
Fábia Geisa Amaral Silva<sup>242</sup>  
Karine Lima Verde Peixoto<sup>243</sup>

### RESUMO

O presente artigo apresenta e pontua questões referentes à ausência da família diante do acompanhamento escolar dos filhos, apresentando as possíveis causas dessa ausência e avaliando como melhorar a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Para esta análise a metodologia do presente artigo se dá de forma bibliográfica, destacando estudiosos como, Castells (2003), Davis (1994), Goldani (1994), Oliveira (2002), dentre outros. Os resultados mostram que, a principal causa da ausência dos pais, é devido a grande maioria trabalhar durante o dia, deixando o filho muitas vezes, com um parente, ou outra pessoa. Devido a essa ausência, muitos não conseguem acompanhar os estudos de seus filhos. Faz-se, portanto necessário buscar o envolvimento da família na aprendizagem dos seus filhos, valorizar e orientar pais e mães no sentido de incentivar as boas relações com toda comunidade escolar.

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

### INTRODUÇÃO

O objetivo geral do presente estudo é apresentar e pontuar questões referentes à ausência da família diante do acompanhamento escolar dos filhos, apresentando as possíveis causas dessa ausência e avaliando como está a família nos dias atuais.

A metodologia bibliográfica baseia-se em estudiosos como, Castells (2003), Davis (1994), Goldani (1994), Oliveira (2002), dentre outros.

Tendo por referência os sistemas família e escola, pode-se afirmar que o ato educativo compete mais as famílias que a pais e professores. Porém, o que acontece atualmente, é ao contrário, os pais deixam a cargo da escola, a responsabilidade de ensinar por conta dos professores e da escola.

---

<sup>241</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Caetano do Sul. Vinculada a Prefeitura de Eusébio, atuando como docente na Escola Moacir Ferreira da Silva. <[janieletorres@ymail.com](mailto:janieletorres@ymail.com)>

<sup>242</sup> Licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Escolar (Universidade Estadual Vale do Acaraú), aluna especial do curso de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). <[fabia.geisa2009@gmail.com](mailto:fabia.geisa2009@gmail.com)>

<sup>243</sup> Bacharel em Serviço Social e Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Planejamento Educacional (Salgado de Oliveira), Educação Infantil (Universidade Vale do Acaraú) e Gestão da Educação Básica (UFJF), Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). <[karinelimaverde@yahoo.com.br](mailto:karinelimaverde@yahoo.com.br)>

A parceria da escola com a família pode ocorrer em vários níveis e momentos, uma das vantagens de ter essa relação fortalecida é que os pais exigem cada vez mais, qualidade da escola. Por isso desde o começo, devem estar juntos.

A escolha do tema se deu devido a minhas experiências como professora, onde se percebe a ausência de alguns pais e as dificuldades enfrentadas por alguns alunos, devido a essa ausência.

A relevância é de cunho social abrangente na área educacional, pois é um tema onde, pesquisadores e estudiosos procuram soluções e compreensão dos reais motivos da ausência da família, observando a importância da relação entre família e escola.

## **METODOLOGIA**

A metodologia baseou-se em pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica teve como suporte os autores: Castells (2003), Davis (1994), Goldani (1994), Oliveira (2002), dentre outros. Este trabalho foi organizado, através de fichamentos, esquemas e, em seguida, deu-se a elaboração do artigo para registro e sistematização da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O modelo familiar na atualidade difere bastante do tradicional. As famílias constituídas por pai, mãe e filhos, já não são o único modelo presente em nossa sociedade. O que está em evidência hoje são filhos que vivem apenas com a mãe, somente com o pai, ou ainda aqueles que são criados por tios, avós, dentre outros membros da família, ou pela união homossexual, entre outros modelos que podem vir a existir.

Desta forma, percebe-se que a concepção de família não mais se baseia nas regras da igreja de procriação e educação da prole, nem na concepção legalista, mas na mútua assistência e satisfação sexual, o que permite que sejam almejadas novas possibilidades de entidade familiar, uma vez que o afeto passa a ser pressuposto de constituição dessas relações.

Castells (2003, p. 262) diz,

A possibilidade de gerar filhos sem o concurso da relação sexual abre horizontes inteiramente novos à experimentação social, dissociando-se, dessa maneira, a reprodução da espécie das funções sociais e pessoais da família.

Segundo Tiba (2002, p. 74), “as crianças precisam sentir que pertencem a uma família”. É sabido que família é o conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas.

Dessa forma, observa-se que ela é a base para qualquer ser, não importando ser de sangue, pois existem famílias constituídas por laços de afeto. O importante é que por meio dessas relações às vezes incomum que as pessoas possam se tornar mais humanas. Pois é no âmbito familiar que a criança vive suas sensações de alegria, tristeza, prazer, medos, dentre outros sentimentos.

Porém o que vemos hoje com a luta diária por melhores condições de vida é o distanciamento da família no acompanhamento moral e intelectual de seus filhos, privando-os de viver e aprender adequadamente valores e sentimentos. É notório a influência da mídia hoje.

Em muitos lares, televisões e filmes, servem de babás para essa nova geração. Então, o que podemos esperar da formação desta nova geração? Uma vez que, as novelas, propagandas e programas alteram tudo o que é colocado pelos pais. A ausência dos pais em casa e na vida cotidiana de seus filhos acaba esgotando as possibilidades de estarem ao lado de seus filhos, transmitindo-lhes valores morais, regras e limites, antes tão valorizados.

Percebe-se que hoje a prioridade está ao ter, ou seja, aos bens materiais. O ter é muito mais importante do que o ser. Os pais permitem tudo, evitam o “não”, e para compensar sua ausência, enchem os filhos com presentes e recompensas. Dessa forma, as famílias da atualidade têm jogado a responsabilidade da educação e formação de seus filhos na escola enxergando esta instituição como uma extensão da família.

Goldani (1994, p. 262), diz que “as tarefas educativas e de socialização são cada vez mais compartilhadas com outras agências, públicas ou privadas”. Isso quer dizer que os pais estão deixando por conta da escola a educação de saberes morais e intelectuais. Assim, pais e escola precisam compreender que devem ser parceiros e compartilhar essa formação.

A omissão da família fica clara, quando esta recorre à escola, para deixar seus filhos em boas mãos, como se a responsabilidade de educar fosse exclusivamente desta. À escola, cabe à socialização dos saberes sistematizados, e à família a base de uma educação moral.

A escola necessita criar possibilidades para chamar a família para junto de seus filhos, para que voltem a participar da vida escolar deles. A família por sua vez, precisa assumir sua parcela de responsabilidade na educação dos filhos. Já a escola deve compreender que ambas (família e escola) devem ser parceiras, entendendo a educação como um processo a ser construído e partilhado.

No parágrafo único do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA, Brasil, 1990), “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Isto é, trazer as famílias para o convívio escolar está prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente o que falta é apenas a conscientizar a família dessa parceria. Dessa maneira, percebe-se que a relação escola-família se resume no respeito mútuo, o que significa tornar simultâneos os papéis de pais e escola.

Então o objetivo é conscientizar a escola do papel que possui na construção dessa parceria e a família de refletir que não pode se afastar do processo de educação de seus filhos deixando esta responsabilidade com a escola.

Assim a intervenção pedagógica deve acontecer no sentido de levantar reflexões que possibilitem ao educando/filho obtenha uma educação de qualidade tanto em casa quanto na escola. Dessa forma, pais e escola estarão contribuindo para a formação de um ser crítico e autônomo, isto é, que sejam capazes de enfrentar todos os obstáculos que venham a surgir em seu meio social.

Tiba (2002, p. 59) diz “A educação está falida, a violência e a alienação social aumentaram”. Na sociedade atual, reprimida e infantilizada, em que boa parte das pessoas age com base em retornos imediatos, os meios de comunicação agem como uma via de mão dupla, uma vez que as novelas, as propagandas e os demais programas de incentivo ao consumo alteram os valores antes colocados pelos pais.

O que se percebe hoje é pouca valorização do ser humano e são poucos os que ousam a pensar, questionar ou se comportar de maneira diferente. Por não conseguirem mais dar seguimento à educação e formação de seus filhos as famílias têm lançado esta responsabilidade à escola.

Conforme Tiba (2002, p. 123), “felicidade não é fazer tudo o que se tem vontade, mas ficar feliz com o que está fazendo”. Isto quer dizer que pais e escola devem estar felizes e conscientes de seus papéis, assim aprendizagem e educação ocorrerá a contento.

Está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Brasil, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990):

As escolas têm obrigação de se articular com as famílias e os pais tem direito a ter a ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Porém, não é bem assim que acontece. Muitos gestores e docentes, embora no discurso reclamem da falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, não se mostram nada confortáveis quando um membro da comunidade cobra qualidade no ensino ou até mesmo quando questiona alguma rotina proposta pela escola.

Foi na década de 1990 que o ensino se intensificou, houve uma inclusão maior das crianças em idade escolar no sistema de ensino brasileiro, assim para as famílias antes marginalizadas do direito à educação, o fato de haver vagas, merenda, uniforme e material didático representou uma grande conquista.

A escola foi criada para servir a sociedade. Por esta razão, dentro das escolas professores e gestores buscam entender esse quadro tão complexo, no qual a educação encontra-se inserida, debatem formas de sanar as dificuldades e conflitos no processo de ensino aprendizagem, disciplina e acompanhamento, pois percebem que se nada for feito em breve não será possível ensinar e educar.

Uma vez que educar, por disciplina e inserir valores morais é papel da família e a escola cabe à parceria neste processo, essa parceria ajuda pais e escola a falarem a mesma linguagem, situando o educando/filho num mundo organizado em uma estrutura que compõe a sociedade da qual ele faz parte.

Quando se fala em escola e sociedade não há como deixar de mencionar as palavras de Freire (1999, p. 18), “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Essas palavras conduzem e contribuem para o enfrentamento das questões sócio-educativas no conjunto do movimento social. As ações desenvolvidas pela escola de caráter pedagógico para favorecer as famílias devem está inseridas dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que este deve ser construído juntamente com a participação dos pais.

Conforme nos afirma Freire (1999, p. 71),

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração às condições em que eles vêm existindo.

Sabe-se que tem sido transferido da família para a escola, funções que antes eram apenas da família: formação religiosa, educação sexual, esportes (caratê, dança, natação), dentre outros.

Com isso a escola vai deixando de lado seu foco e a família perde a função. A escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação onde servirá de elo para a formação de um ser inteiro e sadio.

Segundo Tiba (2002, p. 58) “A educação passa por uma crise sem precedentes na História. Os alunos estão alienados, não se concentram, não tem prazer em aprender e são ansiosos”.

É notório que os educadores e até a própria família terem perdido a capacidade de influenciar seus alunos/filhos. Seus gestos e palavras não os influenciam emocionalmente, sendo necessário muitas vezes agir de forma autoritária, impondo ordem para obter destes o mínimo de atenção. Tudo isso é consequência do excesso do consumo exagerado de bens materiais.

Uma estratégia que as escolas podem melhorar esse relacionamento seria a reunião de pais e mestres. Primeiramente, devem-se colocar os objetivos da reunião, informar sobre os projetos didáticos e perguntar como cada família pode contribuir. Muitos professores sentem-se constrangidos em pedir aos pais analfabetos ou alfabetos funcionais para acompanhar a lição de casa. Mas é função dos educadores mostrar que eles não são os responsáveis pelo processo de aquisição do conhecimento, mas que o interesse deles pode fazer tanta diferença.

O aluno evolui com mais facilidade quando percebe que os responsáveis valorizam o aprendizado. Portanto, mesmo sem intimidade com a língua escrita, os familiares devem estar aptos á uma série de ações, segundo Oliveira (2002, p. 97):

- Conversar com os filhos sobre a importância de ler e escrever para a vida pessoal e profissional.
- Escutar as crianças, quando estiverem lendo em voz alta com paciência e sem corrigi-las caso errem ou gaguejem.
- Estimular o interesse por livros, revistas e jornais.
- Não fazer da leitura, uma obrigação, nem castigo.
- Pedir que escrevessem bilhetes, lista de compras.

Com a colaboração de todos: dos pais, dos educadores (as) e do próprio aluno, os problemas de muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, provavelmente haverá progresso.

É imprescindível que pais e mães estejam em sintonia com a vivência social



e principalmente, escolar, de seus filhos, pois essa integração tenderia a enriquecer e a facilitar o desempenho escolar da criança. Portanto é necessário que os pais percebam o quanto eles são importantes, a fim de que se conscientizem e passem a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

A falta de incentivo e motivação de alguns alunos se deve, muitas vezes, a pais ausentes e por conseguinte, essa ausência tem se constituído em uma das principais dificuldades de aprendizagem discente, acarretando as crianças um baixo rendimento escolar e comportamento fora dos padrões normais.

Pode-se mencionar que as crianças cujas famílias estão envolvidas no contexto escolar são motivadas e conseguem ter um bom desempenho em relação as suas aprendizagens e quando não entendem algo, perguntam. Já os alunos de pais ausentes, ou que raramente comparecem à escola, tendem a um fraco desempenho, sendo que na maioria das vezes esses discentes não prestam à devida atenção às aulas.

É preciso compreender que assim que a escola e família estabelecerem parcerias que são mencionadas nas reuniões com os pais, explicitando que a escola tem objetivo de educar suas crianças e adolescentes, com a ajuda dos pais, e assim, muito dos conflitos que se configuram no contexto escolar, serão gradativamente superados.

Também há famílias que consideram sua participação primordial e que seus filhos realmente podem mudar o comportamento e o aprendizado de seus filhos, consideram que a sua participação na escola, motivam os seus filhos, portanto, a participação dos pais em relação ao processo aprendizagem deve ser constante, os pais devem verificar os cadernos, conversar com os professores e saber como seus filhos estão na escola. As reuniões são exatamente para isso, para que os pais dialoguem com a escola e a escola abre esse espaço.

Dessa forma, não temos dúvidas em afirmar que o fracasso ou sucesso escolar dos alunos é influenciado por diversos fatores, sendo que o envolvimento da família com a escola é apenas um deles, pois também contam a cultura familiar, e as oportunidades vividas pelos discentes.

As atitudes que favorecem os alunos na escola, segundo Davis (1994, p. 102) são:

- Aceitar as diferentes formas de arranjos familiares.

- Orientar os funcionários da escola sobre a importância da participação dos pais na escola, para todos os receberem bem.
- Conversar com os familiares sobre as conquistas dos alunos e não só sobre as dificuldades.
- Mostrar a rotina da escola e a importância dela ser seguida para o sucesso da aprendizagem.
- Receber os pais com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno e principalmente exercendo o papel da orientadora mediante as possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda.
- Abrir as portas da escola para os pais, fazendo que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola oferecer, aproximando o contato entre família-escola.
- É de extrema importância que a escola mantenha professores e recursos atualizados, propiciando uma boa administração de forma que ofereça um ensino de qualidade para seus alunos.

Pode-se perceber, portanto, que no ambiente escolar existem dois tipos de famílias: aquelas que têm um querer bem aos seus filhos, um grande interesse pela vida escolar e pelo comportamento de seus filhos, participando das reuniões, propondo melhorias, sugerindo, enfim, participando do processo educacional, participando ativamente das atividades na escola, e, dando aos seus filhos, carinho e afeto. E aquelas famílias que não comparecem à escola, sem se importar a situação do filho na escola.

É importante que a escola crie espaços para discutir valores e promova ações voltadas para a juventude, como por exemplo, ações sociais, campanhas comunitárias e a educação, para o mundo do trabalho.

Deve-se ainda, trabalhar também a afetividade do aluno através de atividades que estimulem a cooperação e a solidariedade. Juntos, escola e família se relacionam bem com o objetivo de fazer com que os alunos se sintam valorizados e parte daquela comunidade, é preciso que os alunos vejam na escola, uma segunda família.

A escola não consegue sobreviver sem a família e a família também não pode viver sem a escola, pois ambas, uma depende da outra para alcançar seus objetivos, que é o ato de educar e educar para a vida, para um futuro promissor, para que assim, se possa construir uma sociedade mais igualitária e justa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudiosos mencionados, conclui-se que a família e a escola reflete o que há de bom e o que há de ruim em uma comunidade. Essa união entre família e escola é necessária, pois, em primeiro lugar, a família é a base da formação

dos filhos e a escola, é a base da formação educacional. Essa união não pode ser desfeita ou separada.

É na escola que se continua o que na família teve início, é uma continuidade de valores, de amor, de sociedade igualitária, porém essa corrente é quebrada quando a família fica distante de seus filhos. E o que vem acontecendo ultimamente é que as famílias muitas vezes, estão perdendo a noção da sua importância e estão deixando toda a responsabilidade de educar para a escola, sendo que a verdadeira educação se dá no seio da família, principalmente responsáveis pela conduta das crianças, como por exemplo: De nada adianta falar para o filho não falar palavrões, não fumar, não falar da vida dos outros se eles próprios fazem.

Enfim, baseado nos estudos pesquisados, pode-se afirmar que é necessário buscar o envolvimento da família na aprendizagem dos seus filhos, valorizar e orientar os pais e mães no sentido de incentivar as boas relações com a escola, e com todos que fazem parte desse contexto.

Essa certeza se evidencia em cotidianos escolares em que são visíveis, por exemplo, os resultados positivos do trabalho da escola em relação as famílias de alunos com dificuldades de aprendizagem, após terem se aproximado e estabelecido elos em busca de soluções plausíveis para soluções de problemas que dificultavam o processo de ensino e aprendizagem de determinadas crianças.

Desse modo, os resultados deste artigo indica a necessidade da real interação entre a escola e a família para o benefício do bom desempenho escolar de suas crianças. É interessante frisar que, no decorrer desta pesquisa, foi possível observar todo o contexto escolar, e dessa forma este trabalho contribuiu para a consecução de novos objetivos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, MEC, 1990.

BRASIL. **LDB**: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

DAVIS, Claudia. **Psicologia na Educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

GOLDANI, Ana Maria. **As Famílias brasileiras**: mudanças e perspectivas. São Paulo, Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **A criança e o seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo, Cortez, 2002.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa**. São Paulo, Editora Gente, 2002.

## UMA ANÁLISE A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francisca Mirna Santos Fonseca  
Maria áurea Sousa de Santana  
Michella Rita Santos Foseca

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a evasão na EJA, especificamente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, pertencentes a rede pública estadual. A pretensão é apresentar um panorama do movimento de evasão e reingresso, bem como dialogar sobre questões que permeiam todo esse processo, sinalizando para minimizar as estatísticas de evasão, infrequência e reingresso, favorecendo a permanência e o sucesso do aluno no CEJA, respeitando todas as suas particularidades, mas sem esquecer que o CEJA não é meramente uma unidade certificadora e sim uma unidade escolar com uma função social definida, um projeto político-pedagógico organizado que norteia a prática escolar cotidiana e uma proposta direcionada a atender ao público jovem e adultos, com toda a sua complexidade e encantamento. Para a realização desse estudo foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema educação de jovens e adultos e evasão, que fundamentou toda a discussão sobre o CEJA, sua existência e como se dá o movimento de ingresso e permanência do aluno na escola.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Evasão. Reflexões.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco apresentar uma análise da evasão dos alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos nos Centros de Educação de Jovens e, visto que há uma necessidade de se conhecer mais sobre esse aluno em situação de evasão, bem como de reingresso e que possa possibilitar uma compreensão de toda a conjuntura que envolve esse processo, para melhor atender as necessidades desse público, no sentido de torná-lo mais assíduo e participativo no contexto escolar, bem como qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Diante tal realidade surge a problemática geradora desta pesquisa: quais os motivos de evasão dos alunos jovens e adultos? É importante lembrar que a clientela da EJA, é aquela fora da faixa etária, ingressam no ensino em qualquer período do ano letivo obedecendo às normas da escola, com relação à frequência, ensino aprendizagem e carga horária, e conforme o seu desenvolvimento é realizado um teste de nivelamento no qual é avaliado seus conhecimentos e poderá esse educando passar para os níveis

subsequentes. São alunos que mesmo sendo considerados analfabetos, possuem uma visão do mundo, no que se refere ao ponto de vista sociocultural.

Para tanto, faz-se necessária a apresentação dos objetivos: Compreender o processo de evasão na Educação de Jovens e Adultos - EJA e no CEJA, e assim, refletir sobre o movimento de matrícula e de reingresso nos CEJAs; bem como, possibilitar reflexões que otimizem a presença do aluno na escola, fundamentando-se nas análises do fazer pedagógico do CEJA.

Dialogar sobre evasão na modalidade EJA, principalmente em CEJA, requer atenção para muitas variáveis e é importante que toda a comunidade escolar esteja atenta ao processo.

Tudo isso passa por um estudo de como está fundamentado o fazer político pedagógico da escola, desde a maneira como o aluno é recebido na matrícula inicial, sua recepção, até o atendimento em sala de aula; para tanto é indispensável dialogar com os atores da escola, observar a dinâmica e possibilitar reflexões que otimizem a presença do aluno na escola, devem ser, sempre, questões prioritárias na EJA e no CEJA que traz a proposta de semipresencialidade, é um desafio constante e já deve fazer parte do cotidiano escolar.

O estudo é concluído numa perspectiva de que há de se ter um olhar investigativo e de não comodismo para com os fenômenos que acontecem na escola e que enquanto sujeitos da história e atores nesse cenário, o professor, o diretor, o funcionário e o aluno podem sim compartilhar mutuamente de responsabilidades e direitos.

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CEARÁ**

A Educação de Jovens e Adultos, desde a Constituição de 1988 se tornou um direito para todos aqueles que não tiveram acesso à educação formal, a escolaridade. Observando-se os dados desde a década de 1990, no Ceará, os dados do Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (CEARÁ, 1998) apontava que em 1996, dentre os 1.142.475 alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, 520.688, ou seja, 45,6%, apresentavam distorção idade/série acima de dois anos. Na época, outros dados já alimentavam indicadores desfavoráveis como elevado índice de repetência, evasão e baixo rendimento escolar.

Alguns teóricos afirmam que ao analisar questões da educação acabam por analisar a própria sociedade, dadas as complexas relações entre as duas. Campos (2010) argumenta:

Talvez o grave problema da educação no Brasil não esteja na escola em si, mas no seu entorno. A pobreza e a miséria que marcam a vida do povo marcam também a escola. Ela é a expressão de conflitos de interesses que movem as relações sociais na sociedade capitalista. Compreender a relação educação/sociedade implica desenvolver a visão crítica sobre as complexas mediações e contradições da escola no âmbito da nossa sociedade. (CAMPOS, 2010, p. 27)

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (1994) em seus estudos sobre a educação de Jovens e Adultos, expressou que as ações de combate ao analfabetismo foram inconsistentes, sem acompanhamento efetivo e sem avaliação. Assim conforme esses estudos chegava-se a conclusão que era necessário o fortalecimento da educação de jovens e adultos, afinal se percebia que o mundo do trabalho não sobrevive sem a qualificação dessa parcela da população.

Então o que foi feito para a superação deste problema? Em 1996, o governo do Estado desenvolveu e lançou o Projeto Tempo de Aprender, que englobava os subprojetos Tempo de Ler, onde o público alvo era as crianças, Tempo de Avançar, onde o público alvo era alunos que se encontravam em distorção idade/série. Inicialmente o projeto Tempo de Aprender foi desenvolvido em 40 municípios e permaneceu durante um tempo como uma alternativa para a população.

A partir de 2000, a configuração dos CEJAS começa a se transformar dando um novo significado a essa escola e oportunizando uma trajetória diferente para os jovens e adultos, já que nasceu respeitando todas as particularidades do público alvo

## **HISTÓRICO DO CEJA NO BRASIL E SEUS AVANÇOS EDUCACIONAIS**

No século XX já com a forte influência europeia no Brasil, foram aprovados projetos de lei que tornam obrigatório o ensino para adultos, porém, no íntimo dessas ideias houve uma forte influência política, já que a constituição federal de 1891 não permitia que pessoas consideradas analfabetas (sem domínio de leitura e escrita) tivessem o direito ao voto, sendo que a quantidade estimada da população girava em torno de 80% de analfabetos. Isto, segundo os censos brasileiros de 1892 e 1920, onde resultou uma busca por caminhos que levassem a alfabetização da população.



Considerando todos os momentos históricos, surgiram os CEJAS para afirmar a criação de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos e os avanços conquistados por elas. Sobre isso o parecer CEB 11/2000, elaborado pelo conselheiro Jamil Cury, esclarece

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a ela e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas a elevação de obras públicas. (CURY, 2000, p. 05)

Portando nessa perspectiva, temos a criação dos CEJAS com o objetivo de reparar o tempo perdido daqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino básico no tempo comumente pensado. Então para que a inclusão fosse implantada na sociedade, houve a escolarização, onde torna o envolvido um ser participante de atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de trazer uma oportunidade de progresso na educação continuada para toda a vida. A trajetória da EJA revela a luta pelo reconhecimento do direito a escolarização dos trabalhadores em uma perspectiva própria no que se refere à oferta, organização e referenciais curriculares e didáticos.

Os antigos Centros de Estudos Supletivos - CES, atualmente CEJAS, são unidades escolares da rede pública estadual e estão presentes em todas as regiões do país. Eles atendem a jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade para o ensino fundamental e a partir de 18 anos de idade para o ensino médio, oferecendo uma modalidade de educação de jovens e adultos, por meio de um ensino semipresencial que tem sua metodologia diferenciada das escolas regulares.

Pela primeira vez em 1971, a LEI de Ensino nº 5692/71 dedicava um capítulo ao ensino supletivo, definindo suas finalidades e formas de operação, tendo como finalidade no artigo 24, “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Outro marco importante foi o parecer 699/72, do Conselho Federal de Educação elaborado pelo conselheiro Valnir Chagas, referindo-se ao ensino supletivo, em conformidade com a Lei n. 5692/71, que define suas funções como: suplência, relativa à reposição de escolaridade; suprimento, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; aprendizagem e qualificação, referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

De acordo com o parecer nº 699/72 do Conselho Federal de Educação, o ensino supletivo passa a integrar, como subsistema, o sistema educacional brasileiro de 1º e 2º graus.

O ensino supletivo foi previsto na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 que asfixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Pelas suas semelhanças de ampla organização e flexibilidade onde, torna possível substituir a escolaridade regular e proporcionar estudos de aperfeiçoamento e atualização para jovens e adultos. É uma resposta à necessidade social de ampliação das oportunidades educacionais. (SESC,1973, p. 37)

Sabemos que na verdade isso só funcionava no papel, e que a realidade é outra, até porque a sua clientela também é outra, é aquela trabalhadora, que entrou na escola apenas com a vivência do dia-a-dia, e que o ensino da EJA funciona de acordo com a sua clientela, adequando-se às possibilidades de tempo de cada um pois em sua maioria são trabalhadores, levando em conta também a defasagem no que diz respeito à capacidade de rendimento de cada um.

Na Resolução nº 333/94 da consolidação das normas do Conselho de Educação do Ceará de nº 2812/94, o artigo 67, diz que o ensino supletivo é uma modalidade do ensino Fundamental e Médio, destinado a uma clientela fora de faixa etária prevista para a escolarização regular e que deve ser atingida por meio de metodologia própria e adequar as suas características e necessidades. O artigo 74 que diz: "Os cursos supletivos, para que produzam efeitos legais, deverão Ter seus planos incluindo currículo, metodologia, aferição de resultados e qualificação de professores, previamente aprovados pelo Conselho de Educação".

Estudo supletivo foi idealizado buscando trazer a uma escola especial os que não tiveram atendimento na época oportuna, assim como os que se distanciaram sem a conclusão devida. Portanto, não há competição com o ensino regular e sim, uma circulação de estudos entre os dois, que visa proporcionar uma correção de disfunção entre um e outro.

No processo de elaboração de uma nova legislação, para a educação nacional, aprovada em 1988, a nova Constituição procurou estabelecer uma concepção peculiar de educação, voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador, no qual definiu que o Estado deveria criar condições para que esse trabalhador como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população.

Pelo exposto, percebemos a abrangência dos objetivos do ensino supletivo e sua importância como alternativa educacional. Educação aqui é compreendida como

permanente processo de desenvolvimento e enriquecimento cultural humano, fortalecimento da cidadania, melhoria do bem-estar da sociedade. É pois, o ensino supletivo, elo de ligação entre o trabalhador jovem e o conhecimento elaborado. Moacir Gadotti, contribui com seus postulados, ao citar a LDB:

Logo após a promulgação da Constituição de 1988, o Deputado Octávio Elésio de Brito, apresentou um projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 1258/88 que foi submetido à discussão nos mais diversos Fóruns Educacionais do país. A ampla mobilização levou, inclusive, à Constituição do Fórum Nacional de Defesa da escola pública, no qual se fizeram representar inúmeras entidades. (GADOTTI, 2001, p. 43)

O fundamento do ensino supletivo é uma força da qual os critérios de grau, série, conteúdo, programa, sequência e horário entre outro estabelecido, a priori, cedeu a um efetivo ajustamento das atividades dos alunos para receber a educação e da sociedade para oferecê-la. (GADOTTI, 2001). Assim, entendemos a época, e continuamos entendendo hoje, que tal ajustamento só se torna legítimo e exequível se:

Os alunos são respeitados como autores da definição de suas conveniências (direitos e necessidades); Não se considera os educandos como receptores passivos que a sociedade lhe oferece, mas principais protagonistas de sua própria educação e; O reconhecimento das aprendizagens adquiridas, informal e sistematicamente, não tem como parâmetro o inútil ensino da escola para a escola, mas a organização da reflexão crítica sobre as vivências e experiências do cotidiano, transformando em alvo de novas intervenções dos educandos, instrumentalizados pela nova formação. (GADOTTI, 2001, p. 52)

Por algum tempo, os CEJAS foram vistos por alguns como um local de certificação fábrica de certificados, o que leva o aluno a sair minimamente preparado para seu papel predeterminado na sociedade. Essa metodologia começa a ter certa resistência dentro dos próprios CEJAS, ou seja, professores e gestores, com o passar dos anos e com os avanços sociais, começam a indagar se realmente esta formação ou orientações se tornam suficientes para os estudantes. (BASTOS 2016).

Em função dos anseios e questionamentos vindos de dentro dos próprios CEJAS surgiram movimentos na busca por novas ideologias dentro das escolas junto aos órgãos maiores da educação. Diante dessas lutas e buscas por metodologias, apenas algumas mudanças foram vivenciadas nesse longo período na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, entre 2002 a 2009 professores e gestores trouxeram novos pensamentos às escolas, contudo, foram interrompidos pela força das determinações legais do sistema que retornaram ao simples modo de ensino através do estudo de módulos, tira-dúvidas e realização das provas.

Mas, nos últimos sete anos a reformulação no ensino dos CEJAS traz novas propostas que são inclusas na modalidade como: renovação dos laboratórios de informática, sala de estudos, projetos, dentre outros, que tendem levar o aluno a permanecer ou ir mais ao ambiente escolar com propostas que consolidam os saberes.

## **REFLEXÕES SOBRE EVASÃO NA EJA**

Refletir e dialogar sobre evasão na EJA é uma tarefa que requer muitos cuidados, pois historicamente os alunos dessa modalidade estão mergulhados em muitas variáveis.

Refletir e dialogar sobre evasão na EJA é uma tarefa que requer muitos cuidados, pois historicamente os alunos dessa modalidade estão mergulhados em muitas variáveis. Então é interessante entender que a EJA já nasceu com algumas particularidades e dessa forma não se pode colocá-la no bojo das análises, com os mesmos referenciais e instrumentais das demais. Gadotti (2014) nesse sentido, revela:

A evasão do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora pouco tem a ver com a evasão de alunos que frequentam escolas, com a mesma faixa etária, com o mesmo nível de aprendizagem e preocupações. A evasão na EJA tem características próprias, que devem ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade. (GADOTTI, 2014, p. 22)

Assim, é de fundamental importância repensar inclusive o conceito de evasão para a EJA. Não se pode olhar friamente para os números, sem propor toda uma contextualização para um processo histórico. Ora, os princípios da educação já orientam aos professores e gestores que tenham uma postura de resignificação para todo o processo educativo, em todos os momentos, ainda mais quando se trata da EJA.

É muito interessante compreender o significado da evasão, que diz respeito ao ato de desviar de alguma coisa ou algo, a ação de afastar-se. No contexto escolar significa que o aluno está se afastando da escola.

A evasão escolar é um problema endêmico e antigo do Brasil. Todos os anos milhares de crianças e adolescentes passam por essa experiência danosa ao seu futuro e ao do país. O problema é que a evasão é quase tida como comum entre os profissionais da educação, que no início do ano letivo não se preocupam em lotar as salas de aulas já que sabem que muitos dos alunos desaparecerão da escola. Já o reflexo desse descaso é sentido nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes como salienta Digiácomo (2010, p. 01),

As consequências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semialfabetizados e/ou fora do sistema de ensino quando da prática da infração que os levou ao encarceramento margeia, e em alguns casos supera, os 90% (noventa por cento).

A frequência desse jovem e adultos, em sua grande maioria já trabalhadores, é um grande desafio para todos: governo, instituições, sociedade e também para o próprio aluno, que muitas vezes não ver sentido em estar na escola.

Analisando toda essa conjuntura vê-se que, tal perfil tem uma relação muito estreita com a EJA, já que se trata de alunos que estão fora da escola e que em algum momento vão ter a necessidade da educação formal. Por isso o estudo sobre evasão na EJA, representa que há de ser fazer o aprofundamento de todo um contexto, um olhar de passaporte para o mundo, traçando vínculos com toda uma condição de vida, de trabalho, de toda uma teia social.

Não é uma tarefa fácil refletir sobre a evasão na EJA e no próximo capítulo vamos pensar sobre isso na perspectiva de trabalho de um CEJA.

## CONCLUSÕES

A questão da evasão, no Brasil, tem preocupado inúmeros pesquisadores, em vários momentos da história. A oportunidade de reingresso as salas de aula na Educação de Jovens e Adultos – EJA – tem contribuído para que os índices da evasão brasileiro diminuam.

Nesta pesquisa, inserida nesse contexto de ampliação das discussões neste campo, vimos que na história da EJA muitos foram os planos educativos direcionados para a alfabetização de adultos, voltados para uma perspectiva de erradicação do analfabetismo. Porém, não houve uma ação afirmativa a favor da alfabetização de todos, reconhecendo essas pessoas como sujeitos de direitos histórica e socialmente negados.

Um dos caminhos para se iniciar o processo de mudança no que diz respeito ao acesso e permanência dessas pessoas na escola, é investigar falhas e virtudes no CEJA, é dialogar com os alunos que participam desse processo, dar voz a eles, que mais do que ninguém, conhecem essa realidade, pois a vivenciam todos os dias.

No sentido de compreender que a EJA é diferente e requer uma ótica diferenciada, que essa pesquisa foi importante. O tempo todo tentou-se chamar atenção

para a necessidade de refletir e compreender o cotidiano, para transformá-lo. Percebe-se de forma muito acentuada que todos querem uma escola melhor: professor, aluno, funcionário, gestor. Por ocasião da pesquisa ao mesmo tempo em que os dados eram coletados, os questionários aplicados e os depoimentos registrados, a frase mais aclamada entre professores e gestores: qualificar o atendimento ao aluno. Diante de toda a movimentação investigatória, a escola achou interessante incorporar a aplicação do instrumental elaborado, tanto para os alunos em matrícula inicial como para os alunos de reingresso. A pesquisa virou ação na escola, no sentido de conhecer e reconhecer o aluno, trabalhando de forma mais próxima a ele, com o intuito de que a evasão seja minimizada; a preocupação não é somente numérica, mas também com todos os indivíduos, vistos como pessoas e que necessitam de acesso à educação.

Podemos afirmar que, na modalidade EJA, principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar trabalho, responsabilidades e estudos, se houver um ambiente em que o material utilizado seja inadequado para a faixa etária, os conteúdos sem significados e as metodologias infantilizadas, diminuem-se as chances de existir motivação para que o aluno retorne todos os dias.

Os resultados desta pesquisa caracterizam que os CEJAS ainda necessitam de diversos olhares sobre os vários aspectos que a constituem, para que se trilhem caminhos que vislumbrem uma educação realmente de qualidade para todos esses jovens e adultos, que começaram agora ou tentam dar continuidade ao seu processo de escolarização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República.1996.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência** – São Paulo: Paulinas, 2010.

CEARÁ. **Estatísticas da Educação básica Ceará 2008-2012**.Ceará: SEDUC, 2013.

CEJA Adelino Alcântara Filho. **PPP – Proposta Político Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos**, 1ª versão. Ceará 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar**. 1ª versão. Ceará, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2000.

DIGIÁCOMO , Murillo José . **Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In.: MECINEPSEF, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**.1.ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**.3ª ed. São Paulo: Cortez,2001.

SESC. Departamento Nacional. **A Educação de Adultos**. São Paulo:Cortez,1973.



## PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO COMO UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

Benjamim Machado de Oliveira Neto (FECLESC/UECE)  
[benjamim.neto@aluno.uece.br](mailto:benjamim.neto@aluno.uece.br)

### RESUMO

O artigo visa elaborar um estudo teórico que possibilite refletir sobre a relação da psicanálise e educação como uma prática educativa, já que o modelo educacional vem passando por transformações devido o avanço da tecnologia, as mudanças políticas e as diversas inovações da globalização. O objetivo do trabalho é estudar os processos mentais e o funcionamento psíquico, como as teorias psicosexual e os estágios do desenvolvimento, para que seja possível entender os aspectos da personalidade e a evolução humana. Por sua vez, o referido método é um procedimento capaz de investigar aquilo que acreditavam ser apenas imaginário, como fantasias, alucinações e desejos, mas que na realidade, tratavam-se de impulsos do interior do ser humano, do autoconhecimento e dos conflitos internos. Dessa forma, a técnica de investigação é fundamental para conhecer os mistérios do pensamento, emoção e comportamento, sendo um processo composto de atos, do conjunto do conhecimento e do desempenho sistemático psíquico. A importância do objeto é de pensar acerca da ligação existente entre a pedagogia e ação psicanalítica como um instrumento que permite observar, analisar e interpretar determinadas situações do ambiente escolar e a subjetividade dos alunos.

**Palavras-chave:** Psicanálise. Educação. Prática educativa.

### INTRODUÇÃO

O referido artigo propõe analisar a psicanálise e como tal instrumento pode contribuir para o processo da educação, bem como de abordar o método investigativo que possibilita averiguar o funcionamento psíquico e o desenvolvimento humano, para que seja possível entender os diversos aspectos e fatores que influenciaram a aprendizagem.

O estudo da psicanálise conseguiu dar um passo fundamental em favor do campo da psicologia e da educação, que permitiu abrir novas perspectivas para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento, no sentido que abandonou as métodos de hipnose por técnicas da livre associação.

Com base no método da psicanálise é possível analisar as vontades, os pensamentos e as emoções que o ser humano reprime no decorrer do tempo, que geram determinados conflitos internos e bloqueios ou dificuldades de aprendizagem, uma vez que o processo mental e psíquico é um mecanismo que existe desde os primórdios da

vida e que começa após o nascimento.

A psicanálise não engloba apenas teorias e estudos do desenvolvimento humano, mas, durante a trajetória histórica e social, buscando criar métodos que possibilitariam investigar as emoções relacionados ao medo, estresse e angústia, bem como de entender as motivações, os impulsos e as intenções, seja consciente ou inconsciente.

A metodologia abrange a pesquisa bibliográfica e literaturas especializadas sobre o tema em questão, tendo o propósito de estudar as teorias do referido psicanalista e como a sua obra contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, para que seja possível verificar a relação da educação e psicanálise.

O conteúdo bibliográfico utilizado para construir o artigo abordam um conjunto de autores e profissionais da área da psicologia, educação e psicanálise, no caso: Brenner (1987), Tales (2001); Siqueira (2003); Taquette (2013); Layton (2013); Hal; Lindzey (1984); Shultz (1992).

Dessa forma, o respectivo trabalho abordará os seguintes tópicos: aspectos gerais da estrutura da personalidade; estágios do desenvolvimento da teoria psicosexual; a psicanálise e educação como um diálogo possível.

## **OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DA TEORIA PSICOSSEXUAL**

O estágio oral começa após o nascimento e pode ir até ao décimo oitavo mês (0 - 12/18 meses), sendo um processo que é identificado no momento que o recém-nascido utiliza partes do corpo para obter prazer, como a boca, os lábios e a língua, que busca estabelecer um mecanismo de exploração e recompensa através do ato do bebê sugar o leite da mãe a partir da amamentação (LAYTON, 2013).

No decorrer do estágio oral, a fonte primária de interação é o lactente e ocorre através da boca, de modo que o enraizamento e o reflexo de sucção do leite é uma situação que acontece em tal fase do desenvolvimento do bebê, no qual o referido sistema é vital para comer e para obter prazer da estimulação, sendo uma atividade gratificante para a criança, como degustar e chupar.

A fase anal começa, precisamente, no período dos dezoito meses e vai até aos três anos de vida (18 meses - 03 anos), sendo um estágio que abrange tanto acumulação de comida no estômago quanto a expulsão das fezes pela criança, onde a zona de erotização é o ânus e a forma de domínio anal e uretral, tornando-se um controle que vai construir uma nova fonte de prazer.

Para fundamentar o estudo e a desenvolver o conteúdo sobre as teorias do desenvolvimento de Freud, deve-se incluir o estudo dos autores Hall e Lindzey (1984, p.41-42) acerca do estágio anal:

Podemos perceber esses caracteres anais presentes de forma exagerada e preocupante, quando a criança: (a) é excessivamente meticulosa, organizada, regular, teimosa e rabugenta, impedindo a espontaneidade e a criatividade que também podem ser dificultadas quando a criança é excessivamente desregrada, esbanjadora ou descuidada nas tarefas; (b) apresenta obsessão neurótica por limpeza ou, completamente ao inverso, é relapsa quanto à higiene pessoal e ambiental; (c) em relação aos colegas, é impulsiva, irascível e agressiva, ou completamente apática dominável; (d) pode ainda apresentar características possessivas, de mesquinhez avareza ou ciúme desmedido.

De acordo com os autores, o ato de defecação durante tal período está relacionado a um sentimento de onipotência, sendo uma situação que as fezes tornam-se libidinizadas devido representarem um forma de prazer, onde a criança desenvolve uma visão ambivalente das fezes como conteúdo do corpo que são tanto externos quanto internos e considera as fezes como “eu” ou “não eu”.

Observa-se que o estágio do desenvolvimento fálico tem início a partir dos três para seis anos de idade da criança (03 - 06 anos) e representa um período que aparece as primeiras emoções sexuais relacionados ao funcionamento dos órgãos genitais quanto a agressividade, bem como é um momento que surge o complexo de Édipo, a paixão, o ódio, as fantasias e a masturbação, onde o menino cria o sentimento de desejo pela mãe e a menina pelo pai.

Durante o desenvolvimento da personalidade, os sentimentos sexuais e agressivos ligados ao funcionamento dos órgãos genitais ficam evidentes, onde vai surgir a partir daí o prazer da masturbação e autoerotismo apontando para o aparecimento do complexo de Édipo, sendo uma fase que o menino passa a desejar o genitor da mãe e começa a manifestar um sentimento de rivalidade com o pai (HALL; LINDZEY, 1984).

O estágio de latência é uma fase do desenvolvimento que acontece no período entre seis a dez anos de idade da criança (06 - 10 anos) e que representa uma redução significativa da atividade sexual, sendo um período que o sujeito é impossibilitado de suprir as suas necessidades primárias e é forçado a diminuir o desejo ao ponto de reprimi-la, devendo direcionar os impulsos e energias sexuais para outros interesses (TALES, 2001).

Por outro lado, o respectivo período simboliza um momento significativo para o

desenvolvimento social e sexual da criança, bem como é um processo que abrange o controle da libido e a aquisição do conhecimento, sendo um tempo estabelecido entre a estimulação e as respostas, no sentido que em tal fase é um intervalo entre os períodos fálicos e genitais que compõem a organização da sexualidade infantil até a puberdade.

Este estágio é um momento que acontecerá dos doze anos em diante e que corresponde ao período da adolescência, que inicia com a entrada do adolescente na puberdade e termina com a chegada da fase adulta, sendo a influência mais notável desde momento do desenvolvimento psicosssexual é o amadurecimento fisiológico de sistemas hormonais e a intensificação de impulsos sexuais (SIQUEIRA, 2003).

Uma dessas manifestações do impulso sexual presentes no desenvolvimento infantil que merecem atenção está ligado ao desejo de olhar e de exhibir, que geralmente é mais acentuado na fase fálica, onde a criança deseja ver os genitais de outras pessoas e de mostrar a sua, sendo uma questão de curiosidade e exibicionismo natural, que incluem outras partes do corpo e funções corporais.

## **ASPECTOS GERAIS DA ESTRUTURA DA PERSONALIDADE**

A estrutura da personalidade referente ao id é um mecanismo que está ligado ao inconsciente e que é a base da energia psíquica do indivíduo, onde tal estrutura é relacionado a questão orgânica, hereditária e ao libido, no sentido que este processo está conectado ao impulso sexual e aos instintos do organismo.

As autoras Elena Estuko Shirahige e Marilia Matsuko Higa (2004, p.17) apresentam um estudo sobre a estrutura da personalidade id, explica:

O id é a instância original da psique, é a matriz dentro da qual o ego e o superego se diferenciam. [...] Está intimamente relacionado com os processos corporais dos quais retira sua própria energia; portanto é o reservatório da energia física que põem em funcionamento os outros sistemas. Podemos dizer que é o componente biológico da personalidade.

Segundo as autoras, o id serve como uma ferramenta que ajuda na relação entre as diversas situações do mundo externo e com a realidade que o indivíduo, tanto para diminuir o nível de tensão quanto para equilibrar, já que não tem como ter contato com o meio sem fazer parte de tal interação, sendo uma manifestação inconsciente da personalidade, dos estímulos primitivos e que impulsiona o organismo.

A segunda estrutura da personalidade a ser abordado é o ego, na qual é um processo que constitui a função de um mediador na relação entre o contato do

mecanismo psíquico com o meio que o indivíduo está inserido para estabelecer o equilíbrio.

Dessa forma, o ego agirá conforme a interação do nível id e as circunstâncias impostas pela realidade, em que são representadas por um conjunto de características e atribuições, tais como os pensamentos, as lembranças, os sentimentos, a percepção e a razão.

Para entender o contexto do pensamento freudiano acerca da personalidade e a capacidade do ego de reconhecer a realidade, analisa-se o estudo de Juan Mosqueira (1977, p.216), afirma:

O ego desempenharia as atividades de reconhecedor da realidade e desempenhador de funções, enquanto que o superego estaria intimamente ligado aos ideais e aos tabus que a pessoa adquiriu durante o seu processo educacional e de contato com as outras pessoas.

Desta forma, a estrutura da personalidade relacionado ao ego possui consciência do mundo exterior ou da sua realidade que o indivíduo está inserido e desenvolve a capacidade de regular tal mecanismo, demonstrando nesta situação que, a referida estrutura não tem vida ou não existiria sem o id.

Já estrutura da personalidade que está ligado ao superego é explicado, de uma forma geral, como o desenvolvimento que ocorre desde o começo do ciclo da vida e que é um período que abrange a infância, onde a criança desenvolve a capacidade de entender as normas da sociedade e a aprende as regras estabelecidas ou ensinadas por seus pais.

Nesse sentido, a criança inicia o processo de aprendizado ligado as normas aplicadas pela família ou através das regras impostas pelo meio social, com base em um método que pode ser utilizado tanto para o castigo quanto a recompensa, no sentido que determinado comportamento que venha a quebrar um princípio vai gerar uma punição e ao passar por esta experiência vai influenciar a consciência do indivíduo (BRENNER, 1987).

Como uma forma de compreender o processo que envolve o superego e de aperfeiçoar o conteúdo, torna-se primordial mencionar o pensamento das estudiosas Elena Estuko Shirahige e Marilia Matsuko Higa (2004, p.19) acerca do referido tópico em questão:

[...] o superego nada mais é do que uma parte bastante diferenciada do ego, a tal ponto que podem contrapor frontalmente. É o sensor das funções do ego e decide se algo é certo ou errado, de modo a garantir que uma pessoa aja em

uma harmonia com os padrões sociais vigentes. [...] dessa forma, bloqueia os impulsos do id, principalmente os de natureza sexual e agressiva, pois são os impulsos mais condenados pela sociedade quando exteriorizados (SHIRAHIGE; HIGA, 2004, p.19).

Por isso, a estrutura da personalidade do superego começa a passar por um processo de compreensão dos valores do que é certo e errado ou a seguir as normas sociais, sendo desenvolvido tal mecanismo durante o período do estágio fálico e a partir do momento que está ocorrendo complexo de Édipo.

O complexo de Édipo apresenta um nível que estabelece um controle maior e usa o método de punição ou gratificação para aumentar ainda mais as chances de influenciar o indivíduo, seja por meios que provoca o sentimento de culpa ou do remorso, que resulta na satisfação ou orgulho de si mesmo por ter realizado certa atividade (TAQUETTE, 2013).

Já o complexo de castração é uma investigação sexual realizada pelo menino e pela menina, onde a imagem feminina é tratada como tivesse sido castrada por não ter o pênis enquanto o homem desenvolve o sentimento do medo por achar que terá o seu membro reprodutor extraído.

### **A PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO COMO UM DIÁLOGO POSSÍVEL**

Com a utilização da psicanálise em pacientes que sofriam de distúrbios neuróticos e manifestações de caráter desconhecido, sendo um procedimento que era realizado por meio de investigações das vivências passadas que foram reprimidas e que descreviam conflitos internos no sistema do aparelho psíquico, tornou-se possível descobrir o consciente e outras representações da mente.

Nesse sentido, a psicanálise tem como meta o desenvolvimento humano e a sua constituição no decorrer da vida, que possibilita observar, analisar e interpretar determinadas situações do cotidiano escolar, como a subjetividade dos alunos, a prática educativa do professor, a relação da escola e a sociedade, já que é a partir de tal encontro que cria a oportunidade das pessoas terem consciência de si, dos outros e do lugar que está inserido.

Para compreender a relação entre a psicanálise e a educação, torna-se conveniente incluir na estrutura do artigo o pensamento do teórico Lins F. (2009, p. 17):

A história da relação entre psicanálise e educação revela que o interesse pela educação aparece na obra freudiana desde o início de seus trabalhos. As discussões com o campo da pedagogia têm sua origem nos conhecidos debates entre Freud e pedagogos como Pfister, que estavam interessados em formalizar uma pedagogia psicanalítica, a Pedanálise.

Por sua vez, o estudo de Millot (1992, p. 157) é fundamental para entender a relação da psicanálise e a educação, como uma forma de complementar o conteúdo e a desenvolver o trabalho em questão:

A psicanálise não pode interessar à Educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança. Na criança, para suspender os recalques; no educador a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, para que evite o empecilho que consistiria em situar a criança como seu eu-ideal.

Conforme o estudo dos teóricos, a psicanálise e a educação são duas áreas distintas, com propostas, objetivos e pontos de vistas teóricos diferentes, no sentido que o método psicanalítico demonstra interesse no inconsciente e na subjetividade do ser humano, já o modelo educacional engloba o currículo, a alfabetização, o conhecimento e a formação

Por outro lado, o ensino não é um campo exclusivo e individual, mas que pertence a sociedade, a comunidade e os grupos sociais, que mostra a possibilidade estabelecer uma relação entre a psicanálise e a educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a finalização do artigo, como foi possível acompanhar anteriormente, nota-se que o psicanalista é um profissional que pode contribuir com a educação e auxiliar os professores, já que os alunos não apresentam somente dificuldades de aprendizagem, mas de um conjunto de conflitos emocionais, transtornos e traumas.

Por meio de investigações clínicas, o psicanalista analisa que o ser humano reprime pensamentos, conflitos internos e desejos de ordem sexual desde a infância, sendo um período que a sujeito vivência determinadas experiências e mudanças traumáticas, que pode resultar assim em marcas profundas na estrutura da personalidade.

A medida que as teorias foram aprofundadas e aplicadas no decorrer da história, observou-se que o estudo não abrangia somente a psicanálise, mas de fornecer um trabalho que permitiria criar uma articulação com a educação, a terapia e a investigação, sendo três dimensões centrais que buscavam explicar o mundo, as primeiras experiências de vida, o desenvolvimento humano, as relações psico-afetivos, a valorização da subjetividade e as diversas formas de aprendizagem.

Assim, as teorias começaram a ser direcionadas para o campo da pedagogia,



sendo um momento que a obra freudiana buscou fornecer um conteúdo que apresentaria um novo olhar para os diversos aspectos e fatores da aprendizagem, com base em uma abordagem de colaboração e transdisciplinar, que possibilitaria trabalhar a relação inconsciente educativa, a subjetividade e a afetividade, com a finalidade de ampliar o processo do aprendizado e a produção do conhecimento.

Para que seja possível construir as mudanças na educação e criar a relação com a psicanálise, a escola tem que demonstrar preparo e o educador tem que apresentar um conjunto de habilidades para tentar lidar com as diversas situações existentes na sala de aula, que mostra a importância da utilização do método psicanalítico como uma ferramenta que facilita o processo de aprendizagem e a desenvolver a subjetividade dos alunos.

Por mais que a psicanálise tenha desenvolvido estudos que contribuíram para o campo da educação, o método psicanalítico não pode ser considerado uma ação educativa e nem um instrumento que criou um trabalho sistemático para a pedagogia, bem como não apresentou nenhum conteúdo que explicaria o comportamento padrão do indivíduo, mas que mostrou um profundo interesse no desenvolvimento humano e infantil.

## REFERÊNCIAS

BRENNER, Charles. **Noções básicas de psicanálise:** Introdução à psicologia psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

HALL, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner. **Teorias da personalidade.** São Paulo, E.P.U, 1984.

\_\_\_\_\_, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, Jonh B. **Teorias da personalidade.** 4º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LAYTON, Kieran. **As fases do desenvolvimento da criança segundo Freud.** Disponível em: < [http://www.ehow.com.br/fases-desenvolvimento-criancasegundo-freud-lista\\_3379/](http://www.ehow.com.br/fases-desenvolvimento-criancasegundo-freud-lista_3379/)>. Acesso em 25 de Julho de 2018.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender.** 2º Ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **Educação sexual no desenvolvimento infantil.** Disponível em: < <http://professor.ucg.br/sitedocente/admin/arquivosupload/1258/material/fases%20do%20desenvolvimento.pdf> . >. Acesso em 25 de Julho de 2018.

SHIRAHIGE, Elena Estuko; HIGA, Marília Matsuko. **A contribuição da psicanálise a educação.** In: Kester Carrara (Org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

TALES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano:** uma introdução à psicologia da educação. 9 ed. ver. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TAQUETTE, Stella Regina. **Sexualidade na adolescência.** 2011. Material de apoio ao 7 encontro da equipe multidisciplinar do Colégio Estadual do Campo Usina Bandeirantes. Disponível em: < <http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/file/equipemulti/7encontro/asaudedoadolescentesejovens.pdf> >. Acesso em 25 de Julho de 2018.

LINS, F. R. S. **A psicologização da psicanálise na Educação:** um estudo da conexão psicanálise e Educação em São Paulo. Mestrado (FEUSP), 2009. MANIFESTO. O manifesto dos pioneiros da Educação nova. **Revista HISTEDBR**, 1932. Disponível em: < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1/22e.pdf> >. Acesso em: 25 de Julho de 2018.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo.** 1979. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1992.

## PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FAZ O PSICOPEDAGOGO?

Maria Nerice dos Santos Pinheiro (Unichristus)  
nematu@gmail.com

Ana Larisse do Nascimento Maranhão (PMF)  
la.maranhao@gmail.com

Juliana Lima de Araújo (Unifor)  
julianalimaaraujo11@gmail.com

### RESUMO

Este artigo apresenta e discute o papel do psicopedagogo no contexto de Creches e Pré-Escolas, visto ser específica a atuação deste profissional na Educação Infantil, espaço onde o fenômeno educativo é compreendido de forma ampla e complexa, para além das experiências de caráter escolarizante. O estudo possui abordagem qualitativa (MINAYO, 1994) e foi construído através de uma pesquisa bibliográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que se respaldou em autores e documentos da área de Educação Infantil, bem como em estudiosos da Psicopedagogia, como Rubinstein (2004), Bossa (2000) e Weiss (1994). As referências consultadas ajudaram na compreensão de que o papel do psicopedagogo no referido cenário possui caráter específico e diferenciado, já que a Educação Infantil não se configura como etapa escolar. Portanto, o trabalho psicopedagógico em Creches e Pré-Escolas é tecido coletivamente, onde o psicopedagogo interage e dialoga com crianças, professores, auxiliares, outros profissionais da instituição e famílias, e, assim, compõe seus fazeres cotidianos. Contudo, esta temática precisa ser melhor debatida, o que denota a importância da produção de novos estudos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Psicopedagogia Institucional. Psicopedagogo.

### 1. IDEIAS INICIAIS

A Psicopedagogia, na atualidade, tem buscado ampliar não só o espaço de atuação do psicopedagogo, mas, também, a produção de estudos sobre temas desta área do conhecimento, afinal, “nem a teoria, nem a prática têm anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (CARR, 1996, p.101), tornando esses dois processos necessários e complementares. Tomando essa reflexão como pressuposto, percebe-se a relevância da proposição de estudos que possam contribuir com a formação teórica e com a prática dos psicopedagogos.

O campo de atuação deste profissional inclui hospitais, associações, organizações não governamentais (ONGS), clínicas, escolas, dentre outros. Além do

espaço escolar, as Creches e as Pré-Escolas, também se configuram como possíveis locais de trabalho para o psicopedagogo. Porém, a Educação Infantil possui particularidades que diferenciam esta etapa educacional das etapas posteriores, sendo necessário desenvolver nesse contexto uma prática educativa com uma abordagem bastante específica.

A primeira etapa da Educação Básica tem o objetivo de cuidar e educar crianças pequenas, ampliando seus conhecimentos, saberes e interação com o mundo. Deste modo, é importante que o psicopedagogo possa colaborar com este propósito, possibilitando vivências que colaborem com a aprendizagem infantil. Para isso, suas ações não estão direcionadas somente para as crianças, mas para os professores, os gestores, as famílias e outros educadores presentes nessas instituições. Afinal, a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil envolve o compartilhamento de responsabilidades entre diferentes parceiros (BRASIL, 1996; BOSSA, 2011; BARBOSA, 2009; GONÇALVES, 2014).

Dadas essas condições é possível afirmar que o trabalho com a Psicopedagogia Institucional na Educação Infantil possui particularidades que diferenciam o trabalho psicopedagógico em outras etapas educacionais. A atividade psicopedagógica em Creches e Pré-Escolas torna-se específica, porque o atendimento à primeira infância pressupõe uma compreensão da aprendizagem para além da "lógica da escola 'única', 'monocultural', 'didatizada', 'pedagogizada'" (MARTINS FILHO, 2013, p.39) e conteudista. Além disso, a criança pequena, principal sujeito da Educação Infantil é percebida como um indivíduo global, não limitado à perspectiva escolarizante, presente em tantas Creches, Pré-Escolas e Escolas, que reforça a lógica que valoriza e evidencia quem aprende mais.

A partir do que foi exposto até aqui, algumas perguntas despontam e acabam servindo para nortear as reflexões deste artigo: o que caracteriza a Psicopedagogia Institucional na Educação Infantil? Qual o papel do psicopedagogo no contexto de cuidado e educação de crianças pequenas?

A fim de respondê-las, este trabalho foi elaborado com apoio a uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), pois propõe investigar um aspecto da vida social que não pode ser quantificado. Sua construção se deu através de uma pesquisa bibliográfica, por meio de documentos e textos direcionados para as áreas da Educação Infantil e da Psicopedagogia, com o intuito de "aprender diferentes perspectivas" (BOGDAN;

BIKLEN, 1994, p. 51) e refletir sobre o papel da Psicopedagogia Institucional na primeira etapa da Educação Básica.

Inicialmente buscou-se pontuar a importância da Psicopedagogia Institucional no contexto da Educação Infantil, bem como as especificidades do fazer psicopedagógico dadas as particularidades desta etapa educacional e da faixa etária das crianças nela atendida.

A seção seguinte se ocupa com reflexões sobre o papel do psicopedagogo em Creches e Pré-Escolas, ressaltando as funções que devem delinear o trabalho institucional, facilitando a aprendizagem nesse contexto.

À guisa de conclusão, as Considerações Finais apontam, de forma breve, a relevância de se inserir psicopedagogos no cenário da Educação Infantil, pois esses profissionais podem contribuir de forma direta com o processo de aprendizagem das crianças, professores, outros profissionais e familiares. Junto a isso é ressaltada a necessidade de que sejam produzidos outros estudos sobre este tema, esclarecendo que o trabalho psicopedagógico institucional não tem como foco apenas a identificação e o acompanhamento das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem.

Ainda há muito a ser debatido sobre a prática do psicopedagogo em Creches e Pré-Escolas para que se defina e melhor se delinieie o trabalho e a identidade desse profissional. Contudo, cabe ao psicopedagogo, independentemente do espaço onde esteja inserido, investir nas potencialidades dos sujeitos com os quais trabalha, sem reduzi-los às suas limitações, sejam elas permanentes ou transitórias.

## **2. PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELECANDO ESPECIFICIDADES**

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Educação Infantil assumiu o lugar de primeira etapa da Educação Básica, sendo constituída por Creches e Pré-Escolas que atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

Cabe ainda salientar que a Educação Infantil não se configura como etapa escolar, mas como experiência em ambiente institucional coletivo em que "todas as ações realizadas no decurso da vida cotidiana são de cunho educacional-pedagógico" (MARTINS FILHO, 2013, p.124) e visam a aprendizagem e o desenvolvimento integral na primeira infância.

Para isso, os profissionais que trabalham nesse contexto, como professores, auxiliares<sup>244</sup> de sala, equipe gestora e outros (BRASIL, 2004), são realizadores de cuidado e educação e contribuem diretamente para a aprendizagem ser conquistada pelas crianças nesse contexto. Esta reflexão pode ser reafirmada com apoio no pensamento de Barbosa (2009, p.40), pois esta autora afirma que:

Todos os adultos são trabalhadores da educação, todos estão implicados no coletivo da instituição. E o compartilhamento de decisões, de posições de avaliação e redimensionamento do projeto educacional precisa ser ação de todos. Esse compartilhamento não pode acontecer apenas nas ideias, mas é preciso que se torne a pauta para as formações dos profissionais e uma referência na proposição de ações.

Em meio aos tantos colaboradores que atuam na primeira etapa da Educação Básica, o psicopedagogo, se contratado para atuar nesse cenário, pode desempenhar uma importante tarefa junto aos outros profissionais e às famílias, de forma que o objetivo de formar a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme afirma a LDBEN (BRASIL, 1996), possa se dar através de um processo significativo em que diferentes aprendizagens aconteçam.

Entretanto, é preciso ressaltar que há particularidades concernentes às crianças pequenas e à Educação Infantil cujo os profissionais que trabalham nesta etapa precisam estar cientes, inclusive o psicopedagogo. Quanto às crianças é preciso mencionar que, na faixa etária de 0 a 5 anos, elas são caracterizadas como globais, dependentes e vulneráveis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). No que concerne à Educação Infantil, é fundamental salientar que esta não se configura como etapa escolar. Assim, tanto as especificidades das crianças pequenas, como as especificidades das Creches e Pré-Escolas como instituições deslocam o fenômeno da aprendizagem para um lugar não escolarizante. Isso indica que a aprendizagem na primeira etapa da Educação Básica não está diretamente associada apenas à aquisição dos conteúdos legitimados pelas instituições e currículos escolares, mas a uma diversidade de saberes voltados “para atender as necessidades das crianças” (BRASIL, 2009, p.88). Necessidade de estar no

---

<sup>244</sup> Existem pesquisas acadêmicas que tratam sobre a temática das Auxiliares na Educação Infantil, apresentando-as como profissionais comuns nos cenários de Creches e/ou Pré-Escolas de muitos municípios brasileiros. Dentre os estudos é possível citar Pinheiro (2017), Chamarelli (2013), Souza (2012) e Conceição (2010). De modo geral, as Auxiliares trabalham junto com as professoras desempenhando a atividade de "apoio pedagógico".

mundo e de se relacionar com ele, de se comunicar, de se conhecer, de interagir, de se expressar, enfim.

Sendo a aprendizagem o objeto de estudo da Psicopedagogia (RUBINSTEIN, 2004; BOSSA, 2000), torna-se imprescindível que o trabalho do psicopedagogo se organize a partir das especificidades aqui descritas. Esta realidade torna a tarefa deste profissional bastante complexa, pois sua prática não está restrita à identificação e intervenção dos transtornos e dificuldades de aprendizagem.

A ação do psicopedagogo em Creches e em Pré-Escolas se configura por meio de fazeressingulares que distinguem este trabalho psicopedagógico de qualquer outro realizado em cenários que não a Educação Infantil. É um trabalho, ao mesmo tempo, de caráter macro e micro, pois envolve a criança como sujeito individual, as crianças como coletivo, os profissionais da instituição e as famílias, pois todos, com apoio do psicopedagogo, precisam contribuir para a construção de uma Educação Infantil capaz de proporcionar desenvolvimento e aprendizagem à primeira infância.

Portanto, ainda que comumente a Psicopedagogia Institucional seja associada ao trabalho do psicopedagogo na escola, é relevante sinalizar que ser psicopedagogo na Educação Infantil não é o mesmo que ser psicopedagogo escolar. Diante disso, cabe indagar: qual o papel do psicopedagogo nas Creches e nas Pré-Escolas considerando que este trabalho se orienta a partir das especificidades inerentes a esta etapa educacional e à faixa etária atendida?

### **3. O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

Ainda que o seja comum associar a tarefa educativa à escola, estabelecimento socialmente legitimado para realizar esta atividade, Brandão (2007, p.9) rememora que "o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante". Portanto, com base neste autor, é possível compreender que educar, ensinar e aprender são fenômenos que acontecem em inúmeros espaços sociais e que não compete exclusivamente aos docentes. Sendo assim, o psicopedagogo ganha espaço nos contextos de cuidado e educação de crianças pequenas para atuar profissionalmente, sendo mais um dentre tantos colaboradores.



Como já mencionado neste texto, o principal foco de trabalho do psicopedagogo é a aprendizagem. Deste modo, faz-se importante ressaltar que, para este estudo, aprendizagem é compreendida como:

[...] um processo evolutivo e constante, que implica uma seqüência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo, de forma global (físico e biológico), e do meio que o rodeia (atuante e atuado), onde esse processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente novas compromissadas com o comportamento (POPPOVIC, 1968, p.20)

Aliando este conceito ao conteúdo contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que traduz a criança como um ser ativo, construtor de saberes e potente, compete ao psicopedagogo, refletir, propondo espaços, práticas e experiências educativas que possam vir a contribuir com o desenvolvimento integral da criança pequena. Mas como?

De acordo com Weiss (1994, p.97) as atribuições do psicopedagogo institucional estão relacionadas à promoção de práticas significativas para a aprendizagem, ao trabalho para a prevenção do fracasso<sup>245</sup> escolar e, por fim, à efetivação da melhoria nas relações com a aprendizagem.

No que concerne à promoção de vivências significativas para a aprendizagem das crianças, o psicopedagogo trabalha individual e coletivamente. Este profissional ocupa o lugar de observador, acompanha as turmas, conversa com crianças, professores e auxiliares e, assim, se apropria das características de cada uma das turmas. Contudo, é necessário que suas percepções sejam compartilhadas com os outros profissionais das Creches e das Pré-Escolas afinal, como bem assevera Porto (2006, p.116), "a reflexão sobre o individual e o coletivo traz a possibilidade da tomada de consciência e da inovação por meio da criação de novos espaços de relação com a aprendizagem". É a partir disso que o psicopedagogo organiza suas práticas.

Quanto a "prevenção do fracasso escolar", é preciso primeiro salientar que na Educação Infantil não é adequado fazer menção a esta ideia. Isso porque a primeira etapa da Educação Básica não assume finalidade seletiva, nem classificatória (BRASIL,

---

<sup>245</sup> Não parece coerente fazer o uso da expressão "fracasso" quando se faz menção à Educação Infantil, pois a criança pequena encontra-se em pleno processo de desenvolvimento, portanto de aprendizagem. Assim, não faz sentido se pensar em fracasso quando a aprendizagem é compreendida "como um processo construtivo" (ROCHA, 2001, p.30) que acontece diária e paulatinamente visando a globalidade humana.

2009). Deste modo, a avaliação do desempenho e da aprendizagem acontece com o intuito de acompanhar o desenvolvimento e as conquistas realizadas pelas crianças (OLIVEIRA, 2007).

Entendendo a avaliação da aprendizagem sob esse enfoque faz-se necessário ressignificar a ideia de "prevenção do fracasso escolar" exposta por Weiss (1994). Portanto, no trabalho educacional com a primeira infância, o psicopedagogo, junto com os professores, planeja estratégias e atividades que possam despertar o interesse das turmas. Um planejamento com atividades que consideram as características, especificidades e curiosidades das crianças e da turma pode prevenir o desinteresse do grupo e fomentar sua participação. Todavia, a organização de atividades bem planejadas não garante a adesão das crianças e nem a aprendizagem do grupo. Esta realidade acaba conferindo uma outra atribuição ao psicopedagogo, pois este profissional precisa colocar-se na condição de ouvinte. Primeiro, estar constantemente junto dos professores e auxiliares de sala, numa relação permeada pelo diálogo, possibilitando aos docentes o exercício da *práxis*<sup>246</sup>. Aliado a isso, é fundamental que o psicopedagogo esteja sempre próximo das crianças, ouvindo-as<sup>247</sup> para, quando necessário, ajudar a "redefinir os procedimentos pedagógicos" (SANTOS, 2016, p. 02) e alcançar a aprendizagem.

Por fim, o desenvolvimento da "melhoria das relações com a aprendizagem", também mencionada por Weiss (1994) como função do psicopedagogo institucional, clarifica sobre a relevância de se investir nas relações sociais em Creches e Pré-Escolas a fim de fazer deste espaço um *locus* de aprendizagem.

Peres (2010, p.3) ressalta que a aprendizagem e a aquisição do conhecimento "nesta fase se dá basicamente por meio de ação, da interação com os colegas, com o educador". Considerando que as interações e as brincadeiras são os principais eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2009), é importante que o psicopedagogo esteja ciente desta informação, haja vista que a brincadeira pressupõe interação e que a interação possibilita a aprendizagem.

O psicopedagogo pode, portanto, organizar encontros em que sejam suscitadas

---

<sup>246</sup> Freire (1996) clarifica que o termo *práxis* significa o exercício do sujeito de agir, refletir sobre a ação e tornar a agir com base na reflexão efetuada em busca da melhoria de sua prática.

<sup>247</sup> Validar o pensamento infantil, escutando-as e valorizando suas ideias, pode contribuir para que ela se sinta confiante para ampliar suas aprendizagens nas situações cotidianas através da sua relação cotidiana com os diferentes elementos do mundo (PIAGET, 1967; SARMENTO, 1997).

reflexões com os profissionais da Educação Infantil, sobretudo com aqueles que trabalham diária e diretamente com as crianças pequenas, abordando possíveis brincadeiras que podem ser propostas e experimentadas pelas turmas, além de debater como perceber e registrar os avanços pessoais das crianças e do grupo a partir dessas vivências.

Porém, é fundamental destacar que a criança pequena deve "sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação" (RINALDI, 1999, p.46). Deste modo, todos os espaços e elementos que constituem as Creches e Pré-Escolas podem colaborar para a construção de um ambiente interativo ou não.

Para finalizar a discussão no que concerne às atribuições relacionadas à "melhoria das relações com a aprendizagem", faz-se imprescindível sinalizar que o psicopedagogo precisa investir na relação com as famílias das crianças, criando mecanismos que despertem o entendimento dos familiares sobre a responsabilidade frente ao desenvolvimento, sugerindo meios de comunicação e aproximação entre famílias e professores e conscientizando-os de que o modo como eles incentivam e contribuem para o processo de aprendizagem infantil reverbera no modo como a criança se relaciona com esta experiência.

Levando em conta tudo o que foi exposto até aqui, vê-se que o papel do psicopedagogo na Educação Infantil não fica restrito à conquista da aprendizagem, mas ao cuidado com todo o percurso e com os recursos necessários para que criança possa aprender e construir seus conhecimentos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia é uma área que vem crescendo cada vez mais, sobretudo porque, atualmente, estamos vivendo na era do conhecimento e norteados pelo paradigma do aprender a aprender (MORIN, 2002; 2015). Considerando que o fenômeno educativo acontece em diferentes cenários sociais, tornam-se diversos os espaços que podem ser ocupados pelos psicopedagogos como local de trabalho.

A Educação Infantil, responsável pelo atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, se configura como etapa educacional responsável pela oferta de uma experiência educativa respaldada na indissociabilidade de cuidado e educação que

pretende contribuir com o desenvolvimento integral e a aprendizagem na primeira infância. Sendo assim, Creches e Pré-Escolas são estabelecimentos possíveis à atuação do profissional da Psicopedagogia.

Contudo, a Educação Infantil se caracteriza por uma etapa marcada por especificidades, dada às particularidades do público atendido e do objetivo para ela proposto, conforme mencionados ao longo do texto, o que torna o trabalho dos profissionais que atuam em Creches e Pré-Escolas uma tarefa diferenciada, quando comparadas às práticas que ocorrem nas etapas escolares. Isso significa que ser psicopedagogo na escola não é o mesmo que ser psicopedagogo na primeira etapa da Educação Básica.

O psicopedagogo, muitas vezes associado, de forma equivocada e simplória, como um especialista que trabalha com o diagnóstico e o tratamento terapêutico das dificuldades e transtornos de aprendizagem, na verdade, trata-se de um profissional que possui uma prática muito mais complexa, pois tem a aprendizagem como seu principal objeto de estudo, sendo responsável, portanto, pela organização dos recursos, sujeitos e percursos que facilitam a geração do aprendizado nos mais diferentes sujeitos.

Na Educação Infantil, por exemplo, a complexidade da sua tarefa envolve a definição de ações que se iniciam por meio do diálogo com professores, auxiliares, gestores, crianças e famílias, que, aos poucos, ajuda este profissional a ir compondo as estratégias necessárias para fortalecer a cultura da aprendizagem em Creches e Pré-Escolas e possibilitar vivências cotidianas significativas que despertem o interesse das crianças pequenas entendendo esses sujeitos como indivíduos cognoscentes a serem percebidos de forma integral.

Por fim, cabe sinalizar que este estudo, além de demonstrar a importância do psicopedagogo institucional na Educação Infantil, também revela a necessidade de maior produção de trabalhos com esta temática, contribuindo para o fortalecimento da atividade deste profissional no contexto de atendimento de crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 28ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Brasília: MEC; 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2004.

BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOSSA, Olívia. **Psicopedagogia institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica.

Madrid: Morata, 199

CHAMARELLI, Luciana Gandarela. **O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil?**: um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FERNANDÉZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed; 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 305f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Vol.4. 2013 ISSN 2177-7748.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância**: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). Encontros e encantamentos em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

PERES, Annabel Cristini Feijó. **Os desafios da adaptação escolar na Educação Infantil**: Experiências Significativas. In: Sexto congresso EDUCASUL. Lugares e Desafios da Docência na educação Básica, 2010, Santa Catarina. p 1-9.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na Criança**. Rio de Janeiro: Recor, 1967.

POPPOVIC, A.M. **Alfabetização: disfunção psiconeurológica**. 3ªed., São Paulo: Vektor Editora Psicopedagógica Ltda, 1968.

PORTO O. **Psicopedagogia institucional**. Rio de Janeiro: Wak;2006. p.116.

RINALDI, Carla. Pedagogi: arredi. In: **Atelier 3: arredi per infancia**. Ed: QuattroCastella, Reggio Emília, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Bezerra, 1997.

VISCA, Jorge. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca&Visca, 2009.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites** In SARGO, Claudete (Org.). *A práxis psicopedagógica brasileira*. São Paulo: ABPp, 1994.

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IFPA: DESEMPENHO ACADÊMICO NO  
CURSO DE PEDAGOGIA.**

Ana Maria Leite Lobato<sup>248</sup>  
Rita de Cassia Malato Ribeiro Araújo<sup>249</sup>  
Natasha Mendonça Nogueira<sup>250</sup>

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é refletir sobre o desempenho acadêmico dos ingressos no Curso de Pedagogia em 2011 no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Para (IFPA) Campus Belém. Resultado da pesquisa realizada em 2016, integrante do projeto de ensino-pesquisa sobre a gênese do Curso de Pedagogia no IFPA na disciplina História da Educação. O estudo teve como norte a pesquisa bibliográfica e documental com dados sobre a referida turma, a partir da avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011 e, dos documentos gerados na Coordenação de Registros Escolares da instituição. Essa pesquisa apresenta o seguinte aproveitamento como resultado: 54% dos discentes foram aprovados, 18% foram aprovados com dependência, 14% foram considerados repetentes, 10% abandonaram, 2% desistiram e 2% em 2017 frequentavam o curso. Enfim, o desempenho acadêmico dos discentes carece de reavaliação permanente para que as melhorias alcancem as demais turmas do Curso de Pedagogia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desempenho Acadêmico. Avaliação do ENADE. Situação Acadêmica.

**1 INTRODUÇÃO**

Este artigo trata do desempenho acadêmico dos ingressos no Curso de Pedagogia em 2011 no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Para (IFPA) Campus Belém, a partir da avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011 e dos dados finais gerados na Coordenação de Registros Escolares da instituição.

---

<sup>248</sup> Profa. Dra. Ana Maria Leite Lobato. Instituto Federal do Estado do Pará – IFPA; e-mail: leao.jr@uol.com.br.

<sup>249</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia (diurno) do Instituto Federal do Estado do Pará – IFPA; e-mail: cassiamalato@yahoo.com.br

<sup>250</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia (diurno) do Instituto Federal do Estado do Pará – IFPA; e-mail: natasha.nogueira@yahoo.com



A relevância científica deste estudo está em primeiro lugar revisitar as políticas públicas educacionais destinadas ao ensino superior, porque elas devem priorizar o atendimento no ensino público visando à diminuição das desigualdades sociais ocasionadas pelo mercado capitalista e sua política econômica; segundo, a revisão das discussões sobre a temática: o desempenho acadêmico e avaliação do ENADE; terceiro: acrescenta a situação dos acadêmicos na época, as melhorias que ocorreram na instituição e no curso de Pedagogia, que é um curso de formação docente no contexto de um Instituto Federal, historicamente marcado pelas técnicas e tecnologias, mas que se propõe ao desafio de repensar a lógica da formação profissional

O desempenho acadêmico vem sendo discutido por vários estudiosos, como: Magalhães e Andrade (2006), Braga (2004), Jiménez (2000) e Weiner (1985), dentre outros. Buscando a aproximação com esse debate, a proposição aqui é responder a seguinte questão: como foi apresentado o desempenho acadêmico no Curso de Pedagogia dos ingressos em 2011 no IFPA? Para responder a tal questão delimitamos a abordagem, a partir dos seguintes objetivos: a) destacar algumas discussões sobre o desempenho acadêmico, b) descrever a avaliação do ENADE, c) identificar a situação final dos acadêmicos de pedagogia ingressos em 2011.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo resulta de pesquisa bibliográfica e documental, a partir de dados da turma de 2011 do curso de Licenciatura em Pedagogia. Na pesquisa bibliográfica utiliza-se o recurso do registro disponível em documentos impressos tais como: livros, artigos, teses, alguns consultados, mas não citados e, com as leituras sobre a temática, essa revisão bibliográfica permitiu delimitarmos as abordagens deste artigo.

A pesquisa documental teve como fonte a avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011 e os documentos gerados na Coordenação de Registros Escolares do IFPA Campus Belém. De acordo com Severino (2007) o documento como fonte, seja impresso, documentos de mídia, documentos legais, possibilitam o pesquisador desenvolver sua investigação de análise. Para Le Goff (2003), os documentos oficiais armazenam informações que permitem comunicar através do tempo, da memorização e registro. Para tanto é fundamental a crítica externa dos documentos, sua originalidade e importância histórica, assim como a crítica interna

dos documentos se refere a interpretar o significado dos documentos e avaliar a competência de seu autor.

As autoras realizaram este trabalho a partir das contribuições dos autores que abordam a temática, foram analisados os documentos de acordo com as orientações de Strauss e Corbin (2008), em que a interpretação é a ação de atribuir sentido, posta nos resultados e considerações finais.

### **3 AS DISCUSSÕES SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO**

O desempenho acadêmico relaciona-se à avaliação dos conhecimentos adquiridos no decorrer de uma disciplina ou curso. Um aluno que obtém notas positivas nas atividades avaliativas é considerado com bom desempenho acadêmico. Sendo assim, as habilidades do discente são medidas e mensuradas por meio de processos, nos quais se pode observar o desempenho acadêmico. Conforme Magalhães e Andrade (2006), o desempenho acadêmico está relacionado a fatores como inteligência, habilidade e competência. Neste sentido, o bom desempenho é a expressão do que foi apreendido durante o processo de formação e demonstra a capacidade do aluno em responder aos estímulos educacionais, ou seja, isto remete à aptidão.

Alguns fatores interferem no desempenho acadêmico, tais como a dificuldade de determinados assuntos, incluindo grande volume de atividades avaliativas que podem ocorrer num mesmo período, assim como a ampla extensão de certos programas disciplinares, estas variáveis podem conduzir o aluno a um desempenho insatisfatório. Não obstante, assegura Braga (2004) que a avaliação do desenvolvimento e do aprendizado dos discentes, isto é, a determinação de quão bem os alunos alcançam os objetivos acadêmicos, é uma das principais maneiras pelas quais as instituições demonstram suas efetividades. Há também questões relacionadas a fatores psicológicos como baixa motivação, desinteresse, distrações e problemas financeiros que podem interferir no desempenho acadêmico durante o processo avaliativo

Por outro aspecto, o desempenho acadêmico pode ser associado à subjetividade do professor quando avalia seu aluno. Determinados conteúdos, especialmente nos cursos das ciências sociais, podem gerar diferentes interpretações, explicações que dependem da sensibilidade e dos critérios do professor para determinar se o discente compreendeu ou não certos conceitos, se atingiu certa habilidade ou não. Porém, deve-se de considerar o desempenho acadêmico como um construto que não só contempla

atitudes e motivação dos alunos, mas também outras variáveis intervenientes, como aspectos docentes, relação professor–aluno, entorno familiar, dentre outros fatores (JIMÉNEZ, 2000).

O ensino superior apresenta em seu contexto acadêmico limitações relacionadas à formação anterior dos discentes que acarretam entraves no seu desempenho – como as tais lacunas –, além dos problemas familiares, financeiros e outros que desconhecemos, mas acabam por interferir também no desempenho dos discentes. Por outro lado, o curso de pedagogia na instituição ainda precisa se renovar em relação ao currículo, às práticas, à estrutura das salas e em atendimento que contribua para que estes venham a ter um desempenho melhor em relação a sua permanência na instituição.

#### **4. RESULTADOS E DICUSSÕES**

##### **4.1 Avaliação do Desempenho dos Estudantes segundo o ENADE: Curso de Pedagogia no IFPA (2011).**

Esta seção se ocupa em refletir sobre a Avaliação do Desempenho dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2011) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém, considerando o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011. A avaliação dos cursos superiores ocorre sob a responsabilidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído através de medida provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003, e aprovado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, segue a perspectiva acima, tendo por objetivo:

Assegurar o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior. (BRASIL, 2007, p. 103).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), a organização de todo o processo avaliativo. O artigo 1º da Lei do SINAES assegura o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus discentes, perfazendo uma tríade de instrumentos de avaliação (BRASIL, 2012, p.22):

- 1 – Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), a qual se desenvolve em duas etapas:
  - a) Autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), e
  - b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep, de acordo com as diretrizes pautadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).
- 2 – Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) realizada por visitas in loco de comissões externas.
- 3 – Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade), realizada aos estudantes do final do primeiro ano de curso e do último ano.

De acordo com o Relatório do Curso com os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2011, foi registrado o desempenho do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPA Campos Belém. O ENADE, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem a responsabilidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2012, p.3). Com o seguinte entendimento:

O ENADE avalia a trajetória do estudante, a partir do potencial de aprendizagem (desempenho dos ingressantes), o domínio da área e as competências profissionais (desempenho dos concluintes). O ponto principal do ENADE é, em primeiro lugar, a mudança de foco do exame. Na avaliação dinâmica, o foco de interesse é o progresso dos estudantes nos diversos temas que compõem as diretrizes do curso. Deixa de ser uma avaliação da aprendizagem e passa a ser uma avaliação para a aprendizagem (BRITO, 2008, p.846).

A avaliação do ENADE incluiu um grupo de estudantes selecionados, os “concluintes”, os quais se encontravam cursando o último ano da sua graduação. O ENADE foi operacionalizado por meio de uma prova, do Questionário de Percepção sobre a Prova e do Questionário do Estudante. A finalidade da aplicação do Questionário do Estudante foi a de compor o perfil dos participantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências, e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES), por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional (IBIDEM, 2012, p.3).

Portanto, a referência que fazemos nesta seção é sobre o desempenho dos

concluintes de pedagogia no ano de 2011, no sentido de compreender todo o esforço empreendido para a obtenção do Conceito Preliminar do Curso (CPC), que é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores instituídos pela Portaria Normativa nº 4/2008-MEC. Nos anos posteriores o IFPA recebeu várias visitas das comissões de avaliação externa, organizadas pelo MEC/Inep.

A nota do curso depende de duas variáveis: 1) o desempenho dos estudantes Concluintes no Componente de Conhecimento Específico, 2) o desempenho dos estudantes Concluintes no Componente de Formação Geral. A parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto a parcela referente à formação geral contribui com 25%, em consonância com o número de questões da prova, 30 e 10, respectivamente. O quadro seguinte indica os diferentes intervalos de notas possíveis e os conceitos correspondentes a esses intervalos. Os conceitos utilizados no ENADE variaram de 1 a 5, e, à medida que esse valor aumenta, melhor é o desempenho no exame. A linha destacada no quadro subsequente corresponde ao conceito obtido pelo curso (ENADE, 2011).

**Quadro 1: Conceito do ENADE – Pedagogia 2011 (IFPA).**

Conceito ENADE	Notas finais
1	0,0 a 0,94
<b>2</b>	<b>0,95 a 1,94</b>
3	1,95 a 2,94
4	2,95 a 3,94
5	3,95 a 5,0
Sem Conceito	

Fonte: Brasil (2012, p. 5)

Após esse resultado, a instituição empreendeu várias ações para melhorar as avaliações, dentre elas: revisou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento obrigatório para se efetuar o processo de autoavaliação institucional no âmbito das CPA institucionais, com o propósito de efetivar ações que visem superar questões postuladas pelas categorias no processo de autoavaliação institucional. Revisou também os Projetos Pedagógicos, fez adequação da infraestrutura. Os indicadores do instrumento de avaliação externa do MEC estão presentes no formulário de autoavaliação da CPA, nas dimensões da organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas, o que possibilitou o conceito de curso (CC) de Licenciatura em Pedagogia ter a “nota 3”. Essas avaliações *in loco* sinalizaram avanços e a evolução da qualidade do ensino na perspectiva dos indicadores do MEC (PARÁ,

2015, p. 30).

De acordo com Molck (2012), o ENADE tem a possibilidade de promover a expansão diversificada em uma área específica, no momento em que permite o estabelecimento de padrões curriculares que podem se constituir em referências para o fortalecimento das atividades alinhadas a formação do estudante.

#### 4.2 SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES AO FINAL DO CURSO

A trajetória que o estudante percorre antes da universidade pode influenciar ou não no desempenho dele em curso universitário. Pois para Zago (2006), um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes brasileiros é a qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade. No gráfico a seguir consta a situação final dos acadêmicos de pedagogia do ano de 2011. Foi constatado que, 54% dos discentes foram aprovados, 18% foram aprovados com dependência, 14% foram considerados repetentes, 10% abandonaram, 2% desistiram e, 2% ainda frequentavam o curso em 2016.

**Gráfico 1 – Situação acadêmica dos discentes ao final do curso**



**Fonte:** Coordenação de Registros Escolares do IFPA – Campus Belém (2016).

Outros fatores podem influenciar o desempenho acadêmico dos alunos como a chance de acessar o ensino superior. Nesse sentido, para Guimarães e Sampaio (2007), em relação aos estudantes que trabalham a cada adicional de hora de atividade remunerada têm diminuídas em 3,7% as possibilidades de entrarem na universidade, ou

seja, aqueles que entram na universidade, mas continuam mantendo essa responsabilidade, prejudicam o seu desempenho no curso.

O desempenho de estudantes na universidade pode ser afetado por muitos fatores, os quais devem ser mais estudados; pois as consequências desse estudo podem trazer melhoria para o sistema universitário como um todo, além de verificar os processos de ingresso nas universidades brasileiras.

## 5. CONSIDRAÇÕES FINAIS

No debate acerca do desempenho, alguns teóricos apontam a inteligência, a habilidade e competência como peso para o desempenho acadêmico, porém essa carga não deve ser entendida e ficar restrita ao insucesso do acadêmico, como se dependesse apenas dele. Deve-se considerar a existência de uma constelação de fatores, que vai além da capacidade do acadêmico, como a extensa carga horária de programas disciplinares, os projetos de pesquisa, as relações entre o professor e o aluno, entre os próprios alunos; as formas de avaliação e a sensibilidade do professor, as condições oferecidas pela instituição ao aluno para que ele desenvolva satisfatoriamente suas atividades e, mais as questões que envolve a vida do acadêmico fora da escola, mas que tem relação com ela, como os fatores psicológicos, a motivação, o interesse, problemas financeiros, problemas familiares e o compromisso ético com a formação acadêmica.

Em relação a avaliação do desempenho acadêmico segundo o ENADE (2011), o qual avaliou o potencial de aprendizagem (desempenho dos ingressantes), temos a informação de que foram selecionados acadêmicos ingressantes e concluintes, o interesse aqui não é quantificar os grupos participantes, mas sim enfatizar todo o esforço empreendido para a obtenção do Conceito Preliminar do Curso (CPC), que segundo o ENADE foi 2 (dois), esse foi o indicativo da qualidade do curso e a partir dessa avaliação a instituição empreendeu ações para melhorar a nota e investiu em infraestrutura, revisou o PDI e projetos pedagógicos, o que favoreceu a avaliação quando o MEC veio novamente visitar a instituição e constatou as melhorias e o Conceito do Curso (CC) de licenciatura em Pedagogia passou para a “nota 3” , isso significou um avanço na qualidade do ensino, contribuindo também para dar melhores condições a um desempenho acadêmico.

Quanto a situação final dos acadêmicos de pedagogia ingressos em 2011, não foi possível saber na singularidade o porquê de cada situação. Os documentos analisados de



acordo com a Coordenação de Registro Escolares, possibilitou analisarmos o percentual dos acadêmicos nos grupos de acordo com o Gráfico 1. O que chamou atenção foram as pendências, indicando que 46% da turma, de 45 alunos tiveram o desempenho acadêmico comprometido, portanto, um percentual elevado, o que justifica ser objeto de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, D. B.; FRANCO, L. R. H. R. **Revolucionando as técnicas de aprendizagem da engenharia com o EAD**. In: World Congress on Engineering and Technology Education, São Paulo: [s.n.], p.1083-1087, 2004.
- BRITO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação**. Avaliação da Educação Superior. Campinas, v.13, n.3, p.841-850, nov. 2008.
- GUIMARÃES, J.; SAMPAIO, B. **The influence of family background and individual characteristics on entrance tests scores of brazilian university students**. In: XII Encontro Regional de Economia, 2007, Fortaleza. Anais... Fortaleza: BNB, 2007.
- JIMÉNEZ, M. **Competencia social: intervención preventiva en la escuela**. Infancia y sociedad. Universidad de Alicante, [S.l.], v. 24, p. 21-48, 2000.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. **Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade: em busca de fatores preditivos**. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6, 2006. São Paulo. Anais... São Paulo: FEA/USP, 2006.
- MARCHELI, Paulo Sérgio. (2006). **O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 351-372, jul./set.
- MOLCK, Adauto Marin. (2013). **Exame nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)**. Dissertação (156 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica da Campinas (PUC).
- MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior identidade, docência e formação**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.: il. tab.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 23ª. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ZAGO, Nadir. **Do acesso a permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.32, mai./ago., 2006.

**FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva<sup>251</sup>  
Ana Paula Azevedo Furtado<sup>252</sup>

**Resumo**

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado de uma das autoras. O objetivo deste artigo é discutir sobre o desenvolvimento docente em diálogo com a formação do professor de Educação Infantil. Apresenta de forma sintética uma pesquisa bibliográfica sobre as especificidades da docência com crianças de 0 a 5 anos de idade, atendidas no contexto da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica brasileira (BRASIL, 1996). Para tratar desses temas, dialogamos com as ideias de autores como: Oliveira-Formosinho (2009, 2011), Day (2001), Kishimoto (2011), Cruz (2011), Malaguzzi (1999), Pinazza (2013) e outros. Como resultados da pesquisa bibliográfica realizada, compreendemos a importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento docente nesta etapa, assim como a relevância de se reconhecer as especificidades da docência com bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Formação; Desenvolvimento docente; Educação Infantil

**Introdução**

Um dos principais desafios, na atualidade, para quem pesquisa e colabora com as práticas pedagógicas na Educação Infantil é a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa primeira etapa da educação básica brasileira (BRASIL, 1996). Questões complexas cercam a realização de formações no espaço acadêmico e no contexto escolar que contribuam para o desenvolvimento de uma docência que apresenta características bem específicas no trabalho realizado com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>253</sup>.

Apesar de ter especificidades, quando falamos em docência na Educação Infantil, não podemos esquecer que esses professores tem características e desafios parecidos com as demais etapas da educação básica, no que se refere ao seu desenvolvimento docente.

Sobre o desenvolvimento profissional dos professores, de forma geral, a

---

<sup>251</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC); e-mail: carine\_santos\_sousa@yahoo.com.br;

<sup>252</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC); e-mail: anapafurtado@yahoo.com.br;

<sup>253</sup> Nomenclatura apresentada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC para três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2017).

estudiosa Oliveira-Formosinho (2009) afirma ser necessário estudar o desenvolvimento deles relacionando aos contextos em que atuam e não de forma isolada. Nesse sentido, é importante conhecermos os contextos de formação inicial e continuada dos docentes, para realizar tentativas de compreensão das práticas docentes realizadas com as crianças nas creches e pré-escolas. Assim, é preciso não “ignorar outras realidades”, ou seja, os contextos de atuação dos professores. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 221).

Day (2001), corroborando com as ideias de Oliveira-Formosinho (2009), acrescenta que o desenvolvimento do professor, passa pelo desafio dele aprender permanentemente. Ainda segundo o autor “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (DAY, 2009, p. 15).

Conhecendo o complexo papel do professor de Educação Infantil em promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996) e vê-la como centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009), este artigo apresenta algumas reflexões sobre dois aspectos-chaves no desenvolvimento docente de professores da Educação Infantil: a formação e a profissionalidade específica de quem atua com bebês e crianças pequenas.

### **A formação e a profissionalidade específica da docência com bebês e crianças**

Quando falamos de formação ou “informação” inicial, queremos discutir como tem se dado essa formação na Graduação ou nos cursos de Ensino Médio Normal. Kishimoto (2011, p. 107), ao retratar os “encontros e desencontros na formação” inicial dos profissionais que atuarão na educação de crianças, enfatiza que essas formações “não respeitam a especificidade da educação infantil”, pois a maioria desses cursos “representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental.” Esse olhar não específico para as particularidades do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas no contexto da creche e as crianças pequenas da pré-escola, vem acarretando ano após ano, a formação de profissionais que realizam práticas cotidianas voltadas a métodos tradicionais e de escolarização, ou seja, voltados apenas à leitura, escrita e conteúdos matemáticos. (CRUZ, 2011; KISHIMOTO, 2011).

Consideramos que o termo “informação” é mais adequado de ser utilizado para se referir aos cursos iniciais de professores, visto que ainda existe uma enorme

dissociação entre a prática e a teoria dentro das universidades em geral, em nosso país. Em sua formação inicial, os estudantes têm se deparado com um conjunto de informações, desarticuladas, muitas vezes do trabalho docente.

Concordamos que para haver uma formação inicial que respeite as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos é necessário que os estudantes, futuros docentes, desde o ingresso nos cursos de formação, observem e atuem (com supervisão) com crianças, professores, coordenadores pedagógicos, tendo contato com as rotinas, a vida que acontece cotidianamente nesses espaços-tempo da Educação Infantil. Sair dos muros dos cursos normais e superior ajudará esses futuros professores a compreender que:

O cotidiano das escolas é bastante complexo e as teorias psicológicas certamente não podem explicá-lo sozinhas. Atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e a formação, parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional. Formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação. (KISHIMOTO, 2011, p. 111).

Sabemos das contribuições que os cursos iniciais trazem para a ampliação dos conhecimentos dos profissionais que ali concluem sua formação. A discussão aqui não se dá nesse âmbito, mas sim em relação aos desafios quanto à quantidade e qualidade de disciplinas destes currículos que tratam das especificidades do trabalho com as crianças de até seis anos.

Em relação aos desafios para esta formação inicial dos docentes que atuarão na Educação Infantil, Cruz (2011) a partir de sua experiência como professora de graduação no curso de Pedagogia, destaca “a redefinição do currículo da graduação em pedagogia”, para que se oportunize aos estudantes de graduação “mais tempo e espaço” para discussão de temas tais como “proposta pedagógica para a educação infantil, a saúde da criança pequena, a necessidade de maiores conhecimentos acerca do desenvolvimento de bebês e do papel do educador nessa etapa da vida, os aspectos referentes à identidade profissional [...]”. (CRUZ, 2011, p. 231).

É preciso considerar que uma formação inicial que alie conhecimentos teóricos sobre o mundo dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas e a inserção dos estudantes em campo, contribuirá e muito com o desenvolvimento da profissionalidade docente nessa etapa da educação. A valorização desse profissional deve se iniciar na formação inicial, pois isso contribuiria para a superação dos

preconceitos que ainda persistem nessa área de atuação profissional.

Sobre a profissionalidade específica da docência com as crianças entre 0 a 5 anos, Oliveira-Formosinho (2011) afirma que:

[...] o desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade. O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 133).

A autora acrescenta, ainda, que o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil deve ser visto como “um processo que se projecta da sala de actividades para os contextos comunitários e para o mundo e que integra saberes, afectos, educação e cuidados.” (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2011, p. 134). Integra também valores, crenças, princípios e conhecimentos teóricos advindos das suas vivências pessoais, formação inicial e continuada, quando já está em *locus* de trabalho com as crianças, suas famílias e outros profissionais parceiros.

Para Katz (1993 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), a profissionalidade docente “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício” de ser um profissional da educação de crianças.

Partindo dessa ideia, Oliveira-Formosinho (2011) apresenta algumas das singularidades das práticas pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que diferenciam a ação e o perfil dos docentes da infância dos demais professores de outras etapas da educação, enfatizando características relacionadas à especificidade do trabalho desse profissional, definidas pela autora como “dimensões de acção<sup>254</sup>”, que resumimos a seguir:

1. A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena que são: a **globalidade**, a **vulnerabilidade** e a **dependência da família**. A criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento;
2. A especificidade da profissionalidade das educadoras de infância derivada da **abrangência de tarefas** e do seu **papel docente**. Existe uma interligação profunda entre

---

<sup>254</sup>As dimensões de ação da profissionalidade da educadora da infância serão citadas de forma resumida por nós. Porém, podem ser encontradas na íntegra em Oliveira-Formosinho (2011, p. 134-139).

educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados, que requer dessas profissionais um papel mais alargado e diversificado no âmbito das suas interações com as crianças e as famílias delas;

3. A profissionalidade docente das educadoras é baseada numa **rede de interações** alargadas. Podemos dizer que a interação, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade da professora de Educação Infantil;

4. Uma profissionalidade baseada entre o **conhecimento e a experiência**, entre as interações e a integração, entre os **saberes e afetos**. Requer das educadoras um alargamento de responsabilidade. O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir.

Esse papel de mediador, cuidador, educador, exige da profissionalidade docente:

[...] autovigilância dos estilos interativos porque nem todos são igualmente promotores do exercício dessa agência. A agência do professor como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, à aprendizagem experimental participativa. Essa mediação exige a ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que desenvolve. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 206).

Colaborando com as ideias de Oliveira-Formosinho (2011), o autor italiano Malaguzzi (1999, p. 80) acrescenta ainda que, o papel do professor:

[...] deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras [...] os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

Bondioli e Mantovani (1998, p. 36) esclarecem sobre essa especificidade da docência na educação de crianças que, principalmente em se tratando das de idades atendidas na creche, esta é uma “delicadíssima tarefa” que requer desse profissional “desenvolver um papel único para a criança e para a família, de *consultor da normalidade e profissional da vida cotidiana*” mais do que qualquer outro profissional que tenha contato com estes sujeitos. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 37).

Pinazza (2013, p. 54), considerando os dados de uma pesquisa-ação realizada durante quatro anos em um Centro de Educação Infantil, a partir de uma proposta de “formação contínua em contexto” dos profissionais, afirma que “as situações de trabalho são potencialmente formativas, ou seja, espaços privilegiados de desenvolvimento profissional” para o docente da infância. (PINAZZA, 2013, p. 56).

Oliveira-Formosinho (2009 *apud* PINAZZA, 2013, p. 73) acrescenta que “o processo de formação em contexto revela a intenção de se conduzir uma investigação para ação”, que ajude o professor a escutar suas próprias práticas, refletir sobre elas e compartilhar com seus parceiros, a fim de construir e ou reconstruir continuamente saberes e fazeres com as crianças com as quais vivenciam cotidianamente experiências, afetos, trocas, diálogos.

O desenvolvimento da profissionalidade docente na educação de crianças deve ocorrer numa formação continuada em contexto e não numa “deformação” a partir de um grande contingente de informações desvinculadas das temáticas reais que rodeiam as práticas cotidianas no espaço da Educação Infantil, pensadas por terceiros. Essa crença fica reforçada nos achados de Pinazza (2013), acerca da investigação-ação que realizou:

A formação legitimou-se pela apropriação estreita com as problematizações presentes em seus contextos vivenciais mais imediatos. As professoras assumiram-se como corresponsáveis pela formação e pela melhoria das práticas que executaram. Colocaram-se como investigadoras dos seus fazeres e (re)construtoras de seus saberes [...]. (PINAZZA, 2013, p. 74).

O caminho da profissionalidade da docência na Educação Infantil deve se iniciar desde a graduação até o dia em que o professor pretenda continuar a atuar com as crianças. Esse processo não se dá de forma isolada; ele está previsto na legislação<sup>255</sup>, e deve ser garantido pelas políticas públicas de formação docente. Mas esse processo é também viabilizado pelo interesse e luta dos próprios estudantes e profissionais que

---

<sup>255</sup> No Brasil a LDBEN estabelece em seu Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores e instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL/LDBEN, 1996).



escolheram essa profissão de “delicadíssimas tarefas” e de extrema responsabilidade social e humana. (BONDIOLI; MONTOVANI, 1998).

### Considerações Finais

O desenvolvimento docente do professor que atua na Educação Infantil passa pela sua história de vida e profissional, apresentando características semelhantes e distintas dos professores das demais etapas da educação básica brasileira.

Além disso, a profissionalidade docente no trabalho com crianças tão pequenas tem dimensões da ação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) específicas e bem diferentes do ação pedagógica com crianças maiores, jovens e adultos. Nesse sentido, destacamos que os cursos de formação inicial e continuada devem estar atentos ao desenvolvimento docente desse grupo de professores que vem construindo a poucas décadas sua identidade docente, numa pedagogia da infância, também em construção.

### Referências

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos** – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CRUZ, S. H. V.. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

KISHIMOTO, T. M.. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de

educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.. O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.. Desenvolvimento profissional dos professores. IN: FORMOSINHO, J. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PAIVA, A. C. dos S. de S.. **O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche Municipal de Fortaleza**. 2016. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

PINAZZA, M. A.. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

## FORMANDO PROFESSORES PELA EAD: SINAIS DE CRISE NA FORMAÇÃO DOCENTE?

Lindalva Gomes da Silva – UESPI, E-mail  
[lindagomes2710@gmail.com](mailto:lindagomes2710@gmail.com)

Joselma Ferreira Lima e Silva – IFPI, E-mail  
[joselmalavor@ifpi.edu.br](mailto:joselmalavor@ifpi.edu.br)

Edith Maria Batista Ferreira, - UFMA, E – mail  
[edithribeiro75@gmail.com](mailto:edithribeiro75@gmail.com)

### RESUMO

A Educação à Distância vem ganhando cada vez mais espaço no campo educacional nos últimos tempos, com crescente oferta e procura pela formação de professores. Nessa perspectiva, destacamos questões indagadoras que nos inquietam: como os fóruns de discussão na Plataforma Moodle do Curso de Especialização em Educação Infantil contribuem para a formação docente? Os elementos formativos nesse contexto seriam sinalizadores de uma crise na formação docente? A pesquisa exploratória de abordagem qualitativa traz como fonte geradora de dados os fóruns de EaD na Plataforma Moodle, numa Instituição de Ensino Superior Estadual. Objetivamos analisar a partir dos fóruns de discussão elementos para a formação dos professores da Educação Infantil. Nesse sentido, percebendo as discussões acerca dos embates e enfrentamentos relacionados a esse processo formativo, o presente trabalho vem apontar algumas fragilidades da formação pela EaD, e possibilidades reflexivas.

**PALAVRAS – CHAVE:** EaD. Formação docente. Plataforma Moodle.

### 1 INTRODUÇÃO

A Educação à Distância vem se tornando uma modalidade de ensino cada vez mais procurada por pessoas que desejam dar continuidade a seus estudos ou que buscam um aperfeiçoamento profissional. Essa procura pelos cursos de graduação ou de pós-graduação está se tornando mais acessível uma vez que, o avanço das tecnologias digitais possibilitou à sua expansão nas diversas realidades sociais.

Porém, torna-se proporcionalmente necessário pensar crítica e reflexivamente sobre como se tem formado esse professor que atua na Educação Infantil, e deixar que questões nos inquietem nessa direção: como os fóruns de discussão na Plataforma Moodle do Curso de Especialização em Educação Infantil contribuem para a formação docente? Os elementos formativos nesse contexto seriam sinalizadores de uma crise na formação docente?

Nessa perspectiva, a presente pesquisa traz como objetivo geral analisar nos

fóruns de EaD na Plataforma Moodle do Curso de Especialização em Educação Infantil elementos sinalizadores de processo instrutivo e/ou formativo.

O Ministério da Educação – MEC, a partir do “Censo da Educação Superior de 2006 revela que, de 2003 a 2006, os cursos de graduação cresceram 571%”, afirmando que “a expansão do sistema está acelerada e grande parte dos cursos é realmente muito boa”. De acordo com Alves (2011), essa modalidade de ensino, surgiu há muitos anos e tinha como objetivo suprir as necessidades do preparo profissional e cultural de uma gama de pessoas que pelos mais diversos motivos não tinham disponibilidade de frequentar o ensino presencial.

Dessa forma, a presente pesquisa traz como subsidio teórico-metodológico material disponibilizado pela Plataforma Moodle mais especificamente o Manual do aluno e do professor sobre o bom uso dessa Plataforma, bem como, a análise de dez fóruns, a fim de se identificar elementos que contribuam para a formação dos professores da Educação Infantil. Percebendo as discussões acerca dos embates e enfrentamentos relacionados a esse processo formativo, o presente trabalho vem apontar as fragilidades da formação pela EaD, e possibilidades reflexivas.

Nessa direção, o trabalho está estruturado em quatro tópicos, que trazem inicialmente algumas reflexões sobre o avanço da EaD no Brasil como uma história de grandes expectativas. Na sequência, apresentamos os fóruns como ferramenta de instrução ou formação? No terceiro tópico nosso caminho metodológico, e no quarto apontamos a análises e compreensões da pesquisa.

## **2 REFLEXÕES SOBRE O AVANÇO DA EaD NO BRASIL: uma história de grandes expectativas**

A modalidade de Ensino a Distância está devidamente amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 93.94/96 em seu Artigo 80, o qual especifica que este seguimento educacional é incentivado pelo Poder Público em todos os níveis e modalidades de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais explicitam que:

“[...] A modalidade Educação à Distância caracteriza-se pela mediação didático – pedagógica nos processos de ensino aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou

tempos diversos.” (BRASIL, 2013, p. 46)

Nessa conjuntura, Moore (2007) define a Educação à Distância como uma modalidade de ensino constituída pelos mesmos elementos que fundamentam o ensino presencial, dentre esses elementos destaca: as concepções pedagógicas, os conteúdos específicos, a metodologia e a avaliação na EaD. Contudo, o supramencionado autor enfatiza que o grande diferencial desse seguimento educacional é a mediação pedagógica, a qual, ao longo dos anos vem acompanhando a evolução tecnológica.

Nesse contexto, Alves (2011) enfatiza que a história da EaD, pode ser resumida em quatro gerações sendo a primeira geração disponibilizada através de papel impresso e programas de rádio. O rádio pode ser considerado aqui como a tecnologia predominante dessa primeira geração.

A segunda geração da EaD foi disponibilizada através de papel impresso, programas de rádio, fitas de áudio, fitas de vídeo, televisão e fax. Essa geração foi caracterizada como das múltiplas tecnologias, porém, sem a presença de computadores. No entanto, acredita-se que inúmeras foram as contribuições dos recursos áudio visuais para a expansão dessa modalidade de ensino no país.

A terceira geração é caracterizada pela presença de papel impresso, programas rádio, Cd's, correio eletrônico, fax, sessões de chats. O grande diferencial dessa geração foi a utilização de computadores conectados a internet, sendo possível a realização de vídeos conferências. Essa geração teve como características principais a utilização das múltiplas tecnologias que contribuíram de maneira significativa para a disseminação de um ensino cada vez mais atrativo, pois, a facilidade da comunicação entre os mediadores do conhecimento e os alunos se tornava cada vez mais próximas.

A quarta geração é composta pelo uso do papel impresso, programas rádio, fax, correio eletrônico, chats, computadores, internet em algumas regiões com transmissão via banda larga, interação ao vivo através vídeos conferências. Essa geração delineou o marco histórico do uso das tecnologias mais avançadas. Acredita-se que a partir da utilização das videoconferências ao vivo, foi possível um ensino que possibilitasse ao aluno agregar mais conhecimento sobre uma determinada temática, considerando que o mesmo já poderia tirar todas as suas dúvidas em tempo real.

Contudo, é importante frisar que uma grande parcela da população ainda não possui acesso a uma internet de qualidade, outras devido a sua localização geográfica ou

situação financeira ou até mesmo por não ter domínio sobre esses recursos tecnológicos não tem acesso esses serviços. Nessa conjuntura, é possível afirmar que inúmeras pessoas são afetadas diretamente, pois, com o avanço tecnológico o material impresso, programas de rádio bem como outros materiais que o aluno recebia em casa para dar continuidade a seus estudos passam a ser extintos.

Assim sendo, a partir da análise dessas gerações que contribuíram e contribuem para o avanço da Educação à Distância pelas mais diversas regiões nacionais percebe-se o quanto esses avanços foram desafiadores para essa modalidade de ensino ao mesmo, acredita-se que a cada nova geração, cresce ainda mais a expectativa do aluno sobre o material disponibilizado, o que o motivava a dar continuidade a seus estudos, ou seja, o material disponibilizado em cada geração contribui de maneira significativa para a inserção de mais pessoas no processo de escolarização formal. Nessa perspectiva

“[...] O objetivo de ensinar, desde o início do processo de escolarização no ensino fundamental até a universidade, não deve ser mais a simples transmissão de informações, a difusão de conhecimentos dados, a transmissão de verdades acabadas, de inovações tecnológicas, nem a socialização do saber sistematizado. Isso tudo é feito com mais agilidade e eficiência pelo jornal, pelo rádio, pela televisão, pelo cinema, pelo computador e pela internet.”  
(LEITE, *et al*, 2008, p. 31.

Os marcos que delinearão os novos rumos da Educação à Distância podem ser considerados assim, como os esforços de toda a sociedade para a expansão de uma modalidade de ensino que vem possibilitando a inserção social e a propagação do conhecimento individual e coletivo de milhões de pessoas que decidem dar continuidade ou concluir seus estudos e que pelos mais diversos motivos não podem estudar na modalidade presencial.

É certo que o professor não pode ser visto como aquele sujeito que ensina, pois existe sobre ele uma nova e complexa demanda de habilidades, não apenas incorporadas ao processo de ensinar, mas, sobretudo às formas de refletir e avaliar esse processo.

No entanto, com a facilidade de se ingressar na EaD, e sua crescente expansão se faz necessário refletir ainda sobre como se constitui o processo formativo e de ensino-aprendizagem, considerando pensar que no Brasil temos convivido com sucessivas iniciativas de formação que representaram exemplos de implementação vertical, autoritária, descontínua e desfocada da realidade e necessidades formativas. Nesse

sentido, destacamos os fóruns como dispositivo pedagógico que nos leve à reflexão: trata-se de instrução ou formação?

### 3. FÓRUNS EaD: instrução ou formação?

Os fóruns de discussões na EaD, podem ser considerados como a grande evolução desse segmento educacional, tendo em vista que, através deles, o estudante é capaz de se expressar, interagir e contribuir para a produção do conhecimento a partir de uma determinada temática. Eles devem possibilitar ainda, uma maior interação entre aluno e tutor, sendo que tem como função primordial manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e responder às solicitações de aluno.

Os fóruns são ferramentas de interação criadas com o intuito de fortalecer de maneira significativa a grande rede de construção de conhecimento disponibilizada através dos recursos tecnológicos cada vez mais avançados. Esses fóruns visam a melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem bem como, sua interação com os demais sujeitos do curso. Para Primo (2008):

A situação interativa impõe, desde um nível profundo, determinadas atitudes aos sujeitos em interação, que podem ser articuladas numa sintaxe interacional. A interação, evidentemente, varia de acordo com a relação mantida entre os envolvidos, que podem intercambiar os papéis de destinador e destinatários, como se dá nos diálogos, ou, numa atitude oposta, se manter cada um em sua posição (PRIMO, *et al*, 2008, p. 25)

Acredita-se que a partir dessa troca de conhecimento os fóruns possam de fato exercer a função de levar o cursista a participar de maneira mais ativa, interagindo de maneira satisfatória para enriquecer seus conhecimentos sobre uma determinada temática proposta nos fóruns de EaD. Assim sendo, questiona – se: esse espaço de interação aponta tratar-se de uma formação docente ou momento instrutivo? Pois, instruir difere de formar.

Defende-se que, os fóruns de EaD devam possibilitar, a construção do conhecimento de maneira mais organizada, além de permite debates e reflexões entre os alunos sem a necessidades da presença física dos mesmos. Pode possibilitar a interação entre os sujeitos envolvidos no curso, porém, pensando numa especialização em Educação Infantil, carece de maior atenção.



Nessa conjuntura, ao analisar os comentários dos fóruns disponibilizados através da Plataforma Moodle foi possível constatar que, a maioria das opiniões se tornou repetitivas, explicitamente, control C + control V dos comentários dos demais alunos ou retirados da internet sem nenhuma preocupação em comprovar a veracidade das informações compartilhadas nos fóruns.

As imagens abaixo justificam e refletem nossa preocupação com a formação docente na modalidade à distância haja vista que evidenciam a importância de se discutir três pontos iniciais: a aquisição de atitudes básicas para a dialogicidade crítica e reflexiva no contexto educativo atual; no entendimento da formação (e por meio dos fóruns) como momento privilegiado de reflexão sobre a ação; e no reconhecimento de que a perspectiva interdisciplinar é fundamental na compreensão tanto dos problemas e desafios vividos na escola como na realização de uma atividade na Plataforma.

Re: Fórum I · domingo, 22 Abr 2018, 00:37

A teoria garante a fundamentação teórica e consequentemente possibilita ao aluno/estagiário o entendimento da estrutura e do funcionamento da escola. No entanto, somente a prática viabiliza a reflexão: competência técnica, fundamental para

Concluindo, a **teoria garante** a fundamentação teórica e consequentemente, possibilita ao aluno/estagiário o entendimento da estrutura e do funcionamento da escola. No entanto, somente a prática viabiliza a reflexão sobre o ato, tornando-o intencional e consciente. É por meio desta relação entre teoria e prática que o profissional adquire a competência técnica, fundamental a práxis pedagógica.

Revista Científica Eletrônica de Pedagogia é uma publicação semestral da Faculdade de Ciências Humanas de Garça FAHU/FAEF e Editora FAEF, mantidas pela Associação Cultural e Educacional de Garça - ACEG. Rua das Flores, 740 - Vila Labienópolis - CEP: 17400-000 - Garça/SP - Tel: (0\*\*14) 3407-8000 - www.revista.inf.br - www.editorafaef.com.br - www.faeef.br.


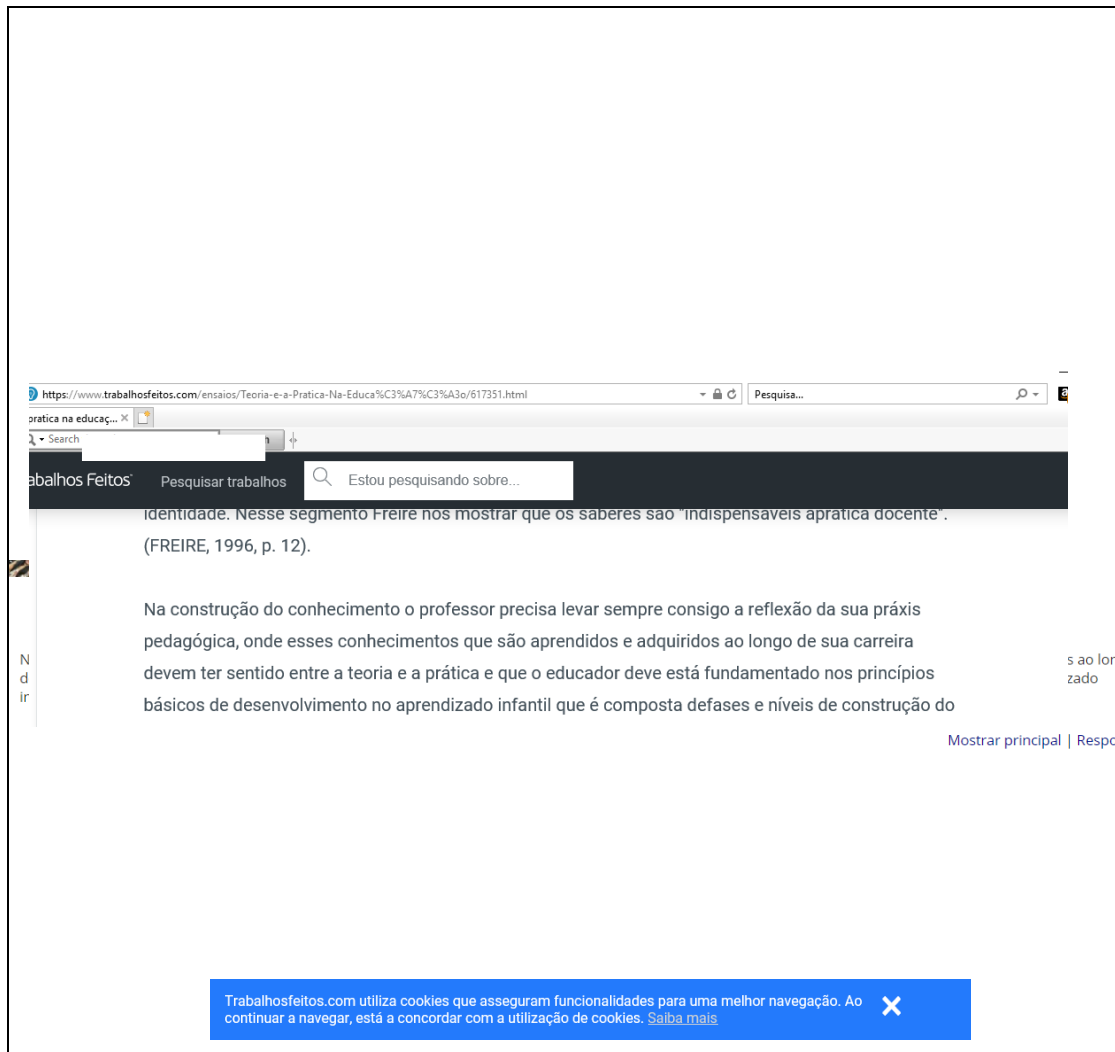


Imagem 01- Fonte: Fórum EaD – Plataforma Moodle e arquivos disponível na internet.



**Imagem 02:** Fonte:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/desafios-entre-a-teoria-e-a-pratica-na-educacao-infantil/20611>

Percebe-se o quanto é desafiador formar à distância. Tornando essencial desenvolver nos cursistas outra postura e compromisso com sua formação, pois apenas reproduzem os conteúdos disponíveis na internet, sem a menor preocupação com a qualidade, e a ética. Nesse contexto questiona-se: como esse profissional irá exigir de seu aluno compromisso e a veracidade dos fatos diante do uso das tecnologias considerando que o mesmo apenas busca respostas prontas em materiais disponíveis na internet? O que se tem feito para mudar esse quadro? Leite (*et al*, 2008) afirma que

“[...] Vários estudos têm mostrado que os profissionais não estão sendo formados e nem recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, assumindo as novas atribuições que passam a ser cobradas dos professores.” (LEITE, *et al*, 2008, p. 29)

Outro ponto que merece ser destacado aqui, diz respeito à intervenção da tutora presencial responsável pela mediação nesse curso, a qual em nenhum momento durante as discussões se manifestou diante dos posicionamentos dos cursistas. O que se espera é que de fato as Instituições formadoras não deixem de re-pensar e re-significar o papel dos profissionais envolvidos na formação dos professores, no sentido de que assumam um compromisso institucional a favor de uma melhor formação de professores.

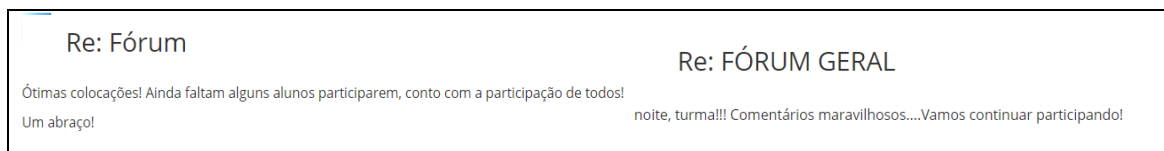


Imagem 03- Fonte: Fórum EaD – Plataforma Moodle.

#### 4 CAMINHO METODOLÓGICO: elementos estruturantes

A abordagem metodológica constitui-se de uma pesquisa qualitativa. Quanto a seus procedimentos e objetivos classifica-se como exploratória.

O caminho que a constituiu traz como subsídio teórico-metodológico: Brasil (2013; 2017), Leite (2008), Moore (2007), Botelho e Cruz (2013), Primo (2008), Cajueiro (2013), e o material disponibilizado pela Plataforma Moodle do Curso de Especialização em Educação Infantil.

Nessa perspectiva, de forma específica buscamos identificar em dez fóruns da Plataforma Moodle aspectos de natureza instrutiva nas discussões do Curso de Especialização em Educação Infantil, bem como apreender os elementos formativos.

##### 4.1 O QUE OS DADOS DA PESQUISA ANUNCIAM?

Os fóruns de discussões nas plataformas da Educação à Distância precisam ser utilizados com o intuito pedagógico, sendo necessário lançar um olhar mais cauteloso por parte dos responsáveis pela alimentação de dados da plataforma, mais especificamente por parte do tutor, a fim de que, os comentários realizados sejam de fato para a construção do conhecimento, em superação a um ensino meramente

reprodutivista, assumindo-se que a formação continuada de professores padece de fundamentação teórica melhor trabalhada, de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas mais articuladas, de forma a permitir a constituição de saberes docentes necessários à superação da dicotomia teoria e prática e do distanciamento entre formação continuada e o cotidiano escolar.

Logo, os fóruns em EaD não podem se tornar apenas uma ferramenta de informação, utilizada de maneira obrigatória pelos alunos, e sem análises por parte dos formadores em relação a veracidade das publicações compartilhadas. O Ambiente Virtual de Aprendizagem não deve se tornar apenas uma ferramenta de instrução e sim, de formação acadêmica para o graduando e pós-graduando, numa perspectiva que proponha discussões sobre a articulação e aproximação entre as experiências da formação continuada e os contextos reais de exercício profissional.

Partido dessa reflexão a cerca da importância dos fóruns, foi realizada uma pesquisa na Plataforma Moodle de um Curso de Especialização em Educação Infantil que nos permitiu constatar a deficiência dos alunos em questionar e refletir com aprofundamento seus conhecimentos a partir das temáticas centrais destacadas. Grande parte das contribuições apresentadas pelos alunos não condizem com a proposta central dos fóruns, pois respondem superficialmente as perguntas e opiniões.

As perguntas e enunciados propostos, por sua vez, dão ênfase à racionalidade técnica, que nega a dimensão política inerente à esfera de atuação docente, que tem contribuído para destituir o processo de formação de professores de uma perspectiva crítico-reflexiva necessária ao contexto educacional emancipatório.

Foram encontrados com bastante frequência comentários que, além de não apresentar uma argumentação condizente com a proposta dos fóruns, possuíam expressivos problemas gramaticais, numa linguagem sem adequações e ajustes ortográficos. Destaca-se como uma das grandes fragilidades a falta de contribuições do tutor, mesmo como forma de correções dos equívocos gramaticais, como motivação aos alunos, nos direcionamentos que aquecessem as discussões, e nas orientações para que não houvesse fuga das temáticas em pauta.

É possível analisar que essa ferramenta dentro desse espaço de formação precisa ser repensada, considerando que ainda tem se mostrado insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço

escolar. A ideia de formação continuada representada nos fóruns relaciona-se àquela que considera tratar-se de um preenchimento de lacunas da formação inicial. Contudo, para Imbernón (2009, p. 50) refere-se a “um problema genérico que gerou um sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento”.

Para se pensar, compreender e refletir sobre as questões relacionadas à formação de professores, na direção de uma nova concepção de formação docente é decisivo que as Instituições formadoras superem um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, obediente, passivo, pois não se trata de uma prática adestradora, acrítica e predominantemente técnica.

A pesquisa anuncia como ponto essencial, a competência do formador, seja ele o tutor ou outro profissional, sendo que este precisa levantar questões provocativas que gerem discussões que possibilitem o processo formativo em suas várias dimensões, para que tenha mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo ensino-aprendizagem, e se mesclam diferentes interesses e valores, bem como mais clareza para examinar criticamente o processo de educação existente no país.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As profundas transformações que têm afetado a educação brasileira fazem emergir, de modo imprevisível, inúmeras demandas novas e desafiadoras para a formação de inicial e continuada de professores, que passam a exigir outros modos de formar, atuar e interagir. Contudo, em consequência o que fica perceptível é que os resultados que são alcançados ficam sistematicamente aquém das expectativas formativas, e a confiança na capacidade das Instituições que formam na modalidade à distância de resolverem seus problemas vem-se reduzindo de maneira notória.

É importante ressaltar, no contexto da formação docente, quer seja presencial ou à distância, que não se podem ignorar as necessidades formativas dos professores, o seu trabalho, bem como a importância de estimular sua capacidade de se colocarem como agentes de mudanças. E nesse quesito, se os fóruns forem bem trabalhos e articulados, acredita-se no seu potencial, porém, no caso dos professores da especialização em Educação Infantil, percebe-se sem sustentação teórica para arguir sobre as questões que permeiam sua formação e atuação.

Não se pode conceber que professores ingressem na formação continuada nessa

modalidade de ensino apenas com o intuito de obter “de forma mais fácil e flexível” uma certificação sem se preocupar em romper com atitudes profissionais de indiferença e alienação. Embora percebamos os sinais de crise na formação docente na EaD, haja vista a pesquisa retratar problemas identificados em fóruns de não poucas disciplinas, identificados um conjunto de equívocos que pode trazer repercussões na vida pessoal e profissional dos professores, como a ausência de senso crítico e compromisso com a própria formação, é preciso desenvolver estratégias de formação que deem condições político-institucionais que os vinculem a construção de novas e não copiadas representações sobre o mundo profissional e o exercício da docência.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Disponível em <[http://www.abed.org.br/Revista\\_PDF\\_Doc/2011\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/Revista_PDF_Doc/2011_07.pdf)>. Acesso em 23/02/2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> acesso em 17/03/2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013.

BOTELHO, Joacy Machado, CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. 1ª Ed. Rio de Janeiro, 2013.

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/210-noticias/1448895310/11699-sp-1255091056>

Acesso em 13/08/2018

<https://www.ead.com.br/ead/como-surgiu-ensino-a-distancia.html>

Acesso em: 05/08/2018

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. **Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

MOORE, Michael. **Educação a Distância**. Uma Visão Interligada. São Paulo: CENGAGE Learning, 2007.

PRIMO, Alex et al.(Orgs).**Comunicação e Interação**. Porto Alegre: Sulina, 2008.  
SOARES (ORG.) FÓRUM: **MEIO DE INTERAÇÃO NA EAD**. Disponível em  
<<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/205.pdf> >acesso em 23/04/2018



**LICENCIATURA CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA DA UNILAB:  
OLHAR DOS EGRESSOS**

Elisangela André da Silva Costa  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br  
Domingos Malu Quadé  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
E-mail: domingosmaluquade@hotmail.fr  
Mônica Andreia Tavares  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
E-mail: monicatavares234@gmail.com

**Resumo**

O presente trabalho emergiu do projeto de pesquisa intitulado contribuições do curso de licenciatura em Ciências Da Natureza e Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab para o exercício da docência: o olhar dos alunos egressos. Tem como objetivo identificar as contribuições da formação inicial promovida pelo citado curso para o exercício da docência. Assentada na abordagem qualitativa, a pesquisa desenvolveu-se a partir de um estudo de caso, articulando revisão de literatura, análise documental e entrevistas realizadas junto a 31 egressos. Os resultados apontam que 75% dos entrevistados exercem atividade docente com atuação em Matemática, com 44%, seguido de Química 25%, Física 19%, e Biologia 12%. De um modo geral os relatos dos entrevistados indicam a importância do curso para o exercício de magistério, sobretudo pelo diálogo interdisciplinar e intercultural proporcionado no contexto da Unilab.

**Palavra-chave:** Licenciatura. Ciências da Natureza e Matemática. Unilab. Egressos.

**1 Introdução**

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab foi criada na primeira década do Sec. XXI, através da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, tendo como principais marcas identitárias a interiorização e a internacionalização da educação superior.

O primeiro curso de licenciatura implantado foi o de Ciências da Natureza e Matemática, com o currículo constituído em uma visão interdisciplinar considerando, tanto a visão complexa de ciência, quanto as especificidades dos contextos de atuação profissional dos egressos, marcado pela necessidade de trânsito dos professores em

diferentes áreas.

Com o registro de um significativo número de egressos, fez-se necessária uma investigação acerca dos contributos do curso para o exercício profissional desses sujeitos. Nesse contexto, foi proposto o presente estudo que objetiva identificar as contribuições da formação inicial promovida pelo citado curso para o exercício da docência. Para tanto, assentou-se na abordagem qualitativa, através da articulação entre revisão de literatura, análise documental, aplicação de questionário e entrevistas abordando os contributos do curso e os desafios do início na profissão.

Dessa maneira, podemos entender o início da docência como sendo um processo de construção de saberes práticos da profissão, de percepção dos desafios postos pelas condições materiais de existência dos sujeitos, de tensões e contradições presentes na sociedade e no ato educativo.

Os resultados da pesquisa apontam que o início da trajetória profissional docente é marcado, nos diferentes espaços de atuação dos investigados, por elementos relacionados à precarização, posta sobretudo no desalinhamento entre a formação inicial e a área de atuação, gerando desafios de articulação teórico-prática dos saberes necessários ao exercício da docência no contexto da universidade e da escola de educação básica.

## **2 Os desafios do professor iniciante**

O início da docência é um período crítico vivenciado pelos professores recém-formados, tendo em vista a nova cultura na qual se inserem, a interação com diferentes sujeitos, os constantes desafios que emergem no contexto da sala de aula, a consolidação da construção de uma identificação com a profissão, a precarização do trabalho e a necessidade de desenvolvimento de novos saberes para fazer frente às atribuições por eles assumidas, que envolvem processos de planejamento, avaliação e gestão de sala de aula e de projetos institucionais.

A partir desta imersão na realidade, é constatado pelos professores iniciantes que o preparo para o exercício da profissão vai além do domínio de conteúdos próprios de sua área de conhecimento. É necessária a articulação de outros conhecimentos, como: currículo, pedagógico em geral, do campo disciplinar, científico e pedagógico, do aluno e suas características, dos contextos, dos fins educativos, de si mesmo e de sua filiação profissional (ALARCÃO, 2011).

Considerando o exposto, o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ao considerar os desafios de inserção dos estudantes egressos no mundo do trabalho, no exercício da docência, elege a reflexão sobre as práticas como estratégia privilegiada de formação, com vistas ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Este conceito é compreendido por Sacristán (2004, p. 64) como conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, “atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, se constrói historicamente, a partir do diálogo entre os saberes da experiência, os saberes do conhecimento específico de cada área e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005).

Nesse sentido, a compreensão de seu processo de construção deve, também, se dar como uma construção que possibilite o diálogo e a escuta sensível dos sujeitos, considerando suas vivências nos contextos de formação e de trabalho docente, que proporcionam o contato com os desafios postos pelos cenários de atuação profissional, entre outras questões.

O exercício iniciado na graduação, por ocasião, sobretudo dos estágios supervisionados, prepara o estudante para lidar com os contextos de atuação profissional marcados pela instabilidade e pela incerteza, conforme nos aponta Imbernón (2011).

No início da docência é necessário que sejam garantidos espaços que promovam uma aproximação e interlocução com professores mais experientes e com a equipe de gestores, bem como um acompanhamento mais efetivo do trabalho que desenvolvem, sobretudo, a escola terá que se constituir em um espaço coletivo de formação, capaz de promover a socialização de experiências e a reflexão teórico-prática do fazer pedagógico.

O docente ingressante começa sua carreira com intenções de apresentar novidades para seus alunos e quer fazer a diferença no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para Huberman (2000, p. 39), “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...]”.

### **3 Os achados da pesquisa**

#### **3.1 O projeto pedagógico do curso de Ciências da Natureza e Matemática**

No projeto de implantação da UNILAB, ocorrido no ano de 2010, o coletivo institucional optou por investir em cursos de graduação que se constituíssem como demandas dos países parceiros, como a formação de professores. A proposta do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, de caráter interdisciplinar, levou em consideração tanto fatores político-estratégicos que dizem respeito à possibilidade de atuação ampla dos egressos em contextos de carência profissional junto à área de atuação prioritária da UNILAB; mas também, fatores de natureza epistemológica que buscam reduzir as rígidas fronteiras construídas historicamente em torno das ciências e que acabaram por compartimentalizá-las fazendo com que a complexidade da realidade e dos fenômenos naturais e sociais se perdesse das abordagens metodológicas utilizadas pelos professores.

O Projeto Pedagógico do Curso prevê como perfil do egresso:

[...] um profissional docente com sólida formação em Matemática e em Ciências da Natureza para o ensino fundamental, integrada a uma habilitação específica para o ensino médio, ou em Química, ou em Física, ou em Biologia, ou em Matemática, associada ao domínio dos saberes referentes às suas respectivas didáticas e conteúdos, visando construir e administrar situações de ensino e aprendizagem. O perfil profissional buscado baseia-se na concepção de um profissional docente em processo de formação contínua, com capacidade de refletir, analisar e ressignificar sua ação pedagógica, em uma perspectiva crítica e compromissada na busca de emancipação profissional e humana (UNILAB, 2016).

Para dar conta de tal formação, o currículo do curso é estruturado da seguinte forma: uma parte comum que articula de forma interdisciplinar elementos relacionados aos conhecimentos básicos das diferentes áreas de formação e os conhecimentos da área de Educação; uma parte específica, voltada ao aprofundamento teórico das áreas de atuação que habilitarão os estudantes para o ensino de Física, Química, Biologia ou Matemática. Tal estrutura organizou-se inicialmente em períodos letivos trimestrais e, com o passar do tempo, em períodos letivos semestrais.

### **3.2 Perfil dos sujeitos e contribuições do curso para sua formação**

#### **3.2.1 Perfil dos sujeitos**

A partir de levantamentos documentais, oriundos de relatórios de gestão, verificados que nas cinco primeiras turmas egressas, foi formado um total de 46 professores. Destes, 31 estudantes responderam ao questionário aplicado pela pesquisa.

No que diz respeito ao perfil dos respondentes, 18 respondentes eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Quanto à nacionalidade, 22 são brasileiros, 04 angolanos e 05 timorenses. No que se refere à habilitação conferida pelo curso de graduação 38,7% dos estudantes são habilitados para o ensino de Biologia, 32,3% para ensino de Matemática, 19,4% para Química e 9,7% para Física.

### 3.2 Contribuições de um curso interdisciplinar para a atuação profissional

Ao indagar aos sujeitos se consideravam que a vivência em um curso interdisciplinar, de modo geral foi capaz de garantir o desenvolvimento potencialidades mais amplas para um futuro professor da rede básica de ensino, os 30 sujeitos afirmaram que sim. Entre as justificativas apresentadas, destacamos:

*[...] abriu um leque para a oportunidade de trabalho, que está sendo muito importante para mim (E1).*

*[...] nos proporciona uma visão bem ampla das ciências e nos capacita a ensinar outra área além da que escolhemos na habilitação (E4).*

*[...] no meu país ainda falta professores formados neste curso interdisciplinar. Por falta de professores no ensino Básico e Médio, um professor formado nesta área pode ensinar as disciplinas como Ciências, Biologia, Física Química e Matemática (E5).*

As informações trazidas pelas falas dos estudantes ilustram que os elementos tomados como referência para a formulação do PPC de caráter interdisciplinar se confirmam nos contextos de atuação profissional dos estudantes, revelando a importância da compreensão ampla de ciência para o próprio entendimento dos profissionais acerca de seu trabalho, como também o diálogo com as especificidades do contexto que demandam a capacidade de estabelecimento de diálogos interdisciplinares no exercício da docência.

De acordo com Fazenda (1994, p. 86-87) a perspectiva interdisciplinar é capaz de colaborar ainda com o desenvolvimento da capacidade de diálogo entre os sujeitos. Neste processo:

*[...] a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a*

solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de percebe-se interdisciplinar.

Soma-se à perspectiva interdisciplinar apontada por Fazenda (1994), no contexto específico da Unilab, os contributos de Freire (1987), com as concepções e práticas do diálogo e de Santos quando nos apresenta as epistemologias do Sul. Esse conjunto de contribuições teóricas anunciam a necessidade de valorização e respeito às diferentes formas de compreensão da realidade e de construção dos conhecimentos.

### 3.3 Fatores que contribuiriam para uma formação mais sólida

Complementando a questão anteriormente apresentada, solicitamos aos sujeitos que citassem elementos ou fatores que contribuiriam para uma formação mais sólida em um curso com o perfil da Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. De um modo geral, suas indicações apontaram para a presença de corpo docente qualificado (08), aulas práticas desenvolvidas em contextos diversos, desde os laboratoriais até interinstitucionais nos quais está situada a escola (08), a existência de projetos de extensão arte e cultura e de iniciação a docência e à pesquisa (08), apropriação crítica dos conteúdos (05), possibilidades de inserção profissional (01).

A fala de E28 apresenta uma visão ampla que contempla elementos elencados pelos demais estudantes, quando aponta:

*O curso com aspecto interdisciplinar a exemplo desta licenciatura nos proporciona a ampliação de horizonte da perspectiva docente. A necessidade de buscar uma formação de qualidade e completa fortalece minha profissão bem como me fazer, de modo que muitas das dificuldades vividas pela escola possam, então, ser burladas e vencidas. Além do mais esse curso me proporcionou desde o início de minha trajetória formativa a proximidade com a realidade escolar, me possibilitou vivenciar as conquistas e dificuldades da escola me conduziu a uma formação completa e com uma visão ampla da realidade escolar e do ser/fazer docente. Além de propiciar a abertura de espaços de debates acerca da política educacional vigente.*

Para Fazenda (1994, p. 82), o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar demanda o exercício do diálogo e a abertura para novas formas de lidar com o conhecimento.

[...] uma atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele o diálogo – ao diálogo com pares idênticos,

com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com 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, de vida.

O desenvolvimento das posturas necessárias à vivência interdisciplinar no contexto da formação de professores não se dá de forma rápida, demandando dos profissionais e das instituições o devido preparo e as devidas condições para efetivação deste trabalho.

### **3.4 O alcance do perfil profissional desejado**

Ao solicitar os sujeitos que avaliassem os objetivos que se articulam para a constituição do perfil do egresso desejado, elencamos os que, de acordo com os mesmos, foram plenamente alcançados e os que não foram satisfatoriamente alcançados, utilizando um indicador constituído através de notas que variavam de 1 a 5. O somatório das pontuações nos permitiu visualizar a impressão dos estudantes acerca de cada um dos nove objetivos propostos para o curso.

O objetivo que esteve mais distante de ser alcançado, na perspectiva dos investigados, dizia respeito a “Formar docentes críticos, criativos e reflexivos para atuar nos ensinos Fundamental e Médio”. Já o que foi plenamente alcançado, dizia respeito a “Contribuir para a formação de um profissional capaz de elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, empenhados em compartilhar a práxis e produzir coletivamente”.

Para compreender as respostas solicitamos aos entrevistados que apontassem os fatores que dificultaram o alcance dos objetivos. Segundo suas respostas os principais entraves ao pleno desenvolvimento do perfil profissional proposto diziam respeito à sobrecarga decorrente da organização curricular do curso, apontada por 12 sujeitos; a dificuldade de cumprimento das disciplinas exatas, segundo 07 sujeitos; as dificuldades de adaptação e de linguagem, apontada por 06 sujeitos; a postura de alguns professores, indicada por 03 sujeitos e, por fim, dificuldades relacionadas às condições estruturais de uma universidade em implantação, apontada por 02 sujeitos.



O processo de avaliação é condição fundamental para o alinhamento entre os objetivos propostos e os meios para alcançá-los nos contextos de formação. De acordo com Hadji (1994, p. 13) “Avaliar não é pesar um objeto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objeto em relação a outra coisa para além dele. Ou seja, não é com precisões que se chega a perceber o caráter qualitativo de uma ação avaliada mas superar-se neste olhar”.

Compreendemos que a partir dos indicativos postos pelos estudantes egressos, a gestão do curso tenha condições de melhor compreender e planejar suas ações, de modo a colaborar efetivamente para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

#### 4 Conclusões

Ao longo do presente trabalho, buscamos identificar as contribuições da formação inicial promovida curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática para o exercício da docência, tomando como referência a revisão de literatura, a análise documental, a aplicação de questionários e entrevistas junto a 31 egressos.

De um modo geral, visualizamos que o ingresso na docência é marcado por inúmeros desafios que permitem aos professores iniciantes avaliar de modo mais amplo os limites e possibilidades de sua formação inicial.

A análise do PPC do curso em pauta evidenciou a forma como se organiza para dar conta da formação de profissionais aptos a compreenderem de forma alargada o seu trabalho e a atuarem de forma interdisciplinar e dialógica em seus contextos. Para tanto, a organização curricular estruturou-se a partir de elementos de base comum e de base específica.

O questionário aplicado indicou que a maioria dos concludentes é brasileira, do sexo feminino, com formação na área de Biologia e que a maioria já atua profissionalmente como docentes.

Os contributos do curso para atuação profissional estão relacionados à visão interdisciplinar e o preparo para lidar de forma competente com o ensino de diferentes áreas do conhecimento vinculadas às Ciências da Natureza e Matemática, tendo sido alcançadas através da existência de condições institucionais necessárias à materialização do PPC, como professores qualificados, condições materiais e projetos diversos.

Os desafios para o alcance dos objetivos relacionaram-se à sobrecarga dos

conteúdos de disciplinas exatas e as dificuldades de adaptação a um novo contexto em que o domínio da linguagem concorreu com a aprendizagem dos conteúdos.

### Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.289. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa civil, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

HADJI, C. **Avaliação: as regras do jogo**. Porto: Porto Editora, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (coord). **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto, 2000, p. 31-78.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática**. Acarape: UNILAB, 2016.

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO

Ana Claudia Oliveira Moura  
Universidade Interamericana- anaclaudia.0901@hotmail.com  
Francisca Mônica Silva da Costa  
Universidade Federal do Ceará- monica10cost@gmail.com  
Océlio Fernandes Pereira  
Universidade Federal do Ceará- oceliofernandes@yahoo.com.br

### Resumo

Este relato tem como objetivo descrever a experiência de formação em contexto escolar mediada pelo coordenador pedagógico numa escola da rede municipal de Fortaleza. Para a coleta de dados utilizamos a observação participante, que foi desenvolvida durante o ano letivo de 2017, nos oito encontros de formação ocorridas durante esse período. Contou com a participação de oito professoras e uma coordenadora. Na percepção dos professores, a formação em contexto representou uma oportunidade de vincular as práticas vivenciadas no ambiente escolar às reflexões teóricas, favorecendo encontrar caminhos para melhoria de sua atuação pedagógica. Quanto à coordenadora pedagógica, a mediação dessa ação de formação oportunizou o desenvolvimento de situações formativas que contribuíram para a construção de saberes, suscitando os avanços e as transformações didático- pedagógicas. Conclui-se que, a implementação da formação em contexto, mediada pelo coordenador pedagógico, possibilitou um fortalecimento ao seu papel de agente articulador e transformador da práxis docente.

**Palavras- chave:** Coordenador Pedagógico. Formação em contexto. Formação continuada.

### Introdução

A formação continuada de professores ao longo dos anos vem ganhando cada vez mais importância, uma vez que esse profissional necessita de atualização e reflexão constante acerca dos saberes necessários à atividade docente. Segundo Nóvoa (2003, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Através da formação continuada os professores têm a possibilidade de entrar em contato com novas concepções e de vivenciar novas experiências ao longo da vida profissional que poderão transformar seu fazer pedagógico e assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

O modelo de formação continuada de professores que ainda predomina em nosso país tem sido objeto de várias pesquisas (CANÁRIO e BARROSO, 1999; CANDAU,

2003), que evidenciaram que este tem se mostrado ineficiente em relação a mudança da prática docente. Os autores destacam, ainda, que, por vezes, as práticas docentes e saberes já construídos pelos professores são desconsiderados nessas propostas de formação.

Nesse cenário a escola surge como local em que as ações de formação continuada podem favorecer a construção de novos saberes e práticas docentes. Canário (1998), destaca que a escola é o lugar que mais contribui para aprendizagem do professor e que se constitui como espaço real de construção da identidade desse profissional. O autor acrescenta, ainda, que é necessário repensar a formação profissional do professor, visando suplantar deficiências históricas dos modelos de formação.

Diante dessa realidade acerca da formação continuada, desde 2017 a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) implementa no seu calendário de formação docente a modalidade de formação em contexto que é realizada nas instituições escolares e mediada pelos coordenadores pedagógicos. Ao implantar formação no contexto escolar, a secretária municipal de Fortaleza tinha o objetivo de promover condições para o exercício profissional dos professores e o sucesso da aprendizagem dos alunos. O modelo de formação proposto por esta secretaria vem sendo desenvolvido por meio de um trabalho coletivo, pautado na ação-reflexão-ação visando contribuir de forma expressiva para a transformação do ambiente escolar, atentando ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior da escola. Essa proposta de formação em contexto escolar tem também a pretensão de reforçar a função do coordenador pedagógico como agente articulador, formador e transformador das instituições de ensino.

Considerando a relevância de um modelo de formação que considere a escola como espaço educativo, onde trabalhar e formar são atividades que se complementam, definiu-se como objetivo para esse texto descrever a experiência de formação em contexto escolar mediada pelo coordenador pedagógico numa escola da rede municipal de Fortaleza.

### **Procedimentos metodológicos**

Os dados aqui apresentados se referem ao relato de experiência de formação em contexto escolar, ministrada pela coordenadora pedagógica, numa escola da rede municipal de Fortaleza. Esta escola atende crianças do Infantil IV ao 2º ano do Ensino

Fundamental. Participaram do estudo uma coordenadora e oito professoras, sendo quatro de educação infantil e quatro dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a coleta de dados utilizamos a observação participante, que foi desenvolvida durante o ano letivo de 2017, nos oito encontros de formação em contexto escolar ocorridas durante esse período.

Com base na experiência, vivenciada ao longo do ano de 2017 e nos dados coletados neste decorrer, descrevemos este processo considerando as contribuições da proposta de formação em contexto escolar para a prática pedagógica dos docentes participantes.

### **Resultados e discussão**

O presente relato de experiência versa sobre o percurso de uma formação contínua de professores, mediada pelo coordenador pedagógico, no contexto de uma escola da rede municipal de Fortaleza, durante o ano letivo de 2017.

As formações em contexto escolar ocorreram bimestralmente, com temáticas específicas para as quatro professores da Educação Infantil e para as quatro de Ensino Fundamental. A SME, por meio de sua equipe de formação, definia as temáticas a serem abordadas de acordo com as dificuldades observadas nas visitas de acompanhamento que realiza nas escolas sistematicamente. No entanto, vale ressaltar que ao coordenador pedagógico foi dada a autonomia de fazer as adequações que julgasse necessárias levando em consideração a realidade do contexto de sua escola.

Antes de cada formação, os coordenadores pedagógicos participavam de um encontro de orientação geral no Distrito de Educação ao qual a escola pertence, na ocasião ocorria a apresentação do tema e do material a ser utilizado (textos, slides, instrumentais etc.) na formação que posteriormente seria desenvolvida na escola. Apesar de o coordenador pedagógico ter autonomia de fazer as adequações no material que seria utilizado, o tema não poderia ser modificado, visando uma unidade no processo formativo dos professores da rede municipal.

Essas formações mediadas pelos coordenadores nas escolas tinham como objetivo promover reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos, bem como o processo de aprendizagem destes. Visava-se, ainda, com essa discussão gerar uma intencionalidade, um propósito de construir e reconstruir as ações pedagógicas na escola, realizando de forma coletiva uma análise dos resultados

planejados e os alcançados.

Os temas abordados ao longo das formações tinham a pretensão de evidenciar aos professores que o acompanhamento dos resultados dos alunos tem um papel essencial na evolução da aprendizagem, uma vez que a partir desses resultados é possível o desenvolvimento de intervenções de acordo com as necessidades de cada aluno.

Durante o ano letivo de 2017 foram realizados quatro encontros formativos com os professores do Ensino Fundamental na escola *lócus* desse estudo, os temas discutidos nessas formações contemplavam os seguintes aspectos: Conhecer para intervir: um estudo dos resultados das avaliações diagnósticas; O planejamento e a rotina de sala de aula; A heterogeneidade no processo de alfabetização: agrupamentos produtivos e a avaliação a serviço da aprendizagem.

Nessa escola esse novo modelo de formação, institucionalizada pela SME, teve boa receptividade pelo grupo de professores do Ensino Fundamental. Segundo relatos desses profissionais, o fato dessas formações ocorrerem no ambiente escolar trouxe um sentimento de proximidade e pertencimento às temáticas trabalhadas. Os momentos formativos, mediados pelo coordenador pedagógico, foram ricos de possibilidades para a construção de saberes docentes, marcados pela troca dialógica, socialização de experiências e a partilha de saberes entre os professores que tiveram a oportunidade de ampliar seu olhar para os desafios comuns em relação ao trabalho que desenvolvem com os alunos da referida instituição.

Quanto à Educação Infantil, também ocorreram quatro encontros com os quatro profissionais que atuam nesta etapa de ensino. Na escola observada tinham turmas de infantil IV e infantil V. Para esses professores, as temáticas da formação durante o ano de 2017 foram as seguintes: O Currículo na e da Educação Infantil: práticas docentes que possibilitam a criança ser o centro do planejamento curricular; A parceria família e escola para a construção de um currículo compartilhado; Transições na Educação Infantil: práticas pedagógicas integradoras; Apresentação da Proposta Pedagógica com relatos avaliativos do processo de construção.

A receptividade dos professores da educação infantil, assim como os do Ensino Fundamental, também foi positiva quanto à formação em contexto. Nos momentos reservados para avaliar cada encontro, esses profissionais destacaram que as ações de formação ocorridas na escola contribuíram para a construção de saberes mais significativos. Outro aspecto observado na participação dos professores nesses

encontros refere-se a percepção destes como agente de transformação dessa formação, uma vez que eram considerados sua trajetória e seu protagonismo na escola.

Contudo, também foram observadas algumas dificuldades para a execução desses momentos formativos na escola, uma das principais relaciona-se aos dias destinado para esses encontros, pois nas escolas da rede municipal de Fortaleza cada ano/série planeja em um dia diferente da semana, dessa forma, nem sempre era possível reunir o grupo de professores de cada etapa de ensino. Consequentemente o processo formativo ficava comprometido, visto que, os diálogos e as trocas de experiências e saberes relatados como um dos principais ganhos ficava impossibilitado.

Outra dificuldade apontada pelos professores nessas formações foi quanto aos temas definidos pela SME que, segundo eles, nem sempre se adequaram às necessidades da escola, gerando em algumas formações temas descontextualizados com as realidades vivenciadas pelos docentes naquela instituição.

Quanto à atuação do coordenador pedagógico na formação em contexto, destacou-se essa oportunidade como uma forma de colaborar com os professores na constituição da identidade destes profissionais. Por meio de um processo coletivo, baseado na articulação entre a teoria e a reflexão sobre a prática, de modo a proporcionar aos professores situações as quais exigiam uma postura crítico-reflexivo, favorecendo a construção de uma prática refletida.

Na instituição escolar, a qualidade do ensino oferecido tem estreita relação com a forma como esta instituição organiza o trabalho escolar. Lück (2009) ressalta que a qualidade do trabalho educacional desenvolvido na escola é uma responsabilidade que deve ser compartilhada por todas as pessoas que fazem a escola, sendo resultado do comprometimento e da capacidade de ação coletivamente organizada

Cabe ao coordenador pedagógico direcionar ações coletivamente, sendo um agente mediador, articulador e transformador do cotidiano escolar, buscando a construção de um espaço de formação continuada onde os professores possam ter oportunidade de refletir sobre suas práticas, criando outras sempre que se fizer necessário. Placco (2008, p.95) esclarece que:

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor



quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam.

Nesse cenário, a formação em contexto proposta pela SME de Fortaleza, na qual o coordenador pedagógico assume a função de formador, tende a favorecer seu papel mediador dos saberes docentes. Com essa mediação, torna-se possível o favorecimento de reflexões que levem ao professor a percepção dos desafios e possibilidades do seu fazer pedagógico cotidiano, bem como dar novos sentidos às suas práticas vigentes ou mesmo transformá-las.

Observou-se, ainda, que nessa escola esses momentos formativos, possibilitaram aos professores a compreensão de que seu modo de trabalhar, suas experiências, seus saberes são valorizados e ao mesmo tempo avaliados de modo a produzir transformações na sua práxis e na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto ao coordenador pedagógico, constatou-se que a oportunidade de mediar esses momentos de formação propiciou a construção de uma relação com os professores capaz de criar um ambiente colaborativo, onde todos podem aprender juntos. O compartilhamento de experiências ocorreu de forma a melhorar a atuação de todos na escola, favorecendo o planejamento de metas e estratégias para alcançar melhores resultados no processo pedagógico. Sobre esse aspecto, Orsolon (2003, p. 21) destaca:

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador como um dos articuladores desse trabalho, precisa ser capaz de ler, observar e congrega as necessidades dos que atuam na escola.

Ao assumir seu papel de mediador do processo formativo desenvolvido na escola, o coordenador pedagógico pode atuar como um articulador entre as necessidades da escola e as possibilidades de respostas para tais, bem como contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores em busca da melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

## **Conclusão**

Esse texto objetivou descrever a experiência de formação em contexto escolar mediada pelo coordenador pedagógico numa escola da rede municipal de Fortaleza.

Destacando as contribuições dessa ação para o processo formativo dos professores, bem como os desafios e possibilidades para a atuação do coordenador pedagógicos na formação no contexto escolar.

Durante as formações em contexto ocorrida na escola, os professores dos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, revelaram suas impressões acerca desse processo formativo, que não era adotado de forma institucional pela SME de Fortaleza. Os docentes da escola receberam positivamente o novo modelo, pois compreenderam ser uma oportunidade de vincular as práticas vivenciadas em seu próprio ambiente escolar às reflexões teóricas, e assim definir caminhos para melhoria de suas atuações no fazer pedagógico e na tomadas de decisões de forma consciente e eficaz.

Os professores ressaltaram que as principais contribuições da formação em contexto foram o sentimento de pertencimento e proximidade ao temas discutidos, devido ao fato das formações ocorrem em suas escolas, o que também acabou por gerar outro benefício que foi a construção coletiva de saberes e socialização de práticas que propiciou o enriquecimento de práticas pedagógicas individuais, favorecendo assim, o avanço do processo de ensino e aprendizagem da escola observada.

Para a atuação do coordenador pedagógico, a implementação da formação em contexto e sua atribuição como mediador desse processo, possibilitou um fortalecimento ao seu papel de agente articulador e transformador da práxis docente. Esta atuação é um grande desafio para o coordenador pedagógico que precisa gerar um ambiente colaborativo que propicie aos professores momentos crítico- reflexivos sobre seu cotidiano pedagógico, a avaliação de suas práticas e as efetivas transformações, visando a formação de professores capazes de produzir processos de ensino e de aprendizagem significativos.

Através da formação em contexto, os coordenadores pedagógicos puderam organizar, no ambiente da escola, situações formativas marcadas pelo diálogo e trocas de experiências entre os docentes o que contribuiu para a construção de saberes, o saber fazer, saber ser, o partilhar de práticas, suscitando e valorizando os avanços e as transformações didático- pedagógicas.

## Referências

CANÁRIO, R. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação. São Paulo. SP, 1998, p. 9 – 27.

CANÁRIO, R. e BARROSO, J. **Centros de Formação das Associações de escolas:** das expectativas às realidades. Lisboa: IIE, 1999.

CANDAU, V. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In REALE, A. M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (Org.) **Formação continuada de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

NÓVOA, A. **Escola nova.** A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba. Editora Positivo, 2009.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. S.(Orgs). O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo: Loyola, 2003

PLACCO, V.M. N. de S. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera Maria Nigro de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008

## O PAPEL DA MONITORIA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

Ilda Machado Fiuza Gonçalves  
Profa . Associada de Odontopediatria da Faculdade de Odontologia da UFG  
ildafiuza@yahoo.com.br  
Mariana Fiuza Gonçalves  
Acadêmica de Medicina da Escola Superior de Ciências da saúde-ESCS  
marianafiuzag@gmail.com  
Beatriz Fiuza Fialho  
Acadêmica de Engenharia Civil da UFC  
[beatrizfiuzafialho@gmail.com](mailto:beatrizfiuzafialho@gmail.com)

### RESUMO

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm tido a preocupação de organizar projetos educativos e pedagógicos, que desenvolvam uma aprendizagem ativa, construtiva, mediada e autorregulada. As matrizes curriculares são colocadas em prática ampliando o trabalho com diferentes propostas pedagógicas, investindo na ciência e na docência. Dentro desse contexto têm-se os programas de monitoria (FRISON,2016). A monitoria acadêmica define-se como um serviço de apoio pedagógico que visa oportunizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e aprofundamento teórico, proporcionando o aperfeiçoamento acadêmico (HAAG,2009). É considerada uma modalidade de ensino aprendizagem que atende às necessidades de formação universitária porque envolve o graduando nas atividades de organização, planejamento e execução do trabalho docente. Os programas de monitoria são importantes no ensino superior de formação de professores por se constituir em mais uma oportunidade de aprendizagem do exercício docente.

### INTRODUÇÃO

O Ensino Superior depara-se, cada vez mais, com acadêmicos que apresentam dificuldades para atingir objetivos prescritos na matriz curricular, regidas pela necessidade de o aluno desenvolver competências e habilidades demandadas pelo mundo globalizado. Com certa frequência, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm tido a preocupação de desenvolver projetos educativos e pedagógicos que envolvam acadêmicos oriundos de diferentes comunidades e anos da graduação, visando ao aperfeiçoamento de sua qualificação (FRISON,2016).

O papel do Ensino Superior não é o de mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos. Ele é responsável por proporcionar a aprendizagem como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado (BELTRAN, 1996), o que implica refletir sobre a organização de práticas pedagógicas e de metodologias de ensino.

As matrizes curriculares devem ser colocadas em prática ampliando o trabalho com diferentes propostas pedagógicas, investindo: no âmbito da docência, das aprendizagens e da avaliação; na gestão das instituições formadoras do Ensino Superior, para que se possa delas fazer verdadeiros instrumentos de intervenção, promotores do sucesso acadêmico de alunos, de professores e da própria instituição (TAVARES, 2003). Nesse contexto, as IES buscam investir em estratégias e práticas que lhes permitam conquistar melhores resultados e, em formas alternativas de trabalho estimuladoras de aprendizagem, como é o caso das monitorias acadêmicas.

A Monitoria Acadêmica está prevista na Lei n.º 5.540, de 28/11/682:51, a qual “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. O artigo 41 determina: “As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstram capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”. Em seu parágrafo único, estabelece que “As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior”. Os Programas de monitoria permitem estimular no aluno o interesse pela docência, oferecendo-lhe oportunidade para aprofundar conhecimento e estreitar relações entre os segmentos docente e discente nas atividades de ensino.

De acordo com GARCIA (2013) a monitoria acadêmica é uma modalidade de ensino aprendizagem que atende às necessidades de formação universitária à medida que envolve o graduando nas atividades de organização, planejamento e execução do trabalho docente. Dessa forma, consiste em um trabalho pedagógico com o qual o professor orienta e é assistido pelo monitor que, por demonstrar ter maior capacidade em determinada área do conhecimento, o auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Embora a monitoria se desenvolva em variados níveis de escolaridade, tem importância no ensino superior de formação de professores por se constituir em mais uma oportunidade de aprendizagem do exercício docente.

A monitoria acadêmica é entendida como uma ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem que contribui tanto para o aprendizado e crescimento profissional e pessoal do discente quanto do docente 1-3, constituindo-se um espaço de troca de experiências e descobertas. PESSÔA (2007) enfatiza que a monitoria propicia

ao graduando desenvolver o interesse pela carreira docente, porque convive com a prática diária do ensino, compartilha vivências pedagógicas que possibilitam a construção da sua identidade pessoal e profissional vinculada à docência. Sendo assim, a monitoria consolida “o aprender e o ensinar, por meio de trocas simultâneas de conhecimentos plurais” (PESSÔA, 2007, p. 9).

É importante chamar atenção para o detalhe que entre o monitor e os demais alunos há uma proximidade da faixa etária, dialetos utilizados, gostos e própria condição de aprendiz, favorece para que o monitor facilite a aprendizagem do aluno que está cursando a disciplina. A partir da intenção de estabelecer uma relação dialógica entre monitor-aluno, é observado que tanto o educador, quanto o educando estabeleçam uma relação na qual se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante e o autoritarismo do educador (ALBUQUERQUE et al,2012). A conversa, o debate, a troca de ideias contribuem para mudar o pensar, o sentir e o agir dos envolvidos (OSÓRIO,2003). A monitoria desencadeia um processo de construção de autonomia, controle e consciência para o sujeito e para o grupo de alunos (ANASTASIOU e ALVES, 2006).

De acordo com MASETTO (2003) o ser monitor contribui na formação do estudante, pois ajuda o professor a captar as dificuldades que os alunos manifestam no curso e na disciplina auxiliando a expor esses problemas ao professor. O mesmo também favorece a aprendizagem dos alunos ao incentivar a participação da classe nas atividades propostas e colabora com a compreensão dos textos e nas atividades laboratoriais e práticas.

No contexto universitário, de modo geral, a imagem de monitor representa os estudantes que assumem a função de tutoria de uma determinada disciplina, atuando como prolongamentos do corpo docente dentro da sala de aula (MATOS e CARLOS,2010). Nessa situação, o trabalho realizado em parceria entre professores e alunos ou entre os próprios alunos ganha força, principalmente no que diz respeito à monitoria. Pressupõe-se que ela pode contribuir para que todos os estudantes aprendam, pois se acredita que o modelo relacional e interativo estimula, de forma mais efetiva, o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

O processo seletivo para se escolher os monitores nas diversas disciplinas das universidades geralmente inclui prova escrita e prática, sobre o conhecimento

aprofundado do conteúdo programático das disciplinas, visando avaliar o saber e a capacidade de desempenho técnico-didáticas do pretense monitor. A partir da década de 1990, ficou definido que seria instituída a entrevista individual no processo seletivo, na tentativa de realizar a melhor escolha do monitor em relação à sua aptidão pela disciplina e disponibilidade de tempo para participar, juntamente com o professor, das atividades próprias da monitoria (BORSATTO, et al, 2006).

Dentre os requisitos instituídos para a inscrição do aluno no programa de monitoria das IES, a grande maioria exige estar matriculado no curso de graduação da Faculdade; ter cursado e sido aprovado na disciplina-objeto da seleção, apresentar disponibilidade de tempo dentro de sua matriz curricular para exercer a monitoria e não ter sofrido sanção disciplinar de suspensão há mais de um ano.

### **ATRIBUIÇÕES DO MONITOR E PROFESSOR ORIENTADOR**

No ensino dentro do programa de monitoria, as tarefas assumidas pelos alunos monitores têm como objetivo auxiliar o professor titular, mas, nos cursos superiores, a monitoria tem sido utilizada com muita frequência, como estratégia de apoio ao ensino, especialmente para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem (FRISON, 2016). Segundo SANTOS E BATISTA, (2015) as atribuições do monitor podem variar de acordo com a disciplina e instituição sendo que uma multiplicidade de papéis são desempenhados pelos monitores com relação aos alunos e professor orientador :

- facilitar a compreensão da matéria por meio de ferramentas;
- otimizar/facilitar a comunicação entre os pares;
- organizar plantões de dúvidas/encontros para o estudo coletivo;
- aprofundar-se em temas que serão importantes para os alunos;
- orientar alunos quanto ao material de estudo a ser utilizado;
- despertar no aluno interesse pelo conteúdo da disciplina;
- ajudar docentes em suas tarefas específicas;
- ter disponibilidade para atender às demandas de docentes/discentes;
- participar de reuniões para discutir/organizar/planejar/montar a monitoria e o módulo em questão;



- acompanhar as aulas referentes à disciplina;
- preparação de atividades para os alunos;
- auxiliar os alunos nas atividades práticas e laboratoriais.

Como funções dos professores orientadores destacam-se: realizar atividades preparatórias que incluem discussões coletivas sistemáticas entre professores orientadores e estudantes monitores, para ajustes no funcionamento integrado das disciplinas; atualização permanente dos conteúdos-programa junto aos monitores; leituras dirigidas de itens temáticos específicos; elaboração preliminar dos roteiros de atividade para aulas práticas; supervisão dos monitores nas atividades de sala de aula e de campo e avaliação orientada de exercícios teóricos e práticos (ABREU et al,2014 ).

FRISON,2016 ressalta que a monitoria requer supervisão e orientação sistemática do professor, em especial nas atividades que dizem respeito ao ensino. Sendo importante destacar que o monitor necessita de igual forma, se preparar, estudar, organizar suas estratégias para auxiliar os demais estudantes. A comunidade acadêmica nas IES acredita que a monitoria possibilita aos envolvidos conhecer o que não conheciam e dominar o que não dominavam. Para isso, o professor orientador insere o monitor diante de diferentes situações e dificuldades levando-o a se envolver e a estudar.

Entendemos que a monitoria se constitui em oportunidade de aprendizagem e de crescimento coletivo na medida em que proporciona a vivência da concepção do professor reflexivo. Em determinados aspectos o professor tem mais conhecimento e experiência que o monitor e utiliza-os para justificar suas práticas e posicionamentos. Por outro lado, o monitor também constrói, em diferentes situações de aprendizagem, na universidade ou fora dela, conhecimentos e experiências que permitem colaborar com o trabalho docente. Muitas vezes, por exemplo, os estudantes universitários possuem mais competência para trabalhar com os recursos midiáticos e de informática do que o professor, colaborando assim para o emprego das novas tecnologias na sala de aula. Apesar das diferenças, a relação dialógica estabelecida entre o professor e o monitor acerca da realidade e dos desafios da prática docente, os coloca na condição de colaboradores e de aprendizes que, conforme suas especificidades, soma para imprimir mais qualidade ao trabalho educativo.

## **FALHAS NOS PROGRAMAS DE MONITORIA**

Na atualidade a monitoria tende ao êxito nos espaços universitários, por investir na aprendizagem ativa, interativa, mediada e autorregulada. Porém é necessário atentar que nem sempre a monitoria se funda em uma ação dialógica que possibilita a aprendizagem e o crescimento dos envolvidos. Em algumas ocasiões, torna-se um simples auxílio aos educandos na resolução de listas de exercícios. Outras vezes, pode consistir em auxílio técnico para o cumprimento de tarefas burocráticas e também garantir que o que foi planejado isoladamente pelo professor seja posto em prática. Posturas como essas são resquícios de um modelo de educação que hierarquiza e isola os sujeitos responsáveis pelo processo educativo, bem como fragmenta e descontextualiza as práticas profissionais. O trabalho de BORSATTO et al,(2006) destaca algumas falhas que devem ser detectadas e evitadas nos programas de monitoria nas IES:

- falta de interesse e motivação dos alunos pela monitoria;
- migração da monitoria para a iniciação científica;
- evasão continuada;
- desinformação sobre o que é monitoria por parte dos professores e alunos;
- falta de divulgação;
- a maioria dos currículos é “inchada” não sobrando tempo para o aluno ser monitor;
- pouca ou ausência de incentivo financeiro (bolsas);
- falta de disponibilidade/ tempo para o professor orientar os monitores.

A monitoria acadêmica prevista nos regimentos das instituições e nos projetos pedagógicos institucionais potencializa a melhoria do ensino de graduação, mediante a atuação de monitores em práticas e experiências pedagógicas, em disciplinas que permitam articulação entre teoria e prática e integração curricular. Visa também oportunizar ao graduando atitudes autônomas perante o conhecimento, assumindo, com maior responsabilidade, o compromisso de investir em sua formação. A monitoria tende a ser representada como uma tarefa que solicita competências do monitor para atuar como mediador da aprendizagem dos colegas, contando, para sua consecução, com a dedicação, o interesse e a disponibilidade dos envolvidos (BATISTA e FRISON, 2009). Nessa perspectiva, o monitor atua como orientador e organizador das propostas de ensino quer em pequenos grupos, quer em atividades com a turma toda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monitoria acadêmica é um serviço de apoio pedagógico que visa oportunizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e aprofundamento teórico, proporcionando o aperfeiçoamento acadêmico. Essa proposta no ensino superior auxilia o professor em suas atividades de ensino aprendizagem de forma expressiva e em todas as etapas do processo pedagógico, ao tempo que proporciona ao aluno a possibilidade de ampliar o conhecimento em uma determinada disciplina, despertar o interesse para a docência e desenvolver aptidões e habilidades no campo do ensino.

As práticas de monitoria contribuem para que todos os estudantes aprendam, pois se acredita que o modelo relacional e interativo estimula, de forma mais efetiva, o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Nas IES os programas de monitorias são muito importantes, pois facilitam o processo de aprender, ajudando a superar problemas, bloqueios, pressões, dificuldades internalizadas que limitam a aprendizagem, possibilitando também acompanhamento dos estudantes em seus tempos, ritmos e avanços, nas dificuldades pessoais e coletivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, F.A.M.; ASSIS, J.F.P.; MATOS, J.T. Monitoria pró-ativa: uma experiência didático-pedagógica do grupo de ensino de geologia introdutória da Faculdade de Geologia da Federal do Pará, Belém. **Terra e Didática**. v.10;n.3;p.378-382,2014.

ALBUEQUERQUE, G.S.; MENDES, R.R.S.; ROCHA, B.C.; CARNEIRO, M.C. Monitoria de técnica Operatória e Cirurgia Experimental e Sua Relevância na Formação Médica. **Rev. Bras. de Educ. Med.** v.36;n.4;p.564-569,2012.

ANASTASIOU, L. G. C., ALVES, L. P. (2006). Estratégias de ensinagem. In L. G. C. ANASTASIOU, e L. P. ALVES (Orgs.), *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (pp. 67-100). Joinville, SC: UNIVILLE .

BATISTA, J. B. e FRISON, L. M. B. F. (2009). Monitoria e aprendizagem colaborativa e autorregulada. In D. Voos, & J. B. Batista (Orgs.), *Sphaera: sobre o ensino de matemática e de ciências* (pp. 232-247). Porto Alegre: Premier.

BELTRAN, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In J. Beltran, e C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos* (v. 1 pp.19-86). Madrid: Síntesis/Psicología.

BORSATTO, A.Z; SILVA, P.D.D, ASSIS, F, OLIVEIRA, N-ECCO, ROCHA, P.R, LOPES, G.T. Processo de implantação e consolidação da monitoria acadêmica na UERJ e na Faculdade de Enfermagem (1985-2000). **Esc Anna Nery**. v.10,n.2,p.187-194, 2006.

FRISON, L.M.B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pró-Posições**. v.27,n.1(79),p.133-153,Jan./Abr,2016.

GARCIA,L.T.S; FILHO,L.G.S; SILVA,M.V.G. Monitoria e avaliação formativa em nível universitário: desafios e conquistas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis. v.31,n.3,p.973-1003,set./dez.2013.

HAAG,G.S; KOLLING,V; SILVA,E; MELO,S.C.B; PINHEIRO,M. Contribuições da Monitoria no Processo Ensino-Aprendizagem na Enfermagem. **Rev.Bras.deEnf**. v.61,n.2,p.215-20,2008.

*Decreto-Lei BR n° 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Retirado em 10 de junho de 2012 de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/>5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/>5540.htm)>.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS,G.C.M; CARLOS,S. A Prática de monitoria e construção de território. **PSICO**. v.41,n.4,p.473-478,out./dez.2010.

OSÓRIO, L. C. (2003). *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed.

PESSÔA, J.M. Programa de monitoria como prática de formação do professor-contador: percepções e identidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23. 2007, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: ANPAE, 2007. Disponível <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/188.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/188.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SANTOS,G.M; BATISTA,S.H.S.S. Monitoria acadêmica na formação em/para a saúde: desafios e possibilidades no âmbito de um currículo interprofissional em saúde. **ABCS Health Sci**,v.40,n.3.p.203-207,2015.

TAVARES, J. (2003). *Formação e inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

## O QUE DIZEM OS ESTUDOS NO CAMPO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?

Najla Almeida Marques Pereira – UECE  
najlaalmeida.1@gmail.com  
Maria Márcia Melo de Castro Martins – UECE  
marcia.melo@uece.br  
Maria Marina Dias Cavalcante - UECE  
maria.marina@uece.br

### RESUMO

Este artigo resulta de uma investigação, em desenvolvimento, de uma das autoras que tem por objeto de estudo o Trabalho Docente na Licenciatura em Ciências Biológicas, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE articulada ao Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior. Tem por objetivo identificar produções no âmbito da Docência Universitária que se voltam para o trabalho docente sob a perspectiva da Ontologia do Ser Social ou marxiana-lukacsiana, particularmente o desenvolvido na Licenciatura em Ciências Biológicas. Para tanto, debruçamo-nos sobre as teses e dissertações do banco de dados do PPGE/UECE. Realizamos um estudo exploratório, norteado pela análise documental como instrumento de coleta de dados. As produções apresentaram, mais expressivamente, interesses acerca dos Saberes, Práticas e Trajetória Pessoal e Profissional, Ensino e Pesquisa e Formação Pedagógica. Por fim, não encontramos produções que discutam acerca da licenciatura em Ciências Biológicas, na perspectiva da referida Ontologia.

**Palavras - chave:** Docência Universitária. Ontologia do Ser Social. Pós-Graduação *Stricto Sensu*

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte da elaboração do Estado da Questão (EQ) da tese, em andamento, de uma das autoras que tem por objeto de estudo o Trabalho Docente na Licenciatura em Ciências Biológicas, na perspectiva da ontologia do ser social, a ontologia marxiana-lukacsiana, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE, articulada ao Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior - GDESB. Buscou, no campo da Docência Universitária, estudos que tratassem do trabalho docente na perspectiva apontada.

O EQ tem por finalidade “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (THERRIEN; NÓBREGA-

THERRIEN, 2004, p.7). Assim, contribui para ampliar e aprofundar a compreensão acerca da Docência Universitária, e evidencia a situação que se encontra a discussão.

A Docência Universitária, como campo de conhecimento, vem se constituindo mais expressivamente a partir da década de 1990, cujos achados informam que a formação do professor do Ensino Superior apresenta lacunas, sobretudo no tocante à dimensão didático-pedagógica, o que traz implicações para o desenvolvimento de seu trabalho e, por conseguinte, para a formação dos graduandos, futuros profissionais (PIMENTEL, 1993; CUNHA; 2010; PIMENTA e ALMEIDA, 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2011; ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, realizar o EQ no âmbito desse campo se apresenta como movimento relevante para a investigação do objeto.

A partir dessa problemática, apresentamos como objetivo deste artigo identificar produções no âmbito da Docência Universitária que se voltam para o trabalho docente sob a perspectiva da Ontologia do Ser Social ou marxiana-lukacsiana, particularmente o desenvolvido na Licenciatura em Ciências Biológicas, a partir das produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Selecionamos teses e dissertações que dialogam que discutem elementos que se relacionam à aspectos do trabalho docente no Ensino Superior. As produções coletadas demonstram preocupações com a dimensão do ensino, no contexto da formação de professores.

## **DESENVOLVIMENTO**

Movidas pela relação trabalho, educação e o trabalho docente no campo da Docência Universitária debruçamo-nos sobre as teses e dissertações do banco de dados do PPGE/UECE. Realizamos um estudo exploratório, que de acordo Gil (2008, p. 27), “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, norteado pela análise documental como instrumento de coleta de dados, que segundo Ludke e André (2013, p. 44-45), “pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. O Banco de Dados do PPPGE/UECE armazena 182 produções (178 dissertações e 4 teses). Ao todo, selecionamos 24 trabalhos, dos quais 19 no âmbito da Docência Universitária (Quadro 1).

As produções do PPGE-UECE investigam a relação ensino-pesquisa na docência universitária, buscam cartografar saberes, formações e práticas docentes na licenciatura e tratam, ainda, dos saberes docentes, da epistemologia da prática e racionalidade pedagógica.

**Quadro 1** - Produções resultantes da busca no PPGE sobre Docência Universitária

<b>TURMA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>*TIPO (D/T)/ANO DA DEFESA</b>
<b>2008</b>	Pesquisa e Formação Reflexiva no Curso de História - estudo sobre o ensinar na universidade	BEZERRA, Ana de Sena Tavares	D/2010
<b>2008</b>	A Dimensão Ética do Ensino na Docência Universitária - concepções e manifestações na formação inicial de professores	SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da	D/2010
<b>2009</b>	Como Ensinam os Professores de Ciências Biológicas? Um estudo sobre a relação pesquisa e ensino na prática docente	CARDOSO, Nilson de Souza	D/2011
<b>2010</b>	A Formação com Pesquisa para o Exercício da Docência Universitária - concepções de professores	CONCEIÇÃO, Ariádine Custódio Vieira	D/2012
<b>2011</b>	Práticas Avaliativas na Docência Universitária - um estudo comparativo	SILVA NETA, Maria de Lourdes da	D/2013
<b>2011</b>	Estágio de Docência na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> - uma perspectiva de formação pedagógica	MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro	D/2013



<b>2012</b>	A Práxis Didático -Pedagógica de Docentes Do Ensino Superior na Perspectiva de Professores do Curso de Ciências Biológicas	LOTFFI, Regina Célia Ribeiro	D/2014
<b>2012</b>	Concepção de Pesquisa e Ser Pesquisador de Professores Universitários não Envolvidos com Atividades Investigativas	RIBEIRO, Ana Paula de Araújo	D/2014
<b>2012</b>	Formação Cultural Docente no Ensino Superior	AMORIM, Jamira Lopes de	D/2014
<b>2013</b>	Saberes da Docência Universitária e Práxis Pedagógica de Coordenadores de Área do Pibid - UECE - um olhar a partir de Paulo Freire	VIEIRA, Hamilton Pernink	D/2015
<b>2014</b>	O Professor de Educação Física na Docência Universitária e sua Trajetória Formativa para a Pesquisa	SOUSA, Márcia de Paula	D/2016
<b>2014</b>	A Formação Pedagógica para a Docência Universitária - impasses e inovações em programas de pós-graduação da UECE	RODRIGUES, Camila Maria	D/2016
<b>2014</b>	Formação, Saberes e Práticas dos Professores da Área de Ensino de História no Curso de História da UECE em Fortaleza	MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo	D/2016

<b>2014</b>	Cartografia dos Saberes, Práticas e Formação dos Professores das Disciplinas do Eixo De Estágio nos Cursos de Matemática – campus Itaperi e Feclesc	RIBEIRO, Dayslania Fernandes	D/2016
<b>2015</b>	Saberes, Práticas e Formação uma Cartografia dos Professores da Área de História e Ensino da Feclesc – UECE	SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos.	D/2017
<b>2014</b>	Desvalorização das Condições de Trabalho Docente - apontamentos iniciais no caso de professores substitutos de uma universidade pública brasileira	SILVA, Maiara Lopes da	D/2016
<b>2013</b>	A Didática do Professor Formador - concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior	GRANJEIRO, Manuela Fonseca	T/2017
<b>2013</b>	Tessituras da Racionalidade Pedagógica na Docência Universitária: narrativas de professores formadores	RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas	T/2016
<b>2013</b>	Currículo, Significados e Sentidos do Currículo de Licenciatura: o que dizem os professores formadores de um curso de ciências biológicas	MEDEIROS, Jeanne Barros Leal de Pontes	T/2017

Fonte: Elaboração das autoras. \*Tipo D/T: D - Dissertação / T - Tese

De forma mais pontual, os trabalhos relacionados à docência universitária, defendidos no PPGE/UECE, tratam dos seguintes assuntos: Percurso formativo, saberes e práticas do professor da licenciatura em História (BEZERRA, 2010); Concepção dos

professores universitários sobre a dimensão ética do ensino em sua prática pedagógica e as diretrizes acerca do desenvolvimento ético profissional na formação inicial do pedagogo (SILVA, 2010); Prática docente universitária, precisamente, compreendendo a integração pesquisa e ensino na prática desses professores (CARDOSO, 2011); Concepções dos professores do curso de Pedagogia sobre as contribuições das vivências em pesquisa, para a sua formação e prática profissional (CONCEIÇÃO, 2012); Constituição das práticas avaliativas na docência universitária no curso de História (SILVA NETA, 2013); Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade de formação pedagógica (MARTINS, 2013); As relações entre a práxis pedagógica do docente de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, e as contribuições da Didática para o exercício da docência (LOTFFI, 2014); A não participação de professores universitários com a pesquisa (RIBEIRO, 2014); Gostos e práticas culturais, entendendo-as como uma dimensão tangível da formação cultural dos indivíduos e buscando estabelecer mediações com a atividade docente (AMORIM, 2014); Saberes da pedagogia freireana e ressignificação da docência universitária (VIEIRA, 2015); Trajetória formativa para a pesquisa e quais as experiências e condições dos docentes de Educação Física que atuam nas Universidades Públicas (SOUSA, 2016); Formação pedagógica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* para atuar no ensino superior (RODRIGUES, 2016); Formação saberes e práticas dos professores da área de ensino de história (MIRANDA, 2016); Saberes, as práticas e a formação dos professores que lecionaram nas disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática (RIBEIRO, 2016); Trajetória pessoal e profissional, como são constituídos os percursos de formação e os saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas dos professores da área de “História e Ensino” da FECLESC/UECE (SANTOS, 2017); A desvalorização das condições do trabalho docente, particularmente dos professores substitutos, numa universidade pública brasileira (SILVA, 2016); A prática pedagógica do professor formador a partir do referencial teórico sobre o tema e das reflexões de docentes e discentes (GRANJEIRO, 2017); Trajetória de formação profissional de professores formadores, identificando aspectos da racionalidade pedagógica emergente de aprendizagens suscitadas na orientação de iniciação à docência no PIBID (RODRIGUES, 2016); Os significados produzidos pelo currículo de Licenciatura e sua relação com a identidade docente dos professores do CCB/CCS/UECE (MEDEIROS, 2017).

As produções no campo da Docência Universitária revelam um acentuado debate acerca dos Saberes, Práticas e Trajetória Pessoal e Profissional (GRANJEIRO, 2017; SANTOS, 2017; MIRANDA, 2016; RODRIGUES, 2016; RIBEIRO, 2016; VIEIRA, 2015; LOTFFI, 2014; BEZERRA, 2010; SILVA, 2010); Ensino e Pesquisa (SOUSA, 2016; RIBEIRO, 2014; CONCEIÇÃO, 2012; CARDOSO, 2011); Formação Pedagógica (RODRIGUES, 2016; MARTINS, 2013); Práticas Avaliativas (SILVA NETA, 2013); Formação Cultural (AMORIM, 2014); Condições de Trabalho Docente (SILVA, 2016); Identidade Docente (MEDEIROS, 2017).

Ainda no âmbito da Docência Universitária, mas relacionadas diretamente à Licenciatura em Ciências Biológicas, destacamos: duas dissertações e uma tese que tiveram como *locus* o referido curso, no campus Itaperi/UECE. Um dos trabalhos de dissertação trata da prática pedagógica dos docentes, com foco na Didática e na práxis pedagógica (LOTFFI, 2014) e um segundo discute a relação ensino-pesquisa na prática docente (CARDOSO, 2011). Já a tese trata dos sentidos e significados do currículo para os docentes do curso (MEDEIROS, 2017). Tais trabalhos foram selecionados por discutirem elementos que se relacionam à aspectos do trabalho docente, contudo não localizamos produções que o discutam na perspectiva da Ontologia do ser social no tocante à licenciatura, particularmente à de Ciências Biológicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa acrescenta à produção acadêmica no campo da Docência Universitária na medida em que explicita as preocupações de investigação que o permeiam, revelando uma multiplicidade de problemáticas, as quais necessitam ser melhor compreendidas para que possamos avançar qualitativamente no tocante formação ofertada na Universidade, destacadamente nos cursos de formação de professores. Na experiência do PPGE - UECE não localizamos produções na perspectiva da Ontologia do Ser Social, em se tratando da licenciatura, particularmente a de Ciências Biológicas. Todavia, encontramos uma quantidade significativa de publicações que podem nos ajudar a problematizar o debate. Por fim, a realização do Estado da Questão retificou a necessidade de discutir nosso objeto de tese a partir de um olhar que capte limites e possibilidade de uma formação e trabalho docente para emancipação humana à luz da ontologia marxiana-lukacsiana.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).
- AMORIM, Jamira Lopes de. **Formação Cultural Docente no Ensino Superior.** Fortaleza. Dissertação [Mestre] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2014.
- BEZERRA, Ana de Sena Tavares. **Pesquisa e Formação Reflexiva no Curso de História- estudo sobre o ensinar na universidade.** Fortaleza. Tese [Doutorado]- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2010.
- CARDOSO, Nilson de Souza. **Como Ensinam os Professores de Ciências Biológicas? um estudo sobre a relação pesquisa e ensino na prática docente.** Fortaleza. Dissertação [Mestre] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2011.
- CONCEIÇÃO, Ariádine Custódio Vieira. **A Formação com Pesquisa para o Exercício da Docência Universitária- concepções de professores.** Fortaleza. Dissertação [Mestre]- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da. A Docência como Ação Complexa. In: CUNHA, Maria Isabel Cunha. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara – SP: Junqueira e Marin. Brasília - DF: Capes: CNPq, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRANJEIRO, Manuela Fonseca. **A Didática do Professor Formador - concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior.** Fortaleza. Tese [Doutorado] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2016
- LOTFFI, Regina Célia Ribeiro. **A Práxis Didático-Pedagógico de Docentes do Ensino Superior na Perspectiva de Professores do Curso de Ciências Biológicas.** Fortaleza. Dissertação [Mestre] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2014.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de Docência na Pós-Graduação Stricto Sensu - uma perspectiva de formação pedagógica.** Dissertação [Mestre] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2013.
- MEDEIROS, Jeanne Barros Leal de Pontes. **Currículo, Significados e Sentidos do Currículo de Licenciatura: o que dizem os professores formadores de uma curso de ciências biológicas.** Tese [Doutorado] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2017
- MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Formação, Saberes e Práticas dos Professores da Área de Ensino de História no Curso de História da UECE em Fortaleza.** Fortaleza. Dissertação [Mestre] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

\_\_\_\_\_. ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTEL, Maria das Graças. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1993.

RIBEIRO, Ana Paula de Araújo. **Concepção de Pesquisa e Ser Pesquisador de Professores Universitários não Envolvidos com Atividades Investigativas**. Fortaleza. Dissertação [Mestre] - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. 2014.

RIBEIRO, Dayslania Feranandes. **Cartografia dos Saberes Práticas e Formação dos Professores das Disciplinas do Eixo de Estágio nos Cursos de Matemática- Campus Itaperi e FECLESC**. Fortaleza. Dissertação [Mestre] - Programa de Pós-Graduação em

## O TRABALHO DOCENTE NAS PRODUÇÕES DO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

Maria Márcia Melo de Castro Martins – UECE  
marcia.melo@uece.br  
Najla Almeida Marques Pereira - UECE  
najlaalmeida.1@gmail.com  
Mariana Cunha Castro - UECE  
mariana.cunha@aluno.uece.br

### RESUMO

Este estudo apresenta parte do Estado da Questão (EQ) no tocante a uma investigação em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e do Grupo de Pesquisa em Docência no Ensino Superior e da Educação Básica. O objeto de estudo é o Trabalho Docente na Licenciatura em Ciências Biológicas, na perspectiva da Ontologia do ser social, a ontologia marxiana-lukacsiana. Assim, o objetivo deste artigo é explicitar as contribuições do EQ quanto ao tratamento que as pesquisas publicadas nos Periódicos Capes têm conferido ao trabalho docente, sobretudo em relação ao que é desenvolvido nas licenciaturas, particularmente na de Ciências Biológicas. Trata-se de um estudo exploratório que recorreu à análise documental como técnica de coleta de dados. Há uma diversidade de problemáticas que permeiam o trabalho docente, com destaque para a intensificação e precarização dessa atividade, mas não localizamos nenhuma discussão à luz da referida Ontologia, envolvendo diretamente nosso objeto.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Ontologia do Ser Social. Estado da Questão.

### INTRODUÇÃO

O conteúdo aqui apresentado está inserido no contexto de uma investigação em andamento. Contempla parte do Estado da Questão (EQ) da tese que tem por objeto de estudo o Trabalho Docente na Licenciatura em Ciências Biológicas, na perspectiva da Ontologia do ser social, a ontologia marxiana-lukacsiana. “A finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2004, p.7).

Nesse sentido, cumpre um papel decisivo no refinamento da delimitação do objeto de pesquisa, (re) elaboração dos objetivos e enriquecimento da problematização.



Assim, como etapa inicial da investigação, a realização do EQ nos possibilitou uma aproximação acadêmico-científica ao objeto em questão.

Os estudos sobre o trabalho docente no Ensino Superior se voltam, predominantemente, para a dimensão do ensino, com as pesquisas concentrando-se no contexto da Docência Universitária, campo de conhecimento que vem se constituindo mais expressivamente a partir da década de 1990, cujos achados informam que a formação do professor do Ensino Superior apresenta lacunas, sobretudo no tocante à dimensão didático-pedagógica, o que traz implicações para o desenvolvimento de seu trabalho e, por conseguinte, para a formação dos graduandos, futuros profissionais (PIMENTEL, 1993; CUNHA, 2010; PIMENTA; ALMEIDA, 2009; PIMENTA e ANASTASIOU, 2011; ALMEIDA, 2012). Diante da problemática explicitada, o Estado da Questão constituiu uma atividade essencial para situarmos, em relação ao objeto, o tratamento que as investigações têm destinado ao mesmo. Tendo em vista a relevância que essa prática imprime ao processo investigativo, este artigo tem por objetivo explicitar suas contribuições no tocante ao tratamento que as pesquisas publicadas nos Periódicos Capes (base Scielo Brazil) têm conferido ao trabalho docente, sobretudo em relação ao que é desenvolvido nas licenciaturas, particularmente na de Ciências Biológicas, e se nesta o fazem na perspectiva da ontologia lukacsiana-marxiana.

## DESENVOLVIMENTO

Optamos por um estudo de caráter exploratório uma vez que, segundo Gil (2008, p. 27), “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Finalidade compatível a etapa da pesquisa em desenvolvimento. Norteadas pela análise documental (LUDKE, ANDRÉ, 2013), debruçamo-nos sobre pesquisas publicadas no Periódico Capes (Base Scielo), durante os meses de setembro e outubro de 2016. Utilizamos alguns filtros, além de restringirmos a consulta a trabalhos revisados por pares, depositados na Scielo Brazil e em Língua Portuguesa. Lançamos mão da combinação de filtros, utilizando o booleano (AND). Não delimitamos recorte temporal. O percurso da pesquisa foi organizado em três etapas: I - Escolha dos trabalhos para leitura e análise; II - Definição do foco e

conclusão das pesquisas; III - Categorização de dados coletados para análise. A busca pelo trabalho docente na referida Base revelou a presença de 605 produções, mas quando aplicados os filtros mencionados resultou em 10 publicações que dialogam com o objeto de investigação. Nenhum trabalho foi localizado quando aplicados booleanos com os descritores Ensino Superior, Licenciatura em Ciências Biológicas, Ontologia Lukacsiana e Lukács. Como podemos ver quadro 1.

**Quadro 1** -Mapeamento dos trabalhos do Portal de Periódicos CAPES, relacionados ao descritor Trabalho Docente e associado a: “*Ensino Superior, Licenciatura em Ciências Biológicas, Ontologia Lukacsiana, Lukács.*”

DESCRITORES	FILTROS
“ <i>Trabalho Docente</i> ” - 605 trabalhos	Revisados por pares: 370; ScieloBrazil: 116; português: 96; relacionados ao objeto de investigação: 10 (ver quadro 2)
“trabalho docente” AND “ensino superior”: 41	Revisados por pares: 21. Scielo Brazil: 07; português: 07; dialogam com o projeto de tese: 00
“trabalho docente” AND “licenciatura em ciências biológicas”: 00	
“trabalho docente” AND “ontologia lukacsiana”: 00;	
“trabalho docente” AND “lukács”: 211; Revisados por pares: 162; Scielo Brazil: 16; português: 9; dialogam com o projeto de tese: 00	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como se pode perceber no quadro 1, dez produções foram selecionadas, as quais organizamos no quadro 2:

**Quadro 2** - Produções resultantes do descritor Trabalho Docente

DESCRIÇÃO DOS TRABALHOS
1. MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer.. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobre implicação e Prazer. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 20(1), 74- 80. 2007
2. TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Kalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educ. Soc. Campinas, v. 29, n.102, p. 159-180, jan./abr. 2008
3. MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n.99, p. 466-482, mai./ago. 2007.
4. THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educ. Soc. Ano XXII, n.74. abril/2001.
5. BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n.101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
6. BIANCHETTI, Lucídio. O processo de bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch.. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n.110, p. 263-285, jan./mar. 2010
7. SILVA, Marilda. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. da. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. março/2002.
8. LÜDKE, Menga.; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n.89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
9. TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente . Ciênc. Educ. Bauru, v.5, n.2, 1998.

10. DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Helena; MELO, Sauana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. Cad. Pesquisa [on line], v. 38, n. 133, p. 221-236.(2008)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dentre os trabalhos apresentados no Quadro 2, nos debruçamos, mais detidamente, sobre de Mancebo (2007a, 2007b); Tumolo e Fontana (2010); e Bosi (2007), pelo fato de discutirem o trabalho docente no contexto da sociedade de classes e fundamentados no referencial marxiano, do qual nos apoiamos em nossa investigação.

O trabalho de Mancebo (2007a) analisa os efeitos dos novos processos de trabalho num campo específico: na docência e na produção universitária. Questiona: o que queremos como produto das nossas universidades? Que resultados podem ser esperados? Quais os efeitos das atuais transformações globais na vida e no trabalho dos professores universitários? Objetivou analisar, sem qualquer pretensão de exaurir a complexidade da temática, os efeitos dos novos processos de trabalho no trabalho docente e na produção universitária. Analisa os efeitos dos novos processos de trabalho num campo específico: na docência e na produção universitária. Apresenta um breve percurso histórico do capitalismo, da tecnologia e do trabalho; analisa os impactos contemporâneos desses processos na vida universitária, destacando os efeitos de subjetivação advindos no contexto atual. e conclui que um que um novo olhar se impõe sobre este campo do trabalho, antes considerado como privilegiado em relação à espoliação promovida pelo capitalismo em outras áreas. O trabalho que caracteriza o dia-a-dia do docente, que em análises mais antigas se colocava até mesmo como não produtivo, fora da seara de produção de mercadorias vê-se, agora, eminentemente amalgamado à lógica flexibilizada do capitalismo e exige que se pense em alternativas para a universidade, que possam manter seu encanto, sua magia, mas a partir de novos nexos, que expandam seu potencial criativo, solidário e, ao mesmo tempo, atenuem o sofrimento presente no trabalho docente.

Já o artigo de Tumolo e Fontana (2010) pretende apresentar, de forma resumida, dados os limites postos, um balanço e uma análise da produção investigativa sobre o trabalho docente da década de 1990 no Brasil, identificando as principais concepções e o tratamento analítico desenvolvido pelos pesquisadores que apreciaram o referido tema, dando destaque para a questão da proletarização docente. O propósito dos

autores, ao apontar os limites analíticos da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, foi o de trazer à tona a questão da relação entre os trabalhadores docentes e as classes sociais, o que reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas sobretudo como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo. Não como “classe-em-si”, mas como “classe-para-si”, classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos sociais que se contrapõem ao sistema sociometabólico do capital.

Em um segundo trabalho, Mancebo (2007b) discute a agenda de pesquisa e as opções teórico-metodológicas das investigações sobre trabalho docente. Visitou alguns dossiês publicados sobre o tema, publicações da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente e trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que versassem sobre a questão. Destaca que os desafios são imensos para aqueles que não pretendem discutir o “tema” apenas em si, mas como algo que é dinamizado no interior de determinadas relações sociais. Sobretudo e principalmente, como mencionamos anteriormente, não transformar o docente em uma marionete de uma trajetória teórica previamente definida, situação que ocorre quando se efetua uma aderência da empiria a modelos e a causalidades estanques, que acabam por transformar o trabalho docente, bem como qualquer análise daí advinda, num epifenômeno de determinações preestabelecidas. Mas, também, se trata de tomar cautela quanto ao caminho oposto, quando, em nome do singular e das experiências específicas, se minimiza a teoria e se soterra o docente e seu trabalho no campo da absoluta contingência.

O estudo de Bosi (2007) teve como objetivo identificar e analisar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho docente nas IES do Brasil, com base, principalmente, no exame sobre a constituição dessa força de trabalho nesses últimos trinta anos e o exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Conclui que a problematização e a redefinição dos critérios de avaliação institucional do trabalho docente podem abrir possibilidades para a redistribuição dos recursos e a necessária ampliação destes com base na compreensão de que, assim como todos os professores têm o direito a condições adequadas para realização de suas aulas, devem ter direito também a recursos para suas pesquisas. Enfrentar esses desafios significa lutar para superar as dificuldades mais salientes nesse processo de alienação do trabalho.

Em síntese, os estudos de Mancebo (2007a), Tumolo e Fontana (2010) e Bosi (2007) apresentam a precarização que vem afetando o trabalho do docente na Educação Básica e no Ensino Superior. Apontam para aspectos que podem se constituir como fatores de alienação ao trabalho do professor. Nessa direção, a pesquisa de Tumolo e Fontana (2010) destaca o papel dos professores, como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo. Por fim, a investigação de Mancebo (2007b) alerta para que as investigações sobre o trabalho docente não se constituam como epifenômeno de determinações preestabelecidas. As questões apontadas pelos autores contribuem com nosso objeto de tese, no sentido em que nos aproxima da compreensão das contradições que permeiam o trabalho docente no contexto da sociedade de classes, sob a égide do capital. Ao mesmo tempo em que nos aponta a necessidade de investigarmos os limites e possibilidades do trabalho docente na licenciatura em Ciências Biológicas ser desenvolvido numa perspectiva emancipatória, condição que entendemos como necessária mediação ao processo de transformação social.

Os demais tratam de problemáticas que também contribuem para a ampliação da compreensão de nosso objeto de tese, ainda que não diretamente: Therrien e Loiola (2001) desenvolvem uma reflexão sobre um campo de investigação emergente e necessário para a compreensão do significado da experiência no saber-ensinar: o trabalho docente segundo a perspectiva da ergonomia. inspirada na cognição situada. A reflexão traz elementos conceituais e teórico-metodológicos destinados à investigação da natureza do saber-ensinar, focalizando o estudo da competência no ensino no contexto dos saberes na base da prática docente. Bianchetti (2010) destaca aspectos relacionados à intensificação do trabalho docente, a partir do processo de Bolonha, a partir de entrevista com Josep M. Blanch, onde destaca que, similarmente ao ocorrido no Brasil, a partir do predomínio do chamado “Modelo CAPES de Avaliação e Fomento”, os professores europeus sentem o peso e os efeitos do denominado “produtivismo acadêmico”; Silva (2002) trata da “explicação do conteúdo” como elemento estruturante básico do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Conclui que a “explicação do conteúdo” que se manifesta como um procedimento didático é imprescindível para se pensar os modos de ensinar na sala de aula, tendo em vista o registro histórico das práticas pedagógicas exercidas na escola brasileira; Ludke

e Boing (2004) discutem o tema da precarização do trabalho dos professores no Brasil à luz de algumas das contribuições teóricas que podem ajudar a entender um pouco melhor a complexa situação desse grupo profissional em nossos dias; Tancredi (1998) analisa alguns impasses na formação e na atuação dos professores. Conclui que é preciso envidar esforços para que a profissão docente ocupe – ou volte a ocupar – um lugar privilegiado nos planos de ação dos governos, em todos os níveis; e por fim Duarte et al (2008) discutem o trabalho docente, considerando sua natureza, configurações e sentidos. Visaram identificar e analisar as mudanças ocorridas na organização do trabalho na escola e no exercício da profissão docente, com base nas reformas implementadas nas redes públicas de ensino de Belo Horizonte e de Minas Gerais desde 1990. As conclusões confirmam a expectativa inicial dos pesquisadores quanto à capacidade manifesta pelos professores de se envolverem na análise do próprio trabalho e à confiança no trabalho coletivo e na possibilidade de mudanças a partir da sua organização.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As produções localizadas no Periódicos Capes (Base Scielo Brazil) relacionadas ao trabalho docente revelaram uma diversidade de problemáticas em torno dessa atividade, destacadamente às relacionadas aos processos de precarização, engendrados pelo capital, que o fragilizam e exercem impactos negativos sobre os docentes, limitando seu pleno desenvolvimento. A intensificação do trabalho docente também recebe destaque nesse levantamento, o que nos leva a compreender mais amplamente a relação trabalho e educação, e sobre nosso objeto, o trabalho docente na Licenciatura em Ciências Biológicas e importância de discuti-lo a partir da perspectiva da Ontologia marxiana-lukacsiana, uma vez que não localizamos estudos assentados nessa base teórica.

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).



- BIANCHETTI, Lucídio. O processo de bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.110, p. 263-285, jan./mar. 2010
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.101, p. 1503-1523, set./dez., 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. A Docência como Ação Complexa. In: CUNHA, Maria Isabel Cunha. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara – SP: Junqueira e Marin. Brasília - DF: Capes: CNPq, 2010.
- DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Helena; MELO, Sauana. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013. PIMENTEL, Maria das Graças. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1993.
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set./dez. 2004.
- MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.99, p. 466-482, mai./ago., 2007.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.1, p.74- 80, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido.; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).
- PIMENTEL, Maria das Graças. **O professor em construção**. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1993.
- SILVA, Marilda da. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.195-205, mar. 2002.
- TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente . **Ciênc. Educ.**, Bauru, v.5, n.2, p.71-79, 1998.
- TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio Loiola. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas - CEDES, v. 74, p. 143-160. Abril 2001.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. **Os Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.-dez. 2004.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Kalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.** Campinas, v. 29, n.102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

## OS SABERES DISCIPLINARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.

Dayslania Fernandes Ribeiro  
Universidade Estadual do Ceará- UECE/  
Email: daysfr@hotmail.com

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os Saberes Disciplinares dos Cursos de Matemática em diferentes momentos da História da Educação no Brasil, com destaque para o Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC, pertencente a Universidade Estadual do Ceará- UECE, localizada no Sertão Central do Estado. A partir de uma abordagem qualitativa, este estudo discute os saberes disciplinares fundamentado em Tardif (2002). Foram empregadas como técnicas a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa nos revelou que a Formação de Professores de Matemática por longo período da História da Educação no Brasil foi inexistente, sendo que os conteúdos ensinados visavam apenas o conhecimento específico e aprofundado de Matemática. O Curso de Licenciatura em Matemática da FECLESC, criado em 2001, apresenta um currículo que atende as orientações do Conselho Nacional de Educação, tendo sua última reformulação em 2009 para atender a Resolução CNE/CP 9, de 05 de dezembro de 2007.

**Palavras-chave:** Saberes disciplinares. Formação de Professores. Licenciatura em Matemática.

### INTRODUÇÃO

Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP) em 1934, e conseqüentemente com a criação do Curso de Matemática dentro da seção de Ciências desta Faculdade, teve início a formação de professores de Matemática propriamente dita no Brasil.

Tanto o Curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), quanto da Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto-Lei 1.190, de criação da FNFil), tinham a duração de três anos e para os que desejassem lecionar deveriam acrescer mais um ano, para que então fosse ministrado um curso de Didática. Fernandes e Menezes (2002, p. 5), lembram que “Fantappié em conversa com o professor Benedito Castrucci, aconselhou-o para que ele não “perdesse tempo” com estudos da didática”.

Pesquisar a Formação de Professores de Matemática no Brasil e mais

especificamente na região do sertão central cearense, surge do olhar que lançamos sobre a Graduação em Matemática oferecida pela Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central, que vem formado ao longo de 15 anos desse Curso os professores da região. Partindo desse olhar, nos propomos nesta pesquisa apresentar os Saberes Disciplinares dos Cursos de Matemática em diferentes momentos da História da Educação no Brasil, com destaque para o Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC, pertencente a Universidade Estadual do Ceará- UECE, localizada no Sertão Central do Estado.

As questões norteadoras dessa pesquisa diz respeito aos saberes disciplinares, logo partimos dos seguintes questionamentos: Como estavam organizados os saberes disciplinares (Matriz Curricular) dos Cursos de Matemática de algumas das principais Instituições formadoras do Brasil? Como está organizado a Matriz curricular do Curso de Matemática da FECLESC?

Partindo dessas questões essa pesquisa apresentará historicamente como estavam organizados os saberes disciplinares de alguns cursos que formavam os professores de Matemática, em diferentes períodos da História da Educação no Brasil, com a apresentação dos saberes disciplinares da Licenciatura em Matemática da FECLESC.

## **SABERES DISCIPLINARES**

Sobre saberes disciplinares entendemos como sendo os saberes sociais definidos e selecionados pela Instituição Universitária (TARDIF, 2002, p. 38). São saberes que vão sendo incorporados ao ofício da docência, sendo essenciais aos mesmos. São organizados formalmente através das matrizes curriculares, e das ementas dos cursos, servindo de norte ao trabalho que será realizado em sala de aula, com os estudantes.

Os Mestres de Artes que eram formados nos Colégios de Artes em Salvador no ano de 1572 recebiam uma formação a partir das disciplinas voltadas para o estudo da Lógica, da Física, da Metafísica, da Ética e da Matemática. O ensino de Matemática se iniciava com a Aritmética e ia até o conteúdo ensinado na Faculdade de Matemática (fundada somente em 1757) abrangendo tópicos de Geometria, Trigonometria, equações algébricas, razão, proporção e juros. (SILVA, 2003 apud SOARES, 2007, p. 32)

O ensino da Matemática neste contexto justificava-se por ser necessário para a compreensão dos ensinamentos de Física. Este mesmo curso de Artes foi criado um ano depois no Rio de Janeiro, sendo acrescentada as disciplinas de Geometria Elementar e Aritmética. No Colégio da Bahia, onde foi fundada a Faculdade de Matemática, dois anos antes da expulsão dos Jesuítas do Brasil, se ensinava Geometria Euclidiana, Perspectiva, Trigonometria, Equações Algébricas, Razão, Proporção e Juros. Se até então a matemática ensinada no Brasil era tida como bastante elementar, com a chegada da Academia Real de Marinha em 1808, que ficou instalada no Convento dos Beneditinos, se começou efetivamente a ensinar Matemática, ficando o curso assim organizado:

1º ano: Aritmética – Geometria – Trigonometria;  
2º ano: Princípios de Álgebra (até as equações do 2º grau, inclusive) - Geometria (continuação do 1º ano – complementando o estudo das seções cônicas) - Mecânica com aplicação imediata a aparelho e manobra;  
3º ano: Trigonometria Esférica – Estudo da Navegação (teórica e prática).  
(COSTA; PIVA, 2011, p. 592).

A Academia Real Militar, criada dois anos após a Academia Real de Marinha, passou a oferecer o curso Completo de Matemática, com duração de sete anos, e um currículo mais completo, conforme segue: 1º ano: Aritmética – Álgebra (até equações do 3º e 4º graus) – Geometria e Trigonometria (retilínea seguida das primeiras noções da esférica); 2º ano: Ampliação das noções de Cálculo, Geometria Geral, Cálculo Diferencial e Integral e Geometria Descritiva; 3º ano: Mecânica e sua aplicação nas máquinas; 4º ano: Trigonometria esférica, que deveria ser ministrada em toda a sua extensão. Estudo do Sistema do Mundo, Estudo da óptica, e Mecânica Celeste; 5º, 6º e 7º ano: Ciências Militares, Físicas e História Natural.

A Academia Real Militar passou por uma reorganização ficando a partir de então denominada Escola Militar, que passou a ser dividida em dois cursos: 1º e 2º curso. O currículo também sofreu alterações e a matemática passou a ser vista apenas no 1º, 3º e 4º ano. Outras mudanças vieram a ocorrer em 1842, de maneira que a Escola Militar passou a ministrar conteúdos de matemática do 1º ao 4º ano do curso, ficando a grade curricular assim organizada:

1º ano – 1ª. Cadeira: Aritmética, Álgebra Elementar, Geometria e Trigonometria Plana: 2º ano – 1ª. Cadeira: Álgebra Superior, Geometria Analítica, Cálculo Diferencial e Integral: 3º ano - 1ª. Cadeira: Mecânica Racional e aplicada às máquinas. 4º ano – 1ª. Cadeira: Trigonometria Esférica, Astronomia e Geodésia.(COSTA; PIVA, 2011, p. 595).

Em 1860 e 1863 foram feitas alterações e reorganizações na Escola Militar, suprimindo disciplina ou inserindo novos estudos na área de matemática, já que a partir desta última data a Escola ofereceu o Curso de Matemática. Estudava-se neste curso Aritmética, Mecânica, Álgebra, Geometria preliminar (estudada no curso preparatório anexo à Escola Militar), Teoria Geral e resolução numérica das equações, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica e Descritiva e Mecânica.

Na Escola Politécnica (antiga Escola Central até 1874), foi criado um Curso Geral de dois anos, seguido de cursos especiais, entre estes últimos estava o Curso de Ciências Físicas e Matemática. O programa do Curso Geral era assim organizado:

#### Quadro 1- Organização do Curso Geral da Escola Politécnica entre 1874-1885

	1ª cadeira	2ª cadeira	3ª cadeira
1º ano	Álgebra compreendendo a teoria geral das equações e a Teoria dos logaritmos; Geometria no espaço; trigonometria retilínea; geometria analítica.	Física experimental e meteorologia. Aula de desenho geométrico e topográfico.	
2º ano	Cálculo diferencial e integral; mecânica racional e aplicação às máquinas elementares.	Geometria descritiva (1ª parte), trabalhos gráficos a respeito dos principais problemas da geometria descritiva.	Química inorgânica, noções gerais de mineralogia; Botânica e Zoologia.

Fonte: SAD; SILVA, 2014, p. 169.

A matemática ministrada nas escolas até esse período histórico era restrita a poucas Instituições, ao mesmo tempo em que os currículos ministrados eram voltados para a formação específica do Matemático, não necessariamente para o futuro professor de matemática, aquele que lecionaria nas séries iniciais, embora fosse principalmente desses cursos, das Escolas Politécnicas, que saíam os matemáticos-professores.

Na FNFil criada em 1939 no Rio de Janeiro, o curso de Matemática tinha três anos de duração e o seu currículo (1939 a 1946) estava organizado em torno das disciplinas: Análise Matemática (1º e 2º ano), Análise Superior (3º ano), Geometria Analítica e Projetiva (1º ano), Geometria Descritiva e Complementos de Geometria (2º ano), Geometria Superior (3º ano), Física Geral e Experimental (1º ano), Mecânica Racional (2º ano), Mecânica Celeste (3º ano).

Em 1947 o Curso passou a ter quatro anos de duração, algumas disciplinas foram acrescentadas a grade curricular, sendo ainda a ênfase dada ao conteúdo das

disciplinas específicas da área.

### Quadro 2- Grade Curricular do Curso de Matemática (1947-1955)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Análise Matemática; Cálculo infinitesimal; Geometria Analítica e Projetiva; Física Geral e Experimental; Introdução à Álgebra Moderna	Análise Matemática; Geometria Descritiva e Complementos de Física; Mecânica Racional	Análise Superior; Geometria Superior; Física Matemática; Mecânica Celeste; Teoria das Funções; Crítica dos Princípios da Matemática	Álgebra Moderna; Geometria Algébrica; Topologia; Geometria Algébrica; Teoria das Funções

Fonte: Fávero, 1989, p.65 apud SILVA, 2002, p. 112.

Silva, Circe Mary (2002) ao relatar a fala de estudantes da FNFil demonstra que estes afirmavam ser o Curso de Didática o “fim da picada”, uma “baboseira”, seja pelas aulas que eram ministradas, seja pelos professores que assumiam as disciplinas.

A partir da década de 1960 com o crescimento do número de cursos de Ensino Superior em Matemática, houve uma grande demanda por contratação de professores, sendo que muitos Departamentos de Matemática de várias Universidades além de contratarem graduados em Matemática, também contrataram engenheiros (civil, mecânico, químico, agrônomo) para lecionar nos cursos.

O Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior, instituiu pela Resolução N.º.1.302/2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. No início do texto introdutório o documento afirma:

Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica. (BRASIL, Parecer CNE/CES 1.302, 2001, p. 1)

Nesta perspectiva de formação de professores, foram apontados pelo documento competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes de maneira que fossem capazes de desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais. Assim, seriam estas competências tanto relacionadas ao domínio dos conteúdos das áreas específicas quanto a conviver com o outro.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, o Documento descreve um conjunto destes que deveriam ser organizados pelas Instituições de Ensino Superior e IES de modo a atender as necessidades de cada espaço de formação, como: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Fundamentos de Análise, Fundamentos de



Álgebra, Fundamentos de Geometria, Geometria Analítica (BRASIL, Parecer CNE/CP 9, 2001).

Na parte comum do curso são destacados:

- a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática. (BRASIL, Parecer CNE/CP 9, 2007, p.6).

Além das disciplinas em comum dos cursos de Matemática no Brasil, e da parte comum do mapa curricular, faz parte também do curso a disciplina de Estágio, que deve levar o aluno a “refletir sobre sua prática e ser criativo em sua prática pedagógica” (BRASIL, Parecer CNE/CP 9, 2001, p. 6).

Faz-se importante ressaltar que a carga horária exigida segundo o CNE para os Cursos de Licenciatura, pelo Parecer N.º 21 de 06 de agosto de 2001, estabelece como tempo mínimo para o curso superior de formação de professores 2.000 horas. Do total desta carga horária, pelo menos 1800 deve ser dedicada a atividades em sala de aula de conhecimento e aprofundamento de conteúdos, e as outras 200 horas para atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Junto a estas horas de atividades acadêmicas, são reunidas mais 400 horas de práticas de ensino e 400 de estágio supervisionado, não podendo o curso ter uma carga horária final inferior a 2.800 horas de formação, de modo que o tempo de duração mínima do curso não seja inferior a 03 anos (BRASIL, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002).

## LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA FECLESC

A Licenciatura em Matemática da FECLESC foi constituída pedagogicamente a partir do Parecer CNE/CES N.º 1.302/2001, de 06 de Novembro de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática (Bacharelado e Licenciatura); e, da Resolução CNE/CP N.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de Licenciatura, de Graduação plena).

O Curso visa formar professores de Matemática para o ensino Fundamental e Médio, além de integrar conhecimentos teóricos específicos da Matemática a conhecimentos práticos, através de um fazer pedagógico capaz de envolver os alunos,

levando-os a construir um pensamento crítico ante as diversas situações de aprendizagem.

A Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central está dividida em três Núcleos: Núcleo de Formação Comum, Núcleo de Formação Diversificada e Núcleo de Formação Científico Cultural. Dentro dos Núcleos de Formação Comum e de Formação Diversificada há subdivisões em eixos: 1. Núcleo de Formação comum: Eixo de Interpretação do Espaço e Formação Geral em Matemática; Eixo de análise Metodológica; Eixo complementar e de Formação Pedagógica Geral; Eixo Integrador da Prática de Ensino e Estágio; 2. Núcleo de Formação Diversificada: Formação Matemática.

As disciplinas de cada Eixo estão distribuídas na Matriz Curricular do Curso de maneira diversificada, sendo complementares umas das outras, e em alguns casos pré-requisitos. O Núcleo de Formação Científico-Cultural não possui Eixo organizado com agrupamento de disciplinas, pois é um elemento do currículo em que o aluno tem a liberdade de escolher as atividades que complementarão a Carga Horária necessária à conclusão de sua Licenciatura. Entre as atividades possíveis de participação pelo aluno estão: Iniciação à pesquisa, monitoria, PET, extensão, participação em simpósios, congressos, seminários e encontros acadêmicos, minicursos, grupos de estudo, ciclo de debates, espaços de diálogos e outras atividades científico-culturais definidas pela coordenação do curso. (FECLESC, PPC- Licenciatura em Matemática, 2012, p. 22)

As disciplinas de Prática como Componente Curricular são conceituadas como sendo “as vivenciadas ao longo do curso e voltadas ao âmbito do ensino, sendo caracterizada pela flexibilidade e pela articulação com o estágio supervisionado” (FECLESC, PPC- Licenciatura em Matemática, 2015, p. 21).

Algumas disciplinas são destacadas no documento como sendo as que representam as Práticas como Componente Curricular: Informática e Programas Matemáticos, Práticas em Matemática, Laboratório de Ensino de Geometria, Laboratório de Ensino de Álgebra, Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática, Projeto de Monografia e Monografia, perfazendo esse conjunto de disciplinas um total de 408 horas. Segundo o PPC- Licenciatura em Matemática (2015, p. 21) “Essas disciplinas objetivam sistematizar os conteúdos aprendidos em semestres anteriores, como um exercício de articular a teoria ao fazer pedagógico”.

Vale acrescentar que em 2009 o Curso de Licenciatura em Matemática da

FECLESC passou por uma reformulação curricular, momento que sua Carga Horária foi alterada para 3.230 horas, distribuída da seguinte forma: Prática como componente curricular (408 h/a); Estágio Curricular Supervisionado (408 h/a); Conteúdos Curriculares (2.210 h/a); e, Atividades Acadêmico-científico-culturais (204 h/a), a serem cumpridas em nove semestres letivos, ou quatro anos e meio.

## **METODOLOGIA**

Optou-se por uma abordagem qualitativa por considerar ser esta mais pertinente ao tipo de estudo apresentado, e às interpretações que seriam necessárias. Para isso, foram construído procedimentos de pesquisa que foram desenvolvidos em três fases: □ Concepção, Interpretação de dados e Produção do texto final. A fase da concepção foi um processo que aconteceu a partir do momento que foi delimitada a pesquisa, sendo feita a opção por um estudo bibliográfico e documental a respeito do tema proposto. A pesquisa documental utilizou documentos escritos como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática da FECLESC; □ Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Superior, sobre as diretrizes de funcionamento das Licenciaturas no Brasil; □ Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Matemática.

A fase de interpretação dos dados e informações obtidas através de pesquisa bibliográfica e em documentos resultou na elaboração deste artigo, texto final desta pesquisa que apresenta um delineamento dos saberes disciplinares da Formação dos Professores de matemática no Brasil.

## **CONCLUSÃO**

Os saberes disciplinares dos Cursos de Matemática ao longo da História da Educação no Brasil nos revela o quanto a preocupação com o conhecimento Matemático, logo com a formação de Matemáticos e não necessariamente docentes estiveram presentes no decorrer da História.

É certo que os Cursos que foram abertos para ensinar os conhecimentos matemáticos, em primeiro lugar procurava atender a uma demanda por conhecimentos que até antes da expulsão dos Jesuítas eram quase inexistentes, por outro lado, posteriormente os poucos Cursos que ofereciam esses conhecimentos Matemáticos visavam outras preparações (Artilheiros, Engenheiros) que não a docência.

O Curso de Matemática quando criado dentro de uma Faculdade no Brasil, tinha um caráter de Bacharelado. E era desses Cursos, inicialmente poucos e localizados no sul do país, que se formavam os professores de Matemática que tanto se necessitava.

No início do século XXI, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, especificamente a Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de Licenciatura, de Graduação plena), a delimitação da Carga Horária dos Cursos tornou-se um parâmetro de modo a balizar o número de horas para os conteúdos específicos, bem como para as disciplinas de Práticas e Estágio dos Cursos.

Na FECLESC, desde a criação do Curso de Licenciatura em Matemática em 2001, o mesmo passou por duas reformulações, de modo a atender as Diretrizes Curriculares e a integrar melhor os saberes disciplinares necessários a uma melhor formação docente dos alunos matriculados no Curso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIKLEN, Sari Snopp. **Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Despacho do Ministro em 4/3/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 5/3/2002, Seção 1, p. 15.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

COSTA. Nelson Lage da; PIVA. Teresa Cristina de Carvalho. **A História da Matemática no Brasil – o desenvolvimento das noções do cálculo, da geometria e da mecânica no século XIX**. In: Livro de Anais do Congresso Scientiarum Historia IV promovido pelo Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia-HCTE / Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza/CCMN. Rio de Janeiro, 2011. p. 592-598 Disponível em:

<<http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Nelson%20Lage%20A%20HIST%20C3%93RIA.pdf>> Acesso em: 12 fev., 2015.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL.  
**Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.**  
UECE/FECLESC. VOL. I, 78 p., Quixadá. 2012.

FERNANDES, George Pimentel; MENEZES, Josinalva Estácio. **O movimento da Educação Matemática no Brasil: cinco décadas de existência.** Sociedade Brasileira de História da Educação. SBHE, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0204.pdf>>. Acesso em: 05 jan., 2015.

SAD, Lígia Arantes; SILVA, Circe Mary da. **Vestígios do ensino de cálculo diferencial e integral na escola politécnica do Rio de Janeiro (1874-1885).** In: NOBRE, Sergio; BERTATO, Fábio; SARAIVA, Luis (Eds). Anais/Atas do 6º Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática. Natal, RN: Sociedade Brasileira de História da Matemática(SBHMat), 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8585701102>> Acesso em: 02 jan., 2015.

SILVA, Circe Mary da. **Formação de Professores e Pesquisadores de Matemática na Faculdade Nacional de Filosofia.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/cp/n117/15554.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15554.pdf)>. Acesso em: 12 fev., 2015.

SOARES, Flávia dos Santos. **Instrução Pública e Docência de Matemática no Brasil nos séculos XVIII e XIX.** In: O Professor de Matemática no Brasil (1759- 1879): aspectos históricos. Rio de Janeiro, 2007. 172p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.maxwell.vrac.pucRio.br/acesoConteudo.php?nrseqoco=32444>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## PRÁTICAS AVALIATIVAS NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Alana Dutra do Carmo – UECE  
alana.dutra@aluno.uece.br  
Maria de Lourdes da Silva Neta – IFCE  
lourdes.neta@ifce.edu.br

### RESUMO

A formação de professores e avaliação são objetos de pesquisa na formação inicial e continuada de professores. Sendo assim, o objeto de nosso estudo são as concepções avaliativas destinadas a formação dos licenciandos em Pedagogia. O objetivo pautou-se na compreensão da concepção avaliativa destinada aos estudantes do curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância. O referencial teórico-metodológico recorreu aos estudos de Luckesi (2011), Hoffmann (2012), Polak (2009), dentre outros. A metodologia de abordagem qualitativa utilizou técnica de coleta de dados bibliográfica e documental. Conclui-se que o Projeto Pedagógico do Curso demonstra experimentar métodos de trabalho que viabilizam um processo de autonomia e compreende que avaliar nesta modalidade de ensino requer uma atenção específica.

**Palavras-chave:** Avaliação. Pedagogia. Projeto Pedagógico de Curso.

### Introdução

As avaliações das aprendizagens estão presentes na educação básica e no ensino superior constituída em diversos âmbitos e tipos sendo objeto de investigação na formação inicial e continuada de professores, estando presente nas políticas de educação no Brasil e em outros países, atentando para as dificuldades de aprendizagem coletadas a partir da aplicação dos instrumentos avaliativos e buscando mapear as estratégias utilizadas pelos docentes para sanar ou minimizar os obstáculos de aprendizagem.

Nesta investigação tivemos por objetivo central compreender a concepção avaliativa destinada a formação dos licenciandos em Pedagogia em um curso ofertado na modalidade a distância. Tendo por indagação da pesquisa: Que concepções avaliativas destinadas aos aspectos da aprendizagem foram descritas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia?

A metodologia de pesquisa que buscou compreender os fenômenos do contexto educacional, de modo específico no ensino superior, adotou a abordagem qualitativa aliada as técnicas de coleta de dados bibliográfica e documental buscando localizar a

concepção de avaliação que fundamenta a formação em pedagogia na modalidade a distância (EaD) ofertado por uma IES pública.

Primando pela organização das ideias no escrito decidimos subdividi-lo em dois momentos complementares, inicialmente pautamos os aspectos conceituais da avaliação da aprendizagem, em seguida abordamos a coleta dos dados subsidiada pelas informações descritas no PPC do curso de Pedagogia.

### **Avaliação: Referencial Teórico e Reflexivo**

Iniciamos esse trecho da viagem investigativa com os estudos de Luckesi (2011) o autor revelou que a história da avaliação da aprendizagem é recente comparado a história dos exames escolares que é significativamente anterior. O autor apresenta considerações sobre “aprender a avaliar” afirmando que esse aprendizado significa aprender sobre os conceitos teóricos de avaliação, e mais do que isso, aprender a praticar a avaliação em seu cotidiano evoluindo da perspectiva do exame e subsidiando a tomada de decisões. Nesse contexto a avaliação, subsidia decisões do professor e que revelam as aprendizagens dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade educacional, podendo ser estudada, definida e delineada com uma dimensão didático-pedagógica que revela dimensões do ensino necessitando articular com as aprendizagens dos discentes.

Asseveramos que cabe aos professores compreendermos a diferenciação conceitual entre verificação e avaliação, sendo o primeiro um processo de observação, obtenção, análise e síntese de resultados que delimitam o objeto que se está trabalhando, já avaliação significa atribuir um valor, ainda além desta configuração do valor, uma vez que atribui qualidade ao objeto ou ação, exigindo uma tomada de decisão mediante as circunstâncias ou resultados obtidos.

A atribuição de notas e médias é enganoso do ponto de vista de ter ciência do aprendizado que o educando adquiriu, pois, a avaliação é um processo que está para além da obtenção de notas, configura-se como um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais, advindos de uma prática que se estabelece por necessitar das decisões diante dos resultados (LUCKESI, 2011).

Hoffmann (2012) ao explicar sobre O processo avaliativo, explicou que avaliar “é acompanhar a construção do conhecimento dos educandos, cuidando por meio da



intervenção do professor, para que o aluno consiga aprender e se desenvolver”.

No que concerne a avaliação dos estudantes Polak (2009) destacou:

[...] a avaliação do aprendiz, tanto na EaD como também no ensino presencial, deve ser instrumento de apoio e de contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento do aluno e passa a ser um instrumento para a modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, replanejamento de metas e objetivos, além de ser, também, um instrumento de inclusão, e não mais classificatório, restritivo e, muitas vezes, punitivo. (P. 153)

Avaliação, independente da modalidade de ensino é descrita como um dos aspectos da formação que proporciona a alteração das práticas dos docentes e, principalmente pode ser utilizada como incentivo na constituição dos conhecimentos dos estudantes necessitando incluir os sujeitos participes do processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos de Roldão e Ferro (2015), evidenciaram o distanciamento da avaliação no aspecto da inclusão e formação dos estudantes apontando que na avaliação ainda estão presentes suas características certificativas distanciando-se da dimensão da formativa que proporciona a reflexão para professores e estudantes acerca do percurso formativo,

Importa, assim, desconstruir as práticas avaliativas mais correntes, que dissociam a avaliação do processo de ensino, que subsumem a avaliação na dimensão certificativa, com a onnipresença da classificação-nota, e convocam a avaliação dita “formativa” apenas como uma espécie de remediação, o que está longe do seu significado teórico original (P. 578).

Os estudos de Depresbiteres (1999) indicaram alguns modelos de avaliação e um dos primeiros estudiosos foi Tyler, se destacou ao trabalhar a avaliação atrelada a aplicação de testes, Tyler propôs atividades diversificadas como questionário, fichas de registro, questionários, dentre outras formas de coletar dados sobre o desempenho dos alunos. Nessa acepção a avaliação era considerada como atividade final para o alcance de objetivos sem um vínculo estabelecido propriamente ao processo.

Depresbiteres (1999) revela que para Stake a avaliação é um processo de descrever programas educacionais por meio de pesquisa e investigação formais e propõe duas matrizes básicas, a matriz de descrição e a matriz de julgamento. A primeira objetiva elencar as intenções e as observações feitas com relação ao programa educacional e a matriz de julgamento envolve os padrões e os julgamentos, sendo os padrões os níveis de julgamento e os julgamentos são as atribuições de pesos, devendo

fornecer uma resposta imediata para uma tomada de decisão.

Segundo Depresbiteres (1999) o modelo de Scriven abordava sobre três tipos de avaliação: diagnóstica, a formativa e a somativa. A primeira, diagnóstica, sendo realizada essencialmente no início da prática avaliativa, permitindo detectar a existência ou não de dados necessários para o início de sua prática, corroborando com observação da presença ou ausência de condições para a construção de um programa ou curso. Já função formativa consiste no fornecimento de informações para serem utilizadas na melhoria de um programa educacional e a somativa seria o valor final de um programa educacional para posteriormente realizar uma tomada de decisão.

Sobre os estudos de Stufflebeam, Depresbiteres (1999) descreve que o autor conceituava avaliação como um processo de delineamento, obtenção e fornecimento de informações úteis para o julgamento das alternativas de decisão, o modelo de Stufflebeam é dividido em avaliação de contexto, avaliação de entrada, avaliação de processo e por fim avaliação do produto, que possui como propósito inicialmente delinear e obter informações úteis para a determinação dos objetivos de um programa educacional, para depois determinar como alcançar os objetivos pretendidos para o programa e durante o processo fornecer informações periódicas sobre os procedimentos em ação para enfim medir o alcance dos objetivos estabelecidos, para uma tomada decisão como a continuação ou término de um determinado programa.

Complementando os diferentes autores, modelos e definições apresentados, os estudos de Raupp e Reichle (2003) apontam que para a avaliação desempenhar seu papel aumentando a probabilidade de utilização da informação obtida como resultado de um processo, propõe-se que existam critérios a serem obtidos, que são: Relevância; Significância; Validade; Confiabilidade; Objetividade e Pontualidade. Neste contexto as autoras revelam que para se estabelecer um juízo de valor a partir dos critérios descritos acima, é necessário conhecer bem aquilo que se está julgando e posteriormente contar com um padrão de comparação, uma norma, um critério que permita fazer comparações.

É possível observarmos que diante a tantas possibilidades e modelos diversificados, é necessário planejar avaliação, atrelar os objetivos e critérios estabelecidos ao modelo escolhido e ao público a que se destina. Luckesi (2011) destacou que o planejamento não é um ato de preencher formulários, mas sim um ato de decisão, que define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução permite os resultados e a avaliação surge não somente como instrumento de verificação dos

resultados planejados, mas também para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos.

Planejar, executar, avaliar são contextos que fazem parte do espectro referente a prática docente, deste modo Sacristán (1999) define prática educativa como ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social, compreendendo a prática como algo que é construído historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias.

Tardif (2008) afirma que a prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também espaço de produção, de transformação e de mobilização dos saberes que lhe são próprios. Neste sentido, concretiza o que o mesmo autor revela sobre os saberes docentes:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, como os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (p. 36)

A partir destes achados teóricos, elucidamos os aspectos da pesquisa documental, baseada nas concepções de avaliação da aprendizagem descrita no PPC de um curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância. Atentando para os aspectos éticos de pesquisa não mencionaremos a Instituição de ensino superior que oferta o curso lócus da pesquisa.

### **A concepção avaliativa: Achados documentais**

Iniciamos o segundo momento desta pesquisa, buscando compreender quais concepções avaliativas destinadas aos aspectos da aprendizagem foram descritas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia ofertado em uma modalidade a distância? Como resposta para nossa pergunta norteadora, apresentaremos alguns achados contidos no PPC atualizado em 2016.

Buscando compreender o lócus da pesquisa, o curso pesquisado está integralizado em 9 (nove) semestres, incluindo disciplinas obrigatórias e optativas, estágios, práticas como componente curricular e atividades complementares. Outro importante dado é que o projeto do curso evidencia possuir três núcleos que compõem

sua estrutura: o núcleo contextual, o estrutural e o integralizador. A carga horária total do curso é de 3.332 horas, perfazendo um total de 196 créditos, são 2.312 horas de atividades formativas; 408 horas de estágio, 408 de PCC e 204 horas de ACC (Atividades Curriculares Complementares).

Sobre as disciplinas que o referido curso oferta, encontrou-se a disciplina de Avaliação Educacional, e a mesma faz parte do núcleo Contextual, que segundo o PCC do curso estudado é definido como:

O núcleo contextual destina-se à “formação científica ou cultivada” dos docentes. Contempla, por um lado, saberes que reportam a conhecimentos que “não auxiliam diretamente o docente a ensinar, mas o informam a respeito das várias facetas ligadas à sua ocupação ou à educação em geral” (GAUTHIER, 1998, p. 07). São informações específicas sobre o objeto de sua atividade profissional, tais como noções sobre a escola (sua estrutura administrativa, pedagógica, política), a evolução da educação na sociedade, o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem, entre outras. Trata-se de saberes produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação que encontram no ensino e nos docentes objetos de estudo. (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA, p. 61)

Sobre a sistemática de avaliação do curso em seu contexto maior, o documento revela que as ações avaliativas são realizadas em quatro momentos, o primeiro partindo do acompanhamento do percurso de estudo do aluno em diálogos e entrevistas com os Tutores, em seguida com a produção de trabalhos escritos que possibilite uma síntese dos conhecimentos trabalhados, um terceiro momento com a apresentação de resultados de estudos e pesquisas realizados semestralmente em seminários temáticos integradores e por fim com avaliações escritas presenciais.

Ao abordar sobre a avaliação da aprendizagem dos discentes, o projeto político pedagógico revela que o curso em pauta assume funções diagnóstica, formativa e somativa, modelo proposto por Scriven conforme observamos em nossa proposta teórica e reflexiva. Em cada disciplina ofertada, é possível a utilização de diversificados instrumentos avaliativos tais como trabalhos, atividades de campo, provas, dentre outros.

No PPC estudado, a avaliação é considerada como peça essencial para regulação contínua das aprendizagens, afirmando que não se deve avaliar apenas no final do processo de ensino e aprendizagem, mas sim em momentos distintos e com objetivos diversificados. Sobre esta ação avaliativa, no referido documento, destacamos:

A avaliação ocorre sistematicamente durante todo o processo de aprendizagem e ensino. Na visão transformadora, ao avaliar, professores e Tutores diagnosticam, identificam avanços e dificuldades dos alunos e

propõem intervenções adequadas que promovam a superação das dificuldades e ampliem os avanços. Assim, o processo de avaliação da aprendizagem reconhece que o aluno é o sujeito construtor de conhecimentos e que é importante respeitar os seus diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, além de dar especial atenção à sua autoestima. (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA, p. 24)

Portanto, por ser um curso ofertado na modalidade a distância, a tessitura do projeto demonstra experimentar métodos de trabalho que viabilizam um processo de autonomia e compreende que avaliar nesta modalidade de ensino requer uma atenção específica.

### **Considerações Finais**

Diante do exposto, acreditamos que O Projeto Pedagógico de um Curso é um instrumento de importante relevância para a atuação docente bem como a formação do discente. É por meio dele que se planeja os objetivos e o perfil profissional que se pretende formar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O PPC analisado, demonstra que a avaliação deve ser observada como um aliado indispensável neste processo de ensino e aprendizagem e diante dos achados da presente pesquisa, é considerada também como componente essencial para o acompanhamento da trajetória formativa discente. É a partir dos objetivos estabelecidos no PPC do curso, que é possível escolher as ferramentas que podem determinar se um determinado objetivo foi ou não alcançado. O presente tema é relevante e propõe discussões futuras relativas as práticas avaliativas, aliando os critérios estabelecidos no PPC com as demandas e especificidades encontradas em um curso ofertado na modalidade a distância.

### **REFERÊNCIAS**

- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. SENAC, 1999.
- HOFFMAN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- POLAK, Y. N.de S. **A avaliação do aprendiz em EaD**. In: LITTO, Frederick M.; FORMIGA, Marcos. Em Educação à distância: o estado da arte. São Paulo. *Pearson Education* do Brasil, 2009. p. 154-160.

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA  
UAB/UECE.** Fortaleza, 2017, p. 1-103.

RAUPP, M. e REICHLE, A. **Avaliação:** ferramenta para melhores projetos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

ROLDÃO, M., FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Edith Maria Batista Ferreira - UFMA  
[edithribeiro75@gmail.com](mailto:edithribeiro75@gmail.com)  
Joselma Ferreira Lima e Silva – IFPI  
[joselmalavor@ifpi.edu.br](mailto:joselmalavor@ifpi.edu.br)

### RESUMO

Frente aos desafios que se impõem à formação dos professores, a Pedagogia freiriana traduz uma possibilidade efetiva de superação de tendências e práticas dicotomizadoras, opressoras e alienadoras. Por meio da educação libertadora de Paulo Freire se apresentam caminhos promissores para uma pedagogia de enfrentamento em tempos de crise. Assim, objetivamos neste artigo analisar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas na turma de graduação do curso de Pedagogia, turno noturno, da Universidade Estadual do Ceará, na disciplina Pedagogia de Paulo Freire, buscando identificar indícios de uma educação libertadora. Mobilizamos-nos para a investigação do seguinte problema: quais elementos de resistência ao projeto oficial de formação vão insurgindo nas práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Pedagogia de Paulo Freire ofertada na turma de graduação do curso de Pedagogia? A pesquisa apontou como elementos de resistência: o diálogo, a indissociabilidade entre teoria e prática, e o papel de desveladores e desafiadores de docentes e discentes.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Práticas Pedagógicas. Paulo Freire.

### 1 INTRODUÇÃO

*Se educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (Paulo Freire)*

O pensamento de Paulo Freire nunca foi tão atual em tempos aonde a educação tem refletido severamente as transformações sociais. Os preceitos neoliberais têm se enraizado nas escolas assumindo variadas formas: ensino por competência; Escola Sem Partido; formação de professores aligeirada e centrada no praticismo, esvaziando-se das reflexões teóricas, flexibilização do currículo; negação de direitos na Educação Infantil; proposta de oferta de Ensino Médio à distância; Residência Pedagógica, entre outros.

Como fazer frente a essas imposições da política nacional? É preciso desenvolver estratégias de resistência, no sentido de pensar em modos de fazer que



modifiquem a ordem estabelecida. Foucault (2010) diz que a sociedade produz verdades que não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder. Elas são gestadas nas relações de força, nos enfrentamentos que são sempre invisíveis. Diz ainda que não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. As relações de poder suscitam, apelam e abrem possibilidades de resistência a cada instante; é devido à resistência que o poder daquele que domina tenta se manter com mais força.

Compreendemos que os preceitos da educação libertadora de Paulo Freire se apresentam como um caminho promissor para uma pedagogia de resistência e enfrentamento, visto que “a revolução deve dar-se no campo da cultura, da transformação social via conscientização e organização, as quais não se dá sem reflexão” (FREIRE, 2016, p. 24).

Nesse sentido, objetivamos neste artigo analisar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas na turma de graduação do curso de Pedagogia, turno noturno, da Universidade Estadual do Ceará, na disciplina Pedagogia de Paulo Freire, buscando identificar indícios de uma educação libertadora. Mobilizamo-nos para a investigação do seguinte problema: quais elementos de resistência ao projeto oficial de formação vão insurgindo nas práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Pedagogia de Paulo Freire ofertada na turma de graduação do curso de Pedagogia, do turno noturno, da Universidade Estadual do Ceará?

Esse artigo resultou da participação de uma das autoras como estagiária na referida disciplina. A opção foi viver o estágio como uma experiência de pesquisa-formação, isto porque nos disponibilizamos a vivenciar um processo (auto)formativo, cuja dinâmica permitiu um implicamento individual e coletivo com o desenvolvimento profissional.

Desse modo, a pesquisa-formação constituiu-se como caminho metodológico. Segundo Josso (2004, p. 113) ela é “[...] uma atividade de pesquisa, na qual cada etapa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”. Organiza-se em torno de algumas fases: introdução à construção da narrativa, elaboração da narrativa, compreensão e interpretação e balanço dos participantes. As duas primeiras fases constituem o trabalho de rememoração do percurso de formação, identificando experiências significativas que

funcionaram como divisores de água no processo de estágio, contribuindo significativamente para a reelaboração da docência no ensino superior. As duas últimas etapas, por sua vez, objetivam transformar a vivência em experiência, portanto, exigiram atenção consciente no movimento retrospectivo do pensamento na busca de atribuição de sentidos ao vivido.

A narrativa constituiu-se base estruturante, permitindo compreender as experiências que foram trazidas e refletidas nos encontros de aula que formam ao mesmo tempo teórico e experiencial. Assim, o Diário de Campo constituiu-se instrumento de pesquisa.

O artigo encontra-se estruturado em duas seções, além da introdução e conclusão. Na primeira apresentaremos algumas ideias estruturantes da educação libertadora de Paulo Freire e em seguida analisamos a insurgência de práticas de resistência vividas na turma da noite da disciplina Pedagogia de Paulo Freire, ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia, no semestre 2017.2.

## **2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: inspiração em Paulo Freire para uma pedagogia da resistência**

*A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (Paulo Freire)*

A História da Educação Brasileira tem dado margem para analisarmos que as políticas educativas enfrentam fortes críticas e muitas vezes são relegadas para a última ordem de prioridades, por razões econômicas e financeiras, ou porque ainda atende a interesses de um pequeno grupo, verificando-se, por sua vez, que há uma agenda propositiva relacionada à formação do professor, a qual tem exigido análises consistentes e mais aprofundadas.

Nesse contexto, a educação, a luz das reflexões de Paulo Freire, assume um caráter libertador, diretivo e está ligada ao processo de superação da compreensão resultante da captação ingênua e mágica da realidade, através da tomada crítica da realidade, fazendo com que o sujeito se liberte da dominação de sua consciência. Nele é proposto um modelo de educação transformador que permita ao homem a organização reflexiva de seu pensamento em um processo de conscientização e reconhecimento de si

próprio como sujeito histórico e politizado, face à análise crítica da sociedade.

Logo, por meio de sua Pedagogia, inspiradora e de resistência, o oprimido é colocado na história e àquilo que a cultura dominante sempre tentou invisibilizar Freire destaca como uma Pedagogia compromissada e em defesa da conscientização, buscada através do diálogo, cuja teoria ética, ontológica e fenomenologicamente existencial conseguiu cruzar as fronteiras das disciplinas, das ciências, para além da América Latina.

Construiu uma pedagogia que brota da luta pela vida, sobretudo, ressalte-se que o pensamento de Paulo Freire é fecundo e, por isso, pode ser inspirado para hoje refletirmos sobre os processos educativos e, num sentido mais amplo, sobre a totalidade da vida em sociedade. É Paulo Freire que assume com todas as letras as características ontológicas, antropológicas que deve ter a educação, pois se direciona por meio de sua pedagogia a respeitar fundamentalmente as características humanas.

Sua postura ética está alicerçada no seu método, que aponta para o respeito à integridade e diferença do educando na busca do encontro para o diálogo e a criticidade, sendo que no âmbito desse encontro deve-se gerar o conhecimento do que é importante para ele enquanto aprendizagem acerca do currículo, que por sua vez não pode ser imposto, mas respeitando o educando de modo a se desenvolver um processo efetivo de aprendizagem.

Para ele, a pessoa deve ser vista como: *Um ser de relação*, pois “ninguém está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo e com o mundo”; *Um ser em busca de sua completude*, haja vista que “a ação dos seres humanos sobre o mundo não só muda o mundo, mas muda também os sujeitos desta ação”; *Um ser capaz de transcender*, considerando que “a partir da consciência que têm de sua finitude, os seres humanos são capazes de perceber o infinito”; *O sujeito da sua história*, pois “ao contrário do animal, o ser humano pode tridimensionar o tempo, reconhecendo, desta forma, o passado, o presente e o futuro” (FREIRE, 2011, p. 54). Auxilia-nos a refletir

[...] Que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto, o pensar daqueles não deva ser um pensar de isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação em torno, repitamos de uma realidade. (FREIRE, 1997, p.74).

Desta forma, a percepção que se concebe sobre o professor enquanto educador, considerando seu processo de formação não estanque, mas de inacabamento,

como um sujeito não consumidor de conhecimento, mas que possui potencial gerador, é que no âmbito desses momentos criadores e de transformações necessita adaptar-se a um *modus de ser, fazer e estar* numa perspectiva que salienta a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir da relação próxima entre teoria, prática e realidade social. Logo, na concepção freiriana o processo de educação não se completa na etapa de desvelamento de uma realidade, mas só com a prática da transformação dessa realidade.

É necessário que os educadores e os educandos assumam seu papel de sujeitos presentes no mundo, tenham sua própria voz, possam participar da construção do seu conhecimento, ou seja, uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como um objeto *do e sem* saber, onde sua vivência, sua realidade e seu modo ver o mundo, sejam considerados, tornando esta aprendizagem realmente autêntica para ele.

### **3 À ESPREITA DA INSURGÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTÊNCIA NA GRADUAÇÃO**

*[...] a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que se estar sendo. [...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (Paulo Freire)*

A experiência de estágio na disciplina “A Pedagogia de Paulo Freire” conduziu-nos a um intenso movimento de reflexividade e “[...] abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FREIRE, 2014, p.14), possibilitando intensas aprendizagens sobre a docência universitária.

A participação nas atividades propostas nessa disciplina proporcionou um re-pensar da concepção clássica de aula que fora instituída: professor/a ministrando um conteúdo para um grupo atento de alunos/a. Como seria uma aula sustentada nos preceitos da perspectiva freireana? Exige profunda coerência entre a ação docente e o referencial teórico que fundamenta a perspectiva freireana. Como afirma Freire (1997, p.153), “[...] testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Diz ainda: “[...] viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (ibidem, p.153).

Nessa aventura pedagógica que nos lançamos cada encontro foi cuidadosamente pensado, buscando uma organização didática que favorecesse a experiência dialógica, o sentido dos conteúdos estudados e a máxima participação dos/as alunos/as, no intuito de contribuir com sua formação político-pedagógica. Percebemos que nesse processo de formação de professores/as a maneira como a ação pedagógica foi sendo organizada se constituía em conteúdo próprio da prática pedagógica docente, o que reafirma a indissociabilidade entre teoria e prática, a chamada práxis.

Entre as muitas vivências na referida disciplina elegemos três para uma reflexão mais detida, dado as limitações dessa produção: a construção do Programa da Disciplina, a Audiência Pública e o Seminário “O legado de Paulo Freire na educação popular. Paulo Freire Vive!!!”.

A construção do Programa da disciplina foi um exercício significativo de escuta ao que os/as alunos/as sabiam e desejavam saber, tendo como referência o seu ementário. Foi feito inicialmente um levantamento sobre o que já sabiam sobre a pedagogia freireana e o que desejavam conhecer sobre ela e seu criador. Depois, foi definida a questão de pesquisa que nortearia o trabalho, discutido os conteúdos e escolhido democraticamente, a partir da leitura da biobibliografia do autor, a obra de Freire que melhor abarcaria o que a disciplina estava propondo, sendo indicada pelo coletivo Pedagogia do Oprimido. Esse movimento configurou-se num intenso exercício dialógico, de respeito aos saberes e não-saberes dos/as alunos/as e de experimentação da docência colaborativa.

O diálogo, princípio fundante da pedagogia libertadora foi tomando corpo no cotidiano da sala, selando o ato de aprender. Para Freire (2014, p. 109):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de sujeitos endereçados no mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de sujeitos no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A Audiência Pública, realizada dia 19 de setembro na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, e o Seminário “Legado Freireano na Educação Popular: Paulo Freire Vive!!” promovido no dia 22 de setembro em comemoração ao aniversário

do Patrono da Educação Brasileira, foram outros momentos-charneira<sup>256</sup> (JOSSO, 2004) que inspiraram a escrita desse texto.

A escolha dessas duas práticas educativas para compor o plano de trabalho da disciplina não poderia ser mais apropriada e coerente em tempos em que este educador, internacionalmente (re)conhecido e estudado por sua inestimável contribuição para a educação popular, compreendida aqui como a educação do povo, tem sido desmerecido em sua própria pátria, tendo em vista que os princípios de sua pedagogia liberadora, humanizadora e emancipadora subverte à lógica opressora tão presente nas políticas públicas atuais do governo brasileiro.

A Audiência Pública, de tema “A importância da obra de Paulo Freire para a educação”, somou-se a tantas outras manifestações promovidas pela Jornada Latino Americana de Luta em Defesa da Educação Pública, Gratuita, Laica e Emancipadora, e nela foi lida a Carta Aberta em defesa dessa mesma educação, elaborada a muitas mãos por professores/as e alunos/as do Curso de Pedagogia UECE, do Programa de Pós Graduação - PPGE e do Núcleo de Educação Popular, Movimentos Sociais e Escola, cujo fundamento foi o legado de Paulo Freire para a educação. Os/As alunos/as do Curso de Pedagogia e de outras Licenciaturas estiveram presentes na Casa do Povo, podendo viver esse ato político-pedagógico, escutar e dar a sua palavra.

O Seminário intitulado *Legado Freireano na Educação Popular: Paulo Freire Vive!!*, promovido no dia 22 de setembro pelo Curso de Pedagogia da UECE, contou com expressiva participação dos/as alunos/as em seu planejamento, organização e realização. A programação contemplou palestras proferidas por estudiosos/as da pedagogia freireana, de reconhecimento nacional e local, vivência do Círculo de Cultura e da Roda de Conversa com representações de movimentos populares, instituições educativas e do poder público, compartilhando experiências de reinvenção da pedagogia libertadora de Paulo Freire e abrindo frentes para novas marchas em defesa da educação emancipadora.

Percebemos essas aulas como a concretização de uma *práxis* educativa alinhada aos princípios político-pedagógicos que defende. Vivê-las nos permitiu sair de uma perspectiva onde se fala sobre uma realidade estática, completamente alheia à

---

<sup>256</sup> Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas de vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de articulação. (JOSSO, 2004, p. 64).

experiência existencial dos alunos/as situados em um tempo e um espaço; da abordagem de conteúdos desconectados, desprovidos de sentido e de significado; da memorização mecânica de conteúdos narrados pela professora. Ousamos dizer, ainda que existam desafios em sua concretização, que experiências didático-pedagógicas dessa natureza favorecem o desenvolvimento do pensamento autenticamente crítico, do companheirismo, da relação dialógica e, sobretudo, nos fazem perceber que é possível inventar outras formas de fazer aula, resistindo e subvertendo a ordem dominante.

Entender essas duas situações didáticas como aula, significa compreender que a mesma transborda as quatro paredes da sala e extrapola o período de duração cronológico institucionalizado de 50 minutos. Obriga-nos a reconhecê-la como expressão do saber-fazer do/a professor/a, como “[...] um ato técnico-político, criativo, expressão dos valores científicos e éticos de cada um dos envolvidos no processo de ensino” (VEIGA, 2008 *apud* FARIAS *et al.*, 2014, p.164). Significa ainda transcender a perspectiva transmissiva de ensino, marcada pelo verbalismo docente e pelo afastamento do conhecimento dos contextos social, político e econômico (FARIAS *et al.*, 2014).

Retornando o olhar sobre o vivido e o narrado aqui, reconhecendo o nosso inacabamento, percebemos o quanto aprendemos sobre a docência nesse Estágio. Concordando com Lima e Aroeira (2011, p. 117) ao afirmarem que o estágio é “um espaço onde continuamos a nascer profissionalmente e a aprender importantes lições de vida e de trabalho”, reconhecemos que esta atividade formadora tem nos permitido, através do exercício reflexivo, reafirmar e (re)elaborar saberes que foram construídos na/pela prática, na relação com nossos pares, haja vista que a preparação para a docência superior ainda se constitui um desafio a ser superado (MARTINS, 2013).

Manter-nos preocupadas sobre como aprende o sujeito adulto, como organizar situações didáticas desafiadoras e significativas, valorizar e respeitar os saberes dos/os alunos/as, promover a escuta pedagógica, desenvolver um ensino crítico e encarnado, foram alguns dos saberes que emergiram quando da reflexão aqui empreendida.

#### 4 CONCLUSÃO

Ao olhar à contemporaneidade verificamos que diante dos desafios que se



impõem à formação dos professores, a pedagogia freiriana traduz, a nosso ver, uma possibilidade efetiva de superação de tendências e práticas dicotomizadoras e alienadoras nesse processo formador, uma vez que se assenta na opção político-pedagógica de diferentes instâncias educacionais.

Evidenciamos a necessidade contínua de construção dos espaços de formação conscientizadores e permanentes, sob a égide da dialogicidade, criticidade e reflexividade capazes de abrir um leque de possibilidades para o sujeito educador fazer, expressar-se, inventar e criar o ensinar e o aprender com sentido (GADOTTI, 2002).

Assim, temos na concepção freiriana a nítida consciência de que apesar dos avanços presenciados ainda existem desafios a superar, pois a educação, o trabalho docente e a formação de professores, em face de sua função social, e ao cenário de crise política e econômica que vivenciamos, além de demandar outras formas de saber, pensar e agir exige um sujeito consciente de seu papel no mundo, que faz a história da Educação, que atua nela e sobre ela.

Portanto, dentre as inúmeras contribuições de Paulo Freire à formação de professores, destacamos, conforme vivenciado pelo Curso de Pedagogia na UECE práticas pedagógicas de resistência na Graduação onde apontamos: *o diálogo* como elemento significativo, que permite a compreensão da configuração de toda e qualquer política de formação; e *a conscientização* sobre o processo formador e educacional, que mobiliza o desejo de ser sujeito construtor e transformador a própria história, de sua formação profissional, cujo espaço de aprendizagem se torna efetiva, no qual professores e alunos possam aprender, uns com os outros, por meio de novas alternativas de fazer escola, e tendo os desafios contemporâneos como balizadores desse processo.

## 5 REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos. Estratégias, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 223-240.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica.** [Dissertação de Mestrado]. Fortaleza: UECE, 2013.

## REFLEXÕES SOBRE NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Francisco Lennon Barbosa da Silva, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, [lennonsilva1717@gmail.com](mailto:lennonsilva1717@gmail.com)  
Luana Mateus de Sousa, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, [lulu\\_matheus@hotmail.com](mailto:lulu_matheus@hotmail.com)  
Elcimar Simão Martins, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, [elcimar@unilab.edu.br](mailto:elcimar@unilab.edu.br)

### RESUMO

O presente artigo objetiva compreender as necessidades formativas de professores de química de Redenção e Acarape no Estado do Ceará, duas cidades que contam com três *campi* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, os dados foram coletados através realização de entrevistas com professores das escolas de ensino médio das duas cidades e, posteriormente, analisaram-se as respostas e realizaram-se estudos para embasamento teórico sobre educação, formação docente inicial e contínua. Os resultados demonstraram que os docentes sentem a necessidade de realizarem cursos, principalmente na área laboratorial.

**Palavras-chave:** Ensino médio. Necessidades formativas. Professor de química.

### 1 INTRODUÇÃO

A formação de educadores apresenta-se como um desafio nos últimos anos, tendo como percurso inicial o despertar do interesse em ser professor, a superação das dificuldades e, principalmente, a busca por atender as demandas do público aprendiz, fatores esses que acarretam diretamente na preparação de tais profissionais.

No que se refere à formação de professores na área de química, por exemplo, diversos pesquisadores vêm realizando estudos para compreender a importância da realização de cursos de formação inicial e contínua, que contribuam à atuação docente para mitigar problemas pertinentes à sala de aula e que desafiam a prática de professores. Para Maldaner (2006) é importante se pensar em uma formação continuada desde a graduação, buscando proporcionar aos futuros docentes em química uma prática mais reflexiva e com qualidade, despertando assim o interesse por parte dos alunos no ensino básico.

Santos (2005) corrobora destacando que:

A formação inicial de professores de Química permanece ancorada em paradigmas disciplinares. A estrutura curricular, na maioria das vezes vinculada a cursos de Bacharéis, está mais centrada sobre o projeto de fazer dos professores técnicos de ciências do que de fazê-los educadores em ciências. Como consequência, os licenciandos chegam ao final do curso com práticas que enfatizam mais os conteúdos que as ligações que estes fazem com as demais áreas do conhecimento.

Assim, acredita-se que tanto a formação inicial como contínua devem voltar-se para a realidade das salas de aulas brasileira. Nesta perspectiva, faz-se necessário pensar ações que possibilitem novos olhares para os problemas que fazem parte do cotidiano do docente, em especial, do de química, o que demanda o ensino de novos conceitos, tecnologias e recursos que envolvam o conhecimento químico, além de possibilitar uma reflexão constante sobre sua prática pedagógica.

Deste modo, refletindo sobre a importância da formação tanto inicial como continuada dos docentes de química, objetiva-se com a realização deste estudo compreender as necessidades formativas de professores de química das escolas de ensino médio de Redenção e Acarape-CE.

## **2 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES DE QUÍMICA**

Na compreensão de Nóvoa (2013), quando se pensa em formação docente deve-se aproximá-la da realidade da escola básica, oportunizando um novo olhar sobre a atuação docente. Deste modo, diversos autores que debatem a importância da formação inicial e contínua de professores, defendem a necessidade de uma reflexão em grupo sobre a prática em sala de aula. De acordo com as ideias de Martins (2014, p. 167):

A aprendizagem é individual, pois são as pessoas que aprendem. O diferencial dessa aprendizagem é que seu desenvolvimento se dá num coletivo de professores, num grupo como espaço de formação contínua – tendo a práxis como elemento de ressignificação das práticas – em um permanente processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os professores desenvolvem em suas escolas um coletivo de formação, buscando possibilidades para sua auto formação em diálogo permanente com

a sua prática pedagógica, o que corrobora com as ideias de Maldaner (1999) ao destacar a importância da realização de estudos entre professores na própria escola onde lecionam, trocando experiências e buscando novas metodologias de ensino.

Galiuzzi (2003, p. 86) defende esse tipo de prática enfatizando que “se é importante a reflexão, no entanto ela sozinha não é suficiente. É mais significativa quando o processo de questionamento acontece em grupos de trabalho.”

Observa-se assim, que a formação continuada possibilita além de momentos para discussões sobre as dificuldades encontradas para lecionar, espaço para a reflexão sobre possíveis mudanças na prática do professor. Quando esse processo é realizado entre colegas da mesma instituição possibilita uma avaliação sobre o trabalho na forma pessoal e coletiva, bem como o planejamento de novas mudanças na prática da sala de aula.

Schnetzer (2002, p. 19) destaca que os “professores precisam vivenciar suas tentativas de inovação e, para isso, é importante que sejam incentivados a apresentá-las ao grupo, recebendo retroalimentações de seus colegas.” A autora enfatiza ainda em seus estudos três razões para a necessidade da formação continuada: i) “um contínuo aprimoramento profissional do professor, com reflexões críticas sobre sua prática pedagógica, no ambiente coletivo de seu contexto de trabalho” [...]; ii) “a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições de pesquisas sobre Educação em Química e a utilização das mesmas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, implicando que o professor atue também como pesquisador de sua prática docente”. [...]; iii) “diz respeito a danos e lacunas da formação inicial do futuro professor de Química, já que esta tem sido historicamente dirigida para a formação de bacharéis” (SCHNETZLER, 2002, p. 15).

Em meio a este contexto, acredita-se que a formação continuada é fundamental para que sejam preenchidas as lacunas existentes na formação inicial desses professores que geralmente são evidenciadas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no exercício profissional. Nesse sentido, compreendemos que

A formação contínua de professores não deve ser entendida apenas como um momento de atualização dos conhecimentos científicos prontos e acabados, mas como uma troca de experiência que possibilite ao grupo participante o desenvolvimento da capacidade de se tornar um professor pesquisador de sua própria prática (MARTINS, 2014, p. 130).

Desta feita, a formação docente não se configura como mero espaço de aquisição de técnica e conhecimentos, mas como o momento da socialização e da configuração profissional. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997, p.25) defende que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos futuros professores os meios para um pensamento crítico e que facilite as dinâmicas de auto formação participada, que implica num investimento pessoal, buscando construir uma identidade, que é também uma identidade profissional.

É possível perceber que o ato de se constituir professor é um processo que ocorre ao longo da vida. Por meio de uma constante reflexão sobre a prática, por meio do diálogo e da participação em cursos de formação que contribuam para o aperfeiçoamento do ser professor. Assim também é possível um diálogo com Freire (1997, p. 115):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Deste modo, compreende-se que mudanças na prática pedagógica acontecem por meio de reflexões, de inovações nas práticas de ensino, na desconstrução e reconstrução de concepções e na constante busca por novas aprendizagens.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois busca refletir sobre as necessidades formativas de professores de química atuantes no ensino médio das cidades de Redenção e Acarape região onde se localiza a sede da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que possui três *campi* distribuídos nos referidos os municípios.

É importante destacar que o desenvolvimento desse estudo possui sua origem em uma pesquisa mais ampla, intitulada Perfil dos Professores de Ciências da Natureza e Matemática: um Mapeamento no Maciço de Baturité. Assim, para esse trabalho, foi feito um recorte abordando apenas as necessidades formativas apresentadas nas

entrevistas desenvolvidas com professores de química, atuantes no Ensino Médio em cinco escolas públicas, sendo que quatro estão localizadas em Redenção e uma em Acarape.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as discussões que permeiam a formação inicial e contínua de professores de química, autores como Francisco Jr. (2009) destacam a importância de se conhecer as “necessidades formativas” vivenciadas nas salas de aula por professores para a realização de cursos de formação que contribuam de forma significativa no trabalho docente. Assim, buscamos compreender o que os docentes das escolas de ensino médio de Redenção e Acarape pensam em relação ao seu processo formativo, em especial, sobre suas necessidades formativas.

Refletindo sobre a atuação docente na área de química em diálogo com sua realidade profissional, o professor PQM1 falou em sua entrevista que, atualmente, sua necessidade formativa é a de cursar um mestrado.

Eu sinto falta e muita vontade de fazer um mestrado voltado para a área da educação e assim diante da carga horária que eu tenho e das turmas que eu pego, eu sinto falta de mais tempo para planejar aulas mais dinâmicas. (PQM1, 2018).

O professor PQM1 evidencia o desejo de dar continuidade ao seu processo formativo em curso de mestrado na área de Educação, posto que ele compreenda a necessidade de desenvolver aulas que oportunizem um real aprendizado aos seus discentes. Assim, não basta o conhecimento, a formação em uma área específica, pois o professor sente a necessidade de constantemente renovar suas práticas. Fica evidente também que a carga horária em sala de aula se apresenta como um fator que interfere no desenvolvimento profissional docente.

Na visão do professor PQS2, é necessário aprimorar os conhecimentos constantemente e, de acordo com o pensamento do professor PQA4, ele deve ter uma consciência de buscar mais conhecimento.

Necessidade em estar em constante formação para melhorar na atuação em sala de aula e carreira (PQS2, 2018).

Eu acredito que parte de cada um, pois é algo bem pessoal e você olhando hoje pra estrutura física de escola que nós temos e o que



ainda falta é cada professor ter a consciência que você precisa estar sempre buscando conhecimento e que é algo que parte de você. (PQA4, 2018).

Da fala do professor PQS2 pode-se entender que sua necessidade aponta para duas questões: i) a possibilidade de estudar para refazer a sua práxis no cotidiano e escolar; ii) desenvolver o seu currículo e, conseqüentemente, sua carreira no magistério. O professor PQA4 compreende que cada docente precisa fazer a sua parte, embora saibamos que há diversos outros fatores que também interferem nesse processo e que estão para além do domínio individual do professor.

Na compreensão do PQC3 os professores de química necessitam de uma formação para aulas práticas de laboratório.

Ainda sentimos uma carência muito grande na formação para aulas práticas – Laboratórios. (PQC3, 2018).

A química é uma ciência que se baseia muito na comprovação experimental de suas teorias. No Ensino Médio observa-se uma carência de atividades experimentais e capacitações para professores referentes ao laboratório, o que leva a uma prática muito teórica e pouco experimental. Assim, um bom experimento chama bastante atenção do aluno para o conteúdo que está sendo ensinado.

O professor PQ5 retrata uma necessidade estrutural para apoio às aulas e também em sua explanação destaca que o professor é um ser que está adaptado ao meio em que vive.

Nós professores temos algumas necessidades, que em algum grau podemos nos isentar: isso eu me refiro à estrutura que nós temos mesmo ou que deveríamos ter, eu sei que no laboratório de ciências as coisas são muito caras, um experimento que você precisa fazer precisa de alguns reagentes que nem sempre a gente vai ter no laboratório, óbvio que como professor eu me adapto ao ambiente que estou, tento buscar meios alternativos, mas que nem sempre são possíveis, então é mesmo essa questão do apoio, ainda hoje por incrível que pareça não custa falar, é muito informatizado o nosso trabalho, é uma plataforma que é excelentíssima pra gente que é da rede estadual, a própria questão de ser online é muito favorável pra gente, o próprio acesso a dinâmica mais prática, mas a gente tem problema com internet na escola, tem dias que tem, tem dias que não tem, tem essas quedas, então a gente tem essa deficiência pra questão estrutural, a questão do laboratório, equipamentos, quanto mais tivesse seria melhor, como eu falei, eu sei a minha capacidade de se adaptar a isso, de buscar outras alternativas, mas que nem sempre são possíveis. Fica essa crítica. (PQ5, 2018).

O professor PQ5 não fala diretamente sobre as necessidades na sua formação, mas evidencia as necessidades na infraestrutura da escola, que acabam por comprometer o desenvolvimento de um trabalho diferenciado. O docente ratifica que busca adaptar-se à realidade encontrada na escola para o desenvolvimento do seu trabalho, mas o acesso à internet, por exemplo, que hoje é fundamental por conta dos próprios sistemas online que a escola utiliza, às vezes também fica comprometido.

Nas respostas dos professores de química das escolas que ficam em Acarape e Redenção vemos alguns pontos que seriam suas necessidades formativas, como: mais formação na área de laboratório, formação que aborde os processos educativos, em especial, os ligados ao ensino. Fica evidente que os professores buscam formações não pensando apenas em seu currículo, em conseguir algum benefício no plano de cargos e carreiras, mas principalmente em atualizar os seus conhecimentos, levando novas possibilidades para os estudantes do Ensino Médio. Nessa busca formativa, o professor cresce, mas também busca levar junto os seus estudantes.

Freire (1979) explica que o homem é um sujeito inacabado, estando em contínua formação no decorrer da sua vida.

A educação é uma resposta da infinidade. A educação é possível para o homem porque este é inacabado. Isto o leva a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito da sua própria educação. (p. 14)

A profissão de professor está situada na condição de um sujeito em eterna construção, pois a realidade profissional cobra que o docente refaça continuamente sua práxis de acordo com as demandas que se apresentam no cotidiano escolar.

Os sujeitos dessa pesquisa atuam em realidades distintas, pois no contexto do Ensino Médio dos municípios de Acarape e Redenção, há escolares regulares; escola estadual de educação profissional, com prédio padrão MEC; escolas que foram/estão sendo adaptadas para a oferta do tempo integral; escola localizada na zona rural. Assim, os professores também têm necessidades diversificadas.

É preciso salientar que, de acordo com o Art. 2º, da Lei 12.289/2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) tem por missão

formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010).

Que de fato haja uma integração entre a universidade e as escolas, tanto local como internacionalmente, e que as demandas formativas dos participantes da pesquisa possam ser analisadas pela UNILAB e, quiçá, tenhamos um novo cenário para esses docentes, com a oferta de novos cursos de acordo com os interesses da comunidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização das entrevistas, constataram-se carências de formações para os docentes da área de química e, de acordo com os relatos, a necessidade de alguns docentes em se aprofundar e atualizar-se em algumas temáticas específicas. Os docentes ainda expressaram a importância da presença da UNILAB na região do Maciço de Baturité e o seu papel na oferta de cursos de extensões e de formações complementares que auxiliem no exercício da docência.

Em uma análise sobre as necessidades metodológicas, os docentes dão ênfase para o avanço e a influência do uso das tecnologias e apontam as dificuldades no desenvolvimento das aulas práticas laboratoriais, repercutindo no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, observou-se que as barreiras no percurso pedagógico despertam o senso crítico e a vontade de transformar tal realidade e poder unificar os saberes científicos com a realização de aulas práticas, tornando as aulas mais instigantes e produtivas, possibilitando novas descobertas e crescimento pessoal e intelectual.

Desta forma, acredita-se que através do conhecimento das necessidades formativas de professores de química das cidades de Redenção e Acarape-CE e oferta de cursos de atualização específicos, participação em grupos de pesquisa, além da oferta de cursos *lato* e *stricto* sensu por meio da UNILAB, as próprias escolas onde os docentes estão inseridos podem favorecer o processo de contínua formação dos docentes.

O estudo revela, portanto, que é fundamental a realização de pesquisas que apontem as necessidades na formação de professores para que se tracem caminhos e definam possibilidades de formação, que sejam capazes de atender as necessidades

formativas dos docentes e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino e aprendizagem, atendendo às expectativas dos educandos e dos educadores.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

FRANCISCO JR., W. E. F.; PATERNELE, W. S.; YAMASHITA, M. A formação de professores de química no estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**. V. 31: nº 2, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova na Escola**. V. 22: nº 2, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Formação Inicial e Continuada de professores de Química**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. [et al.] (Orgs.) **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

SANTOS, W. L. P.; *et. al.* Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Revista de pesquisa em educação em ciências**. V. 8: n.1, p. 17-36. 2005.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre a formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**. N. 16, p. 15-20, 2002.

## SER OU SE FAZER PROFESSOR? FALANDO DOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA.

Mariane de Oliveira Nolasco<sup>257</sup>

Luana Soares da Silva<sup>258</sup>

Antonio Anderson Brito do Nascimento<sup>259</sup>

### RESUMO

Este trabalho consiste em reflexões feitas acerca do exercício da docência e da formação do professor em sua esfera de trabalho, também considerando os processos que este vivencia como sujeito, que não desvencilham o profissional do pessoal, observando que estas duas áreas da vida do educador auxiliam na constituição da identidade docente. O estudo tem como objetivo refletir sobre a construção do “ser professor” e da constante formação que tal profissional passa no decorrer do exercício de sua profissionalidade. Tem como metodologia centrada em uma revisão bibliográfica, buscando assim uma reflexão sobre o tema debatido a partir do aporte teórico de vários autores que nos auxiliam na compreensão de tal tema, como Pimenta (1990), Tardif (2002), Antunes (2003) e Freire (1996). A pesquisa evidenciou e demonstrou o professor como um profissional que está em construção ao longo de sua trajetória na sala de aula, sendo que este carrega consigo em sua profissionalidade muito dos processos que lhe atravessaram em sua vida.

**Palavras-chave:** Ser Professor. Identidade docente. Constituição

### INTRODUÇÃO

Ao escolhermos uma profissão, estamos indo para além da escolha de um trabalho que nos concederá a lucratividade e a sustentabilidade diária. Estamos

---

<sup>257</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (DE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/UERN). E-mail: [mariane.nolasco@hotmail.com](mailto:mariane.nolasco@hotmail.com)

<sup>258</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (DE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/UERN). E-mail: [luana17luzeamor@gmail.com](mailto:luana17luzeamor@gmail.com)

<sup>259</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Aluno bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET PEDAGOGIA/UERN), integrante do grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/UERN); participante da pesquisa de fluxo contínuo do Grupo de Pesquisa Educação e linguagem (GEPEL/UERN); aluno voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UERN); e-mail: [andersonb.nascimento@gmail.com](mailto:andersonb.nascimento@gmail.com)

escolhendo algo em que implicaremos uma boa parte de nossa vida, com a qual ocuparemos horas e um pouco de nós mesmos e nos rendendo responsabilidades diversas. O objetivo deste trabalho é perceber que a escolha de uma profissão, neste caso a de professor, que é algo que vai implicando diretamente com a sua vida, e especificamente escolher e desejar ser professor, percebendo desta maneira os caminhos que percorrem sua trajetória enquanto sujeito profissional e pessoal. A escolha da temática deste trabalho foi desenvolvida a partir das vivências presenciadas no âmbito da Universidade, e conforme essas vivências foram se desenvolvendo surgiu então a preocupação de discutir os caminhos que perpassam a trajetória docente.

Quando alguém deseja ser professor deve estar ciente das grandes responsabilidades que assumirá na vida, pois ser educador nos dias atuais além de um trabalho árduo, é algo encantador e gratificante, mas que também exige por parte daqueles que se aventuram na docência uma constante reflexão de suas ações dentro de sala de aula, na qual este está inserido.

O docente no exercício de sua profissão deve estar constantemente avaliando todo o processo educativo que se desenvolve durante o transcorrer da aula, sendo afetado pelas necessidades que surgem diante de questões rotineiras, observando-se como alguém que está contribuindo para a aprendizagem de seus alunos, mas que também está aprendendo a partir de suas vivências. É preciso que este veja na sala de aula um espaço onde está construindo sua identidade como docente.

Ser ou se fazer professor é uma indagação que percorre nossas mentes ao olhar para nosso percurso acadêmico e ao tentar compreender como é construído o “ser professor” em suas mais múltiplas esferas. Neste trabalho tecemos alguns fios que envolvem esta pergunta e que juntos formam uma trama mais complexa e detalhada, vemos expressos algumas compreensões tecidas a partir das leituras de autores sobre a constituição de um educador.

Contudo, esse trabalho se desenvolve em dois tópicos. O primeiro intitulado como “E se construir como professor começa pelo olhar” e o segundo como “A tessitura do ser professor com fios do pessoal e profissional”, estes com a finalidade de responder os questionamentos durante a pesquisa e a escrita deste.

## **METODOLOGIA**

Partindo do que buscaremos concretizar neste trabalho, a metodologia será

basicamente a análise de uma bibliografia específica ligada a temática proposta. Com uma abordagem qualitativa, os elementos que estão presentes na dimensão prática e cotidiana da docência serão tratados de acordo com os escritos que servirão de base para a concretização deste trabalho. Isso será necessário, tendo em vista a importância da análise de alguns fatores essenciais para a formação que serão retratadas dentro e fora da sala de aula.

## **E SE CONSTRUIR COMO PROFESSOR COMEÇA PELO OLHAR**

Como professores, ao adentrarmos as salas de aulas lotadas de alunos de contextos sociais tão diversos e tão distintos, com cognições diferentes e historicidades múltiplas, nos sentimos na necessidade e temos em nossas “mãos” a possibilidade de tentarmos ajudar da melhor forma possível na formação desses sujeitos.

Nesse percurso não apenas almejamos que estes aprendam apenas os conteúdos em si, mas buscamos que em nossos convívios na sala de aula, possamos contribuir positivamente para formar cidadãos críticos reflexivos, cientes de que podem ser agentes transformadores de sua própria realidade. Isso nos remete a Freire (1996), que diz:

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. (P. 41)

Para isso é necessário que cada um de nós que busca adentrar rumo a educação, e se propõe a fazer desta uma ferramenta para quebra barreiras, que nós possamos olhar as coisas sobre uma ótica diferente, necessitamos tecer sobre a realidade fio a fio, compreensões sobre o nosso próprio desempenho e sobre as táticas que empregamos para lecionar aos educandos de forma que estes alcancem e efetivem de fato a aprendizagem, é no palco da realidade, que vamos criando a trama e o desenrolar desta, não apenas ensinando, mas aprendendo.

No livro: “Elogio à educação” de Neidson Rodrigues (1999), tal autor apresenta um capítulo no qual ele irá discorrer sobre a educação do olhar, vemos a importância deste na fala do autor que nos diz:

Pelo olhar o homem rompe sua diferenciação com o mundo, pois nele penetra ao mesmo tempo em que dissolve o seu auto-isolamento, fazendo com que a exterioridade das coisas invada a sua interioridade forçando-o a emergir



desse mergulho pelo exercício da reflexão. Por isto o olho pode ser considerado como a janela do espírito. Ele é esta mediação pelo qual eu e o mundo nos fazemos um. É o lugar do espetáculo e o próprio espetáculo. Oferece-me do modo mais convincente os signos que fazem o meu espírito estabelecer um certo diálogo com o que se lhe apresenta como exterior; e converte da exterioridade em interioridade. (p. 39)

Segundo o autor, percebemos a importância inicialmente do olhar para que o homem possa estar rompendo seu isolamento e refletindo diante da realidade que o cerca, sendo afetado pelas coisas que estão a sua volta, que o invade e possibilitam que este faça um mergulho em si mesmo, do qual emergirá por meio da reflexão, sendo então afetado particularmente pelos fatos que o circunda.

Pelos olhos captamos muitas coisas, em uma caminhada, no decorrer de uma travessia podemos as vezes topar com cenas que nos fazem refletir, que permitem que mergulhemos em nós mesmos, que nos motivem a romper os grilhões que nos aprisionam em um isolamento íntimo e particular e assim, sermos modificados pelo nosso exterior, que passa a fazer parte também do nosso interior, do que somos.

Na escola diante da realidade que é cada vez mais múltipla e nova é necessário que possamos ver, para além do que é meramente contemplar, mas que esta visibilidade nos toque, afete, que possamos tecer sobre a realidade, construir e desconstruir opiniões, que os nossos olhos se encham da capacidade de verem para além do que é evidente, ou superficialmente apresentado, e a medida que tudo isso vai acontecendo, o professor tem a oportunidade de ir se moldando de acordo com o que vai vivenciando.

O autor Celso Antunes (2003) em seu livro: “Ser professor hoje” fala que para ser docente na atualidade é preciso ter uma forma diferente de olhar, pois “se a educação não muda, se o velho tema chamado “escola” permanece, é essencial que mudemos nós, os professores, construindo um jeito novo de olhar coisas antigas “ (p. 23). Antunes (2003) complementa sua ideia sobre a nova forma de ver as coisas dizendo:

Olhar de uma maneira diferente significa, em síntese, desconstruir a embalagem que envolve toda a pessoa e percebê-la na integridade da criatura que é. Qualquer pessoa é sempre um alguém maior em relação aos atos que exerce, independentemente da roupa que veste, do veículo que usa, da cor de sua pele e da cor de suas idéias ou convicções. Olhar o outro com um novo olhar expressa o resgate do encantamento de quem descobre no estranho o aprendiz, no diferente o igual. (p. 25-26)

Para ser um educador existe a necessidade de se ter uma visão diferente das coisas, olhos que possam romper as imagens dos educandos que são projetadas por

muitas vezes de forma superficial, percebendo estes então como sujeitos para além de sua classe econômica, cor, crenças ou etnia. Encontrando assim em nosso aluno que está por muitas vezes a deriva do processo educativo um aprendiz.

O Autor Augusto Cury (2003) em seu livro: “Pais brilhantes professores fascinantes”, ao falar que os professores fascinantes possuem sensibilidade, motiva os educadores a enxergarem “o mundo com olhos de águia. Veja por vários ângulos a educação. Entenda que somos criadores e vítimas do sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as ideias” (p. 65). Um olhar bem aguçado poderá mostrar ao docente as várias faces da educação, por meio da qual este irá se construindo.

### **A TESSITURA DO SER PROFESSOR COM FIOS DO PESSOAL E PROFISSIONAL**

Ao adentrar a sala de aula o professor recebe uma digna e grande missão, a de tentar abrir novos horizontes para os educandos que se encontram dentro daquelas paredes, demonstrando a estes conhecimentos formais, que eles necessitam aprender para avançar em seu processo formativo institucional. Porém, a escola não pode estar limitada somente a estes saberes, é importante que nela se valorize também o conhecimento de mundo que cada um dos educandos traz para as salas de aula, e o que se pretende ensinar para os discentes possa ter algum significado e valor para estes.

Portanto, cruzando a porta de cada sala, o docente deve ter em vista que a cada encontro ele está ali para aprender em conjunto com seus alunos, pois este não é um ser acabado e pronto, mas que está se construindo em meio a sua prática. O educador deve estar ciente de seu inacabamento.

No livro: “Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa”, do autor Paulo Freire (1996), vemos que este ao falar sobre o inacabamento do sujeito nos diz:

O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com os outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para o trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitamos tanto melhor nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazamos. (p. 58-59).

Estar ciente do inacabamento segundo Paulo Freire (1996) propicia que o educador esteja aberto a possibilidade da procura do novo, sendo assim, mais curioso. Desta forma o este vai aguçando mais sua capacidade tanto de aprender como de ensinar. O docente tem que está ciente de que no decorrer de sua prática ele não está apenas contribuindo para a formação de seus alunos, está também se constituindo como professor. É a sala de aula o momento de dar continuidade ao que havia sido aprendido durante o percurso universitário, colocando em prática os saberes que foram adquiridos no transcorrer da jornada acadêmica.

Sabe-se que a formação inicial ela é bastante limitada, se comparada ao universo de realidades que encontramos ao chegar na escola ou em outro ambiente de formação, dos questionamentos e incógnitas que vão surgindo em meio a dinâmica social existente em um mesmo ambiente, de talvez temas transversais que serão evocados pelos educandos que viveram em um contexto muitas vezes diferenciado dos seus professores que a todo custo tentam lhes repassar conteúdos, que não tem nenhuma conectividade com o vivido.

O docente durante sua carreira como professor vai construindo sua identidade profissional, Sonia Penin (2009, p.3) apresenta “a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade” e demonstra dessa forma uma ligação entre a construção do sujeito no exercício de sua profissão. Percebemos então que o processo de criação de uma identidade profissional dependerá de muitos fatores. como nos diz Pimenta (1999):

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (p. 19).

Vemos então que vários fatores vão contribuindo na construção da identidade do professor como profissional, e que esta está ligada a muitas questões temporais, sendo relacionado a fatores culturais e aos significados sociais que são atribuídos a tal profissão. A profissionalização do indivíduo tem como ponto de partida sua formação inicial

Penin (2009) ao discorrer sobre profissionalização, nos diz que:

O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte,

portanto, de um mesmo processo de formação profissional. (p. 3-4)

Através desta citação percebemos que Penin (2009) vem nos mostrar que a profissionalização é um processo vivenciado pelo sujeito que diz respeito a sua formação tanto inicial como continuada, e que no decorrer deste o indivíduo vai se transformando em meio a modificação de sua própria realidade. Podemos pensar a partir daí na profissionalização dos professores, em como estes ao ter uma formação inicial e continuada, tem se constituído como profissionais e sujeitos, podemos nos perguntar tendo como ponto de partida esta ideia de formação em que momento estes docentes se tornaram educadores, pois o tipo de profissionais que estes são e suas posturas diante da realidade, por muitas vezes dependem das sua vivências para além da universidade.

No artigo: “Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito”, da autora Laurinda Ramalho de Almeida (2014) esta nos diz:

Ser professor é uma constituição que se faz ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional. Sua atuação traz as marcas dessa trajetória, das memórias afetivas da infância, do ser aluno, da entrada na profissão, das representações que tem sobre a docência, das expectativas suas e dos outros, de suas realizações e frustrações. (p. 10)

A partir destas palavras de Almeida (2014), percebemos o quanto as implicações de sua vida ao longo de sua jornada como sujeito histórico social, apresentaram marcas em seu desempenho como professora, também vemos que ser professor é apontado como uma constituição que é dada ao longo do tempo, estando interligado duas dimensões indissolúveis o pessoal e profissional, formando assim a identidade docente do educador.

Um autor que corrobora com esta ideia é Moraes (2017), que ao falar sobre formação nos diz: “[...] não há a possibilidade de dissociação entre ser professor e ser humano: o professor é sujeito, formado por todas as linhas de força que o atravessam constantemente” (p. 155). Maurice Tardif (2002) também demonstra a veracidade dessa ideia quando afirma: “Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e etc” (p. 64). Percebemos então que o docente ao entrar na sala de aula ele está levando consigo vários traços que vão o compondo como aquele determinado profissional, o seu desempenho frente a sala de aula leva resquícios muitas vezes do processo que este vivenciou como sujeito.

Todas estas discussões nos levam a refletir sobre como é complexo o processo de formação de um educador, concede a oportunidade de pensar sobre a construção do professor, que ao longo do tempo, dos anos, e dos contextos nos quais está inserido, vai mais e mais aprendendo e crescendo como profissional, ao mesmo passo que a sua atuação também influencia na sua dimensão como sujeito.

Como futuros professores percebemos então quão grande é o nosso inacabamento, e o quanto ao longo de nosso exercício como profissionais devemos estar cientes da necessidade de procurar aprender com as mais variadas situações que transcorrem em uma sala de aula, sendo nossa ação sempre permeada pela reflexão. É necessário que nos impliquemos e que estejamos cientes de que nossa formação ainda continua para além da vida acadêmica e da formação inicial que conseguimos ao cursar pedagogia, pois o tempo exige que o docente se atualize constantemente, ser professor é se fazer educador todos os dias.

## CONCLUSÃO

A escolha de uma profissão é algo que vai implicando diretamente com a vida, e especificamente escolher e desejar ser professor, é assumir uma responsabilidade que é demasiadamente grande, pois no processo educativo o docente deve ver e realizar sua prática dosando esta por meio de reflexões que nortearão suas ações em meio ao processo rumo a aprendizagem do aluno e do seu próprio crescimento. O educador deve ver em sua rotina, e dia a dia na escola, uma possibilidade de não só ensinar, mas também aprender estando ciente de seu inacabamento.

A constituição de um professor não termina quando a formação inicial é concluída, sua construção vai ocorrendo em meio a sua prática, levando em consideração as transformações que ocorrem ao longo desta jornada, de modificações não só do lado pessoal, mas também profissional, a formação esta para além da academia, os educadores são e se fazem todos os dias.

A pergunta ser ou se fazer professor é uma reflexão que começa e continua nortecendo e invadindo os nossos pensamentos, que se inicia quando nos perguntamos se o docente é ou se faz durante sua prática. Em meio as considerações apresentadas no transcorrer deste trabalho, percebe-se que o professor passa a ter considerado como tal a partir de sua formação inicial, não tendo sua constituição acabada ao término da academia, ele está se constituindo todos os dias, crescendo e evoluindo, a partir de sua

prática diária. Desta forma, ser ou se fazer professor envolvem construções que perpassam tanto o sujeito profissional, como do sujeito pessoal, pois ambos estão diretamente interligados.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Como Me Constituí Professora: Explicitando o Implícito**. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/128/80>. Acesso em 21 de agosto 2018.
- ANTUNES, Celson. **Ser Professor Hoje**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2003.
- CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Docente**. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.
- MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Sê um viajante. Percursos e Histórias Sobre a Formação de Professores de Matemática no Rio Grande do Norte**. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, São Paulo. 2017.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Profissão Docente**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>. Acesso em 16 de agosto 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)
- RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. Cortez, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

## A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA ÁREA DA SAÚDE COMO COADJUVANTE NO ENSINO SUPERIOR

Mariana Fiuza Gonçalves  
Acadêmica de Medicina da Escola Superior de Ciências da saúde-ESCS  
marianafiuzag@gmail.com  
Beatriz Fiuza Fialho  
Acadêmica de Engenharia Civil da UFC  
beatrizfiuzafialho@gmail.com  
Ilda Machado Fiuza Gonçalves  
Profa . Associada de Odontopediatria da Faculdade de Odontologia da UFG  
[ildafiuz@yahoo.com.br](mailto:ildafiuz@yahoo.com.br)

### RESUMO

O ensino com base na metodologia construtivista em que o aluno busca o conhecimento e o professor o autodirige com auxílio de um problema é conhecido como aprendizagem baseada em problemas (PBL). Foi disseminado na década de 60 e atualmente é muito utilizado nos cursos da área da saúde, principalmente na medicina. O ensino tradicional é alicerçado em aulas expositivas e centrado no professor, privilegiando a reprodução do conteúdo. Já o PLB se caracteriza pelo ensino ser centrado no aluno que assume a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, sendo independente, estimulado e recompensado com base no problema a ser trabalhado em grupos tutoriais. O PBL promove um estudo individual e coletivo dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado buscando embasamento científico, possibilita validar/invalidar as hipóteses, preencher as lacunas do conhecimento e formar profissionais independentes e pensantes com visão globalizada, devendo ser mais difundido como metodologia de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação na área da saúde.

**Palavras-chave:** aprendizagem baseada em problemas; ensino; educação na saúde.

### INTRODUÇÃO

Muitas mudanças têm ocorrido no âmbito da formação dos profissionais da saúde, acompanhando o contexto mundial de transformações na educação e nas políticas de saúde, as quais procuram atender a uma formação acadêmica globalizada com vistas ao profissional que se deseja formar como ser pensante e com uma visão humanizada do paciente. Fóruns nacionais e internacionais têm destacado a necessidade de reorientar o ensino/aprendizagem dos cursos de graduação e pós-graduação na área da saúde, revendo não somente os conteúdos curriculares, como também as metodologias de ensino e capacitação de docentes envolvidos no processo.



Dentro desse contexto a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL) configura-se como um método, estratégia educacional e filosofia curricular concebendo um processo de aprendizagem onde estudantes autodirigidos constroem ativamente seu conhecimento. Para Escrivão Filho e Ribeiro (2009), o PBL é um método construtivista o qual baseia-se na ideia de que o conhecimento é construído, e não memorizado e acumulado. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional. (SAKAI e LIMA, 1996). Fazendo um paralelo nas formas de ensino, pode-se destacar como características do ensino tradicional:

- É centrado no professor;
- É baseado em aulas expositivas;
- Privilegia a reprodução do conhecimento;
- É dirigido para as avaliações;
- A motivação é extrínseca;
- A organização é departamental/disciplinar;
- O professor tem grande autonomia na sala de aula, é senhor do conteúdo que ministra, quase independente do currículo.

Assim, de acordo com Schmidt et al.(2001), o PBL difere em diversos pontos do ensino tradicional e tem como características básicas:

- Ser centrado no aluno;
- O aprendizado independente é estimulado e recompensado, o aluno assume a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem;
- O currículo é temático, interdisciplinar e não disciplinar;
- O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a atuar como facilitador.
- A dinâmica tutorial utiliza um processo análogo ao da metodologia de pesquisa científica. A partir de um problema, procura-se sua compreensão, fundamentação e busca de dados que são analisados e discutidos. Por último, elaboram-se hipóteses para sua solução, que devem ser postas em prática para que sejam comprovadas e validadas.

- O trabalho em grupo e a cooperação entre os sujeitos são elementos centrais e essenciais.

### **Histórico da Aprendizagem Baseada em Problemas**

Nos anos 30, na *Harvard Business School*, introduziu-se a discussão, em grupos, de problemas da vida real com o intuito de auxiliar no processo de aprendizagem. Os estudantes aplicavam seus conhecimentos previamente adquiridos nas discussões que eram realizadas nos estágios finais de curso. Mas o ensino baseado em problemas (PBL) de fato nasce quando, na década de 60, um grupo de inovadores da Universidade de *McMaster* em Hamilton, Canadá, decide realizar uma reforma na educação médica através de um currículo que se baseasse fundamentalmente no estudo de problemas. A ideia era que todo o conhecimento que seria utilizado para a resolução dos problemas fosse adquirido após os estudantes começarem a trabalhar com a situação problemática. A confrontação com o problema desencadeava o processo de aprendizagem. A partir de então, o PBL passou a ser disseminado para outras universidades, como a de *Maastrich*, Holanda, onde adquiriu grande parte do alicerce empírico que sustenta seu edifício doutrinário. No Brasil, são pioneiras a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina (UEL). (SCHMIDT et al., 2001).

Com relação à ancestralidade do PBL, proposições existentes apontam o psicólogo Jerome Bruner e o filósofo John Dewey como tendo lançado as bases intelectuais para o desenvolvimento da ideia. Bruner, professor e psicólogo foi o principal proponente da proposta educacional “Aprendizagem pela Descoberta”, que consistia basicamente no confronto de estudantes com problemas e a busca de soluções para eles por meio de discussões em grupos. Destaca que essa aprendizagem estimularia o desenvolvimento das habilidades de raciocínio e facilitaria a assimilação e retenção de informação. A filosofia da educação de Dewey abandona a aprendizagem passiva, deixa para trás a ideia de que o conhecimento prévio nada significa para o que vai se aprender (que está desconectado com o conhecimento novo), descarta o valor da aprendizagem fora de contextos experienciais (em que se reflete e fornece significado para cada ação) e propõe que a motivação para aprender nasce quando o objeto da aprendizagem atrai a atenção, é de interesse do sujeito. Consoante o filósofo, a aprendizagem parte de

problemas que implicam perturbação, dúvida e que, por meio de um esforço ativo, se traz clareza e coerência para determinar uma situação antes indeterminada. (SCHMIDT et al., 2001).

## **O APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS NA ÁREA DA SAÚDE**

O modelo pedagógico norteado pelo PBL busca, principalmente, fornecer ao estudante condições de desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e atitudes aplicáveis tanto para o cuidado dos pacientes, quanto para a manutenção da postura de estudar para aprender pelo resto da vida profissional. Nesse processo de ensino/aprendizagem o foco do método educativo está centrado no estudante, estimula-se a capacidade de autoformação, fomentada pela busca ativa de informações. O estudante é incentivado a construir ativamente sua aprendizagem, articulando seus conhecimentos prévios com os de outros estudantes do grupo, para a resolução de problemas selecionados para o estudo dirigido pelo professor (tutor), visando o desenvolvimento do raciocínio crítico, de habilidades de comunicação e do entendimento de aprender e se desenvolver ao longo da vida (GOMES et al., 2009).

Atualmente, as sistemáticas propostas utilizadas para a organização das atividades dos estudantes no PBL na área da saúde baseiam-se na discussão em grupos tutoriais. Esses grupos são compostos por um tutor (docente) e um grupo de oito a dez estudantes. Na Faculdade de Medicina da Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal, que adota o método, a cada problema são eleitos entre os estudantes um coordenador e um secretário, de modo que cada estudante exerça estas funções pelo menos uma vez durante a realização do módulo. O papel do coordenador inclui:

- Orientar os colegas na discussão do problema, segundo o método dos sete passos;
- Manter a dinâmica do grupo;
- Encorajar a participação de todos, desestimulando a polarização da discussão entre somente parte do grupo;
- Controlar o tempo;
- Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo;
- Solicitar auxílio do tutor quando pertinente.

Enquanto destacam-se como papel do secretário:

- Anotar no quadro de forma legível e compreensível as discussões e os eventos ocorridos no grupo tutorial;
- Ajudar o grupo a ordenar o seu raciocínio;
- Registrar com rigor os objetivos de aprendizagem apontados pelo grupo.

Entre as principais atribuições do professor (tutor):

- Estimular a participação do grupo de forma homogênea;
- Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo;
- Prevenir o desvio do foco da discussão;
- Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem;
- Promover a cooperação e não a competição no trabalho de grupo;
- Ser o facilitador do processo de aprendizagem, e não a fonte;
- Exigir o cumprimento do método dos sete passos pelos estudantes;
- Avaliar o processo (participação, interesse) e o conteúdo alcançado proporcionando o *feedback* do desempenho do estudante.

Como papel dos demais membros do grupo tem-se:

- Participar das discussões;
- Ouvir e respeitar as informações dos colegas;
- Acompanhar as etapas do processo;
- Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem.

O método utilizado pelo grupo tutorial é seguido de forma metódica, seguindo uma sequência conhecida como “sete passos”. Os passos um a cinco são realizados na primeira etapa (“abertura”), o passo seis na segunda etapa que ocorre fora do grupo, e o sete na terceira etapa (“fechamento”). Seguem os “sete passos” utilizados nos grupos de tutorias na forma de ensino do tipo PBL:

1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; (BERBEL et al., 2008)
2. Identificar os problemas, levantando os pontos de dúvida que vão suscitar a discussão;

3. Levantamento de hipóteses explicativas retomando conhecimentos prévios (*Brain storm*); (KOMATSU et al., 2003)
4. Resumir a discussão, lembrando os problemas listados, as hipóteses diagnósticas levantadas, e as contribuições dos conhecimentos prévios, prós e contras (realizado pelo coordenador). Isso auxilia na identificação dos objetivos de estudo;
5. Formulação dos objetivos de aprendizado com o fito de nortear o estudo, identificando os pontos de relevância;
6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado buscando embasamento científico, validar/invalidar as hipóteses, preencher as lacunas do conhecimento;
7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo individual; integração das informações para resolução do caso.

Os Problemas a serem estudados em cada discussão tutorial devem ser elaborados previamente assim como os objetivos de aprendizagem que se desejam alcançar. Um bom problema deve consistir de descrição neutra de um fenômeno que necessita de explicação, formulado em termos concretos, ser simples e objetivo, relativamente pequeno, direcionando o aprendizado a um número restrito de temas, ativando conhecimento prévio, não necessitando de mais de 16 horas para o estudo individualizado para adquirir conhecimento adequado do fenômeno. Deve possuir a capacidade de conduzir e motivar a aprendizagem, não conter tópicos que levem a distração, usar casos que abordem questões socioambientais, promovendo, assim, uma reflexão crítica do aluno, requerer juízo e tomada de decisão e suscitar questões de final aberto que estimulem a discussão.

Os ingredientes principais de um problema são o título, o problema (descrição de um fenômeno, evento ou caso clínico) e instruções, definindo quais os pontos a serem abordados, podendo ter também referências de literatura e questões para o estudo individualizado. (TIBÉRIO et al., 2003).

Apesar dos resultados animadores relacionados com a metodologia, os estudantes e tutores devem estar atentos às suas devidas atribuições durante os tutoriais já que mudanças na aplicação da metodologia do PBL podem interferir negativamente

no processo de aprendizagem levando à erosão do método. A falta da compreensão dos fundamentos e dos princípios subjacentes, pelos docentes e discentes, as tentativas malconduzidas para se promover uma aproximação mais eficiente, com foco no resultado, às custas do processo, tudo isto contribui para a erosão dos princípios norteadores dos que fazem a educação pela aprendizagem baseada em problemas. Uma vez que todos os elementos do PBL estão inter-relacionados, mudar um elemento afetará todos os outros. Essas mudanças frequentemente pontuais, feitas isoladamente, podem conduzir, em longo prazo, ao colapso da inovação, simplesmente porque mais e mais equipes de professores e estudantes se tornam descontentes com uma estrutura educacional inconsistente e falha. (MOUST et al., 2005). Reflexões em três décadas da aprendizagem baseada em problema na Universidade de *Maastricht* revelam causas que podem levar a essa deterioração do ensino baseado em problemas (PBL):

	<b>Característica baseada na teoria</b>	<b>Modificações em algumas faculdades de Maastricht</b>
Número de estudantes no tutorial	8	10 a 19
Lista de referências nos manuais das unidades	Longa lista não dividida	Referências relacionadas aos problemas específicos Referências indicando capítulos dos livros e páginas estritas de leitura
Manual do tutor	Pedagogia, bem como conhecimento necessário ao tutor Mantido como posse do tutor	Estritamente descritivo do conteúdo do conhecimento. Estudantes se esforçam para terem acesso ao conteúdo do manual
Duração do grupo tutorial	2 h	1h
Foco do tutor	Orientado no processo	Orientado subjetivamente na matéria
Média de tempo de estudo gasto por semana	40 h	20 a 25 h
Número e objeto de leitura	Número limitado Fornece visão geral, integrativa Estimula o estudante Entusiasma sobre o assunto da matéria	Grande número Transmite a matéria
Definições nos problemas	O grupo tutorial define o problema	É obtido para o estudante através do tutor
Formulação de hipóteses e elaboração de objetivos	Essencial para o processo de aprendizagem	Omitido pelos estudantes na maioria das vezes
Estudo de literatura	Diversidades de referências recomendadas	Todos os estudantes estudam a mesma literatura
Síntese e integração	Organização/estruturação na informação Comparação crítica dos diferentes pontos de vistas da literatura Aplicação dos recursos ao problema e/ou ao tema da unidade	Reportando a literatura lida

Quadro 1- Causas da deterioração do método de aprendizagem baseado em problemas (MOUST et al., 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado baseado em problema (PBL) destaca a utilização de um contexto clínico para o aprendizado do profissional na área da saúde, promove o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em grupo, e também estimula o estudo

individual de acordo com o interesse e ritmo de cada estudante. Esse método de ensino construtivista passa a ser centrado no aluno, que sai do papel de receptor passivo de informações para o agente principal responsável pelo seu aprendizado. Os professores atuam como tutores (facilitadores) no desenvolvimento do conhecimento de forma crítica e globalizada. Dessa forma, o PBL promove um estudo amplo e aprofundado dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado buscando embasamento científico, possibilita validar/invalidar as hipóteses, preencher as lacunas do conhecimento e desenvolve profissionais de saúde como seres pensantes, devendo ser mais difundido como metodologia de ensino/aprendizagem nos cursos de graduação e pós-graduação na área da saúde.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBEL, N.N. “Problematization” and problem-based-learning: different words or different ways? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 139-154,2008.

ESCRIVÃO FILHO , E; RIBEIRO, L. R. Aprendendo com PBL aprendizagem baseada em problemas: relato de uma experiência em cursos de engenharia da EESC-USP. **Revista Minerva**, v. 6, n. 1, p. 23-30, 2009.

GOMES, R.et al. Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. **Revista brasileira de educação médica**, Rio de Janeiro, v.33, n.3, p. 444-451, jul./set, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022009000300014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000300014)>. Acesso em: 08 ago, 2018.

KOMATSU, R. S; ZANOLLI, M. B; LIMA, V. V; PEREIRA, S.M.S.F; FIORINI, V.M.L; BRANDA, L.A.; PADILHA, R. Q. **Guia do Processo de Ensino - Aprendizagem “Aprender a Aprender”**. 4ª ed. Faculdade de Medicina de Marília. Marília - SP - BRASIL. 2003.

MOUST, J.H.C ; VAN BERKEL, H.J.M; SCHMIDT, H.G. Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. **Higher Education**, v. 50,n.3, p. 665-683, 2005.

SAKAI, M. H;LIMA, G.Z. PBL: uma visão geral do método. **Revista Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5/6,p.45-9, 1996.

SCHMIDT, H; CAPRARA, A; BATISTA TOMAZ, J ;SÁ, H. **Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001.

TIBÉRIO, I.F.L; ATTA, J.A; LICHTENSTEIN, A. O aprendizado baseado em problemas - PBL. **Revista Médica**, São Paulo, v. 82, n.1-4, p.78-80, jan/dez 2003.



## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A APRENDIZAGEM DISCENTE NA EJA

Renata Gurgel de Amaral Vieira / SME-Fortaleza  
[renatagurgel78@gmail.com](mailto:renatagurgel78@gmail.com)

### RESUMO

A presente pesquisa tem como tema apresentar as contribuições da formação docente no processo de ensino e aprendizagem na EJA com enfoque na leitura e escrita. Com objetivo de identificar e observar as causas das dificuldades e analisar a prática do professor e obter o pleno conhecimento histórico do surgimento da modalidade de ensino. A pesquisa consiste do tipo bibliográfico é desenvolvida de acordo com o referencial teórico principalmente nos estudos de Freire (2011), Ribeiro (2007) e Gadotti; Romão (2007). Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da educação básica que tem como atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e ou adolescência seja pelas condições socioeconômicas desfavoráveis perpassando por várias instâncias sociais como família, grupos religiosos e instituições de ensino. Entretanto, em nível de reparação social a EJA se coloca como uma nova perspectiva dentro de um cenário nacional de desigualdades sendo uma alternativa, um novo caminho a seguir.

**Palavras – Chaves:** Educação de Jovens e Adultos. Docência. Formação.

### INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação nacional que está historicamente marcada pelas desigualdades culturais, econômicas e sociais que ocasionam a evasão escolar dos que com resistência e muita luta tentam iniciar e ou dar continuidade aos seus estudos. (BRASIL, 1996). Além disso, a formação do docente para a atuação da Educação de Jovens e Adultos também é bastante discutida, pois é imprescindível para a permanência desses estudantes na escola, bem como a construção efetiva de conhecimentos visando à autonomia e a criticidade.

Para que o Pedagogo em sua atuação profissional contribua na construção de um conhecimento mais significativo para a Educação de Jovens e Adultos é essencial que a sua formação seja construída criticamente para a libertação e transformação. Não perpetuando uma educação de alienação, descontextualizada, mas, como educador fundamentar-se em uma pesquisa séria, buscando responder as necessidades de seus educandos da educação de jovens e adultos.

Na construção de uma sociedade mais justa é necessário que a formação docente seja pensada nos aspectos sociais e econômicos que contribua para a realidade dos educandos da Educação de Jovens e Adultos. E dessa maneira possa motivar o grupo a transformar-se e transformar a sociedade em que está inserido.

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste estudo é analisar a prática pedagógica e o processo de Ensino e Aprendizagem na EJA.

Esse estudo visa colaborar também para com a sociedade de forma que ela se preocupe com estes sujeitos, com história de repletas dificuldades e fracassos, ou seja, capazes de produzir seus próprios conhecimentos, sendo assim cidadãos ativos, dotados de deveres e direitos, consciente de seu papel na sociedade.

A metodologia norteadora dessa pesquisa foi do tipo bibliográfico e desenvolvido através do referencial teórico levantado. A fundamentação teórica deste trabalho é baseada principalmente nos estudos de Freire (2011) que apresenta os conceitos de autonomia, conscientização, criticidade e valorização dos saberes do educando; de Moura (2007) que aborda as questões inerentes à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, de Gadotti e Romão (2007) que trazem a constituição das práxis na Educação de Jovens e Adultos. Di Rocco (1979) que problematiza as implicações teóricas e sociais na atuação docente com adultos e Saviani (2009) que contribui com a concepção de práxis.

## **A EJA NO BRASIL**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996). Portanto, a EJA atende a jovens, adultos e idosos que por diversas questões de ordem social e financeira não iniciaram e ou não concluíram os estudos. Em geral são pessoas com a maior parte do tempo dedicado ao trabalho e as atividades familiares que se esforçam para dar conta de todas as suas atribuições e simultaneamente estudar.

Assim sendo, compete ao Estado propiciar situações de ensino e aprendizagem adequadas “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996, art. 37). Além disso, também é de competência do poder público criar estratégias que estimulem o acesso e a

permanência dos trabalhadores no processo de escolarização. Sobre isso Gadotti e Romão (2007, p.128) afirmam que “é necessário oferecer escola pública para todos, adequada a realidade onde está inserida, para que seja de qualidade.

Dessa forma, a EJA é uma modalidade de ensino que deve ser voltada a estimulação do pensar do alunado, em âmbitos sociais, culturais e econômicos, e deve encontrar no ambiente escolar motivação para o desenvolvimento de sua criatividade, imaginação, senso crítico, sempre associando aos conceitos trabalhados o pensar do sujeito, sua experiência de vida, de trabalho. É importante que na escola sejam dissipados estigmas e estereótipos nos quais estudantes jovens e adultos são comumente enquadrados e que prevaleçam os saberes e conhecimentos dos mesmos sejam incluídos em produções, sociais, econômicas e culturais de sua comunidade.

Essa visão é de primordial importância para fortalecer a autoestima desses sujeitos, possibilitando a realização de indagações, questionamentos e a busca de novos conhecimentos, enriquecendo assim a progressão da aprendizagem dos mesmos e continuidades nos estudos, uma vez que “vivemos em uma época de esclarecimentos, de emancipação, de libertação.” (PUCCI, 1994, p. 23). Além disso, a Educação de Jovens e Adultos deve estar comprometida, principalmente no que diz respeito a qualidade do ensino que é ofertado. O estado tem a responsabilidade de garantir essa primazia, ofertando um ambiente democrático em que o processo de ensino e aprendizagem ocorra pautado na reciprocidade e numa proposta de educação que seja libertadora e vise à autonomia de seus educandos. Em consonância com essas afirmações Di Rocco (1979) explica que o termo Educação de Jovens e Adultos também pode ser entendido como:

Um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não usufruíram do processo comum de escolarização, e, portanto, não utilizavam os meios mais simples de comunicação escrita. A segunda dimensão tem por objetivo o aperfeiçoamento e/ou reciclagem de adultos que já dominam os mínimos indispensáveis da comunicação escrita e que se utilizam do processo como uma forma de aprimoramento ou especialização. (DI ROCCO, 1979, p. 9).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos se caracteriza como uma modalidade de ensino voltada não somente para indivíduos analfabetos, mas também para sujeitos já alfabetizados que querem retomar e dar continuidade aos estudos. Portanto as propostas curriculares da modalidade devem ofertar embasamento para a

continuidade dos estudos nas modalidades subsequentes da Educação Básica bem como no Ensino Superior.

Conforme Freire (2007) o modo como a Educação de Jovens e Adultos é entendida tanto política quanto socialmente têm amadurecido e passado por transformações qualitativas, sendo uma dessas as relações estabelecidas entre o conceito de EJA e o conceito de Educação Popular “na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras.” (FREIRE, 2007, p. 15). Nesse sentido, os estudantes da EJA têm sede de descobrir o conhecimento e construí-lo de forma crítica, para tanto eles se sacrificam numa carga horária árdua e cansativa e muitas vezes não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos, pois estes nem sempre estão voltados para atender às suas características.

Os alunos da EJA são oriundos de comunidades simples, geralmente excluídos da sociedade tanto de maneira econômica, quanto culturalmente, e por causa das responsabilidades e necessidades se envolvem bastante no trabalho preenchendo todo o seu tempo, sendo necessário que os docentes aliem sensibilidade e competência científica para alcançar esses sujeitos. Os professores procuram atender da melhor forma, mas as dificuldades continuam, pois eles não encontram atrativos significativos para a sua permanência na escola.

Para que essas dificuldades sejam superadas, Freire (2007) afirma que é indispensável “a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.” (FREIRE, 2007, p. 15). Ou seja, a concepção de EJA dos docentes deve vir permeada pelo ideário da comunidade social em que os estudantes estão imersos, é preciso que o docente saiba quais são os interesses e as preferências do alunado, quais os locais que frequenta e utilizar essas informações para colocá-los como sujeito no processo de construção de saberes.

## **FORMAÇÕES, PRÁXIS E APRENDIZAGEM NA EJA**

Ao longo da trajetória da formação docente no Brasil as questões inerentes à dicotomia entre a teoria e a prática sempre foram objetos de discussões tanto de profissionais como de estudantes. A concepção de Pimenta (2011) contribui para esse debate quando a autora afirma que “a atividade docente é a práxis”. (PIMENTA, 2011, p. 83). Entende-se assim que os processos de ensino e aprendizagem que são inerentes à

atividade docente pressupõem uma preparação, sistematização e antecipação das atividades, bem como uma reflexão posterior acerca do que foi feito.

Nesse sentido, o educador transforma a sua prática, a partir do momento que assume a responsabilidade de planejá-la e entendê-la como uma atividade sistemática e científica. Quando através da elaboração contextualizada, passa a pensar nos resultados modificadores trazidos através da aprendizagem atrelada ao processo de autonomia e conscientização do sujeito configurando assim a essência da atividade pedagógica. Esse patamar é alcançado através de uma rotina continua e sistematizada de estudos com base fundamentada nas necessidades do educando, bem como do contexto social em que este está inserido.

Com a práxis sendo entendida como a atividade docente, essencialmente as particularidades e necessidades do sujeito aprendiz serão contempladas nas ações docentes. Sobre isso Pimenta (2011, p.83) afirma que “a essência da atividade prática do professor é o ensino e aprendizagem, ou seja, é o conhecimento teórico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”. Portanto, deve haver uma recíproca na construção de conhecimento, sendo necessário aproveitar esse saber que o aluno traz e deixá-lo expressar-se, não o intimidar ou podar sua reflexão. É pertinente que o docente incentive a troca de experiências e faça dessa socialização uma adaptação para a aprendizagem.

Salienta ainda que a compreensão do conceito de práxis perpassa pelo “entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática”. (PIMENTA, 2011, p. 86). Assim a prática e a teoria são dependentes um do outro e correspondem a uma unidade, que consiste em pensar antes de agir e posteriormente refletir sobre essa atividade que foi previamente pensada. No cotidiano escolar é imprescindível que o educador provoque no seu aluno o desejo de se posicionar diante dos fatos buscando sempre um vínculo entre as vivências do alunado, as áreas de conhecimentos e as reflexões sobre os mesmos.

De acordo com Marx citado por Pimenta (2011, p.86) “práxis é a atitude teórica prática humana de transformação da natureza e da sociedade”. Assim sendo, o docente tem o compromisso de mediar a aprendizagem, ajudar o aluno a sair do senso comum e assumir um papel de transformador do conhecimento, deixando o vício do tradicionalismo e mediando uma aprendizagem reflexiva e construtiva. A autora salienta ainda que práxis não é sinônimo de atividade como é usualmente rotulada e sim consiste

em um processo contínuo e simultâneo entre pensar e agir, teoria e prática. Segundo SOARES (2001)

Ousamos comparar as chances de exibir sem medo, o desenho natural, com as oportunidades de nos expormos como somos sem receios da censura ou redirecionamentos aceitáveis. Respeitados e apoiados no direito de mostrar o desenho na sua plenitude natural, uma chance de nos constituirmos como pessoas livres da coesão dos modelos. (SOARES, 2001, p.20)

Prosseguindo, Rodrigues (2004) de acordo com as palavras de Max afirma que:

Se as relações de dominação existem em toda e qualquer sociedade é porque elas são socialmente construídas. E, portanto, não precisam existir para sempre, pois o homem pode construir outros tipos de relações, sem a dominação de uma classe sobre a outra. (RODRIGUES, 2004, p. 43)

Antigamente, somente as elites possuíam oportunidades de ter acesso a escola de qualidade. E o que dizer atualmente? Mas essa educação que deveria ser pública e estendida a todos foi transferida para as escolas particulares. O poder econômico traz consigo o poder do status e de melhorias na vida profissional. E as classes menos favorecida fica no descaso, atendendo uma minoria sem credibilidade e acesso à educação de qualidade. E o que dizer dos materiais acessíveis a essa classe menos favorecida, ficando restrito aos livros didáticos.

Até mesmo o acesso às informações e tecnologias, isso é favorecido a quem pode pagar o maior preço, coisa de burguês “não é possível que os legisladores e gestores públicos continuem “zarolhos”, olhando enviesados como se a educação e alfabetização de Jovens e Adultos fosse uma prática extemporânea e passageira”. (MOURA, 2007 p. 32). A educação de jovens e adultos passa por um processo de estagnação. Apenas casos isolados apresentam inovações. Para reverter essa situação contrapõe atuações sobre três dimensões do sistema de ensino: política, gerencial e pedagógica, enfatizando a importância da parcela de responsabilidade do professor, sobretudo, no último, como professor/educador e não, professor/orientador. Diante disso Di Rocco (1979) diz:

Como em geral as classes para adultos resultam de aproveitamento de ambientes organizados para crianças e adolescentes, o adulto fica desconfortavelmente instalado e, após uma jornada de trabalho, a produção escolar tende a ser prejudicada. (DI ROCCO, 1979 p. 22)

Algumas questões são relevantes para compreender a falta de eficiência e eficácia no processo ensino-aprendizagem, começando pelas lutas do movimento do corpo docente que não consegue despertar a mobilização generalizada da opinião pública a seu favor, ou, porque os profissionais de outras áreas invadem impunemente a

da educação, sem encontrarem qualquer legítima resistência corporativa, ou, ainda, porque nos mercados de recursos, não conseguimos impor competência na disputa com outros setores demandantes, tendo uma legislação favorável ao seu.

O Estado faz vista grossa para formação desses educadores e notamos de muitos a insatisfação e a desmotivação para o exercício de sua docência, isso tudo reflete no alunado, e muitos fatores impedem a aprendizagem desses alunos na EJA. Sobre esses fatores Di Rocco (1979) exemplifica: Mobiliário precário, carência de materiais didáticos: lousas, livros didáticos, cadernos, piloto, recursos tecnológicos: computadores, projetores e televisores, ausência do ambiente climatizado, a diferença na atitude de abordagem, ritmo do docente e coordenadores com relação à Educação de Jovens e Adultos. A autora afirma ainda que:

A educação deve então pensar em preparar o indivíduo para desfrutar da melhor maneira possível, dessas inovações; não como um mero consumidor, mas como aquele que, com espírito crítico, usufrui dos benefícios da industrialização ou dos avanços tecnológicos. (DI ROCCO, 1979, p. 24)

O sistema educacional atende ao bombardeio de inovações e informações tecnológicas. Esse educador não consegue acompanhar essas informações e o que dizer dos alunos na EJA? Precisam usufruir também desses avanços tecnológicos porque no seu dia-dia, no campo profissional é uma exigência de mercado. Notamos a exclusão desses professores e dos Jovens Adultos, porque a elite se aproveita disso. E para trás vai ficando uma educação engessada e comprometida.

Para uma escola possuir uma educação de qualidade é necessário o envolvimento de todos os participantes da escola: professores, alunos, funcionários, pais, e a comunidade têm a capacidade de transformação. Transformação esta que contribui para a formação de uma identidade livre de imposição e ideologia elitizada. Soares (2001) traz como exemplo a arquitetura para argumentar a importância do processo de formação da sua cultura. Para ela devemos “preservar a liberdade do desenho seguida da permissão e motivação à sua exposição, manifestando a identidade natural do ser, processo que definimos como arquitetura”. (SOARES, 2001, p. 20).

Isso se deve ao fato, cada aluno tem saberes, cultura diferente e dessa maneira que nós educadores tenhamos importância de valorizar e preservar a construção da identidade projetada do aluno da Educação de Jovens e Adultos. Ela faz comparação que assim como uma obra de arte, a motivação de expor as produções, essa tem que ser



a nossa iniciativa de deixar o aluno ter a liberdade de expressar suas experiências e fazer delas uma mediação para a sua aprendizagem. A autora argumenta ainda que:

O uso da liberdade do desenho no diálogo potencializa a compreensão do indivíduo sobre sua própria estrutura emocional, construindo pontes de comunicação sobre uma base pessoal mais bem preparada, refletindo ações futuras de maior repercussão e responsabilidade para operar transformações significativas pessoais e históricas. (SOARES, 2001, p. 26.)

O aluno da Educação de Jovens e Adultos deve ser incentivado a usar essa liberdade expressiva de pensamento e ideias que faz parte de sua formação o que ajudará na aprendizagem. Continua Soares que os “objetivos da educação devem voltar-se à preservação do ser” (SOARES, 2001, p. 26.) mostrando assim que devemos respeitar e valorizar o conhecimento isto porque assim como autor preservamos a sua arte, e nós como educadores temos que valorizar a autenticidade da obra dos alunos. Reforça Freire (2011, p. 47) que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Cada pessoa tem um ritmo de aprendizagem diferente e não compete ao docente fazer comparações. A aprendizagem se dá através da interação com outros indivíduos, pois “não é possível aprender e apreender sobre o mundo, sobre as coisas, se não tiver o outro, ou seja, é necessário que alguém atribua significado sobre as coisas, para que possamos pensar o mundo a nossa volta.” (SILVA, 2007, p. 12).

Segundo Freire (2011) respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 2011) Dessa forma é tarefa dos educadores ajudar os alunos a construir conhecimentos e dar oportunidade para valorizá-los. Além disso, Freire (2011) mostra que é necessário desenvolver um pensamento crítico sobre a aprendizagem, pois a teoria está de mãos dadas com a prática.

Portanto é viável olhar para o espelho da construção do conhecimento e se necessário compreender as possibilidades e atitudes para mudanças. Um professor pode ser considerado um “artista da educação” e como tal tem o comprometimento e a responsabilidade de fazer uso das ferramentas essenciais para uma aprendizagem de qualidade e também objetivar atividades realizadas em uma sala de aula se faz surgir

uma reflexão quanto aos planejamentos de aulas que é elaborado para o período e a rotina em que os alunos são colocados.

## CONCLUSÕES

O perfil do docente que atua na Educação de Jovens e Adultos é composto por profissionais que apesar de conhecerem a necessidade da relação dialógica, problematizadora e discursiva na EJA perpetuam a opressão e a alienação ao invés da conscientização e emancipação. São professores capacitados, esforçados, mas com necessidades de promover em seu alunado transformação na aprendizagem. Não permitindo que o olhar da alienação predomine, mas que haja a construção de uma consciência crítica e autônoma.

Assim as práticas pedagógicas do professor da EJA devem ser norteadas pela associação dos conhecimentos históricos e socialmente acumulados com os saberes dos educandos, construídos dentro de sua comunidade e permeados pela leitura de mundo dos mesmos. Assim com a ciência de que a prática de forma alguma poderá ser separada da teoria, as necessidades dos alunos precisam ser discutidas. As ações docentes vivenciadas em sala de aula precisam proporcionar ao aluno uma dinâmica afim de que sejam atraídos com disposição para a construção de conhecimentos. É evidente que aulas planejadas e preparadas para realidade desses alunos fomentam uma aprendizagem baseada em uma consciência crítica e permitem a continuidade na escolarização dos educandos.

Portanto, conclui-se que, é preciso comprometimento dos profissionais de educação atuantes na EJA com a realidade desses alunos a fim de dar-lhes esperança que é possível vivenciar a educação democrática, emancipadora e desconstruir ideias internalizadas que desestimulam esses educandos. E o professor com sua formação, saberes direcionados e condicionados se assumir como mediador e buscar transformar a aula em aprendizagem convidativa e atraente de modo que esses educandos tenham o sentimento e desejo de fazer o diferente na educação. A formação decidirá o quanto a aprendizagem está transformando o pensar e atitudes desses alunos de modo que se sintam valorizados e sujeitos integrantes ativos da sociedade

## REFERÊNCIAS

- DI ROCCO, Maria Jovino Gaetana, **Educação de Jovens e Adultos Uma Contribuição para seu Estudo no Brasil**. São Paulo, 1979: ed. Loyola
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**(orgs.)9. Ed.- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. -(guia da escola cidadã; v.5).
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire*. –São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **À Sombra Desta Mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos: Dilemas Atuais**- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido, **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 10.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.
- PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**.Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos SP: EDUFISCAR, 1994.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 20. ed. SP: Autores Associados, 2007.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 5. Ed.
- SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, 2009.
- SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática Discursiva de Formação de Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos em uma Experiência de Educação Popular**. 2007. 431 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.
- SOARES, Suely Galli. **Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

## A SESTA COMO MELHORIA NO BEM-ESTAR DOS GRADUANDOS EM ENGENHARIA CIVIL.

Beatriz Fiuza Fialho  
Acadêmica de Engenharia Civil da UFC  
Beatrizfiuzafialho@gmail.com  
Mariana Fiuza Gonçalves  
Acadêmica de Medicina da Escola Superior de Ciências da saúde-ESCS  
Marianafiuzag@gmail.com  
Ilda Machado Fiuza Gonçalves  
Profa . Associada de Odontopediatria da Faculdade de Odontologia da UFG  
[ildafiuz@yahoo.com.br](mailto:ildafiuz@yahoo.com.br)

### RESUMO

O trabalho aborda possíveis benefícios relacionados à sesta (sono diurno) na vida de graduandos do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Ceará (UFC). Questiona-se a implementação da sesta na vida cotidiana dos discentes e a possibilidade de gerar melhorias no seu bem-estar. Objetivou-se compreender o interesse dos discentes pela sesta verificando sua disponibilidade de horário, e a quantidade de sono diário. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, do tipo estudo de caso, que utilizou questionário misto para coleta de dados com 155 graduandos do primeiro ao sétimo semestre do curso de Engenharia Civil, escolhidos aleatoriamente. Constatou-se que quase todos os discentes possuem número de horas de sono reduzido em decorrência da graduação, que há tempo livre para sesta na universidade e que eles apresentam interesse em desfrutar dessa prática, mas a UFC não proporciona essa atividade para os discentes do curso de Engenharia Civil. Conclui-se ainda a importância de investir na qualidade do sono dos alunos e da necessidade de encampar tal projeto para uma maior capacidade de aprendizagem do discente e melhorias na sua qualidade de vida.

### 1. INTRODUÇÃO

A sesta, comumente chamada de “cochilo após o almoço”, é um hábito originado nos países de clima quente da Europa, como Espanha<sup>260</sup> e Itália, que vem sendo adotado por diversas empresas: a GOOGLE, a Uber e a Nike<sup>261</sup>, por exemplo. Os principais motivos que levaram tais multinacionais a adotar essa prática foram seus diversos benefícios, como os apresentados a seguir: a) Aumento da capacidade de aprendizagem e memória; b) Aumento do estado de alerta; c) Aumento da produtividade; d) Diminuição da pressão arterial; e) Diminuição do estresse; f) Melhoria

---

<sup>260</sup> <https://viagemeturismo.abril.com.br/blog/achados/a-siesta-na-espanha-mitos-e-verdades-10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-a-famosa-dormidinha-depois-do-almoco/>

<sup>261</sup> <https://www.dinheirovivo.pt/empresas/galeria/10-empresas-onde-tem-autorizacao-para-fazer-uma-sesta/>

do humor<sup>262</sup>

Ante os possíveis benefícios da sesta, questiona-se se a implementação dessa prática na vida cotidiana dos discentes, poderia gerar melhorias em seu bem-estar.

Para desvelar essa inquietação, foi elaborada uma pesquisa com o objetivo de compreender o interesse dos alunos pela sesta, sua disponibilidade de horário e quantidade de sono, objetivando discutir a implementação dessa atividade na rotina do discente.

Essa pesquisa é relevante porque envolve a possibilidade de melhoria na produtividade do aluno do curso de engenharia civil, aumento da atenção e memória entre outros benéficos previamente citados na literatura relacionados à sesta.

A justificativa pessoal para realização desse estudo foi o meu cansaço diário devido às demandas da graduação e das atividades extracurriculares, como trabalhos, relatórios, seminários, provas e reuniões, relacionadas à universidade que prejudicam a quantidade do meu sono semanal, diminuindo minha produtividade e atenção, e influenciando negativamente meu humor.

A hipótese levantada é de que a implementação da sesta na vida cotidiana dos discentes do curso de Engenharia Civil da UFC poderia gerar melhorias no seu bem-estar.

## 2. METODOLOGIA

Optou-se pela abordagem qualitativa porque esta “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” e tal pluralização “exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (FLICK, 2009, p.20), pois assim seriam analisadas todas as justificativas pessoais dos alunos participantes da pesquisa.

Considerando que o estudo possuía foco no curso de graduação em Engenharia Civil da UFC, a pesquisa desenvolvida foi do tipo estudo de caso, pois este é o “método preferencial em comparação aos outros em situações nas quais um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo” (YIN, 2015, p.2) encaixando-se perfeitamente na pesquisa em questão.

---

<sup>262</sup> <https://lev.pt/beneficios-sesta/>

O local da pesquisa foi a Universidade Federal do Ceará (UFC), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Foi criada pela [Lei nº 2.373](#), em 16 de dezembro de 1954, e instalada em 25 de junho do ano seguinte<sup>263</sup>. Tal pesquisa foi realizada em um dos seus sete campi, o Campus do Pici no município de Fortaleza, Ceará, nos blocos 707, 708 e na Biblioteca, todos do Centro de Tecnologia da UFC.

Os participantes da pesquisa foram 155 alunos do curso de Engenharia Civil entre o primeiro e o sétimo semestre, selecionados aleatoriamente em maio de 2018. A coleta de dados se deu por intermédio de um questionário com três questões, sendo uma objetiva e duas mistas. A primeira inquiria sobre a interferência da graduação no sono semanal do aluno, ele respondia se sentia essa interferência ou não e depois poderia justificar, caso achasse necessário, acerca da pergunta: “Você considera que a graduação interfere no seu sono semanal? Justifique (opcional):”. A segunda perguntava a respeito da permanência do aluno durante o intervalo do almoço na UFC algum dia da semana e o mesmo apenas respondia se sim ou não à pergunta: “Você permanece algum dia da semana durante o intervalo de almoço na UFC?”. A terceira questionava sobre o interesse do estudante por um local adequado para a sesta, se sentia interesse pela proposta ou não e depois poderia justificar, caso achasse necessário, acerca da pergunta: “Você gostaria de ter algum espaço reservado para um possível descanso (sono), com condições confortáveis? Justifique(opcional):”.

Os questionários foram aplicados conjuntamente após a orientação da pesquisadora que explicaram o objetivo da pesquisa e asseguraram confidencialidade da identidade com a preservação do anonimato.

Os resultados foram analisados a partir da constituição de categorias temáticas.

Emergiram três temáticas: 1) A interferência da graduação no sono semanal do discente; 2) A disponibilidade do horário livre de almoço dos discentes para a sesta; 3) O interesse dos discentes por um local adequado para a realização da sesta;

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

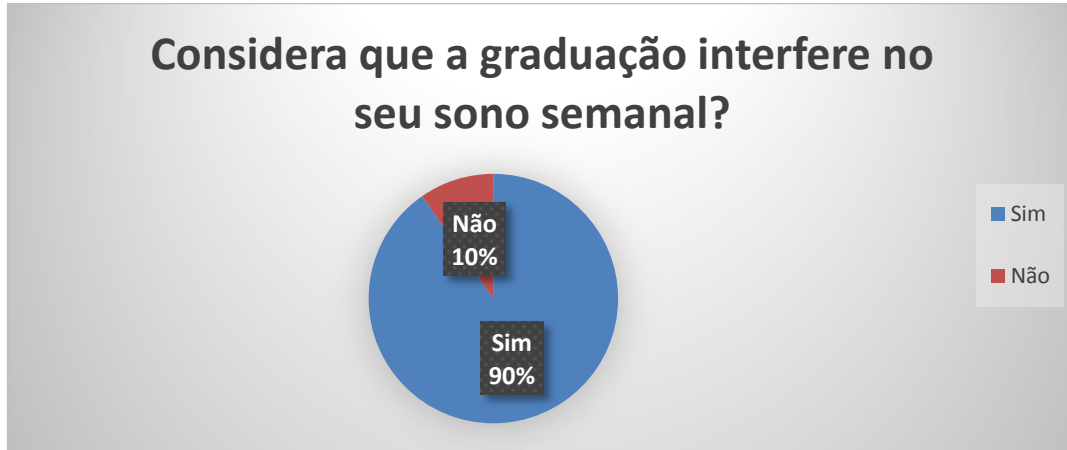
Os resultados da pesquisa foram contabilizados, analisados e divididos em três temáticas para facilitar a compreensão: 1) A interferência da graduação no sono semanal do discente; 2) A disponibilidade do horário livre de almoço dos discentes para a sesta; 3) O interesse dos discentes por um local adequado para a realização da sesta.

---

<sup>263</sup> <http://www.ufc.br/a-universidade>

A princípio cada temática será discutida individualmente, baseadas em seus respectivos gráficos.

Gráfico 1- Interferência do curso de graduação em Engenharia civil no sono semanal dos discentes.



Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível observar no gráfico acima, 90% dos discentes pesquisados consideram que a graduação de uma maneira geral interfere negativamente no seu sono semanal.

Dentre as justificativas apresentadas, a carga horária do curso muito elevada e mal distribuída é uma bem recorrente. Tal justificativa relaciona o excessivo número de horas em sala de aula desproporcional com o número fora de sala de aula para serem realizados os estudos, os trabalhos (individuais ou em grupo) e outras atividades não relacionadas com a graduação, sobrando assim, tempo insuficiente para o descanso noturno.

Uma reclamação pertinente veio dos estudantes que moram na região metropolitana de Fortaleza e demoram um período entre uma e três horas para chegar à universidade, pois o tempo extra dispendido no trajeto casa-universidade e universidade/casa somados a alta carga horária em sala de aula torna inviável um descanso mínimo de oito horas e trinta e três minutos diários.

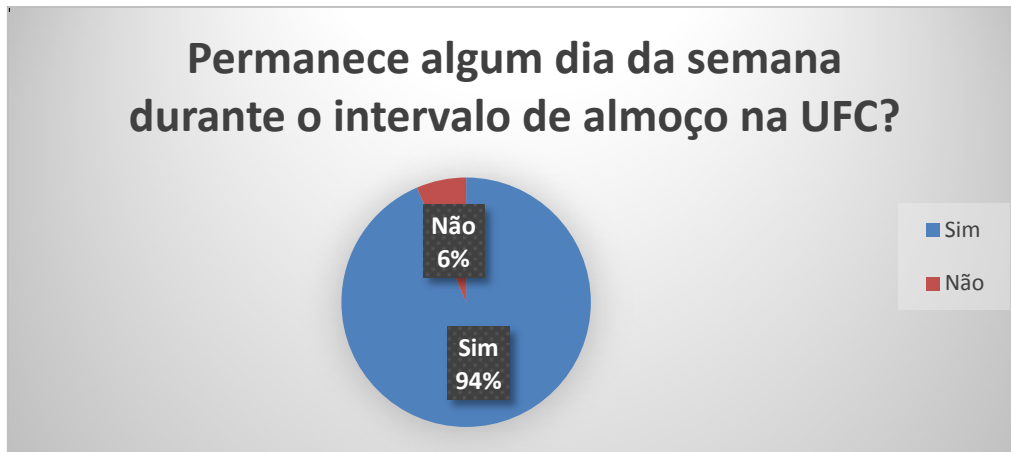
Já dos 6% dos discentes que não consideram que a graduação interfere no seu sono semanal, alguns usaram a justificativa de que sempre tiveram o hábito de dormir menos horas de sono, com uma média de seis horas diárias, o que não é recomendado para a saúde desses estudantes, já que o mínimo de horas de sono recomendadas para evitar a sonolência diurna são oito horas e trinta e três minutos diariamente durante o período letivo (Pereira, et al).

Além disso, quando comparado o IRA (Índice de Rendimento Acadêmico)



médio do curso de Engenharia Civil da UFC :7.03524, com o de outros cursos, também da UFC, como o do Direito: 8.78202, por exemplo, é visível a dificuldade relacionada ao curso em questão tornando baixo seu IRA médio.

Gráfico 2- Permanência dos discentes da graduação na universidade durante o almoço.

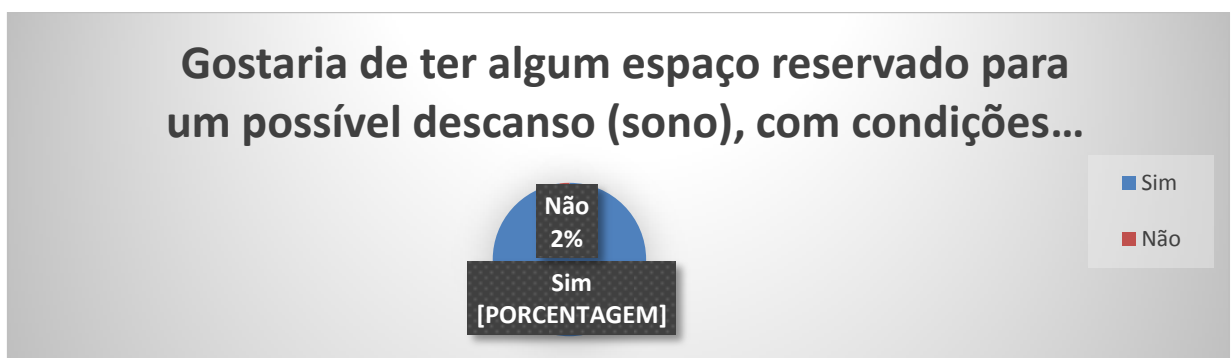


Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o gráfico acima, 94% dos discentes pesquisados permanecem durante o intervalo de almoço na UFC.

Essa informação mostra o público que poderia ser beneficiado com a sesta no intervalo de 12:00 às 14:00, diariamente, em algum dos espaços vagos possíveis para a realização dessa atividade na UFC, pois além de espaços arejados e cobertos ao ar livre, também existem diversas salas climatizadas subutilizadas nos blocos 707 e 708 nesse período.

Gráfico 3- Interesse dos discentes por um espaço adequado para a sesta.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise do gráfico acima quase a totalidade dos discentes pesquisados (98%) gostariam de um espaço reservado para a sesta com condições confortáveis.

É interessante salientar que mesmo os alunos que relatam não terem problemas com

sono devido á graduação e que não permanecem na universidade no intervalo de almoço consideram que um espaço para descanso no horário do almoço seria interessante para outros colegas, de acordo com suas justificativas.

Outras justificativas pertinentes mostram que muitos alunos, por causa do cansaço, já tem o hábito da sesta em locais precários na UFC, como no chão dos blocos, nos corredores, nos banheiros, entre outros, que não possuem o conforto ou a higiene necessária para receber esses estudantes.

Essa situação somada aos resultados discutidos das temáticas anteriores: grande interferência da graduação no sono semanal dos discentes e uma número considerável destes presentes na instituição de ensino durante o intervalo de almoço, explicita a necessidade de um ambiente adequado para a implementação da sesta na vida dos discentes da graduação em engenharia civil.

Para que ocorra a implementação dessa atividade na universidade, seria interessante a utilização de colchonetes e pequenos travesseiros, os chamados “travesseiros de berço” para um maior conforto dos discentes, que traria a universidade um custo baixo de 12,90 por colchonete e 9,90 por travesseiro. Tais objetos poderiam ficar dispostos em salas de aula subutilizadas no intervalo do almoço ou em locais cobertos e arejados dependendo da preferência dos discentes pelo espaço. E, após o uso, poderiam ser guardados nos depósitos da própria universidade.

Diante desses resultados, e da análise do IRA médio do curso relativamente baixo foi possível inferir que o curso de Engenharia Civil da UFC é difícil, o que somado a alta carga horária em sala de aula e ao excesso de trabalhos, projetos, tarefas, entre outras atividades, interferem diretamente no número de horas de sono diárias dos alunos.

Os benefícios da sesta como o aumento da capacidade de aprendizagem e memória, aumento do estado de alerta, aumento da produtividade, diminuição da pressão arterial, diminuição do estresse e melhoria do humor, poderiam ajudar aos discentes que, por conta da graduação de uma forma geral, possuem o sono noturno semanal prejudicado e, muitas vezes, insuficiente (menos de oito horas diárias), causando problemas na aprendizagem, e diminuindo o interesse pelo curso de Engenharia Civil da UFC.

#### 4. CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento do estudo qualitativo junto aos discentes do curso de graduação de engenharia civil da UFG, pode-se concluir que:

1. Um grande número de discentes (90%) considera que a graduação interfere no seu sono semanal;
2. A grande maioria dos discentes (94%) permanece na universidade algum dia no horário de almoço;
3. Quase a totalidade dos discentes (98%) gostariam de possuir um espaço adequado na universidade para sesta diária;
4. É importante encampar a sesta diária para gerar uma maior capacidade de aprendizagem e melhorias no bem estar do discente.

#### 5. REFERÊNCIAS

SETTI, adriana. **Siesta na Espanha: mitos e verdades (10 coisas que você precisa saber sobre a dormidinha após o almoço)** Disponível em: <https://viagemeturismo.abril.com.br/blog/achados/a-siesta-na-espanha-mitos-e-verdades-10-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-a-famosa-dormidinha-depois-do-almoco/> Acesso em: 18 de agosto de 2018.

LEV. **O poder de uma sesta – 20 minutos, é tudo o que precisa para recarregar baterias!** Disponível em: < <https://lev.pt/beneficios-sesta/> > Acesso em: 18 de agosto de 2018.

DINHEIRO VIVO. **10 empresas que acreditam no poder de dormir a sesta.** Disponível em:< <https://www.dinheirovivo.pt/empresas/galeria/10-empresas-onde-tem-autorizacao-para-fazer-uma-sesta/> > Acesso em: 18 de agosto de 2018.

SECRETARIA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO/ DIVISÃO DE PORTAIS UNIVERSITARIOS. **A universidade.** Disponível em:<<http://www.ufc.br/a-universidade>> Acesso em: 19 de agosto de 2018.

YIN, robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos** .5ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FLICK, uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Pereira EF, Barbosa DG, Andrade RD, Claumann GS, Pelegrini A, Louzada FM. **Sleep and adolescence: how many hours sleep teenagers need?** J Bras Psiquiatr. 2015; 64:40-4.

Gráfico 1-Interferência da graduação no sono semanal dos discentes. Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 2- Permanência dos discentes na UFC durante o almoço. Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3- Interesse dos discentes por um espaço adequado para a sesta. Fonte: elaborado pela autora.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Anastácia Feitosa de Souza | Aluna de graduação do Centro Universitário Ateneu  
nastacia8feitosa.souza@gmail.com

Josué Pereira da Silva | Aluno de graduação do Centro Universitário Ateneu  
[josuesilva13.jds@gmail.com](mailto:josuesilva13.jds@gmail.com)

Janote Pires Marques | Professor do Centro Universitário Ateneu  
janote.pires@fate.edu.br

### RESUMO

Essa pesquisa é sobre as perspectivas do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é discutir o ensino religioso a partir da BNCC, considerando o papel do professor neste processo. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é de nível exploratório e aproxima-se do caráter documental a medida em que utiliza dados coletados na legislação que historicamente tratou do ensino religioso na educação básica do Brasil republicano. Conclui-se que a BNCC propõe desenvolver o conhecimento religioso numa perspectiva de reconhecer a diversidade de crenças e promover o respeito e a cidadania. Entretanto, o ensino religioso constitui enorme desafio, seja pela carga de conhecimentos cognitivos necessários, considerando a ampla pluralidade religiosa do Brasil, seja pelas situações didáticas que o professor precisará desenvolver. Portanto, o professor tem papel central neste processo o que leva a ponderar a formação profissional que prepare o docente para atuar no ensino religioso.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. BNCC. Formação profissional.

### INTRODUÇÃO

Este artigo aborda as perspectivas do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando o conhecimento religioso e a filosofia de vida. Portanto, compreendendo que, em cada religião ou segmento religioso, existe uma visão de sociedade baseada na crença, ou seja, a ética e a moral influenciadas pela maneira que cada indivíduo se posiciona por causa da sua religião. Considerando que, no Brasil, há uma diversidade religiosa e cultural presente na sala de aula, o conhecimento das outras religiões pode contribuir para o combate à intolerância religiosa, bem como para a

promoção do respeito à diferença.

A BNCC pretende abranger o ensino religioso em unidades temáticas, na qual as identidades e alteridades, as manifestações religiosas, as crenças religiosas e filosofia de vida tenham a dimensão do ser humano como ser social e cultural sem proselitismo. (BRASIL, 2017).

Justifica-se a discussão deste assunto porque o ensino religioso está nas escolas como parte da educação formal, além dos espaços educativos informais, como a própria família. Trabalhar nessa linha tênue constitui grande desafio para o professor, incluindo a formação inicial desse profissional.

A partir destes elementos até aqui elencados, coloca-se a seguinte problemática: como o conhecimento religioso é proposto na BNCC? E quais desafios para o professor dos anos iniciais no ensino religioso? Assim, o objetivo deste artigo é discutir o ensino religioso a partir da BNCC, considerando o papel do professor neste processo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se constituiu como básica quanto à finalidade, pois visa preencher uma lacuna de conhecimento, e, quanto ao nível, é uma pesquisa exploratória, no sentido em que visa proporcionar maior familiaridade com o problema (GIL, 2010). Quanto aos procedimentos, esta pesquisa aproxima-se do caráter bibliográfico e documental (SEVERINO, 2007), a medida em que considera contribuições de autores, bem como apresenta dados coletados na legislação que historicamente tratou do ensino religioso na educação básica do Brasil republicano, como as Constituições federais, as Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional e a BNCC.

## **O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC**

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo, para este último nível, o Ensino Religioso. Cabe ressaltar que oferecer ou não tal disciplina é questão que, historicamente, vêm suscitando debates no Brasil.

Com a proclamação da República no Brasil, estabeleceu-se a separação entre a Igreja e o Estado. Apesar de a República ser laica, setores representativos da Igreja católica empenharam esforços para que fosse oferecido o ensino religioso. Por outro lado, nas primeiras décadas do século XX, o movimento dos “pioneiros da Educação Nova” contrapunha-se ao ensino religioso nas escolas. Conforme já apontou Saviani

(2010), os escolanovistas defendiam que a laicidade evitaria que o ambiente escolar fosse perturbado por crenças e disputas religiosas.

A Constituição de 1934 contemplou algumas propostas do movimento da Escola Nova. Entretanto, em seu artigo 153, registrou-se que o ensino religioso seria de frequência facultativa e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituiria uma disciplina “nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. (POLETTI, 2001, p.169).

Em estudo sobre a História da Educação no Brasil, Romanelli (2014) destaca que o ensino religioso gerou um debate ideológico que não estava apartado de aspectos políticos e econômicos. De qualquer forma, as Constituições de 1934 e de 1937, adotando o ensino religioso, ainda que facultativo, “fizeram uma concessão aos católicos”. (ROMANELLI, 2014, 147).

Já a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, em seu artigo 97, estabeleceu que o ensino religioso constituía disciplina dos horários das escolas oficiais, sendo de matrícula facultativa e ministrado “sem ônus para os Poderes Públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1961). O que se percebe é que o ensino religioso continuou presente nas discussões do Estado com o entendimento de que todos teriam o direito à educação religiosa no Brasil.

Essa perspectiva aparece novamente na Lei 5.692/1971, em seu artigo 7º, prevendo que o ensino religioso teria matrícula facultativa e constituiria disciplina normal nas escolas públicas de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1971).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 210, estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Por sua vez, a Lei nº 9.394/ 1996, atual Lei de Diretrizes e Base, regulamenta:

**Art. 33.** O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas

diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Observa-se, portanto, que o ensino religioso vem sendo historicamente assegurado por leis e diretrizes voltadas para a educação brasileira. A mudança mais recente que se pode perceber é de um ensino religioso que teria a função de combater o preconceito, bem como de garantir aos alunos no ensino fundamental certos valores sociais e culturais presentes na sociedade. A perspectiva de um conhecimento religioso interligado à diversidade cultural religiosa presente no país liga-se à noção de uma educação inclusiva.

Mas, será que o ensino religioso não tem ficado marginalizado na escola? Cordeiro (2004), aponta que sim, a começar pela precária formação inicial de pedagogos para atuarem como professores desta disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta a noção de um ensino religioso no contexto da inclusão e da formação para a cidadania. Com oferta obrigatória, mas matrícula facultativa, a fim de respeitar o direito da escolha de estudar ou não tal disciplina, a BNCC traz a seguinte previsão para as escolas públicas:

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuiriam para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. (BRASIL, 2017, p. 433).

Ao que parece, a BNCC busca direcionar os currículos para que promova a igualdade social e para que sejam respeitadas as diversas manifestações religiosas existentes no país. Em tese, o ensino religioso apresenta-se nas escolas como uma disciplina formal, enquanto que nos ambientes familiares ocorre de maneira informal e, na sociedade, de modo não formal. Assim, deve-se considerar que o ensino religioso transpassa diversos espaços formativos da sociedade.

Gohn (2006, p. 28) define educação formal, informal e não formal como:

[...] A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os



indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas [...].

A base propõe abordar mais as questões do conhecimento das religiões e da alteridade dos sujeitos. Busca, assim, evitar o proselitismo e, por outro lado, promover um enriquecimento na formação social e cultural do indivíduo.

Ainda, a BNCC propõe desenvolver junto aos alunos do fundamental um conjunto de conceitos e relações sociais e históricas a serem utilizadas como orientações para o ensino religioso na construção do ser humano. “O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural”. (BRASIL, 2017, p. 436).

Mas, na prática, como este ensino religioso vai ocorrer? A BNCC propõe um ensino religioso não-confessional. Entretanto, separar esta educação informal e não-formal de um estudo religioso científico na escola é uma realidade possível? E como será a preparação de professores para ministrar o ensino religioso?

Pode-se argumentar que a religião é algo intrínseco desde os primórdios da humanidade, porque os seres humanos sempre buscaram entender suas origens criando ideias, crenças, valores e formas de se viver, bem como representar a sua visão de se comportar na sociedade. De acordo com Silva e Silva (2009, p. 354):

A palavra religião vem de *religio*, termo latino que originalmente se referia a qualquer conjunto de regras e interdições. Religião, pois, é uma categoria de análise histórica e social que pode ser definida como um conjunto de crenças, preceitos e valores que compõem artigo de fé de determinado grupo em contexto histórico e cultural específico, lembrando que religião é sempre coletiva.

É plausível considerar que a diversidade religiosa no Brasil e suas manifestações se desenvolveram na busca de compreender melhor o surgimento de tudo no universo. Cada religião tem seus valores sobre a vida e a morte, e também maneiras de cultuar suas divindades, sendo monoteísta ou politeísta.

Mantoan (2003, p. 11) afirma que: “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como

compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Sendo assim, a BNCC pode possibilitar que o conhecimento de cada religião seja construído valorizando uma dimensão cultural e social, para que, assim, a intolerância religiosa seja desconstruída. Outro aspecto é que as temáticas no ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular norteiam o currículo de forma a evitar o proselitismo. Considerando do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, estas temáticas são: “Identidades e alteridades”; “Manifestações religiosas”; “Crenças religiosas e filosofias de vida”. São propostas que visam trabalhar com os alunos a compreensão o de outras religiões, em uma perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, a unidade temática “Identidades e alteridades” propõe desenvolver nos alunos habilidades que giram em torno do respeito às semelhanças e diferenças, bem como o respeito aos símbolos religiosos e aos diversos espaços e territórios de diferentes movimentos religiosos. (BRASIL, 2017).

Por sua vez, a unidade temática “Manifestações religiosas” aparece do 1º ao 4º ano e no 7º ano, propondo identificar e analisar elementos que vão desde alimentos e indumentária até os ritos religiosos e representações religiosas na arte. (BRASIL, 2017).

Já a unidade temática “Crenças religiosas e filosofias de vida” aparece do 4º ao 9º ano e propõe desenvolver nos alunos habilidades que incluem desde a identificação e reconhecimento da ideia de divindade e das tradições orais até princípios éticos, valores religiosos e direitos humanos. (BRASIL, 2017).

Enfim, a base propõe abordagens da religião como manifestação social e cultural do indivíduo, que se enquadra nos seus costumes, vestimentas e ideologias. Os segmentos religiosos mudam conforme cada religião e crenças religiosas que cada pessoa tem, e, também, a maneira de os indivíduos se comportarem em coletividade.

Nesse processo, pode-se inferir, ainda, que as religiões têm sua própria historicidade. De acordo com Silva e Silva (2009, p. 354), “Religião” é uma categoria de análise histórica e social que pode ser definida como “um conjunto de crenças, preceitos e valores que compõem artigo de fé de determinado grupo em um contexto histórico e cultural específico, lembrando que a religião é sempre coletiva”.

Diante da complexidade do conhecimento religioso e do que é proposto na BNCC, cabe considerar que a formação do professor é de suma importância nesse processo de ensino-aprendizagem.

Como o ensino religioso é uma questão que vem sendo posta há décadas no

sistema educacional brasileiro, poder-se-ia esperar que a formação de professores privilegiasse tal temática. Ao que parece, isto não acontece. Em estudo feito junto a cursos de Pedagogia, Martins Filho (2012) revelou o desconhecimento da história, da legislação e dos fundamentos do Ensino Religioso no Brasil. Ainda segundo este autor, formar professores habilitados para o ensino religioso é um grande desafio em um país imenso e diversificado como o Brasil. “É imperioso qualificar os cursos de Pedagogia no Brasil, responsáveis pela formação do professor, já que tais propostas têm obliterado os temas relacionados ao Ensino Religioso.” (MARTINS FILHO, 2012, p. 585).

O ensino fundamental é um período mais logo da vida do aluno com uma duração de nove anos e desenvolver um cidadão crítico socialmente e culturalmente constitui grande desafio nas salas de aulas. Um caminho para se combater a intolerância religiosa é tratar do assunto com seriedade e responsabilidade, mostrando que cada religião tem a sua maneira de ver o mundo. Nesse processo e, mais especificamente, no ensino religioso, o desafio da formação profissional ainda é uma questão a ser enfrentada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino religioso vem sendo proposto no Brasil ao longo de história. Entretanto, em período mais recente, principalmente desde a atual Constituição, tem-se afirmado esse tipo de ensino em uma perspectiva inclusiva.

A BNCC apresenta uma proposta de ensino religioso que busca contribuir para a construção social e cultural do indivíduo, destacando também a diversidade religiosa e o respeito às diversas religiosidades. Nesse sentido, na análise das unidades temáticas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que a proposta não é ensinar as religiões em si, mas, sim, desenvolver o conhecimento religioso visando reconhecer a diversidade de crenças e promover o respeito e a cidadania.

Em tese, portanto, o estudo de religiões em sala de aula poderá ajudar na formação cidadã dos alunos. O desafio é a prática. E o professor exercerá um papel central neste processo. Portanto, constitui-se um enorme desafio o ensino religioso, seja pela carga de conhecimentos cognitivos necessários, considerando a ampla pluralidade religiosa do Brasil, seja pelas situações didáticas que o professor precisará desenvolver. Nesse sentido, um ponto chave é a capacitação dos professores, a fim de que o ensino religioso seja tratado com seriedade e respeito à diversidade religiosa brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 21 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de outubro de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 12 out. 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**. Brasília: MEC, 2017.

CORDEIRO, Darcy. A evolução dos paradigmas e o ensino religioso. In: SILVA, Valmor da. (Org.). **Ensino religioso: educação centrada na vida: subsídios para a formação de professores**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 34-43.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS FILHO, Lourival. Cursos de Pedagogia e o Ensino Religioso: um debate necessário. **Pistis e Praxis**. Curitiba, v.4, n.2, p. 575-587, jul./dez. 2012.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras: 1934**. Brasília: Senado Federal / Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras; v.3)

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 40.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Mariana Cunha Castro, Universidade Estadual do Ceará

[mariana.cunha@aluno.uece.br](mailto:mariana.cunha@aluno.uece.br)

José Pedro Guimarães da Silva, Universidade Estadual do Ceará,

[pedro.guimaraes@uece.br](mailto:pedro.guimaraes@uece.br)

Maria Marina Dias Cavalcante, Universidade Estadual do Ceará

[maria.marina@uece.br](mailto:maria.marina@uece.br)

### RESUMO

O estágio supervisionado constitui-se como eixo estruturador dos cursos de formação de professores e componente de convergência entre o ensino básico e superior, aproximando assim a formação e prática docentes nesses dois níveis de ensino. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar os relatórios de estágio no intuito de identificar as contribuições formativas mais significativas para os estagiários que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I no ensino médio, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A pesquisa em tela é de natureza qualitativa, com nuances da pesquisa documental, utilizando relatórios de estágio supervisionado de doze estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de um campus do interior de uma universidade pública. A discussão é direcionada para a gestão da sala de aula, para o processo de ensino-aprendizagem e para a construção da identidade docente. Finalizando, percebemos nos relatórios dos estudantes que a experiência do Estágio Supervisionado foi importante tanto do ponto de vista profissional quanto do pessoal.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Ensino Médio.

### INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma etapa fundamental para o estudante de licenciatura, pois, é nesse momento que ocorre a aproximação do licenciando com o seu futuro ambiente de trabalho. Nesse período, que abrange aproximadamente metade do curso, e que se estrutura na alternância entre a universidade e a escola, emergem situações didático-pedagógicas que propiciam a mobilização de saberes da docência e aproximação identitária com a profissão.

No que diz respeito ao estágio supervisionado, partimos da premissa de Pimenta (1995), quando afirma que os cursos de formação de professores devem estar articulados com as escolas de educação básica. Nesse movimento de alternância entre os momentos formativos na universidade e na escola são mobilizados os saberes da docência que os estagiários devem dimensionar no campo de estágio, procurando

assumir uma práxis docente efetiva.

Para a formação da práxis docente dos futuros professores (no momento estagiários) deve-se privilegiar um fundamento importante que é a articulação entre teoria e prática. Sendo assim, concordamos com Lima (2012), que afirma que o estágio supervisionado é um componente curricular que tem a função de interligar a teoria e a prática, pois não se pode ter uma prática sem a teoria, cujo produto é o praticismo e nem a teoria sem a prática, que se efetiva apenas em intencionalidade. Assim, o eixo central do estágio supervisionado é a articulação entre teoria e prática, sem o qual não se pode falar em práxis docente.

Em adição, outro fundamento importante no campo do estágio supervisionado, citado pela mesma autora, remete ao estágio supervisionado como aproximação à realidade do trabalho docente ao futuro professor. Desse modo, o Estágio Supervisionado é o momento de convergência no qual podemos vivenciar o que é ser professor, compreender o seu verdadeiro papel na sociedade, por meio das primeiras experiências na condução do processo de ensino-aprendizagem de estudantes da educação básica (LIMA, 2001).

De modo parecido, Pimenta (1995) afirma que os cursos de formação de professores devem estar articulados com as escolas de educação básica, fazendo assim essa ligação entre a teoria (universidade) e a prática (escola), sendo efetivada no estágio essa aproximação do licenciando com o seu futuro ambiente de trabalho. Em outro momento e com novas palavras, Pimenta e Lima (2008, p.43) ratificam o mesmo pensamento e acrescentam que:

[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Dessa feita, como fruto das primeiras aproximações com a teoria parece que os saberes docentes e sua relação com a prática são elementos importantes no processo de construção das identidades profissionais, o que é favorecido pelo estágio supervisionado. Sendo assim, ratificamos o pensamento de Lima (2012, p. 68) no qual “a passagem do estagiário pela escola-campo é um espaço de autoformação e pode acrescentar elementos identitários no tocante à investigação dos fenômenos subjetivos

que compõem o ser e o estar na profissão docente”.

Finalizando esta breve exposição teórica dos principais preceitos do estágio supervisionado, justificamos nosso interesse por esta temática, pela mesma ser objeto de estudo, prática discente, docente e de pesquisa dos autores do estudo. Desse modo, o olhar sistemático para o estágio supervisionado, constitui-se como parte significativa do processo de autoformação dos autores. Reconhecemos o estágio supervisionado como eixo estruturador do curso de formação de professores e componente de convergência do ensino básico e superior, facilitando assim a prática e a formação docente nesses dois níveis de ensino. Assim, a relevância de pesquisar o estágio supervisionado reside na multiplicidade de significados que podem ser trazidos à tona para a formação do estagiário, do professor da escola, do professor da universidade e para a educação básica e superior. Diante desses múltiplos caminhos, delimitamos nossa pesquisa na análise ainda parcial das contribuições formativas mais significativas para os estagiários, oriundas principalmente da aproximação com a realidade do trabalho docente.

Sendo assim, realizamos uma pesquisa qualitativa, com algumas etapas do método de pesquisa documental, utilizando como corpo de análise relatórios de estágio supervisionado de doze estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de um campus do interior de uma universidade pública. No intuito de subsidiar teoricamente a pesquisa nos amparamos nos pressupostos de autoras como Lima (2001,2012) e Pimenta (1995), nas quais também as utilizamos para a análise dos dados.

Por fim, nossa problematização de pesquisa foi assim formulada: que aspectos vivenciados na disciplina de estágio supervisionado I no ensino médio proporcionaram contribuições formativas significativas para os estagiários em ciências biológicas? Dito isto, o objetivo geral foi assim formulado: analisar os relatórios de estágio no intuito de identificar as contribuições formativas mais significativas para os estagiários que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I no ensino médio, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nossa pesquisa vinculou-se a abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), por focar na compreensão do impacto formativo das experiências e significados construídos por estagiários ao cursarem a disciplina de Estágio Supervisionado I no Ensino Médio. Esta disciplina pertence a grade curricular do curso de Licenciatura em



Ciências Biológicas de um campus do interior de uma universidade pública cearense.

O estudo empreendido baseou-se em algumas etapas da pesquisa documental (LUDKE e ANDRÉ, 1986), que por sua vez emprega a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) como técnica de análise de dados. O acervo foi constituído de relatórios de estágio, em número de seis, no qual cada um foi produzido por uma dupla de estagiários, sendo de dois meses (maio a junho do ano de 2017) o período no qual os alunos realizaram atividades na escola, entre regências e observações.

No que diz respeito aos procedimentos adotados, num primeiro momento procedemos a etapa denominada exploração do material, que consiste na leitura e exploração dos seis relatórios, procurando identificar os depoimentos mais significativos no processo formativo dos estagiários, na referida disciplina. Posteriormente, realizamos um processo de categorização, que será descrito na seção subsequente e que levou em conta o referencial teórico e as informações encontradas no acervo de documentos utilizados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para a análise dos dados, procedemos à categorização utilizada por Oliveira (2010), na qual definimos como categoria teórica, estágio supervisionado; como categorias empíricas, gestão da sala de aula, processo de ensino-aprendizagem e construção da identidade docente; e como unidades de análise: indisciplina dos alunos, aprendizado com o professor supervisor, uso de modalidades didáticas e impactos para a formação inicial. O resultado desse processo pode ser sintetizado no quadro 1, no qual as unidades de análise constituirão as próximas subseções.

Dessa feita, ainda tomando como referencial Oliveira (IBIDEM, 2010), esclarecemos que a denominação categoria teórica deve ser entendida como sendo o aporte teórico trabalhado na construção da fundamentação teórica; as categorias empíricas que emanam das categorias teóricas subsidiam a construção dos instrumentais de pesquisa e as unidades de análise são resultantes dos dados que emergem do processo de coleta. Por fim, no intuito de manter o anonimato dos sujeitos, denominamos cada dupla pelas letras de A a F.

Quadro 1: Matriz geral dos dados

<b>Categoria Teórica</b>	<b>Categorias Empíricas</b>	<b>Unidades de Análise</b>
Estágio Supervisionado	Gestão da sala de aula	- Indisciplina dos alunos - Aprendizado com o supervisor
	Processo de ensino aprendizagem	- Uso de modalidades didáticas
	Construção da identidade docente	- Impactos para a formação inicial

Fonte: elaborado pelos autores.

### **3.1 INDISCIPLINA DOS ALUNOS E APRENDIZADO COM O SUPERVISOR**

Durante as leituras dos relatórios percebemos que a indisciplina dos alunos observados foi um assunto presente nos relatos feitos pelos estagiários. Nesse caminho, a dupla A pontuou que diariamente o professor utilizava de dez a quinze minutos no início da aula para pedir o silêncio e a organização dos alunos. Em adição também relataram que, por algumas vezes, os alunos fizeram “guerra de bolinha de papel” durante as explicações do docente. A dupla C, comentou a indisciplina dos alunos e a falta de respeito com o professor regente, qualificando os alunos de “indisciplinados” e “inquietos” durante as observações, sendo necessário a intervenção do professor chamando-os a atenção.

Já, as duplas D e E relataram que a relação dos professores com os alunos é harmoniosa, e que eles estão sempre atentos. Em contrapartida, quando há alguma distração é algo passageiro. Em complemento as duplas B e F, foram as únicas que não informaram sobre as relações entre professor e alunos durante suas observações nem nas suas regências.

No que concerne à aprendizagem como o professor supervisor do estágio, apenas as duplas A e D relataram mais explicitamente. A dupla A menciona a importância das aprendizagens com o professor supervisor, em que ele fornece dicas de atividades a serem trabalhadas com os alunos durante o período de regência. Tal postura do docente é de fundamental importância para esse momento de formação inicial do estagiário, pois no pensamento de Lima (2012, p. 74):

O papel formador do professor da escola de ensino fundamental e médio junto aos estagiários é de essencial importância. Estes profissionais, em seu trabalho solitário, muitas vezes se apoiam nos estagiários e assim, estabelecem com eles uma relação de troca, que favorece ao diálogo sobre o ensinar e o aprender a prática profissional, ao mesmo tempo em que assumem seu papel formador de novos professores.

De modo semelhante, o professor da dupla D, ao acompanhar as regências dos estagiários, deu conselhos e mostrou pontos que poderiam ser melhor trabalhados nas demais ações em sala de aula, com relação a indisciplina dos alunos e ao métodos didáticos a serem trabalhados.

### 3.2 USO DE MODALIDADES DIDÁTICAS

Para analisar o uso das modalidades didáticas, vamos utilizar o relato da dupla A, que de certa maneira se assemelha aos dos demais relatórios de estágio. Assim, no relato da dupla A, temos que:

Quando as regências elas variavam sobre a metodologia adotada, sendo que na maioria dos casos as aulas contiveram aulas com Datashow, em que sempre buscamos incentivar a participação dos alunos, com introdução de inúmeras imagens e até de esquemas interativos. Aplicamos quatro dinâmicas distintas, que sempre estavam relacionadas ao processo de revisão, as aulas expositivas, apresentações de seminários e atividades para casa.

Sendo assim, pelo excerto podemos verificar que os estagiários optaram pela modalidade didática das aulas expositivas ou expositivas e dialogadas, como base para o período de regências, entretanto se valendo uma vez ou outra de dinâmicas. Como imaginamos, eles optaram pela modalidade didática mais utilizada pelos professores, principalmente nos níveis de ensino do fundamental ao superior. Sua finalidade, segundo Krasilchik (1996, p.102) é a de: “informar aos alunos, como introduzir um assunto novo, sintetizar um tópico, ou comunicar experiências pessoais do professor”.

Outro ponto de destaque do relato se refere a utilização de figuras e esquemas nas aulas ministradas pelos estagiários, com apoio de Datashow, configurando assim numa iniciativa de extrema importância para o entendimento de muitos conceitos,

fenômenos e estruturas biológicas. Na perspectiva de Bizzo (2002), trabalhar estes conteúdos apenas com textos limitaria muito as potencialidades de entendimento dos mesmos. Também chama a atenção para que estas ilustrações passem pelo crivo dos professores, pois muitas vezes, o entendimento de certos conceitos depende muito do aspecto visual.

Por fim, ao compararmos os relatos de observação das aulas dos professores supervisores com as regências dos estagiários, constatamos certa similaridade na utilização das metodologias de ensino utilizadas tanto por um grupo quanto pelo outro. Assim, tal resultado corrobora com a literatura de referência no que tange a imitação ao modo de ensinar dos professores iniciantes que se baseiam nas práticas dos seus melhores professores. Nesta direção, Pimenta e Lima (2008, p.35) afirmam que: “a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons”.

### 3.3 IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO ALUNO

Nos relatórios das duplas A, B e C encontramos relatos da importância do estágio para a sua formação profissional e pessoal, destacando que é nesse momento da graduação que eles vivenciam na prática o que aprenderam durante o curso de licenciatura, articulando-a a teoria, como podemos verificar nos seguintes recortes:

As regências foram um grande campo de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e também pessoal (dupla A).

[...] oportunidade de colocar em prática os métodos didáticos que ao longo da vida acadêmica foi a nós apresentado, com a intenção de que o ensino de Biologia seja mais dinâmico e criativo (Dupla B).

[...] podemos considerar que o Estágio Supervisionado proporciona uma experiência única e também apresenta uma grande importância e significado na formação docente (Dupla C).

Assim, para além da articulação entre teoria e prática, da testagem de métodos didáticos e de sua repercussão na aprendizagem dos alunos, é importante destacar o excerto da dupla A, quando evoca a aprendizagem, e principalmente o desenvolvimento profissional e pessoal. Desse modo, por meio deste depoimento podemos nos aproximar da visão de Moita (2007, p.114) em que o docente “[...] é o principal 'utensílio' de seu trabalho e que é o agente principal de sua formação”, para refletirmos

sobre a importância de considerarmos a complexidade da docência, nos seus aspectos objetivos (técnico) e subjetivo (pessoal).

Prosseguindo nossa análise, as duplas C e D relataram que o estágio foi visto como algo positivo com relação à segurança para atuar na sala de aula, no qual eles se sentiram mais seguros para atuar nesse espaço na condição de professores, ainda que em formação inicial. Também mencionaram o estágio como ponto de partida para a construção da sua identidade docente.

Nesse sentido, podemos verificar no relato de observação da dupla D que: “a experiência do estágio de forma geral, contribuiu significativamente para a construção da identidade docente e [...] possibilitou a percepção de diferentes posturas adotadas pelos professores”. Por sua vez, na perspectiva dos estagiários, foram nas observações das aulas, que eles se posicionaram no lugar do professor, vivenciando todas as situações didáticas encontradas em sala de aula, principalmente para que pudessem ver a conduta que o professor apresentou em determinadas situações.

Finalizando nossa análise, as duplas E e F, também destacaram o estágio supervisionado como uma experiência esclarecedora, em que o professor está em contato diariamente com novas situações e isso os fizeram refletir sobre importantes elementos para o exercício diário da docência. Nos dizeres dessas duplas, o cotidiano do trabalho docente:

[...] trás elementos importantes para a atividade diária do futuro profissional (Dupla E)

[...] o estágio torna-se um viés para que o futuro docente vivencie na prática como será seu ambiente de trabalho (Dupla F)

Sendo assim, suas reflexões corroboram com as ideias de Lima (2012, p.56) em que: “é necessário fazer do Estágio um espaço para reflexão sobre a prática, mesmo em seus restritos e transitórios espaços”, ou seja, o estágio tem que ser aproveitado em sua plenitude, no dia a dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os resultados, e mais precisamente segundo a análise dos dados,

podemos perceber pelos relatórios dos estudantes o quanto a experiência do Estágio Supervisionado foi importante para eles, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal. De um modo geral, foram especificados nos relatórios, as adversidades vivenciadas pelos professores em suas rotinas e o quanto essa vivência na escola-campo os ajudaram a conhecer e se apropriar da realidade da docência do ensino básico. Sendo assim, reafirmamos que o estágio Supervisionado é um elemento importante para a formação inicial dos professores, por se constituir como atividade essencial para a formação da identidade e práxis docente dos futuros professores.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?**. São Paulo: Ática, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Harbra, 1996.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. 126p.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. 172 p.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cad. Pesq. n.94, p.58-73. 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

## CONTRIBUIÇÕES DE UM MINICURSO: ESTRUTURAS ADITIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adriana Nogueira de Oliveira  
[nogueira.oliveira@aluno.uece.br](mailto:nogueira.oliveira@aluno.uece.br)  
Emely Andara Alves Teófilo  
[emelyalvest@hotmail.com](mailto:emelyalvest@hotmail.com)  
Bruna Pinho da Silva  
[bruna.pinho@aluno.uece.br](mailto:bruna.pinho@aluno.uece.br)

### RESUMO

O presente trabalho surgiu das discussões que apareceram durante um minicurso que tinha como objetivo fundamentar teórico-metodologicamente os participantes na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud e suas Estruturas Aditivas. A Teoria dos Campos Conceituais, desenvolvida pelo psicólogo francês Gérard Vergnaud, tem como fonte de pesquisa a didática matemática e a psicologia cognitiva. As discussões durante o minicurso e todo referencial teórico trazido à mostra nos deram subsídios para formulação desta pesquisa. O objetivo deste trabalho é trazer como discussão qual o papel do professor do ensino fundamental na área de matemática, para a aprendizagem dos alunos e sua melhor compreensão. Trazemos uma ação reflexão em torno do papel dos professores no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Com base nisso, concluímos a importância dessa formação para que os futuros professores possam aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Estruturas Aditivas. Professores. Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, temos uma grande necessidade de discussão sobre as práticas escolares voltadas para o ensino da matemática, principalmente, aquelas que envolvem os anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, o nosso artigo tem como relevância a Teoria dos Campos Conceituais, para a discussão da formação dos professores que irão lidar com esses educandos, pois muitos alunos que se formam nos cursos de Pedagogia, muitas das vezes, não estão preparados para ensinarem nos anos iniciais. E a teoria de Vergnaud nos traz todo um arcabouço teórico e metodológico que poderá ser utilizado dentro de sala de aulas por esses professores. O que buscamos apresentar aos cursistas que estavam assistindo ao minicurso foi à importância de termos uma base sobre os assuntos de matemática, mesmo não sendo alunos que serão formados pelo curso de matemática.



Por essa razão, foram levantados vários questionamentos durante o minicurso que levaram aos cursistas a uma inquietação e reflexão sobre a sua futura práxis dentro de sala de aula, sobre a ministração das aulas de matemáticas.

## **METODOLOGIA**

O minicurso tem como objetivo fundamentar teórico-metodologicamente os participantes na Teoria dos Campos Conceituais na parte das Estruturas Aditivas. Este contou com a duração de três manhãs, com a participação de vinte alunos. Para tanto, realizou-se em duas etapas.

Na primeira etapa, houve uma apresentação em slides, utilização do quadro branco para explicação e discussão dos fundamentos da referida teoria, a metodologia da aula nesse primeiro momento ocorreu de forma expositiva. Porém, na segunda etapa, tivemos a importante participação dos alunos na resolução da lista de exercício sobre os conteúdos das Estruturas Aditivas que foram apresentados pelos formadores na primeira etapa.

A lista de exercícios proposta para o grupo que estava à frente do minicurso era composta de seis questões das quais envolviam todos os conteúdos ministrados. Assim, os próprios alunos fizeram a sua resolução, de modo que foram emergindo vários questionamentos, possibilidades e ideias em torno da resolução da lista, e das probabilidades das respostas dadas pelas crianças.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Teoria dos Campos Conceituais que foi desenvolvida por Gerard Vergnaud, tem como objetivo de pesquisa tentar compreender como ocorre a aprendizagem por partes das crianças em relação aos assuntos matemáticos e como esta poderá ser transformada em algo significativo para a vida dos alunos. E como o papel do professor é muito importante nessa aquisição de conhecimentos, podendo fazer com que os educandos não tenham receio ou dificuldades de compreensão em relação aos conteúdos matemáticos.

Em relação à Teoria dos Campos Conceituais Magina et al (2001, p. 6) enfatiza que “existe uma série de fatores que influenciam e interferem na formação e no desenvolvimento dos conceitos e que o conhecimento conceitual deve emergir dentro de

situações problemas”. Em função disso, temos que não somente apresentar a fórmula de como se resolve o problema, mas sim fazer com que as crianças se depararam com situações que possam transformar o seu cognitivo e fazer com que ela construa o seu próprio conhecimento. Para Gerard Vergnaud o conhecimento matemático emerge na resolução de problemas.

Para isso, Vergnaud avaliou os diferentes tipos de raciocínio para a resolução de problemas e o comportamento do sujeito diante da resolução das situações que lhe são postas, para ele, as resoluções de problemas são ponte para que uma pessoa possa buscar caminhos para solução, estimulando o desenvolvimento cognitivo. Lembrando também “não devemos mostrar para as crianças um só conceito ou só uma situação isolada, pois isto, não dará conta do processo de aquisição do conhecimento, e sim, inter-relacionar conjuntos de conhecimentos com conjuntos de situações” (MAGINA et al., 2001).

Para a referida teoria, em contextos de ensino-aprendizagem em Matemática, a resolução de uma situação-problema pode envolver vários conceitos, e por outro lado, a compreensão de um único conceito matemático para ser efetiva deve estar inserida em várias situações-problemas. Não devemos estudar os conceitos matemáticos isoladamente, mas se debruçar em uma teia inter-relacionada de conceitos e situações.

Em contextos de ensino e aprendizagem da Matemática, devemos trabalhar com nossos alunos os campos conceituais. Entre eles, temos as estruturas aditivas e estruturas multiplicativas. As estruturas aditivas envolvem a adição, a subtração ou uma combinação entre elas. Nas estruturas multiplicativas, estudamos um conjunto de situações, cujo domínio requer uma operação de multiplicação, de divisão ou uma combinação entre elas. No entanto, em nosso minicurso, não abordamos as Estruturas Multiplicativas, mas só as Aditivas.

Para Vergnaud (1983), a construção um conceito matemático está associado a uma terna de conjuntos, ou seja,  $C = (S, I, R)$ . O S significa um conjunto das situações que dão sentido ao conceito. Para o aprendiz, trata-se do referente do conceito, que é a realidade. “É num conjunto de situações, cuja utilização adequada é dá sentido ao conceito. Através delas, o aluno poderá perceber as diversas conexões existentes entre os vários conceitos, destacando a dimensão da operacionalidade entre eles”

(BARRETO, 2009, p. 107).

O I é um conjunto de invariantes que consiste das propriedades e procedimentos necessários para definir esse conceito. Constituem o significado do conceito. Em contextos de aprendizagem, os invariantes podem ser reconhecidos e usados pelo aluno para dominar uma classe de situações. O R significa um conjunto de representações simbólicas (linguagem natural, gráficos e diagramas).

Nesse contexto, o educador deve levar em consideração qual foi a estratégia e as representações utilizadas pelo educando para que este obtivesse a resposta, antes de julgá-la certa ou errada. Em favor disso, podemos encontrar vários tipos de raciocínios existentes entre os alunos, alguns que foram pensados mais com rapidez e outros não, mas mesmo assim devemos ter a paciência e curiosidade de saber como o cognitivo do aluno trabalhou para resolver o problema matemático.

Nesse momento, o professor se torna um potencializador da aprendizagem do estudante, fazendo um mapeamento dos seus conhecimentos prévios, ou seja, ele irá observar o que o aluno já sabe e ouvir atentamente a explicação de suas estratégias, suas ideias. O educador é o mediador que, com sua intervenção pedagógica, guia o aluno para a resposta “correta” que o enunciado da questão está solicitando.

Dessa forma, durante a apresentação dos problemas matemáticos relativos às Estruturas Aditivas pelos formadores do minicurso, surgiu uma discussão sobre como seria a melhor maneira de elaborarmos os enunciados de nossos problemas matemáticos. Vimos que muitos alunos são induzidos a responder às questões através de palavras chaves como mais, menos, ganhou ou perdeu, entre outras. Nesse caso, os estudantes ficam habituados a resolver apenas um tipo de situação. Em outros momentos, quando o professor trabalha questões nas quais o aluno necessariamente é surpreendido a pensar sobre o que a questão quer que ele resolva, ficará em um pouco desnorteado, em conflito cognitivo. Devemos levar para dentro de nossas salas de aulas situações problemas nas quais a criança possa ter um desenvolvimento cognitivo sempre maior. Nesse sentido, o estudante não pode aprender de uma maneira mecânica, sem reflexões sobre sua resolução e resposta.

Para isso, foi apresentado através de slides as Estruturas Aditivas que contém problemas que são classificados em: Composição de Quantidades; Transformação de

Quantidade; Comparação de quantidades; Composição de Transformações; Composição de Relações e Transformações de Relações.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Antes da apresentação dos slides para os cursistas surgiram várias falas dos mesmos sobre os seus sentimentos em relação à matemática:

1º aluno: “Pensava que o curso de Pedagogia não abordaria matemáticos, por isso fiquei surpreso com as disciplinas”.

2ºaluno: “Eu não gostava da metodologia dos meus professores dentro de sala de aula, por isso, nunca gostei da área da matemática”.

3º aluno: “Apesar de gostar muito de matemática, muitas das vezes não me sinto preparado para ensinar nas primeiras séries”.

Podemos observar que existem três falas diferentes em relação à matemática. A primeira, o aluno pensava que no curso de Pedagogia não encontraria disciplinas relacionadas à área matemática. A segunda fala, o locutor nos relata que os seus professores não tinham uma metodologia adequada para trabalhar em sala de aula, por isso, sua relação com a matemática era algo que não lhe proporciona satisfação. E o último, nos relata que não se sente preparado para trabalhar os assuntos matemáticos com os seus futuros educandos.

Sobre as falas dos cursistas percebemos a necessidade de trabalhar a Teoria dos Campos Conceituais, voltadas para a formação de professores. Para isso, iremos expor alguns dos exercícios que foram trabalhados no minicurso, destacando os mais relevantes, que fizeram surgir discussões envolvendo como o educador poderia trabalhar as situações-problema dentro de sala de aula.

A primeira questão é sobre Composição de Quantidades, onde temos o seguinte questionamento: “Rafaela tem oito brigadeiros e três beijinhos. Quantos doces ela tem?” Essa questão poderia ser abordada somente com o olhar de soma, até chegarmos ao seu resultado final, porém o que queríamos era que os nossos futuros educadores pudessem ter outro olhar. Podemos observar que não temos a utilização da palavra mais, que influenciaria os alunos, por isso, os educandos precisam interpretar a questão.

A segunda questão trabalhada foi relacionada à Transformação de Quantidades, lidando com a noção de transformação de certa quantidade em outra em um tempo

posterior, trabalhando com o seguinte exercício: “João tinha sete pirulitos e deu dois para o seu irmão. Quantos pirulitos ele tem agora?” Nessa situação-problema, diferente da situação analisada anteriormente tem a presença da palavra chave “deu”. Muitos cursistas pontuaram que as crianças não teriam dificuldades de resolvê-la na medida em que a palavra chave poderia direcionar o raciocínio delas no sentido de efetuar uma subtração. Além disso, houve uma discussão sobre a elaboração de questões por parte dos professores, eles deveriam diversificar o enunciado das questões, não se baseando somente nas palavras chaves, para que a criança não seja mecânica ao resolver o problema.

Após a apresentação e resolução desses dois primeiros problemas os alunos já começaram a refletir de como é importante elaborar devidamente uma questão para o aluno, para não o treinar a só procurar as palavras que possam deixar a questão mais “fácil”, isso enxergamos na fala de um cursista que se pronunciou:

Aluno 4º: “Quando eu aprendi matemática, as professoras sempre apresentavam essas palavras-chaves, e muitas das vezes eu não pensava no que a questão pedia para mim. Se tinha a palavra soma, eu somava, se a palavra menos, eu diminuía.”

A terceira questão foi a seguinte: “Carla têm vinte bombons, Manuela têm sete bombons a menos do que Carla. Quantos bombons Manuela possui? ” Nesse problema, iremos lidar com a Comparação de Quantidades entre duas quantidades dadas no problema, na qual o aluno deverá compreender que a Carla tem a quantidade total, e a Manuela possui sete a menos que Carla, então ele deverá fazer uma subtração das quantidades dadas.

Houve uma produtiva discussão sobre a resolução desse problema, alguns estudantes ficaram com dúvidas acerca do referente, referido e a relação de comparação. Mas através da intervenção pedagógica dos formadores, eles conseguiram entender que, nesse caso, o referente é Carla, o referido Manuela e a relação de comparação são “sete bombons a menos”.

A quarta questão foi relacionada à Composição de Transformações, onde tínhamos a seguinte questão: Manuel trabalhou na casa de Rafael durante dois dias. No primeiro dia ele ganhou trinta reais, no segundo vinte reais. Após os dois dias de trabalho, com quanto ele ficou? Podemos verificar que o enunciado da questão já ficou

um pouco mais complexo para a criança. Pois o educando necessitará ter a compreensão que irá somar as duas quantidades, dos dois dias trabalhados por Manuel.

Sobre esta questão ouvimos algumas falas dos alunos:

“Aluno 5: acho que a criança terá dificuldade de resolver esta questão, pois como o enunciado não tem nenhuma palavra que diga se é de mais ou de menos, e ainda mais, tem falando de tempo que é os dois dias”.

“Aluno 6: A criança irá se confundir inteira, porque ela tá tão acostumada em ter uma palavra mais ou menos, que quando ela ler isso não vai compreender”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas conclusões a partir das falas dos cursistas foram as que temos que compreender que dentro de sala de aula não devemos fazer com que nossos alunos se tornem só receptores de conhecimentos, mas instigar esse educando a formar uma lógica de raciocínio para que ele próprio consiga chegar aos resultados das questões. O professor tem um grande papel na construção do conhecimento pelo aluno, pois ele poderá propiciar grandes discussões que levem ao aluno a pensar na sua maneira de agir. Porém, muitos professores de matemática pela forma que ainda são formados não entendem como se desenvolvem o raciocínio das crianças diante dos problemas matemáticos que elas resolvem.

Para isso, devemos citar também o fato do professor ajudar a formar a autonomia em seu aluno. Nesse sentido, baseado nas ideias de Jean Piaget no seu livro a Construção do Número, Kamii (2011) vem nos relatar que “a finalidade da educação deve ser desenvolver a autonomia da criança, que é, indissociável, social, moral e intelectual”. Com isso não estaremos negando o papel do professor, pelo contrário estamos dando voz ativa ao aluno, mas também o professor se torna um mediador para que este chegue à resposta correta do enunciado.

Vergnaud em seu trabalho pretende mostrar aos professores como se organiza progressivamente o desenvolvimento do raciocínio dessas crianças, utilizando-se de relações matemáticas que a cada vez mais se tornam mais complexas, fazendo assim o aluno ter um crescimento cognitivo.

A matemática não se resume somente a números, para que uma criança compreenda melhor e a relação da operação que é estabelecida entre eles, para que uma

criança melhor compreenda e desenvolva conceitos matemáticos ela deve ser apresentada a objetos, quantidades e grandezas, situações concretas que envolvam números e operações para que elas relacionem e de forma progressiva desenvolvam habilidades de compreensão da matemática. Cabe ao professor instigar seus alunos a construção de novos conhecimentos, os colocando à frente de novas situações que se relacionem com a realidade para que matemática deixe de ser algo abstrato e complexo.

A partir das exposições ministradas durante o minicurso que são abordadas pelos estudos e pesquisas de Vergnaud, podemos ter como base para que o ensino da matemática seja efetivo a procura de um aprofundamento de conceitos que formam as estruturas básicas que os educandos necessitam para aprender a matemática, por isso, seria necessária que as formações para professores sejam iniciais e continuadas. Capacitando-os para eles que possam atuar efetivamente em seus locais de ensino, diversificando suas didáticas. Por isso destacamos a importância de que os licenciandos de Pedagogia ou de Matemática busquem a aquisição dessas e outras teorias que possam contribuir para suas práticas docentes, potencializando o ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, A. L. O.. **A análise da compreensão do conceito de função mediado por ambientes computacionais**. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- KAMII, C.. **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**; tradução: Regina A. de Assis- 39ª ed- São Paulo.2011.
- MAGINA, S.; CAMPOS, T. M M ; NUNES, T. ; GITIRANA GOMES-FERREIRA, V. . **Repensando a Adição e Subtração: contribuições da Teoria dos Campos Conceituais**. 1. ed. São Paulo: Editora PROEM, 2001. v. 1. 74p .
- VERGNAUD, Gerard. Multiplicative structures. In: LESH, R; LANDAU, M. **Acquisition of mathematics concepts and processes**. New York, NY: Acad. Press, 1983 p. 127-174.



## DIÁLOGO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mónica Andreia Tavares

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB  
monicatavares234@gmail.com

Domingos Malú Quadé

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB  
domingosmaluquade@hotmail.fr

Elisangela André da Silva Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB  
E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

### Resumo

Escola e Universidade são reconhecidos, na atualidade, como importantes espaços de formação de professores. No entanto, há que se destacar que historicamente estes dois espaços são compreendidos, de forma equivocada, quando se confere a um o título de lugar da teoria e ao outro o lugar da prática. Em decorrência dessa compreensão, nem sempre ocorrem diálogos que favoreçam a construção de novos conhecimentos sobre a docência. Considerando essa realidade e a necessidade de superação da cisão entre teoria e prática, na perspectiva da práxis, foi desenvolvido o projeto intitulado diálogo pedagógico na formação de professores, articulando a perspectiva investigativo formativa que busca conhecer a realidade e nela intervir. O objetivo do presente texto é relatar a experiência vivida por professores da rede pública de ensino em um processo de formação pautado no reconhecimento dos mesmos como intelectuais.

**Palavras-chave:** Dialogicidade. Formação de Professores. Reflexão sobre a prática.

### 1 Introdução

O projeto diálogo pedagógico entre escola e universidade se constitui como uma ação pautada no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, voltada a estudantes e professores da Unilab e a professores que atuam na rede pública municipal de ensino, considerando o reconhecimento destes dois espaços, na atualidade, como *lócus* de formação docente. Apesar dessa compreensão ser consenso entre os pesquisadores e educadores, registra-se uma dificuldade de diálogo entre estas duas instituições, tendo em vista que as diferenças existentes entre a cultura institucional das mesmas acaba por caracterizá-las de forma equivocada, como sendo uma espaço da teoria e a outra espaço das práticas.

Em decorrência das históricas distinções entre universidades e escolas, fundamentadas na perspectiva da racionalidade técnica, os conhecimentos gerados

nestes espaços parecem não dialogar sobre o mesmo fenômeno: o educativo.

Para colaborar com a superação desta perspectiva que fragmenta o conhecimento, a formação e a própria identidade do educador, temos buscado desenvolver um processo formativo que permita a expressão das experiências formativas e profissionais, assim como os sentidos e significados que a vida, o trabalho e a formação docente são construídos pelos sujeitos.

O presente relato traz reflexões que emergiram em um encontro de formação que teve como pauta “desenvolvimento profissional do docente”, quando foram discutidos os limites e as possibilidades da construção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática e sua sistematização.

Os resultados apontam que o cotidiano dos professores que atuam na educação básica é repleto de desafios que os afastam das possibilidades de desenvolvimento profissional docente, como a sobrecarga e as condições precárias de trabalho, o praticismo presente no atual contexto, as dificuldades de acesso a materiais de leitura e a própria organização do tempo pelos docentes.

## **2 Diálogo Pedagógico na formação de professores**

Conforme nos ensinou Paulo Freire (2011, p. 42), “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”. Partindo desta importante contribuição e articulando-a a outra igualmente importante, que é o reconhecimento do professor como pessoa (NÓVOA, 1995), entendemos que para dialogar com o outro é necessário reconhecê-lo legitimamente como outro, que dispõe de trajetória, experiências e saberes que o singularizam. O diálogo pressupõe portanto a presença do outro em sua inteireza.

Os processos de formação de professores historicamente são marcados por uma perspectiva prescritiva, assentada numa racionalidade técnica que reduz a figura do professor à de um consumidor acrítico de conhecimentos produzidos por especialistas e a compreensão da formação como repasse de técnicas e procedimentos de natureza prática, esvaziados de conteúdo teórico e da crítica.

Para construir um diálogo sobre, para e na formação de professores é necessária a superação da herança do pensamento moderno, que fragmenta o pensamento e hierarquiza o saber, em um exercício de acolhida ao outro e escuta sensível que oportunize a expressão do conjunto de concepções e práticas presentes nos modos de

cada sujeito ser e estar na profissão.

O saber da experiência, gerado no exercício da profissão se constitui como ponto de partida privilegiado para a construção de conhecimentos sobre o ensinar e o aprender.

Para Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Ao sermos sufocados pelas emergências cotidianas e pelas decisões que precisamos permanentemente tomar diante de problemas a serem resolvidos acabamos por perder a capacidade de exercício da sensibilidade e da percepção de nós mesmos e do outro. Perdemos, gradativamente, a capacidade de perceber o que nos passa e nos acontece, como se estivéssemos anestesiados e não percebessemos as cores e os sabores da vida e da profissão.

É ponto de acordo entre os pesquisadores em educação que a reflexão sobre a prática se constitui como estratégia privilegiada de formação. Contudo, parece ser consenso, também, os desafios postos para materializar o modo como refletimos coletivamente sobre nossas práticas.

A problematização da realidade, o exercício do olhar e do estranhamento não são atividades aprendidas ou estimuladas nos contextos de atuação profissional que geralmente se pautam em certezas e cumprimento de agendas objetivamente passíveis de verificação por meio de processos avaliativos de natureza quantitativa que se fazem cada vez mais presentes no cotidiano dos educadores.

Na realidade, o processo formativo dos professores deveria estimular, a partir do reconhecimento da complexidade da profissão e do contexto de instabilidade e incertezas que vivenciamos, a capacidade de refletir, construir conhecimentos e transformar realidades, trabalhando coletivamente, conforme nos indica Imbernón (2011).

### **3 A experiência e seus frutos**

#### **3.1 A proposta da formação**

O projeto de formação vinculou-se a dois contextos distintos: pesquisa de pós-

doutorado da coordenadora do Projeto, vinculada à Universidade de São Paulo e desenvolvida entre o ano de 2017 e 2018 no Maciço de Baturité e ao Projeto de Extensão vinculado à Unilab pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão, Arte e Cultura.

Ao longo de sete meses foi trabalhada, junto a um grupo formado por 15 professores que atuam na rede pública municipal de ensino, um processo formativo voltado à compreensão do termo dialogicidade, em seus mais diferentes aspectos.

O processo formativo objetiva de forma geral “Discutir elementos epistemológicos da dialogicidade, assim como os limites e possibilidades dos exercícios pessoais e profissionais do diálogo na formação e no trabalho docente” (COSTA, 2017, p. 2).

Para alcançar esse objetivo, metodologicamente a formação se deu através de encontros de reflexão sobre a prática, desenvolvidos no contexto da universidade e da escola de ensino fundamental, considerando as seguintes estratégias metodológicas: vivências grupais; discussão de textos e vídeos relacionados ao tema da formação; relatos autobiográficos; rodas de conversa e construção de textos coletivos voltados à problematização e sistematização das práticas.

A proposta do curso fundamenta-se teoricamente nos constructos de Freire (2011) sobre dialogicidade e nas compreensões do professor como Pessoa (NÓVOA, 1995), como profissional (IMBERNÓN, 2011), como profissional reflexivo (SCHON, 1992) e como pesquisador (STENHOUSE, 1993). Nesse sentido, todas as experiências formativas, pessoais e profissionais, dos professores se constituíam como campo de reflexão e construção do conhecimento.

No que diz respeito ao perfil dos participantes, em relação ao gênero, 12 eram do sexo feminino e 03 do sexo masculino. Quanto às áreas de formação, 06 são formados em matemática, 05 em língua portuguesa, 02 em Ciências e 02 em História. Quanto ao vínculo empregatício com a rede de ensino, apenas 05 têm vínculo efetivo, ao passo que os demais são temporários.

### **3.2 As experiências e aprendizagens**

Ao longo da formação foram discutidas temáticas diversas relacionadas à aprendizagem dos diálogos nos mais distintos contextos. Tal questão foi abordada a

partir de uma perspectiva auto-biográfica que privilegia o saber da experiência dos professores cursistas.

Para Cordeiro (2007, p. 65): o ato de rememorar e o esforço empreendido “até alcançar o entendimento de cada passo dessa caminhada de mão e contramão, configura-se como uma possibilidade metodológica extremamente produtiva para a formação e autoformação pessoal e profissional do docente”.

Os relatos que articularam formação, vida e trabalho foram analisados coletivamente à luz de referenciais teóricos diversos, com destaque para os constructos de Paulo Freire sobre dialogicidade. Importa ressaltar que o movimento de refletir sobre as práticas pessoais e profissionais, proporcionou a expressão de medos, incertezas, desejos, conquistas e a elaboração de propostas coletivas de expressão do conjunto de experiências vividas pelos sujeitos, culminando na produção de textos coletivos.

Ao todo, foram formuladas propostas de construção de quatro textos coletivos, versando sobre a formação inicial, a formação continuada, memória e a pesquisa como elementos de formação docente.

O movimento desencadeado para a construção dos textos encontra-se registrado no quadro 1.

Quadro 1 – Passos para construção dos textos coletivos

Movimentos	Detalhamento
1º movimento	Apresentação da proposta, articulando a expressão das experiências do grupo à organização das mesmas em textos coletivos.
2º movimento	Fundamentação teórica, articulando discussões relativas à dialogicidade na formação de professores; às práticas de leitura e escrita, assim como suas relações com as diferentes formas de compreender e estar no mundo.
3º movimento	Oficinas de produção textual, inspiradas nos passos que norteiam a organização de sequências didáticas: a) Contato inicial com o gênero textual em estudo, seguido de uma composição inicial por parte dos professores; b) Ampliação do repertório, considerando tanto análise dos textos dos gêneros, quanto estudos e pesquisas sobre o uso dos mesmos na formação de professores; c) Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada. d) Produção coletiva. e) Revisão e reescrita.

Fonte: Plano de formação do projeto (COSTA et al 2017).

A produção de textos coletivos permite aos sujeitos o exercício do diálogo, a problematização da realidade, a busca de referenciais que permitam a ampliação de suas compreensões acerca dos fenômenos, a resignificação das experiências pessoais e

profissionais, além da construção do conhecimento sobre a própria profissão (COSTA ET AL, 2017).

No encontro de finalização do processo de produção dos texto, solicitamos aos sujeitos que nos apresentassem reflexões sobre o percurso formativo desencadeado pelo exercício de diálogo e escrita coletiva.

De acordo com os sujeitos:

*Nunca pensei que pudesse fazer uma produção textual para publicação em um livro. Estou me sentindo o máximo! (P1);*

*Já tinha escrito um livro antes, mas dessa vez, pude perceber com mais consciência como é a produção, o que devo levar em conta no momento de produzir um texto científico. Aprendi muito com a experiência (P2);*

*No começo eu não queria nem saber de escrita. Tinha muita resistência porque não me sentia capaz. Agora, que aprendi como se faz, não tenho mais porque me recusar a escrever (P3);*

*O exercício de produzir o texto de maneira coletiva foi bom porque ajudamos uns aos outros. Todos aprendemos juntos (P4);*

*Agora sim sei como se produz um texto científico. A metodologia me ajudou a compreender que todos nós somos capazes de fazer uma produção dessa natureza (P5);*

*O exercício da produção do texto coletivo me ajudou até na produção de minha dissertação, que estava parada meio sem norte! Agora sim vou conseguir concluir (P6);*

*A formação me fez muito bem. Agora acredito que tenho coisas a dizer e que elas são importantes (P7);*

*Não sei porque os outros professores não nos ensinam como é importante registrarmos as nossas experiências e não nos mostram como construir textos científicos. Isso deveria ser feito por todos (P8);*

*A partir da formação e da experiência dos textos passei a ser mais confiante em mim mesma (P9);*

*Só tenho a agradecer pela oportunidade de estar na universidade e ser reconhecida como uma intelectual (P10);*

*A experiência me fez querer voltar a estudar. Quem sabe fazer um mestrado! (P10);*

*Aprendi demais com os professores da universidade e com meus colegas, tanto a escrever um texto científico como dialogar de igual pra igual com as outras pessoas (P11).*

Os contributos da formação e da produção coletiva de textos sobre as experiências dos docentes, segundo suas visões, não se restringe à apreensão de elementos teóricos, avançando para a articulação de elementos pessoais e profissionais que constituem a integralidade do professor como Pessoa (NÓVOA, 1995).

### Considerações finais

O presente texto buscou relatar a experiência vivida por professores da rede

pública de ensino em um processo de formação pautado no reconhecimento dos mesmos como intelectuais, tendo como elemento mediador o diálogo.

A sistematização da experiência nos permitiu perceber a importância do diálogo pedagógico na formação de professores, como postura política, pedagógica e epistemológica que promove a articulação entre a educação básica e superior e entre os conhecimentos gerados pelos sujeitos que atuam nestes espaços.

O movimento realizado junto aos professores, articulando a fundamentação teórica proposta pela formação, à problematização das práticas e às experiências pessoais e profissionais dos professores oportunizaram que os mesmos encontrassem sentido e significado nas leituras, discussões e produções. A experiência ora relatada, segundo nosso entendimento, passou por todas as pessoas e as tocou, deixando contribuições importantes em forma de um conhecimento pautado na capacidade de expressão e escuta fortalecidas em cada um através das vivências formativas.

## Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, 2002, p. 20-28.

CORDEIRO, V. M. R Com quantas histórias se faz um leitor? In BRASIL. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: MEC, 2007.

COSTA, Elisângela André da Silva ; LIMA, Maria Socorro Lucena; NOGUEIRA, Wendel de Sousa ; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos. O texto coletivo enquanto mediação do ensino como pesquisa. In: VASCONCELOS, FJM; RADOMSKI, EF; CARNEIRO,SNV; LOPES, VF.. (Org.). **Variegado jurídico-educacional**. 1ed.São Paulo: Reflexão, 2017, v. 1, p. 259-274.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 2ed. 1993.



## ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE APRENDIZAGENS

Gabriela Vieira Felix  
Universidade Estadual do Ceará- UECE  
[gabrielafelix@gmail.com](mailto:gabrielafelix@gmail.com)  
Tania Maria Rodrigues Lopes  
Universidade Estadual do Ceará- UECE  
[tania.lopes@uece.br](mailto:tania.lopes@uece.br)  
Wanderleny Oliveira Lima  
Universidade Estadual do Ceará- UECE  
[wanderlenylim@gmail.com](mailto:wanderlenylim@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho objetiva com base nas memórias reconstituídas do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de Pedagogia UECE/CECITEC destacar a importância deste componente curricular para a formação e constituição da identidade profissional docente, assim como as dificuldades e aprendizados que puderam ser identificados ao longo desse percurso. A partir das vivências ocorridas ao longo do período de estágio, do encontro com a sala de aula, com a prática pedagógica, com os educandos, e tudo o que contorna o ambiente escolar foi possível identificar e fazer algumas reflexões sobre a contribuição da formação teórica aliada a prática para a construção da identidade profissional docente. Assim diante das vivências e reflexões acontecidas no decorrer deste período foi possível reconhecer que aliar a prática e a teoria, não é tarefa fácil como também possibilita aos futuros docentes repensar sua futura prática pedagógica e assim construir sua identidade com a profissão.

Palavras-chave: **Estágio. Formação. Identidade.**

### INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado ECS objetiva integrar formação teórica e conhecimentos sobre a prática profissional, na perspectiva de valorizar a atuação e carreira dos docentes. Essa etapa, de natureza obrigatória compreende articular e desenvolver perfil pedagógico, cultural, estético ético relativo à docência destinada a infância, bem como, orientar e viabilizar a aproximação adequada do que preceitua o currículo como organização da estrutura formativa e adaptação às práticas e a rotina das escolas. Nesse período acontece uma aproximação efetiva envolvendo a teoria e a prática sobre o conhecimento apreendido durante o processo de fundamentação.

A formação em pedagogia tem a função de preparar professores para atuação na educação infantil e no ensino fundamental – anos iniciais, com uma base curricular que privilegia a abordagem de temas gerais da educação (sociologia, história, filosofia, psicologia, teorias de currículo, didática e avaliação), atividades práticas como componentes curriculares, estágio supervisionado e atividades complementares, na perspectiva de promover uma aprendizagem centrada no atendimento às demandas e necessidades essenciais do processo inicial de formação e desenvolvimento da criança. Para Guerra (1995, p.5) o Estágio curricular supervisionado *consiste em articular e confrontar a teoria e prática tendo em vista compreender a realidade, para a elaboração conjunta de programa de trabalho que intervenha e contribua com a formação do educador.*

No presente estudo, que sistematiza trajetória de estágio curricular supervisionado em Educação Infantil e Ensino Fundamental atrelado a experiência de pesquisa e trabalho como bolsista de extensão (2017) e monitoria (2018), buscou-se através da experiência de estágio e da exploração dos memoriais produzidos pelos estudantes como registros de sistematização refletir sobre os Estágios Curriculares, como a aproximação com a prática docente constitui a identidade com a profissão.

## **2- Constituição da docência por meio do Estágio Curricular Supervisionado**

O Estágio Curricular Supervisionado, seja na educação infantil ou no Ensino Fundamental do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, unidade da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sediada na cidade de Tauá/Ceará, se constitui componente curricular de natureza obrigatória e foi organizado em duas etapas. A primeira se caracteriza pela observação participativa da rotina da unidade escolar e da sala de aula; o segundo momento se constitui da Regência: momento em que ficamos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades na sala e pela aprendizagem das crianças, sob a supervisão do professor titular. Tanto a etapa de participação como a regência se concretizam como a vivência da prática docente compreendendo de forma concentrada todo o trabalho do professor regente.

Os estágios ocorreram em escolas da rede pública do município de Tauá, mantidas pela Secretaria Municipal de Educação – SME. As escolas centralizam atendimentos específicos: educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais e anos finais. A reorganização da rede municipal, objetivando a otimização de recursos financeiros e humanos centralizou o atendimento, divididos no turno manhã e tarde, sendo que no período noturno, uma nucleação determinou a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA em algumas escolas.

Também com a perspectiva de otimizar os recursos, há uma orientação da SME para a capilarização dos alunos em seus respectivos bairros, evitando os custos com transporte escolar. Normalmente, a maioria dos alunos residem nos bairros periféricos da cidade, próximos da escola. Em alguns casos atípicos, escolas da sede também recebem alunos oriundos da zona rural, que necessitam cursar o Ensino Fundamental – anos iniciais.

Dados coligidos de relatórios da SME indicam, nos últimos anos, uma queda na matrícula, provocando uma nucleação envolvendo escolas da sede e zona rural, com a finalidade de reduzir custos com pessoal, infraestrutura, alimentação e transporte escolar. Os dados apontam ainda a redução na matrícula de EJA e uma oferta precária pelas escolas.

## **2.1 Contribuição teórica para a prática docente**

Poder vivenciar a prática da futura profissão foi um momento único, pleno de significação para a formação, ao mesmo tempo possibilitou conhecer a verdadeira realidade da educação e da escola, assim, constituiu-se ainda em oportunidade para explorar os conhecimentos teóricos trabalhados ao longo do curso. Compreendendo as duas etapas marcantes do ECS – observação participativa e Regência, durante o período destinado a participação, os estudantes narram atuação efetiva auxiliando as atividades realizadas na sala, fato que proporcionou maior contato e interação com as crianças, oportunidade em que constatamos o grau de receptividade, carinho e alegria com a participação dos novos docentes.

Nesta etapa começamos a identificar a individualidade de cada criança, pois consideramos essencial que essas sejam identificadas e respeitadas, no processo de ensino e aprendizagem. Compreender questões estruturantes sobre a organização do pensamento em relação a aprendizagem e desenvolvimento da cognição das crianças tornou-se possível por meio do repertório teórico da disciplina Psicologia da Aprendizagem. Tanto a teoria como práticas curriculares desenvolvidas possibilitaram um olhar mais atento e compreensivo para as crianças, reconhecendo que cada uma carrega uma história, que muitas vezes acaba se refletindo no contexto da sala de aula.

A prática revelou a essencialidade dos fundamentos apreendidos, sobretudo quanto a apoiar questões específicas do trabalho pedagógico; as relações parentais, sociais e na escola; as dificuldades com a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem. Esse debate é ilustrado por COLL; MARCHESI; PALACIOS, (2007, p. 120):

Problemas emocionais e sociais podem desempenhar um papel importante nas dificuldades gerais de aprendizagem e no rendimento, seja como fator etiológico fundamental ou colateral (por exemplo, por deficiências na motivação, na concentração ou no planejamento da conduta; má relação com o professor ou com os colegas; protesto contra os pais por meio de sua conduta escolar; baixo sentimento de auto-estima; baixo sentimento de auto-eficácia; ansiedade excessiva, etc), seja como consequência das próprias dificuldades gerais ou específicas de aprendizagem e do baixo rendimento (por exemplo, provocando conflitos com o professor; consideração negativa dos colegas, baixa auto-estima; ansiedade diante dos resultados; rejeição por parte dos pais; problemas de conduta na sala de aula ou fora dela, etc).

As contribuições da disciplina de Psicologia e outras como Letramento e alfabetização, literatura infantil e Educação Infantil I e II foram fundamentais para compreender e desenvolver a conversa e escuta individualiza com as crianças. Em linhas gerais cada disciplina contribui com o processo formativo, seja de forma operacional ou como fundamento para refletir sobre a apropriação e desenvolvimento da profissão.

Contribuição fundamental foi a disciplina de Didática, sobretudo porque nos orientou a pensar as atividades educativas de modo a torná-las mais eficientes e prazerosas no processo de aprendizado dos alunos. Os fundamentos são destacados por Pimenta et al (2013, p.146):

A didática, como área da pedagogia, estuda o fenômeno ensino. As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma “explosão didática”. Sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar.

A didática nos remeteu a pensar sobre a prática de ensino, as metodologias utilizadas e sobre a significação dos conteúdos. Seus fundamentos orientam as escolhas tanto teóricas quanto metodológicas. No campo metodológico a definição das melhores técnicas aplicadas a motivação para a aprendizagem e a participação.

### **3 - Reflexão sobre a prática pedagógica e a questão da inspiração nos professores-supervisores**

O espaço da sala de aula é um ambiente de troca de saberes e conhecimentos, pois na medida em que o aluno aprende com o professor, este também aprende com o aluno. Em muitos casos esse processo se constitui na forma como o profissional do magistério passa a investigar os saberes prévios dos alunos, com o intuito de organizar e realizar sua prática, partindo do que os alunos já trazem consigo ou na elaboração do conhecimento, por parte dos alunos, mediante ensinamentos do professor. Desse modo, observando a sua condição de aprendizes, o aluno deixa de ser um depósito de informações e passar a fazer parte desse processo de ensino-aprendizagem, de igual modo o professor pode aprender ou resignificar aprendizados anteriores com base em experiências diretas com seus alunos.

Para que isso aconteça é necessário que o profissional docente saiba refletir sua prática pedagógica, com capacidade e disponibilidade de rever e se adequar as novas possibilidades. Medrado (2006, p. 131) observa que:

O professor crítico-reflexivo exerce, de certo modo, uma introspecção, visto que está sempre questionando cada uma de suas ações, de seus caminhos, de suas escolhas; quais razões o levaram a adotar ou rejeitar o seu agir. [...] considerando que a prática de ensino é constituída de muitos obstáculos e desafios, é a partir deste momento que qualquer educador necessita delimitá-los e compreendê-los buscando, desta maneira, formas para sanar as dificuldades, através de suas experiências reflexivas.

Ao rever e decidir alterar seu *modus operandi*, o docente irá identificar as principais questões que permeiam e dificultam a eficácia de seu método de ensino.

Dessa forma a prática pedagógica está em constante transformação e adaptação às necessidades no âmbito da sala de aula, não deve ser considerada acabada/finalizada.

Algumas incertezas sobre a experiência estimularam a nos voltar para as professoras regentes da sala de aula, com o intuito de aprender e absorver os métodos de ensino que eram por elas aplicados. A etapa da observação participante favoreceu esse processo de apreensão e análise sobre a eficácia desses métodos, a fim de aplicá-los durante a fase subsequente, regência e até mesmo nas ações diárias na sala de aula quando posteriormente possamos assumir a docência em caráter profissional.

No decorrer de todo processo de observação participante podemos identificar que as professoras tinham uma conduta afetiva e responsável com as crianças, bem como uma metodologia de ensino bem aceita e, sobretudo eficaz no processo de aprendizagem. Inspiradas nestas referências organizamos a forma de atuação observando os princípios e preceitos do trabalho pedagógico.

Todas as orientações apresentadas pelas professoras, por ocasião do planejamento das atividades foram importantes para o desempenho como estagiárias da docência, ao mesmo tempo em que nos direcionou pedagogicamente para elaborarmos uma conduta pessoal no processo de ensino.

Em suma, a experiência com as duas professoras promovida na execução do ECSEF foi de grande valia para a nossa formação inicial, bem como na constituição da identidade com a profissão, obviamente que todo esse processo é incipiente e poderá ser revisto, adequado e requalificado, por meio de experiências posteriores. Pode-se dizer que a partir dessa experiência começamos a desenvolver nossa identidade docente, considerando que a mesma é produzida como destaca Garcia, Hypólito e Vieira (2005, 45)

A identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...]

Compete destacar o interesse e envolvimento das professoras, as orientações e recomendações, no sentido de adquirirmos métodos de ensino e até mesmo de lidar com as dificuldades e limitações que permeiam o cotidiano. Embora a identidade docente venha a se formar/consolidar no decorrer das experiências do agora e a posteriori este ínterim de vivência no estágio curricular nos deu um norte sobre como realizar ações pedagógicas eficazes no ensino fundamental, da mesma forma na educação infantil.

As reflexões preliminares sobre a experiência, como norteadora e ponto de partida para a constituição da identidade profissional, ainda serão revistas e reavaliadas, outras tantas vezes, no exercício da profissão. As trocas, aprendizados teóricos, pedagógicos, políticos e culturais serão subsídios de ressignificação da prática e da própria relação com a profissão, mesmo reconhecendo que ser professor é uma profissão árdua e com muitas dificuldades, devido à falta de reconhecimento, valorização, falta de investimentos e todo o contexto negativo que a cerca, advindas da manutenção da percepção da profissão como vocação/sacerdócio.

Com todas sutilezas constatamos que os profissionais, por mais que sejam qualificados, não são reconhecidos e valorizados, falta recurso para realização da prática (aulas dinâmicas) e até mesmo para o funcionamento adequado/efetivo da instituição. Porém, é essencial ter em mente que seus desdobramentos são cruciais para a formação dos cidadãos.

### **Considerações Finais**

O Estágio Curricular Supervisionado é a forma pela qual adentramos nas escolas, para vivenciar/experimentar as dores e delícias que envolvem a educação e formação dos sujeitos. Por meio dele conhecemos e reconhecemos o território de execução da profissão – escolas de educação básica públicas. Esse território é pleno de possibilidades, mas também de dificuldades e limitações. Constituir uma identidade com a profissão nesse território é, de certa forma, desafiante.

Uma das questões para a constituição dessa identidade foi perceber/identificar as dicotomias entre a legislação e a realidade, no que se refere a formação dos



professores-supervisores. Na contramão da legislação, que determina ser o Licenciado em Pedagogia a exercer o magistério da educação básica e do ensino fundamental dos anos iniciais, nas escolas onde aprendemos sobre a profissão e tentamos nos identificar com ela encontramos outras formações divergentes e, até a ausência da formação mínima exigida no escopo da legislação.

Algumas resistências são explicadas no contexto das precárias condições de trabalho, crescente desvalorização e múltiplas formas de violência no cotidiano da escola. Essas questões compõem queixas principais dos registros de adoecimento no exercício da profissão. Embora a inserção na conjuntura profissional durante o Estágio curricular seja superficial é possível identificar os limites e tensões que compõem as narrativas dos professores.

Mesmo com as contradições e dicotomias, a experiência proporcionou reflexões que nos impulsionou a buscar uma maior capacitação, colocou a prova toda a teoria apreendida ao longo da formação, nos levando a perceber a contribuição desta formação teórica no desenvolver das atividades e as possibilidades para constituir identidade com a profissão docente.

Os Estágios Curriculares Supervisionados representam uma experiência desafiadora, mas ao mesmo tempo muito rica, pois ao mesmo tempo que testa os nossos conhecimentos sobre o processo de ensino/aprendizagem à prova, nos fornece novos conhecimentos para continuarmos formação em busca do desenvolvimento profissional e da identificação com a profissão.

## **REFERÊNCIAS**

COLL, C; MARCHESI, Á; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARCIA, Maria Manuela; HYPÓLITO, Álvaro; VIEIRA, JARBAS. As identidades docentes como fabricação da docência.

2005. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 26 Maio. 2018.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. Reflexões sobre um processo vivido em estágio

supervisionado: Dos limites às possibilidades, 1995.

<http://www.anped.org.br/23/textos/0839t.PDF>. Acesso em: 20 Maio. 2018.

MEDRADO, B. Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Tese de Doutorado Inédita. UFPE, 2006

PIMENTA, SELMA GARRIDO et al. A construção da didática no GT:Didática–análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

## ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA: DESCOBERTAS PARA A PROFISSÃO

Maria de Lourdes da Silva Neta – IFCE  
lourdes.neta@ifce.edu.br  
Raimunda Lindauriane Vieira Pereira – IFCE  
lindaurianevieiramath@gmail.com

### Resumo

O Estágio curricular supervisionado é o componente formativo nos cursos de licenciatura que possibilita a relação entre a dimensão teórica e prática. A pesquisa teve por objetivo descrever a formação docente em Matemática mediante as ações formativas realizadas no estágio supervisionado destinado ao ensino médio. O referencial teórico basilar aportou-se nos estudos de Pimenta e Lima (2008), Barreiro e Gebran (2006), dentre outros. Como indicações metodológicas adotamos a abordagem qualitativa, com a utilização das técnicas de coleta de dados bibliográfica e documental realizada nos relatórios de estágio elaborados pelos futuros professores. Destacamos a relevância da elaboração dos relatórios mediante as considerações dos futuros professores possibilitando a análise e a investigação das próprias atuações, identificando as potencialidades, dificuldades, refletindo, assim, sobre a docência a partir da relação teoria e prática vivenciada na formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Matemática. Estágio Curricular Supervisionado.

### Introdução

Nos cursos de formação docente, o estágio curricular supervisionado apresenta-se como um dos momentos formativos que auxilia na vinculação dos aspectos teóricos e práticos nos cursos de licenciatura necessitando organizar atividades que buscam apresentar/aproximar os futuros docentes de seu campo de atuação profissional, a escola, de modo específico a sala de aula.

O estágio curricular supervisionado pode se desenvolver em atividades que contemplam a análise dos documentos da escola, a realização de entrevistas com o núcleo gestor e na parceria com os professores que atuam nas diversas áreas na educação básica, e que são parceiros dos cursos de licenciatura contribuindo com a formação dos licenciandos, proporcionando aos estudantes a observação das aulas, a realização das regências realizadas a partir das ações de planejamento, avaliação, constituindo a formação inicial a partir de experiências que gerem reflexões acerca do trabalho docente.

Na investigação objetivamos descrever a formação docente em Matemática mediante as ações formativas no estágio supervisionado realizado no ensino médio. Tendo como pergunta central: Quais atividades realizadas no estágio supervisionado que auxiliaram na compreensão dos aspectos teóricos e práticos no ensino da Matemática?

A metodologia de pesquisa de cunho qualitativo recorreu a técnicas de coleta de dados bibliográfica e documental buscando localizar nos relatórios de estágio as atividades que auxiliaram na compreensão dos aspectos teóricos e práticos destinados a docência em Matemática.

Para a sistematização das ideias subdividimos o texto em dois momentos, inicialmente abordamos as dimensões do estágio curricular supervisionado recorrendo aos aparatos legais e teóricos, em seguida pautamos as indicações referentes aprendizagens fomentadas pelas atividades realizadas no componente curricular.

### **O Estágio na Formação de Professores**

A formação inicial dos professores tem sido tema de pesquisa em diversos países e especificamente no Brasil a partir dos anos de 1990. Sendo foco das investigações os mais diversos temas que constituem a formação de professores, desde as dimensões curriculares, aspectos teóricos, avaliativos, dentre outros que circundam a formação docente. Neste trabalho, nossa investigação enfocou o estágio supervisionado na formação de professores de Matemática, de modo específico as revelações dos estagiários pautadas nos relatórios elaborados no decorrer do estágio III, tendo como foco o ensino médio.

Na LDB nº 9394/96, ao evidenciar a formação dos profissionais da educação, destacando o atendimento às especificidades do exercício de suas atividades em cada etapa e modalidade da educação básica, especificamente da docência, ressalta a associação entre teoria e prática apontando sua concretização nos estágios supervisionados.

Partindo das indicações formativas descritas na LDB nº 9394/96, buscamos conhecer as indicações para o Estágio Curricular Supervisionado a partir dos aspectos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, Parecer Nº 1.302/2001 do Conselho Nacional de Educação

(CNE), de 06 de novembro de 2001. No aparato legal o estágio foi reconhecido como essencial nos cursos de formação docente por possibilitar o desenvolvimento de: “a) uma sequência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores; b) uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida” (BRASIL, PARECER N° 1.302/2001).

Com base nessas legislações e na literatura sobre a área, reconhecemos o Estágio como oportunidade para os futuros docentes desenvolverem, pelo contato com a prática, uma (re)significação dos aspectos teóricos apreendidos no decorrer da formação, bem como para constituírem outros conhecimentos advindos da dimensão prática, que são possíveis pela perspectiva de encontro da teoria com a prática e não de aplicação teórica na prática. Sendo assim, o estágio oportuniza aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionando que os estudantes conheçam as situações de sua futura atuação, pautando que o estágio caminhe para uma reflexão dessa realidade (PIMENTA e LIMA, 2008).

Ainda no campo de investigação documental sobre o Estágio, buscamos o Parecer CNE/CES n° 02/2015, asseverando que o estágio é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, em parceria com profissionais que atuam na educação básica. Nessas atividades o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio tem o objetivo, portanto, de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico e prático, proporcionado a práxis.

Salientamos que o exercício de qualquer profissão, em maior ou menor proporção é também uma ação prática, no sentido de que se trata de desempenhar algo sob esta perspectiva. Assim, a profissão docente perpassa pela prática, a qual tem sua gênese na observação, reprodução e imitação de modelos vivenciados em algumas circunstâncias no estágio supervisionado, a replicação dessas atitudes que no decorrer da profissão docente requerem modificações para que o professor adquira sua identidade profissional.

Lima, destacou que “O Estágio Supervisionado como instrumento pedagógico conectivo, tem a função de interligar a teoria e a prática, se constitui como eixo de formação através da pesquisa” (2012, p. 38 - 39). Coadunando com essa perspectiva

com inspiração em Lima (2012), o PPC investigado concebe o Estágio Supervisionado como um processo de incursão do estagiário na escola como instituição coformadora a partir da qual acontecem, por excelência, aprendizados da prática, uma vez que as atividades no estágio possibilitam o viés investigativo e reflexivo à práxis pedagógica.

No contexto pesquisado, as atividades de estágio do curso de Matemática têm início no 5º semestre atender as indicações da DCN para formação de professores nº 02/2015 oferta em quatro disciplinas totalizando 400 horas sendo organizado no seguinte formato Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica I e Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica II ambos com 80 horas e destinados ao ensino fundamental e os outros enfocam o ensino médio que são o Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica III e Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica IV com 120 horas cada.

Portanto, no referido curso de Matemática os estágios adotam os processos de investigação, problematização, ação e reflexão, que buscam aprendizagens e aperfeiçoamento da prática docente em um ambiente de trocas com professores da IES e da Educação Básica. Dessa forma, a aproximação com as escolas parceiras que formam o campo de estágio envolvem além dos estagiários, pois trabalham colaborativamente nessa atividade formativa a coordenação do curso, os professores orientadores/supervisores do estágio e a instituição de educação básica com seus professores, de modo mais amplo.

Destarte, no componente curricular Estágio Supervisionado, *locus* desta pesquisa, há uma preocupação de deixar claras as responsabilidades das duas instituições enquanto formadoras, incluindo o auxílio mútuo entre a IES e a escola na perspectiva de ajudar a formar futuros docentes reflexivos e críticos atentando para a prática e identidade profissional.

O estágio é um componente curricular que proporciona a articulação entre teoria e prática no Curso de licenciatura pesquisado ao iniciarmos as atividades formativas no Estágio realizamos reuniões nas escolas com os professores coordenadores de área (PCA), no caso da Matemática e os professores parceiros, que são os docentes que ministram a referida disciplina no ensino médio e auxiliam na formação dos licenciandos no estágio. Nessas reuniões apresentamos a proposta de estágio da instituição e sondamos as experiências de estágio vivenciadas pelos professores, bem como pesquisamos as contribuições, expectativas, desafios e

estratégias pensadas que auxiliarão nas atividades formativas dos futuros docentes por parte dos docentes das escolas campo.

O estágio precisa promover ao futuro docente uma experiência além dos muros das instituições de formação, proporcionando contato com a dinâmica da escola, garantindo uma interligação entre a teoria e a prática, e principalmente, a práxis. A interação nas escolas campo de estágio quando os licenciandos realizam através da análise dos documentos, atentando para os indicadores das unidades escolares no tocante às avaliações externas, observam as aulas, realizaram as regências supervisionadas pelos professores da IES e docentes parceiros que atuavam na disciplina de Matemática nas escolas de Educação Básica no decorrer do processo de estágio instigamos nos futuros professores a realização de investigações que favorecem o desenvolvimento de suas ações e reflexões, ora pautadas nos aspectos teóricos do componente curricular, bem como das outras disciplinas cursadas refletindo acerca das soluções e superação dos desafios experienciados na prática.

### **Experiência no Estágio na Licenciatura em Matemática**

Em cursos de Licenciatura o estágio supervisionado é uma exigência da LDB (nº 9394/96) e de outros documentos destinados a formação docente e configura-se como um componente curricular obrigatório para a conclusão do curso. Sob esta perspectiva, o discente ao estar matriculado no sétimo semestre em Licenciatura em Matemática, *locus* dessa investigação, tem a oportunidade de cursar o Estágio Supervisionado em Matemática da Educação Básica III, englobando o ensino médio, ou seja, por meio desse estudo pautamos o primeiro contato dos licenciandos com a atmosfera escolar na última etapa da educação básica.

Destarte, a execução do plano da disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática da Educação Básica III, contemplando uma carga horária de 120h/aulas, desenvolveu-se por meio de atividades pautadas em quatro etapas: a primeira, com carga horária de 40h/aulas, foi designada por atividades teóricas formativas realizadas na IES sob a orientação e supervisão do docente ministrante da referida disciplina; a segunda, contemplando 20h/aulas, foi destinada ao conhecimento da escola campo de estágio, busca e análise dos documentos institucionais, a saber, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, análise dos livros didáticos e os indicadores



ENEM e SPAECE, entrevistas com o núcleo gestor (diretor, coordenador pedagógico e coordenador de área) e, além disso, o desenvolvimento das atividades de planejamento e avaliação; e a terceira, efetivada em 40h/aulas, delimitou-se pela realização de regências bem como participação de planejamentos, observação, coparticipação nas aulas ministradas pelo professor parceiro, dentre outras relacionadas. Convém destacar que as 20h/aulas restantes foram designadas a elaboração e socialização do relatório.

As atividades teóricas formativas foram realizadas por meio de leituras e debates de textos que fundamentaram a importância do estágio supervisionado articulado ao exercício da profissão docente e sua vinculação com a pesquisa. Convém destacar que tais atividades proporcionaram uma reflexão acerca do magistério, bem como, a importância de aliar a teoria à prática docente para o ensino de Matemática, pois ambas estando vinculadas auxiliam na compreensão da realidade e propiciam a construção e/ou solidificação do conhecimento. Além disso, os debates e discussões permitiram vislumbrar o estágio como um espaço de formação profissional docente que contempla questões individuais, coletivas e sociais. Ademais, este promove o conhecimento da profissão, também permite um contato com a atividade de análise sobre a vida e trabalho dos professores e proporciona uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Por esse viés, destacamos que no âmbito educacional, a reflexão é essencial para esclarecer situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional. Em particular, a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz. Isto posto, salientamos o ato de reflexão crítica como algo inerente à prática docente e que este pode ser desenvolvido ainda na prática do Estágio Supervisionado.

Sob esta perspectiva, faz-se necessário destacar a importância de se desenvolver por meio da reflexão crítica a atividade de pesquisa vinculada ao o estágio supervisionado, uma vez que esta é basilar para o próprio desenvolvimento do estágio e, além disso, possibilita aos estagiários atuarem como pesquisadores.

Reconhecidamente, a atividade de pesquisa na prática do estágio proporciona ao futuro docente uma compreensão mais sólida sobre a realidade na qual atuará. Mediante a esta perspectiva, os estagiários foram encaminhados a escola campo para a

investigação *in loco*, considerando as características da escola e as especificidades dos sujeitos, tentando compreender as particularidades do núcleo gestor, dos professores, funcionários e estudantes.

Por meio da identificação e da caracterização institucional foi possível conhecer as instalações físicas, os recursos humanos, a gestão escolar e os aspectos administrativos e pedagógicos; fatores relevantes à formação e atuação do futuro docente.

Ademais, constatamos nas investigações realizadas nos relatórios de estágio que por meio da análise PPP e das entrevistas realizadas com o núcleo gestor (diretor, coordenador pedagógico e coordenador de área) foi possível compreender o funcionamento da gestão da escola, além disso, ter acesso a informações referentes à missão, caracterização da clientela, informações sobre a aprendizagem, recursos, composição do corpo administrativo e docente, composição do conselho de pais e mestres, planos de ação, projeto pedagógico da escola e os planos de curso da disciplina de matemática.

Outros achados apontaram para os estudos do Regimento Escolar, nos quais os licenciandos destacaram que neste estão descritos os deveres, finalidades e princípios adotados pela instituição de ensino em todos os setores, pedagógicos, administrativos, núcleo gestor, além do corpo docente e os direitos e deveres dos discentes. Em suma, o referido documento regulamenta a organização didática-pedagógica e administrativa da escola.

A análise dos indicadores ENEM, relacionado ao ano de 2017, e SPAECE, referente aos anos 2015, 2016 e 2017, possibilitou aos futuros professores o conhecimento dos resultados educacionais da escola campo a partir do desempenho dos alunos nas referidas avaliações, uma vez que ambas verificam se estes aprenderam e o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo da escola, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No processo de investigação dos livros didáticos, objetivou-se analisar a organização e composição dos seus conteúdos. Em uma das escolas campo os livros adotados eram da coleção intitulada “Matemática: contexto & aplicações” tendo como autor Luiz Roberto Dante. A mesma consiste de três volumes referentes a cada ano do ensino médio, tendo sua edição feita pela editora Ática e sua aprovação no PNLD 2017. De acordo com um dos licenciandos a organização permitia a integração entre os

conhecimentos matemáticos e situações cotidianas e/ou fatos históricos, identificando a transição da linguagem materna para a linguagem matemática. Sendo analisado que os capítulos indicavam a interdisciplinaridade entre os conteúdos e, além disso, possuíam a indicação de exercícios, que além de propiciar uma revisão dos conhecimentos prévios, possibilitavam aos discentes desenvolverem diferentes estratégias no ato da resolução.

Quanto à participação nos planejamentos, os estagiários destacaram que é uma atividade sob o critério do professor parceiro, uma vez que são realizados em casa ou na escola, dependendo da escolha do professor parceiro, cujo mesmo tem um dia na semana para estudo e/ou planejamento, a LDB (nº 9394/96) reserva a professores da rede pública período para estudo, planejamento e avaliação dentro da carga de trabalho, sem delimitar o tempo de jornada dessas atividades. Sendo assim, ocorriam reuniões que necessitavam da presença do núcleo gestor, professores e conselho escolar agendadas mediante as demandas das instituições. Além disso, eram estipuladas no calendário escolar às reuniões bimestrais para pais, com o objetivo de informar os avanços e desempenho de seus filhos, bem como sobre as atividades das escolas.

O desenvolvimento das regências era realizado por meio da elaboração dos planos de aulas sob as orientações e/ou direcionamentos do professor parceiro e do professor da disciplina de estágio. Os planos de aula eram executados de modo que os conteúdos propostos foram trabalhados via uma abordagem de ensino e/ou de recursos didáticos aprendidos no curso buscando se diferenciar de modelos tradicionais de ensino de Matemática, como os que apresentam uma definição, regras e fórmulas para em seguida aplicar em exercícios.

Evidenciamos que as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado III coadunam com as ideias de Barreiro e Gebran (2006, p. 28) ao observarem o estágio “[...] como teórico-prático e não como teórico ou prático”, possibilitando aos estagiários extraírem reflexões sobre as práticas institucionais e ações desenvolvidas por profissionais no intuito de habilitá-los enquanto futuros docentes.

O ato da reflexão viabiliza o pensar sobre a prática e, sob esse aspecto, destacamos o conceito de *práxis* sob a visão de Freire (2001, p 42) quando afirma que *práxis* é “[...] pensar sobre a prática para melhor praticar”.

Lima evidenciando as ideias de Freire acerca da *práxis*, enfocou que

[...] a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão construindo, fazendo-se e refazendo-se em um movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática (apud LIMA, 2012, p. 43).

A partir das experiências e reflexões alusivas ao desenvolvimento do estágio supervisionado, evidenciamos a oportunidade dos estagiários gerarem conhecimentos mediante aos percursos de sua formação acadêmica efetivada com teoria e a prática do estágio, com significações dadas à profissão e à prática docente.

### **Considerações Finais**

A pesquisa descrita nesse escrito revelou a formação docente em Matemática mediante as ações dos estagiários no ensino médio e pautadas nos relatórios do componente curricular mencionando que as atividades realizadas no estágio supervisionado III auxiliaram na compreensão dos aspectos teóricos e práticos no ensino da Matemática ofertado na última etapa da educação básica.

Nosso estudo enfocou um dos aspectos da formação docente no intento de evidenciar a vinculação teoria e a prática, destacamos que não podemos fazer generalizações, mas chamamos atenção para que os achados descritos na pesquisa possam servir de aporte teórico e prático aos docentes para repensarem a mediação do componente curricular e o fortalecimento da parceria IES e escola e aos estudantes dos cursos de licenciatura ressaltando que as atividades experienciadas nas disciplinas de estágio curricular supervisionado proporcionam a compreensão e alinhamento dos aspectos apreendidos no decorrer da formação e que constituem o trabalho do professor.

Desta feita, na pesquisa constatamos a relevância da elaboração dos relatórios mediante as considerações dos futuros professores possibilitando a análise e a investigação das próprias atuações, identificando as potencialidades, dificuldades, refletindo, assim, sobre a docência a partir da relação teoria e prática em parceria com os professores supervisores do estágio e os docentes da educação básica, atentando para os aspectos da gestão escolar, da gestão de sala de aula, para o ensino e aprendizagem em Matemática e de outros intervenientes presentes no contexto escolar.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9424/96.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº 1.302/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 02/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez, 2008.

## FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE ITAITINGA

Elisângela Venâncio de Sousa –SME/Itaitinga  
elisangela.venancio@yahoo.com.br

### RESUMO

Esta investigação tem por objetivo investigar como a formação inicial e a formação continuada em serviço contribuem para o desenvolvimento do professor de matemática, procurando entender de que forma a perspectiva crítico-reflexiva reflete em sua prática docente. A problemática a ser investigada neste trabalho é fruto de uma análise realizada a partir de algumas observações como professora de matemática no município de Itaitinga, região metropolitana do estado do Ceará. O estudo seguiu uma abordagem metodológica de natureza bibliográfica qualitativa. Partindo das perspectivas e práticas dos professores participantes, o enquadramento teórico desenvolvido permitiu perspectivar o modelo pedagógico assente na reflexão, como o modelo a seguir na formação de professores de Matemática. É um modelo que propicia a participação do profissional na concepção, estruturação e organização do processo formativo, bem como, incentiva, nos formandos, o seu desenvolvimento profissional, nos seus múltiplos domínios.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino da Matemática; Formação Crítico-Reflexiva.

### INTRODUÇÃO

Percebo que a necessidade de refletir de forma sistemática sobre a formação crítico-reflexiva dos professores de matemática, se torna cada vez mais urgente e necessária (FIORENTINI; NACARATO, 2005), haja vista que, diante da análise de diálogos com professores que acompanho, pude verificar o quão difícil é estes profissionais acreditarem na formação continuada em serviço, tampouco investirem na sua formação profissional, objetivando melhorias no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Essas análises me levaram a acreditar que os docentes veem os momentos de formações continuadas como alívio do espaço escolar e, ainda, como momentos para descanso da rotina profissional. Além disso, ao longo da minha trajetória profissional, pude identificar a grande quantidade de professores que lecionam matemática sem a

mínima formação específica, tampouco didática, haja vista que boa parte dos professores de matemática do município não tem formação específica na área, ou não possuem sequer curso de licenciatura. Tal situação leva o professor a copiar modelos de docência tradicional, apenas reproduzindo conceitos e fórmulas, desenvolvendo a profissão docente sem refletir sobre as contribuições que poderia dar a esta disciplina tão mal interpretada, e ainda não reconhecendo a educação como processo reflexivo e formador de consciências críticas.

Assim, evidenciar a trajetória e o desenvolvimento profissional dos docentes de matemática da rede pública municipal de Itaitinga é um grande desafio, haja vista se tratar da formação continuada de servidores públicos que, por sua vez, estão cada dia mais desmotivados e desacreditados na melhoria da educação.

Esta pesquisa consiste em analisar o conceito de professor crítico-reflexivo dentro do contexto educacional brasileiro (PIMENTA, 2002), considerando a formação inicial e formação continuada do ponto de vista teórico e prático dos professores de matemática. Visa ainda investigar como a formação inicial e a formação continuada em serviço contribuirão para o desenvolvimento do professor (NÓVOA, 1995) de matemática, do município de Itaitinga-CE, procurando entender de que forma a perspectiva crítico-reflexiva reflete em sua prática docente. A problemática a ser investigada neste trabalho é fruto de uma análise realizada a partir de algumas observações como professora formadora de matemática, função que realizei por três anos na rede municipal de ensino de Itaitinga.

Situando o professor de matemática no atual contexto educacional brasileiro em que vivemos, acredito que esta pesquisa venha contribuir significativamente para a formação de educadores capazes de aprimorar sua prática pedagógica de forma reflexiva, conscientes que estão contribuindo para a formação dos seus alunos, que por sua vez são agentes de transformação social. Pautada nessa visão, acredito ainda, ser viável um processo de mudança no contexto da formação dos professores, sobretudo, visando novas realidades, novas práticas, novas possibilidades de formação. Diante dessas premissas me proponho a pesquisar em busca de responder a seguinte questão: Como a formação inicial e a formação continuada em serviço contribuem para o desenvolvimento do professor de matemática, do município de Itaitinga, e de que forma a perspectiva crítico-reflexiva reflete em sua prática docente? (PIMENTA, 2002; FIORENTINI; NACARATO, 2005);



O presente estudo tem como objetivo: investigar como a formação inicial e a formação continuada em serviço contribuem para o desenvolvimento do professor de matemática do município de Itaitinga, procurando entender de que forma a perspectiva crítico-reflexiva reflete em sua prática docente.

Este estudo tem eixo nas práticas pedagógicas, situa a formação no contexto da escola e favorece tanto o processo de reflexão sobre a prática como o desenvolvimento de pesquisas baseadas na prática, parte do meu desejo pessoal em atender os anseios dos professores por novos caminhos para a sua prática, por novas possibilidades profissionais e, principalmente, por novos desafios, com potencial para fazer renascer o prazer de aprender e de ensinar.

Importa, pois, em realizar um desejo pessoal e profissional em compreender porque a formação inicial não dá conta de propiciar as ferramentas para que o professor e os demais segmentos da escola possam desempenhar suas tarefas com êxito. Para tanto, se faz necessário uma formação contínua e permanente na escola, a partir dos saberes, experiências e das necessidades do professor, mas, sobretudo, a partir de uma teoria crítica e dialógica. Assim, será possível que os professores vivenciem práticas pedagógicas crítico-reflexivas.

## **O PROFESSOR REFLEXIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As considerações de Pimenta (1997) são importantes na discussão do conceito de professor reflexivo e a formação de professores. A autora argumenta que é na abordagem denominada professor reflexivo que a pesquisa sobre a própria prática tem sido desenvolvida. Assim, as abordagens sobre o professor reflexivo:

[...] entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante de situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a *reflexão sobre a reflexão na ação*. (PIMENTA, 1997, p. 23, grifos meus).

Nesse sentido, percebemos a importância da pesquisa na formação dos professores, pois é na medida em que se desenvolve uma prática da pesquisa e uma reflexão acerca da ação docente que se dá a produção de saberes pedagógicos.

Pimenta (1997), ao propor uma ressignificação da didática, destaca que a teoria deve ser produzida com base na observação e na reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, as novas compreensões sobre a didática, fundamentadas na prática pedagógica, estão modificando profundamente os papéis do professor, do aluno e do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Assim, fica evidenciada a possibilidade de uma reflexão que possibilite a teorização dos saberes adquiridos na prática docente, o movimento prático-teórico-prático, a criação de novos hábitos pedagógicos, uma nova cultura profissional e o desenvolvimento de maior autonomia profissional por parte dos professores (PIMENTA; LIMA, 2012).

Em consonância, Pimenta e Ghedin (2010) alertam que o conceito de professor reflexivo tem sido submetido a várias críticas que levam em consideração uma série de fatores, entre eles: o tipo de reflexão feita pelos professores; a consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar; as condições para os professores poderem refletir; o pragmatismo, com a desvalorização do conhecimento escolar-acadêmico-científico; e o individualismo, como consequência de uma reflexão em torno de si mesmo.

Ao construir uma crítica sobre o professor reflexivo, Pimenta e Ghedin (2010) consideram que esse conceito serviu como base para o movimento de valorização da formação e da profissionalização dos professores em vários países, desde a década de 1990. Considerar este processo de valorização é muito importante para analisar de forma crítica, numa perspectiva emancipatória, a formação e a ação docente propostas nesta pesquisa.

O desenvolvimento profissional é um direito dos professores, e uma obrigação do poder público, emanado pela sociedade para prover educação de qualidade a todos os cidadãos. Essas razões, entre outras, se concluem na letra da lei enfatizada na LDB nº 9.394, em seus artigos 63 e 67, os quais expõem explicitamente a necessidade de manutenção de programas de formação continuada e a promoção de aperfeiçoamento profissional. E no art. 86, § 3º, inciso III, coloca que cada município, deve realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Pimenta e Lima (2012), discorrendo sobre a dinâmica da formação contínua de professores, afirmam que é um movimento com práticas reflexivas, um movimento metodológico e uma política de desenvolvimento profissional. Desse modo, deve estar alicerçada sobre o contexto de uma forte política nacional de formação de professores.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a execução das políticas para a formação inicial de professores, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) abordam que o professor precisa ter consciência da importância do conhecimento teórico que possui, pois:

[...] o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, coloca elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 42).

Sobre a formação inicial, Tardif (2010) salienta que os professores não dão conta das necessidades do cotidiano da escola. Por essa razão, propõe uma mudança radical nas concepções e nas práticas de formação, cujo enfoque considere os professores como sujeitos do conhecimento, colaboradores e pesquisadores, produzindo pesquisas não só fundamentadas no ensino, mas para o ensino, de forma que se apropriem de um discurso e de uma linguagem objetiva da profissão e de uma prática pedagógica reflexiva.

Sobre a formação continuada nos espaços tradicionais de produção de conhecimentos, Candau (1996, p. 141) compreende que:

Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados como tradicionalmente como o *locus* de produção de conhecimentos, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o *locus* da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas de primeiro e segundos graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional.

Diversos estudos enfatizam possibilidades de viabilização da formação continuada, privilegiando a escola como local de fomento da formação contínua, deslocando essa realidade do âmbito das universidades e secretarias de educação, empreendendo um projeto formativo que favoreça possibilidades coletivas de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, mediante espaços e tempos sistematizados, já que o fato de estar na escola não garante as condições mobilizadoras de um processo formativo contínuo e permanente (CANDAU, 1996).

Essa autora propõe que a formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente. Tal valorização vem provocando uma linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos, levantando questões sobre os

saberes que possuem os professores. Candau (1996) vai além, ao defender que na formação continuada se considere o desenvolvimento profissional do magistério, ou seja, o ciclo de vida docente, visto que os desafios e necessidades são diferentes diante a realidade de cada professor.

Nessa perspectiva, entendo que a formação contínua dos professores envolve um confronto de diferentes concepções, envolvendo políticas públicas, desenvolvimento cultural e profissional. De acordo com Lima (2002, p. 94-95), a formação contínua se caracterizada por uma ação docente mais reflexiva, ao colocar que:

[...] a formação contínua perpassa as instâncias da vida humana, carregando experiências que darão sentido à vida e ao trabalho do professor. Torna-se assim uma atitude, um valor, constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social. [...] a formação contínua tem a escola como *locus* de referência ou ressonância, por que é nela que o professor trabalha e realiza o seu desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, concordamos com Candau (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2010) e Lima (2002) quando consideram que a formação continuada deve ser desenvolvida na escola, a partir dos saberes docentes e de seu ciclo de vida, de forma que haja interação da prática com a reflexão crítica, visando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, contribuindo com a escola na construção de um espaço democrático.

Assim, a compreensão do que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. Entretanto, não deixa de ser a busca de respostas para questões relativas ao trabalho docente, sua identidade, bem como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, tarefa núcleo da profissão docente. Faz-se necessário, portanto, a viabilização de uma prática pedagógica fundamentada na teoria de professores críticos e reflexivos.

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Falar sobre a formação de professores de Matemática no contexto educacional brasileiro é um desafio que muitos pesquisadores têm enfrentado, isso se justifica ao analisar a dicotomia teoria x prática, e a prevalência dos saberes específicos de matemática em relação aos saberes pedagógicos e da prática didática que aborda esse conteúdo.

Vários estudos têm sido realizados sobre o processo de formação de professores para a escola básica brasileira nesta perspectiva, tomamos por base o trabalho de Lima e Sales (2002), Fiorentini (2003), entre outros, que concordam com a articulação entre teoria e prática da educação matemática, entre o saber específico vinculado a um saber pedagógico.

Fiorentini (2003) aponta que distintos fatores intervêm no processo de formação de professores de matemática: o contexto sociocultural e econômico, os interesses individuais e coletivos das instituições e de seus pesquisadores, as políticas públicas para a educação, as especificidades próprias de cada área de conhecimento, entre outros.

Nesta perspectiva, pesquisadores em educação matemática têm se empenhado em buscar através de análise e síntese de pesquisas, fundamentos teóricos e práticos que possam embasar uma proposta adequada para os cursos de formação inicial e continuada de professores de matemática na atualidade.

Analisando formação de professores de matemática no Brasil, Fiorentini (2003) alerta para o fato de que, nas últimas décadas, as mudanças têm acontecido, entretanto, ainda há a necessidade de encontrar formas de produzir discursos que, de fato, retratem a situação atual destes cursos e possibilitem avanços.

Particularmente, entendemos que estes discursos terão mais força à medida que se produzirem os cursos de formação de professores de matemática a considerando a importância da didática, contextualizando os embates entre legislação vigente, interesses individuais e coletivos e discussões teóricas mais marcantes no cenário educacional.

Para que haja um bom desempenho profissional, esperamos que o educador matemático tenha visão abrangente do seu papel enquanto professor. Que expresse com clareza e objetividade sua capacidade de transmitir conhecimentos, apresentando uma visão crítica e reflexiva, relacionando a matemática com a didática. Como afirmam Lima e Sales (2002, p. 44):

Pensar em Didática é pensar em trabalho do professor na sala de aula; é verificar como o professor vive seu cotidiano, as práticas individuais, a maneira de se relacionar consigo mesmo, com os alunos, com o conhecimento, com os colegas, com a organização escolar e com a sociedade. Em suma, é um processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor tenha consciência de que é produtor dos conhecimentos pedagógicos no momento em que reflete, seleciona, organiza, planeja e executa suas atividades práticas, para que tenha um melhor desempenho.

A construção de competências não se dá apenas com o conhecimento teórico, mas também com a construção de conhecimentos práticos adquiridos nas experiências, aprender fazendo, desenvolvendo a capacidade de observação e análise reflexiva de suas próprias atitudes.

É necessário que se pense na formação do professor que vai ensinar matemática em uma ampla dimensão, pois sentimos a ausência de alguns aspectos nesta formação que promovam a imersão cultural, social e política do professor no mundo, exigindo que o educador se sinta cidadão, fato este que pouco é abordado durante as formações docentes. Um outro aspecto diz respeito ao conhecimento matemático do professor, das relações entre os variados temas matemáticos, que são vistos de formas fragmentadas.

Estas são questões pertinentes, considerando que suas respostas serão importantes para a adequação dos cursos de formação de professores de matemática diante as demandas educativas atuais. Um estudo sistemático ao ensino de matemática nos fornecerá fundamentos sobre o presente e nos permitirá descortinar as possibilidades de melhoria no processo ensino e aprendizagem para o amanhã.

## CONCLUSÕES

A prática pedagógica dos professores no processo de formação caracteriza-se pela realização de um currículo tradicional. O mesmo baseia-se na perspectiva positivista e tecnicista do ensino, uma vez que tomam o domínio de conteúdos e as técnicas de ensino, como os conhecimentos fundamentais para um professor (conhecimento profissional). Deste modo, na formação de professores de matemática, são valorizados os conhecimentos científicos e pedagógico – metodológico, em detrimento dos conhecimentos resultantes da prática, o que caracteriza o modelo tecnicista ou tradicional de formação de professores desenvolvida no município de Itaitinga.

Neste sentido, o ensino da matemática desenvolve-se na base de um modelo onde a investigação, a construção do conhecimento e a comunicação entre estudantes sejam as palavras-chave da sua realização.

A reflexão-sobre-ação leva os professores a sentirem e a viverem a escola como uma comunidade de profissionais, onde são discutidos, refletidos e partilhados todos os aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da profissão docente. Através de elaboração e realização de projetos (ao nível da instituição ou com outras instituições) revelem a sua preocupação e empenhamento na melhoria da sua prática, do currículo formal, das condições e do desenvolvimento da instituição.

De um modo geral, o presente estudo levanta uma série de questões, que permitem o envolvimento dos professores e dos estudantes em ambientes de trabalho colaborativo (análise, reflexão e partilha), em busca de alternativas na realização da atividade profissional e da sua melhoria. Deste modo, na concretização do modelo reflexivo, os professores são chamados a mobilizar um conjunto de conhecimentos, entre as quais se destacam: conhecimento dos documentos orientadores da formação, do sistema de ensino, no geral, dos resultados das investigações, dos estudantes, etc.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1996.

FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_; NACARATO, A. M. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando sobre a prática**. São Paulo: Musa, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Educação, educação permanente; formação, formação contínua. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra (Orgs). **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

\_\_\_\_\_; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da Didática. Ciências da educação, pedagogia e didática. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Didática e formação de professores**.



Percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria Socorro Lucena; **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

**FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:  
DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE**

Tatiana Maria Ribeiro Silva<sup>264</sup>  
Jacques Therrien<sup>265</sup>  
Andréa Sales Braga Moura<sup>266</sup>

**Resumo**

Este artigo versa acerca das principais teorias que discutem a temática Formação Docente e Desenvolvimento Profissional como uma prática social e histórica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida sob as características de Estado da Arte, com o objetivo de mapear e discutir as produções científicas e acadêmicas sobre Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, cujos resultados iniciais apontam que a Formação Docente é um campo em permanente desenvolvimento, assim faz-se necessário refletir sobre o desenvolvimento docente como um processo permanente, que envolve a valorização da identidade profissional dos professores. Neste sentido, a Formação Docente e Desenvolvimento Profissional provocam reflexões acerca de um campo de atuação marcado por identificações e diferenças. Os resultados apontam que as transformações das práticas docentes decorrem da ampliação da sua consciência crítica sobre suas ações, na qual o desenvolvimento profissional é um espaço de reflexão para enfrentar os desafios das situações de ensino, para ampliar os conhecimentos e competências para a ação docente, bem como potencializar os aspectos da sensibilidade, ética e consciência política, que o exercício da profissionalização docente exige. Assim, a Formação Docente é um campo de atuação em desenvolvimento em constante desenvolvimento, que impulsiona discussões e reflexões, a partir de problemas vivenciados, em contexto, abrindo a possibilidade de transformação coletiva e compartilhada.

**Palavras-Chaves:** Formação Docente, Desenvolvimento Profissional, Profissionalização e Práxis Docente.

**1. Formação docente e os seus desafios na contemporaneidade**

A complexidade do exercício docente na contemporaneidade exige processos de

---

<sup>264</sup> Psicóloga. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora substituta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central FECLESC/UECE. E-mail: [tatiana.ribeiro@uece.br](mailto:tatiana.ribeiro@uece.br).

<sup>265</sup> Pedagogo. PhD em Educação pela Cornell University, USA. Pós-doutor na Université Laval, Canadá e pela Universitat de Valencia, Espanha. Professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: [jacques@ufc.br](mailto:jacques@ufc.br).

<sup>266</sup> Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em História e Geografia. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [andreaadc@hotmail.com](mailto:andreaadc@hotmail.com).

formação explícitos e formais, em que se condensem, sistematizem e generalizem competências comunicativas e habilidades cognitivas e instrumentais, desde a educação básica até a docência universitária. Nesse processo, as formalidades da formação constituem-se no arcabouço estruturante das especificidades das profissões, do sentido político e dos direcionamentos teórico-práticos que imprimem à atuação profissional.

Na concepção de Nóvoa (1995), a formação de professores é encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos docentes e das escolas. O autor defende um investimento educativo nos projetos escolares e uma prática de formação continuada centrada nas escolas “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”. Freire (2002), corroborando esta ideia de formação, afirma que:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1996, p. 20).

Seguindo esta linha de pensamento, Giroux, (1997), afirma que é preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. Contudo, a atualização da prática pedagógica do professor deve ser constante e, isso, consegue-se através da pesquisa, do estudo, estando o educador engajado num processo de formação continuada, construindo desta maneira, uma relação diferenciada em relação aos saberes, passando de meros transmissores a produtores.

Contudo, ao refletir sobre a ação docente exercida por profissionais que contribuem para a transformação qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença da responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação docente nos dias de hoje deve levar em conta que ensinar e aprender são atividades essencialmente humanas para as quais é imprescindível a compreensão da educação como possibilidade de reconstrução pessoal e social, bem como uma grande dose de comprometimento que

exigem tomadas de decisão ponderadas, a partir dessa postura de investigação e de um permanente aprofundamento teórico poderá ser assegurada a lucidez necessária para que os educadores compreendam a sua docência e assumam a tarefa de instigadores do pensamento reflexivo e complexo.

Esta abordagem colabora com a tese de que a formação do professor para um mundo de transformações aceleradas deve ser pensada como um processo que rezinga, segundo Lima (2001), “uma postura reflexiva dinamizada pela prática” (p.67), ou seja, reconhecer o professor como um sujeito de práxis, favorecendo uma cultura profissional docente digna de fazer o professor pensar sistemática e continuamente sobre seu trabalho de maneira crítica e construtiva.

A educação, para Therrien (2012) “é um processo de construção e de reconstrução criativa de si e do mundo social onde convivemos”. Tal definição remete à ideia de que a educação é um processo inscrito no campo das relações sociais, cujo movimento dinâmico da sociedade e dos sujeitos que a constituem, impulsionam e são impulsionados, correspondendo ao próprio ato que representa viver. Nessa perspectiva, a formação docente constitui-se um ato social, histórico e político inscrito no contexto das vivências reais. A formação docente tem como princípio, promover o desenvolvimento de potencialidades, construção e reconstrução de identidades, situada no campo real, a partir da subjetividade dos agentes, produzindo reflexão criticidade, conhecimento e autonomia.

O trabalho docente impõe desafios para uma formação que domine saberes e produza significados, constituindo uma práxis regulada pela ética profissional e compromisso político social, destaca Therrien (2012). Ao educador se impõe o desafio de uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico, como diz Therrien (2006) e arriscamos complementar, com o jogo de intersubjetividades que compõe a teia múltipla e heterogênea que se dá nas relações de ensino e aprendizagem. Complementa Therrien (2012), construindo “práticas situadas em contexto intersubjetivo, moldadas pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática”.

## **2. Desenvolvimento profissional e Processo de Profissionalização Docente**

Temos defendido a necessidade de estudar e compreender a formação de

professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo, o ensino e os professores. Parece-nos que, atualmente a formação de professores, ou mais precisamente, o desenvolvimento profissional de professores se apresenta como o elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento. Dessa maneira pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular. No entanto, a construção de um corpo de saberes próprios, específicos do ofício de ser professor, está na base dos processos de profissionalização e do exercício da profissionalidade docente. Estes saberes são considerados como uma ferramenta essencial da atuação profissional dos professores.

De acordo com Lacerda (2011), a terminologia profissionalização corresponde às condições ideais que reside no fato de garantir o exercício profissional de qualidade. Destacando para o professor as seguintes condições: a formação que objetiva o progresso das competências técnicas e dialógicas de modo reflexivo, política de valorização do magistério, remuneração compatível com a natureza e as exigências para exercer o ofício, disponibilização de recursos físicos e materiais, ambiente com as devidas condições para a realização das atividades docentes, onde as escolas sejam mais participativas e as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, bem como um clima de trabalho favorável e acolhedor.

Seguindo esta mesma linha e tendo como fundamento as análises de alguns autores, tais como: Cunha (1999); Gauthier (2006); Sacristán (1995); Contreras (2002), podemos afirmar que a profissionalização institui um método que incide, por uma parte, em formalizar os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias para o exercício de uma profissão e, por outra, em fazer que se reconheça essa experiência profissional na sociedade. Cunha (1999, p. 132), afirma que trata de “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”.

Acompanhando o entendimento de Gauthier (2006), a profissionalização remete a dois artifícios distintos, entretanto complementares: a profissionalidade e o profissionalismo. O primeiro se relaciona a processos internos, e propaga atuação prática, o específico de ser professor e a base para a construção da profissão, e “[...] consiste em um conjunto de características mais ou menos formalizadas de uma

profissão em uma época determinada” (GAUTHIER, 2006, p. 167). O segundo é um processo externo que, como o mesmo autor destaca, “[...] implica de alguma maneira um trabalho que tende a favorecer o reconhecimento pela sociedade da experiência que possuem os membros de um corpo profissional”. Sendo assim, está relacionado, ao controle ocupacional e à elevação do status social da profissão.

Seguindo a definição proposta por Sacristán (1995, p. 65), que entende a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Por ser um processo, está vinculado ao “aumento do domínio profissional de uma atividade” e visa, “ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados” (BOURDONCLE, apud GAUTHIER et al., 1998, p. 61).

A profissionalidade, de acordo com Contreras (1997), refere-se às qualidades da prática profissional dos professores que são necessárias ao trabalho educativo. O seu conteúdo possibilita considerar que falar de profissionalidade não se refere apenas à descrição do desempenho da atividade de ensinar, mas expressa também valores e pretensões que se deseja desenvolver e alcançar. Nessa perspectiva, a prática docente adequada seria o resultado de um investimento individual e coletivo mais consciente e contínuo de integração/produção dos saberes profissionais. Ainda que o saber do professor carregue as marcas de sua subjetividade, vale lembrar que estamos diante de um saber que é social, que está arraigado na cultura de uma instituição – a escola – e, mais vastamente, no interior de uma determinada sociedade.

Sacristán (1992) assinala a existência de três fatores que contribuem para o trabalho docente, o contexto propriamente pedagógico - o qual está configurado na efetiva prática da docência, é o dia a dia da ação de ensinar e de aprender; o âmbito profissional - volta-se simultaneamente à ação individual e coletiva, englobando os saberes elaborados do percurso pessoal e profissional, e o âmbito sociocultural, que é determinado pelo contexto situado social e culturalmente.

O exercício da profissionalidade docente é circunstancial, ou seja, caracterizado pela imprevisibilidade. Tal fato torna a prática profissional docente suscetível às mudanças sociais. Como afirma Sacristán (1999, p. 65):

Referimo-nos ao entendimento deste [o ensino] como uma atividade

“dilemática”, no sentido em que obriga a tomar decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais temos dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas. É todo um universo de interrogações entre as quais devemos escolher, pouco tranquilizador para mentes que procurem ordem, regularidade e que gostariam de contar com um apoio firme ao qual amparar-se. (SACRISTAN, 1999, p.65).

Desta maneira, a reflexão sobre as mudanças sociais aceleradas da atualidade e seus impactos no campo educativo é fundamental para o exercício da profissionalidade docente, visto que condiciona, o corpus de saberes que constitui o núcleo da profissão. Contudo, o professor deve ser um profissional capaz de refletir sobre suas práticas, de resolver problemas, escolher e elaborar estratégias pedagógicas, não se reduzindo à profissionalização na formação. Há de envolver-se na diversidade das situações das modalidades de aprendizagem, as quais podem ser: na efetivação de um projeto inovador, contribuir com a troca de práticas, além de participar dos dispositivos de análise de retornos de experiências. Estas são algumas das situações que podem conceber ensejos para o desenvolvimento do profissionalismo.

### **3. Considerações inacabadas acerca da Formação docente como uma práxis em construção**

As considerações aqui tecidas revelam que a formação docente é um campo de formação em permanente desenvolvimento, dado o seu caráter complexo, concebida como um processo dialético e multifacetado.

Os desafios sociais da atualidade exigem, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor.

Esta formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

A Educação constitui-se um lugar de disputa e tensões, na qual seus agentes,



muitas vezes, permanecem embevecidos pelos velhos discursos e envoltos em velhas práticas. Ainda vivenciamos um terreno educacional carregado de vícios que dificultam a execução de projetos; uma legislação que se espelha em interesses escusos de uma classe dominante; no entanto, atualmente não existe local mais estratégico e eficaz, no que tange o desejo de uma formação integral do ser humano, do que a educação. Ela pode sediar conflitos e angústias, mas ao mesmo tempo ela é decisiva e favorece o acesso a transformações.

Neste turbilhão de transformações, a formação docente transforma e é transformada cotidianamente, seja pelo aspecto didático ou pelo aspecto profissional. No profissional temos participado de uma sequência de capacitações em que nos faz refletir a práxis diária, isto empurra os profissionais a cada dia buscarem novas técnicas, formas e métodos, o que nos impulsiona a estudar mais e buscar novas capacitações.

O desenvolvimento profissional só é possível com uma base nos estudos partilhados ou compartilhados, daí a necessidade de uma formação integralizada. A relação teoria e prática tem sido recorrente. É no espaço escolar que o professor desenvolve sua atividade profissional como tal, é a expressão micro da totalidade do contexto social e histórico em que ele exerce com plenitude sua ação como “ser de transformação” (TERRIEN et al, 200, p.17). Mudanças que (re)signifiquem a prática docente reclamam por um espírito de abertura e de indagação crítica e sistemática por parte do professor, visando à superação das dificuldades a ela inerentes. Portanto, ponderar sobre a prática cotidiana, acolhendo-a como ponto de partida e de chegada, é um desafio assíduo a ser enfrentado nos processos formativos.

Nessa perspectiva, percebe-se que a formação docente é um campo em permanente desenvolvimento, como componente essencial para análise e reflexão da ação docente como uma prática social histórica, situada e em contexto, que transforma e é transformada pela ação humana.

### **Referências Bibliográficas**

CONTRERAS, Domingo J. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas : Papyrus, 1994.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **Professor como ator racional: que racionalidade de**

**saber? Que julgamento?** In: PERRENOUD, P. et al (Org). Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

LACERDA, C. R. **A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar : estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior /** Cecília Rosa Lacerda. – 2011.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** Tese (Doutorado em Educação). FE-USP, São Paulo-SP, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1992.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenología de la percepción** México, FCE, 1957.

SACRISTÁN, J. G.. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

TERRIEN. J Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. Revista Educativa. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006.

TERRIEN. J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: Cristina d'Ávila; Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). Didática e docência na educação superior - implicações para a formação de professores. 1 ed. Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 109-132.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

## FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: CAMINHOS TRAÇADOS PELO PERFIL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Eliane Costa Santos – Unilab <sup>267</sup>

E-mail: elianecostasantos@unilab.edu.br

Francisca Angerline de Lima da Silva – Unilab <sup>268</sup>

E-mail: angelinelima@hotmail.com

Assis Anderson Ribeiro da Silva – Unilab <sup>269</sup>

E-mail: assis\_anderson@yahoo.com.br

### RESUMO

O presente trabalho é uma investigação realizada a partir da coleta de dados no cadastramento de professores de Ciências do Fundamental II, da rede municipal de ensino de Acarape - Ceará, que participaram do Programa de Formação Continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2017. Nosso objetivo está em mapear o perfil profissional, identificar potencialidades e desafios no ensino de Ciências e a partir do resultado fazer uma proposta concreta para a SME de formação continuada. A análise de dados por meio da abordagem quali-quantitativa foi organizada em quadros e deu o suporte a etapa seguinte. No perfil dos professores analisados evidenciou que dos 22 (vinte e dois) professores que atuaram no ensino de Ciências, apenas 02(dois) tem a formação inicial adequada, 06(seis) professores sem formação na licenciatura, e 14(quatorze) professores possuem graduação em licenciatura, mas não na área de Ciências. Na conclusão dessa investigação apontamos a importância de potencializar essa diversidade de professores de áreas diferentes com um ensino interdisciplinar que possa dialogar com a formação inicial destes profissionais, a formações continuada na área de Ciências, potencializada pela etnociência.

**Palavras-chave:** Perfil Docente; Formação Inicial; Ciências; Interdisciplinaridade; Formação Continuada; Etnociência

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Entendendo que os profissionais de ciência devem ter formação para o ensino-aprendizagem acerca dos fenômenos do nosso planeta por meio de crenças (kosmos), saberes (corpus) e práticas (práxis) constituído por conhecimentos científicos produzidos na academia e na comunidade local. Esse entendimento é muito pouco tratado e pouco transmitido para a sociedade seja lá por falta de formação inicial em ciências ou pela falta de formação continuada de ciências por meio da etnociência.

---

<sup>267</sup> Docente -Orientadora. Instituto de Humanidades e Letras (IHL). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Coordenadora do Grupo GIEPEM.

<sup>268</sup> Pós-Graduada no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS)/UNILAB.

<sup>269</sup> Graduando no curso de Ciências da Natureza e Matemática – Licenciatura. UNILAB. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática (GIEPEM).

Nos estudos de Krasilchik (1987) é comum as fragilidades no ensino de ciências e na formação dos educadores:

Os cursos de licenciatura têm sido objeto de críticas em relação a sua possibilidade de preparar docentes, tornando-os capazes de ministrar bons cursos, de acordo com as concepções do que aspiram por uma formação para o ensino de Ciências; possuem deficiências nas áreas metodológicas que se ampliaram para o conhecimento das próprias disciplinas, levando à insegurança em relação à classe, à baixa qualidade das aulas e a dependência estreita dos livros didáticos (KRASILCHIK, 1987, p.47).

A autora, faz refletir sobre atuação de professores de Ciências sem formação na área, e ainda, sobre o tempo reduzido dedicado a grade curricular de Ciências em relação ao currículo, ou seja, a pesar da inevitável dificuldade de, em espaço e tempo tão reduzidos.

Na realidade em salas de aula, o ensino de Ciências é trabalhado de forma precária, predominando o ensino como uma coleção de fatos que devem ser lidos e memorizados, e algumas vezes essa disciplina não é nem trabalhada, uma vez que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as mais valorizadas (COLOMBO JR et al., 2012, FUMAGALLI, 1998, RAMOS; ROSA, 2008).

É preciso referir que essa análise não foi objeto do presente trabalho, mas que as indagações propostas pelos autores citados podem ser novos rumos para potencializar e buscar novos estudos frente aos elementos que compõem nos achados desta realidade. Em sintonia, corrobora-se com os estudos de Seixas, Calabró e Sousa (2017) ao afirmar:

A vivência, a reflexão e a sistematização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos designaram à construção de um repertório de conhecimentos que, junto ao contato com diferentes professores da Educação Básica, vivenciando suas práticas e inseguranças, colocando-os como autores do processo de ensino e refletindo acerca deles, permitiu delinear um perfil dos professores de Ciências da Natureza em um processo contraditório entre formação acadêmica e prática pedagógica em sala de aula (SEIXAS; CALABRÓ; SOUSA, 2017, p. 290).

Seguindo as discussões dos autores, sobre o perfil dos professores de Ciências da Natureza no processo de formação acadêmica e a prática pedagógica em sala de aula, este trabalho encontra seu enfoque ancorado na formação continuada dos professores, visto que a formação inicial, algumas vezes, não consegue suprir as demandas existentes

com conteúdos e metodologias da disciplina específica na educação básica.

Em consonância à deficiência na formação inicial do professor, o Censo de Educação (2015) mostra que mais de 518 mil professores entrevistado, 200 mil dão aulas em uma área diferente da que se formaram. Na disciplina de física, por exemplo, mais de 68% dos professores são formados em outras áreas. Geografia, história e ciências também têm uma alta porcentagem de formação inadequada (DIAS, 2016).

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 em vigor desde 2014, determina que todos os professores da Educação Básica (infantil, fundamental e médio) devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2024, por meio de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2016). Entendendo que a constituinte e o constituído possui uma lacuna é que nos detemos a fazer uma investigação com o objetivo de

Mapear o perfil profissional dos professores de ciências e situar frente as discussões que referem as literaturas temáticas, potencialidades e desafios no ensino de Ciências numa educação significativa.

## **O CONTEXTO INVESTIGATIVO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O artigo tem como *locus* o município de Acarape, que está localizado ao norte do Ceará e faz parte da Região do Maciço de Baturité, distante cerca de 60 km da capital Fortaleza. Sua área é de 160.30 km<sup>3</sup> e possui uma população de 15.338 habitantes (IBGE, 2010).

O presente trabalho é uma investigação realizada a partir da coleta de dados no cadastramento de professores de Ciências do Fundamental II, da rede municipal de ensino de Acarape - Ceará, que participaram do Programa de Formação Continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2017. Na perspectiva de melhor compreensão do objeto de estudo e desvelamento do problema de pesquisa, fez-se necessário quantificar o tipo de formação superior dos professores que atuavam na área de Ciências (Quadro 01).

Este estudo foi realizado a partir de pesquisas bibliográfica e documental por meio do método procedimental da pesquisa de levantamento, utilizando de fontes

secundárias de livros, artigos e documentos oficiais e fontes primárias a saber do instrumento utilizado. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o formulário de cadastramento dos professores de Ciências do fundamental II para a formação continuada na rede municipal de ensino. No tocante à abordagem, acolheu-se a quanti-qualitativa, visando a análise mais aprofundada das categorias elencadas referentes ao processo formativo de professores de Ciências (Acarape, 2017).

Para Gil (2002, p. 44), pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. “Os estudos descritivos são os que mais se adéquam aos levantamentos. Exemplos são os estudos de opiniões e atitudes” (GIL, 2007, p. 52). O autor Fonseca (2002) aponta que este tipo de pesquisa é utilizado em estudos exploratórios e descritivos, o levantamento pode ser de dois tipos: levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população.

A análise documental segundo Cellard (2008) é o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303). Dessa forma, a pesquisa documental é elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico.

A análise documental, é “um dos principais métodos que norteiam o trabalho científico e possibilita ter acesso às fontes que o subsidiarão na fundamentação do estudo, é o que chamado levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica” (SILVA, 2018, p. 18). Segundo Polit e Hungler (1995, p.277) a abordagem quanti-qualitativa é aquela que “permite a complementação entre palavras e números, as duas linguagens fundamentais da comunicação humana. ”

## **PROFESSORES SEM FORMAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS**

No Brasil, uma parcela significativa de professores formado em outra área ensinam Ciências. Dessa forma, nas salas de aula depara-se com profissionais com baixo conhecimento de conteúdo, sem formação experimental na área e totalmente dependentes do livro didático. Os autores Silvar e Missar (2016), se posicionam:

Mais da metade dos professores do País não possui licenciatura para dar aulas nas disciplinas que lecionam nas últimas séries da educação básica, é o que mostra um levantamento da ONG Todos pela

Educação para o Observatório do PNE (Plano Nacional da Educação), com dados do Censo Escolar de 2013. Nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o índice chega a 67,5% e no ensino médio a 51,7% (SILVAR; MISSAR, 2016, p. 1).

O professor enquanto o principal agente de promoção e mediação do processo de ensino e aprendizagem, requer uma formação adequada na área de atuação. De forma, a estar preparado para diagnosticar, acompanhar, intervir e encaminhar as práticas educacionais, os estudantes, além da consciência de sua função sociopolítica na sociedade.

Faz se necessário destacar, que o município de Acarape em 2017, contava com 22 (vinte e dois) professores atuando no ensino de Ciências. Entretanto como mostra no quadro 01, havia uma grande diversidade na formação inicial dos professores que atuaram no ensino de Ciências, totalizando 24 tipos de Formação Superior.

**Quadro 01:** Formação inicial dos professores de Ciências no Município de Acarape, Ceará

Tipo de Formação Superior	Quantidade de sujeitos
Bacharelado em Humanidade com Habilitação em Sociologia	01
Bacharelado em Humanidades	05
Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Biologia	01
Licenciatura em Educação Física	01
Licenciatura em História e Geografia	01
Licenciatura em Matemática	03
Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Filosofia e Sociologia	02
Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Geografia e Sociologia	01
Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Matemática	01
Licenciatura em Português	04
Licenciatura em Química e Biologia	01
Licenciatura em Pedagogia	03

Fonte: Dados do formulário disponibilizado pela SME, Acarape 2017.

Segundo o levantamento apontado no Quadro 01, existem 06 (seis) professores sem licenciatura, contradizendo o artigo 62 da LDB de 1996, na qual a constituinte define que a formação mínima para a atuação na Educação Básica é em nível superior, em curso de licenciatura, sendo permitido o nível médio apenas para a Educação Infantil



e primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996), conforme pode ser observado no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s.p., grifo nosso).

Assim, pode-se afirmar que, a realidade encontrada está fora do que ordena os dispositivos legais da educação nacional, mas também reflete a falta de profissionais com Licenciatura para ocupação do cargo.

Verifica-se nessa investigação que apenas 02 (dois) professores tem a formação adequada para atuar no ensino de Ciências, à saber: Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Biologia e Licenciatura em Química e Biologia.

Registra-se que 16 (dezesesseis) professores tem formação em Licenciatura, mas não é na área de Ciências.

Nesta análise também fez-se levantamento de quanto professores possuíam formação em pós-graduação e de que tipo, nesse sentido, verificou-se que, dentre os 22 (vinte e dois) professores, apenas 05 (cinco) possuem especialização.

#### **Quadro 02:** Formação Acadêmica dos professores em nível de Pós-graduação

<b>Especialização</b>	<b>Quantidade de sujeitos</b>
Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	03
Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	01
Educação Especial	01
Ensino de história e Geografia	02
História e Sociologia	01
Psicopedagogia e Supervisão escolar	02
Docência do Ensino Superior	01

Fonte: Dados do formulário disponibilizado pela SME, Acarape 2017.

Conforme detalhado no quadro 02, 11 (onze) professores possuem especialização, porém deste total, 4 (quatro) possuem duas especializações em áreas diferentes: “Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio e Especialização em Educação Especial”; “Especialização em História e Sociologia e Psicopedagogia e Supervisão Escolar”; “Especialização em História e Sociologia e

Especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar” e “Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio e Especialização em Docência do Ensino Superior”.

Pode-se observar que a formação Acadêmica dos professores a nível de Pós-graduação *Stricto Senso* não é na área de Ciências, dessa forma registra um número significativo de professores atuando no ensino de Ciências sem formação inicial e continuada na área.

Devido a diversidade existente no quadro de professores de ciências do ensino fundamental, após o levantamento dos dados apontados nos quadros 01 e 02, observamos que a possibilidade de tratar unidade dessa diversidade se encontra no trato por meio de uma formação continuada com base na interdisciplinaridade de forma a sanar a fragilidade de atuação de alguns profissionais de uma área de conhecimento uma vez que a formação inicial não deu conta das especificidades de todo o quadro .

## **INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Entende-se a interdisciplinaridade como uma interação real das disciplinas, independentemente da área de origem, permitindo estabelecer vínculos reais entre os métodos das diferentes áreas do saber. Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é uma variedade de disciplinas que se associam uma com a outra, em um mesmo nível focal, com objetivos múltiplos condizentes a uma única finalidade.

Para Fazenda (2008, p. 161) a palavra interdisciplinar:

Evoca a "disciplina" como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (FAZENDA, 2008, p. 161).

Segundo Gusdorf (1990, p.02) a interdisciplinaridade “[...] evoca também um espaço comum, um fator de coesão entre saberes diferentes”. A interdisciplinar está presente nas fronteiras disciplinares e com práticas que visam não apenas as interações, contudo a busca de um diálogo mais correlato entre as disciplinas, uma vez que sua ação

fundamental estaria na possibilidade da existência da unidade do conhecimento (KLEIN, 1990).

Para os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN's):

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Sobre o ensino de ciências e a interdisciplinaridade, Fazenda (2002) descreve que a disciplina apresenta características peculiares e que podem contribuir muito com o processo de interação entre as demais, pois seus conteúdos geram uma motivação nos estudantes, já que possuem uma grande vontade de compreender o mundo, em seus aspectos físicos, biológicos e sociais.

Sabe-se que a disciplina de Ciências envolve uma grande quantidade de temas a serem abordados em aula, o professor pode utilizar de conhecimentos advindos de outras disciplinas para discutir questões e conceitos, além de conhecer melhor outras disciplinas e suas correlações.

Na proposta apontada a partir dessa investigação, a interdisciplinaridade no ensino de Ciências, envolve troca e cooperação e uma integração entre os saberes dos educadores de modo que as fronteiras entre elas sejam invisíveis e a lacuna entre a constituinte e o constituído seja suprida. Neste sentido, a interdisciplinaridade, é suporte para os domínios disciplinares dos professores de Ciências que tem formação inicial em outras áreas, bem como pode subsidiar outras áreas da ciência como a etnobiologia, situada entre as ciências sociais e a biologia . A etnobiologia possui um caráter cultural voltado a contextos históricos de uma determinada sociedade – é uma ferramenta de conexão entre a comunidade e o professor , nesse sentido o trabalho pode ser feito por mais de uma área do conhecimento com o favorecimento de um misto entre a ciência dita científica e a ciência dita popular.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo pretende contribuir para uma reflexão a respeito da formação inicial dos professores que ensinam de Ciências no município de Acarape /redenção. A

partir dos dados que foram coletados acerca da formação destes profissionais e a perspectiva de fomentar uma formação que dê conta da diversidade existente no perfil profissional do quadro.

Entendendo que há uma carência de profissionais com formação inicial em Ciências, sugere-se um ensino interdisciplinar que possa interagir com a formação inicial desse quadro de profissionais, de forma que todos os saberes possam de alguma forma contribuir com uma educação de excelência, no sentido de integrar valores que contribuam com o ensino-aprendizagem.

Nesse sentido é que ao levantar que mais da metade dos professores que ensinam no município de Acarape Ciências (2017) estão sem habilitação na área de atuação e que possui uma diversidade na formação inicial é que sugerimos uma formação continuada acerca da interdisciplinaridade com foco na etnociência.

## REFERÊNCIAS

ACARAPE. Secretaria Municipal da Educação. **Formulário de cadastramento da formação docente para atuação no Ensino Fundamental II na área de Ciências**, 2017.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de junho de 2014. **Aprova o plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em 11 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 11 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. – Brasília, DF :Inep, 2016.

**CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (ORG). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.**

COLOMBO, JR., P.C.; LOURENÇO, A.B.; SASSERON, L;H; CARVALHO, A. M. P. **Ensino de física nos anos iniciais: análise da argumentação na resolução de uma atividade de conhecimento físico**. Investigação no Ensino de Ciências (Online), v. 17, p.

489 – 507, 2012.

DIAS, T. **Professores não têm formação adequada no Brasil.** Mas esse não é o único problema (2016). Disponível em:

<<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/03/30/Professores-n%C3%A3o-t%C3%A3m-forma%C3%A7%C3%A3o-adequada-no-Brasil.-Mas-esse-n%C3%A3o-%C3%A9-o-%C3%BAnico-problema>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

FAZENDA, I. C. A. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.  
\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UECE, 2002.

FUMAGALLI, L. O Ensino das ciências naturais no nível da educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H.(org.) **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007  
GUSDORF, G. Reflexions sur l'interdisciplinarité. Bulletin de Psychologie, XLIII, 397, p. 847-868. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. Interdisciplinaridade: reflexão e experiência. 2 ed. rev. aum., Lisboa: Texto, 1994.

IBGE (2010). **Censo demográfico. História de Acarape.** Disponível em:  
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarape/panorama>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

IPECE. **Mapa municipal de Acarape.** Disponível em: <  
[http://www.ipece.ce.gov.br/estatistica\\_geografia/mapas\\_municipais/Acarape.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/estatistica_geografia/mapas_municipais/Acarape.pdf)>.  
Acesso em: 01 jun. 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

RAMOS, L. B. C.; ROSA, P. R. S. O ensino de Ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Investigações em Ensino de Ciências – V13(3)**, 2008.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUSA, D. O. **A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências.** UFRGS, Porto Alegre/RS, 2017.

## FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: CAMINHOS TRAÇADOS PELO PERFIL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Assis Anderson Ribeiro da Silva – Unilab <sup>270</sup>

E-mail: assis\_anderson@yahoo.com.br

Francisca Angerline de Lima da Silva – Unilab <sup>271</sup>

E-mail: angelinelima@hotmail.com

Eliane Costa Santos – Unilab <sup>272</sup>

E-mail: elianecostasantos@unilab.edu.br

### RESUMO

O presente trabalho é uma investigação realizada a partir da coleta de dados no cadastramento de professores de Matemática da rede municipal de ensino de Acarape - Ceará, participantes do Programa de Formação Continuada oferecido pela Secretaria de Educação, no ano de 2017, com o objetivo de identificar o perfil profissional e situar frente as discussões que referem as literaturas temáticas, eventuais potencialidades e desafios. A metodologia primou pelo procedimento técnico de levantamento com abordagem mista (quanti-qualitativa) e os dados coletados, foram organizados em quadros. Como resultados no perfil dos professores analisados evidenciou que dos 19 professores que atuam no ensino da Matemática, apenas 08 tem a formação inicial adequada, 03 professores não têm formação em licenciatura e 08 professores que possuem graduação em licenciatura, mas não na área de Matemática. As conclusões apontam a necessidade de ações interdisciplinares que possam interagir com a formação inicial destes profissionais e formações continuada na área.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Ensino de Matemática. Interdisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

Os professores que atuam nas escolas de educação básica vivenciam diariamente o exercício de ressignificar seus saberes e práticas para atenderem às demandas sociais relativas à docência. A temática formação de professores de Matemática e suas práticas tem entrado no cenário de discussões referentes ao paradigma do tradicionalismo.

O presente estudo foi realizado a partir de pesquisas de fontes secundárias e primárias, ou seja, fontes bibliográficas, documentais e pesquisa empírica. Para cumprir o objetivo e proposta do presente estudo empregou-se o formulário como instrumento de coleta de dados visando analisar a trajetória formativa profissional presente no

---

<sup>270</sup> Graduando no curso de Ciências da Natureza e Matemática – Licenciatura. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática (GIEPEM).

<sup>271</sup> Pós-Graduanda no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS)/UNILAB.

<sup>272</sup> Docente-Orientadora. Instituto de Humanidades e Letras (IHL). UNILAB. Coordenadora do Grupo GIEPEM.

cadastro dos professores de Matemática do Fundamental II para a formação continuada na rede municipal de ensino do município de Acarape, Ceará.

A Pesquisa de levantamento, conforme Fonseca (2002) é utilizada em estudos exploratórios e descritivos, e que pode ser levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população. Como vantagem aponta-se o conhecimento direto da realidade, economia, rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística.

No tocante a abordagem acolheu-se a quanti-qualitativa visando a análise das categorias elencadas referentes ao processo formativo de professores de Matemática, uma vez que o objetivo geral consistiu em identificar o perfil profissional e situar frente as discussões no que tange as potencialidades e desafios através das informações dos professores que lá atuam.

Creswell (2007) define a pesquisa quanti-qualitativa como aquela que se inicia com coleta de dados e análise quantitativa e, posteriormente, realiza-se coleta e análise de dados qualitativa e a interpretação de toda a análise.

O *locus* do trabalho foi a cidade de Acarape, no Estado do Ceará, distante cerca de 60 km da capital Fortaleza. O município possui 31 anos de emancipação política, e de acordo com o censo do IBGE de 2010<sup>273</sup>, 15.338 habitantes.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Acarape no ano de 2017 contou com o quantitativo de 19 (dezenove) professores/as que lecionavam Matemática no Ensino Fundamental II, e que mensalmente se reuniam (política permanente educacional) para formações continuadas, traçando estratégias e possibilidades para melhorar o rendimento de aprendizagem da rede municipal para o ano letivo vigente (ACARAPE, 2017).

Através do instrumento de coleta de dados Acarape (2017) sistematizou-se informações referente a formação acadêmica inicial destes/as professores/as e a formação a nível de Pós-Graduação, para traçar o perfil de profissionais que atuaram na Matemática, objeto do presente estudo.

## **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

No Brasil, a década de 70 é marcada pelo movimento de se questionar o estilo

---

<sup>273</sup> Não foi encontrado fontes com a quantidade de habitantes atualizada.



tradicionalista que caracterizava, na verdade ainda com muito vestígios, a forma de ver e conceber a Matemática. Com influências do contexto internacional, a partir de então o movimento Matemática Moderna se propões a questionar e a renovar de forma impactante o ensino de Matemática.

Ao educador é oferecida a competência técnica, muitas vezes insuficiente e, em grande parte, baseada na universalização do processo de construção do conhecimento. Compreendendo a complexidade que se constitui o processo de formação docente, é preciso refletir sobre as considerações de Candau (1982) sobre a constituição do processo educacional numa prática social, inserida num contexto político-social.

As reflexões a partir da linha de pensamento de Candau (1982) reafirmam que apenas o domínio de conteúdo (competência técnica) ausente de sensibilização e das contribuições adquiridas das práticas, vivências, contextualizações, conhecimentos da realidade dos estudantes, e do meio social em que estão inseridos o processo de ensino não faz sentido; a aprendizagem significativa de conteúdos precisa estar interligada com o dia-a-dia característicos de suas casas e comunidade.

Contribuindo para uma nova forma de ver e conceber a Matemática, D'Ambrósio (2001) problematiza sobre a importância desta disciplina, considerada central nos currículos, de comportar-se e situar-se frente as experiências individual e coletiva de cada sujeito, considerando ainda a importância de estar alinhada a uma análise do momento cultural e social que os mesmos estão inseridos.

A Educação Matemática precisa ser compreendida como uma vertente muito mais ampla do que apenas o ensino de Matemática, deve se estender considerando todas as situações referentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Na concepção de Garnica e Souza (2012, p. 19), a Educação Matemática refere-se ao: “[...] estudo de currículos, a formação de professores, a criação e análise de situações didáticas, [...] a linguagem matemática em seus múltiplos vínculos com outras linguagens, a Etnomatemática, as concepções de professores, alunos e familiares, [...]”.

Entende se assim a complexidade do processo formativo dos professores uma vez que é considerado a centralidade, com contribuições diretas para o alcance das demandas sociais vigentes e assim o tão esperado projeto de melhoria da qualidade do ensino e da educação. Para Pimenta (1999, p. 15) estudos referentes a formação de professores são necessários ao se perceber “[...] que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos

constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”.

As demandas frente a área da educação e a necessidade de visão ampla dos saberes exige um pilar estruturante na formação inicial de professores e sobre tudo, mais necessário ainda, na formação continuada, a interdisciplinaridade. Tendo como viés a interdisciplinaridade, que vem se tornando uma referência importante no mundo das ciências, nos contextos e espaços educativos, é importante o seu auxílio na problematização do conhecimento já construído e na construção de novos conhecimentos (FAZENDA et al. 2008).

Então pensando numa Matemática mais ampla do que a de seus primórdios, e que dialogue com outras disciplinas, a interdisciplinaridade conceituada por Japiassu (1976), parte da premissa de uma variedade de disciplinas que se associam uma(s) com a(s) outra(s), em um mesmo nível focal, com objetivos múltiplos condizentes a uma única finalidade.

O Autor Machado (1987) aponta que, para repensar o ensino da Matemática em um “sentido globalizante” que ultrapasse o seu tecnicismo característico, para inscrever o ensino em uma perspectiva transformadora, esse componente curricular precisa ser compreendido pelos professores, como objeto de cultura, ou seja contributos, sentidos e significados de todos os sujeitos envolvidos no processo que também considera a aprendizagem.

Para se pensar nas possibilidades e refletir para uma escola diferenciada Neves (2009) afirma que a “[...] concretização dessas propostas para mudança desse quadro é entender que a relação Matemática-Vida deve ser intrínseca, aliando conteúdos clássicos à construção da cidadania, [...] à prática da democracia”, entre outros. Nesse sentido é que a formação inicial dos/as professores/as é quem pode definir o perfil do profissional que irá compor uma sala de aula.

## **PERFIL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO MUNICÍPIO DE ACARAPE, CEARÁ**

As informações referentes a formação acadêmica inicial destes/as professores/as e a formação a nível de Pós-Graduação, foram sistematizadas em Quadros para melhor visualização e análise da pesquisa.

A importância de se quantizar o objeto de estudo permitiu um panorama mais

geral da proposta de pesquisa e possibilitou uma análise qualitativa, a posteriori, dos dados gerados referentes as informações de trajetórias acadêmicas dos/as Professores/as atuantes em Matemática do Ensino Fundamental II.

O Quadro 01 é intitulado como formação inicial de professores e foi construído a partir das informações contidas no formulário de cadastramento dos professores de Matemática do Fundamental II para a formação continuada na rede municipal de ensino. É preciso registrar que foram elencados um total de 19 (dezenove) professores atuantes na área de Matemática, porém ao se categorizar suas formações iniciais, havia um/a professor/a que possuía 02 (duas) Graduações, e por isso contabilizada duas vezes nos registros do Quadro 01.

**Quadro 01:** Formação inicial dos professores

<b>Tipo de Formação Superior</b>	<b>Quantidade de Sujeitos</b>
Bacharel em Humanidades	01
Bacharel em Humanidades com Habilitação em Pedagogia	01
Bacharel em Humanidades com Habilitação em Sociologia	01
Licenciatura em Ciências da Natureza Matemática	03
Licenciatura em Educação Física	01
Licenciatura em Geografia	01
Licenciatura em História e Geografia	01
Licenciatura em Matemática	04
Licenciatura em Pedagogia	04
Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Filosofia e Sociologia	02
Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Matemática	01

Fonte: Dados do formulário disponibilizado pela SME, Acarape 2017.

No Quadro 01, é possível observar o panorama gerado referente a Formação Inicial dos professores que atuam com Matemática no Ensino Fundamental II no Município de Acarape e categorizados em 11 (onze) Cursos de Graduações.

O quantitativo de 03 (três) professores/as cursaram a Modalidade de Bacharelado em Humanidades, dos quais apenas 02 (dois/duas) professores/as complementaram para uma habilitação específica, com Licenciaturas em Pedagogia e em Sociologia.

Segundo a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (BRASIL, 2014). A Meta 15 do PNE, em vigor desde 2014, determina que todos os professores da Educação Básica (infantil, fundamental e médio) devem possuir formação específica de nível superior, obtida em

curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2024.

Observa-se que na realidade analisada os/as (dois/duas) professores/as complementaram para uma habilitação específica, com Licenciaturas, entretanto não são referentes a área em que atuam, o que poderá resultar em fragilidades referentes a conteúdos muito específicos da Matemática.

O quantitativo de 17 (dezesete) sujeitos são apresentados na categoria de professores/as que cursaram Licenciaturas, dos quais conseguiu-se categorizar em 08 (oito) modalidades de Cursos. Identificou-se que 05 (cinco) Cursos de Licenciatura, onde estão distribuídos o quantitativo de 08 (oito) professores, a saber: Educação Física, Geografia, História e Geografia, Pedagogia, Pedagogia com habilitação em Filosofia e Sociologia, não é o que se espera na Meta 15 da Lei que aprovou o PNE com prazos até o ano de 2024, pois a formação destes/as professores/as não corresponde a área de conhecimento em que atuam, Matemática do Ensino Fundamental II.

Em relação à deficiência na formação do professor, segundo o Censo de Educação (2015) mostram que dos mais de 518 mil professores, 200 mil dão aulas em uma área diferente da que se formaram. Além disso, 12% dos professores sequer completaram o ensino superior (DIAS, 2016).

Observa-se ainda nas informações do Quadro 01 que dos 19 (dezenove) professores/as da rede municipal de Fundamental II atuantes em Matemática, apenas 08 (oito), quantitativo abaixo da metade dos profissionais, tem formação específica à área de conhecimento em que atuam distribuídos em 03 (três) categorias de Cursos: Matemática, Pedagogia com Habilitação em Matemática, Ciências da Natureza e Matemática. Corroborando com o que mostra o censo de 2015.

Para complementar ainda mais a análise construiu-se o Quadro 02 intitulado Formação Acadêmica dos professores em nível de Pós-Graduação para se ter uma noção e parâmetros sobre os Cursos de especializações, *Lato Sensu*, destes profissionais que em maioria estão fora da área de abrangência da especificidade da atuação.

Também é preciso registrar que foram elencados apenas 05 (cinco) professores/as atuantes na área de Matemática que possuem formação de Pós-Graduação *Lato Sensu*, porém ao se categorizar havia professores/as que possuía 02 (duas) ou mais especializações, e por isso a contabilização das categorias nos registros do Quadro 02.

**Quadro 02:** Formação Acadêmica dos professores em nível de Pós-Graduação

Especialização	Quantidade de Sujeitos
Língua Portuguesa e Literatura	01
Educação Especial	01
História e Sociologia	02
Psicopedagogia e Supervisão Escolar	02
Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	01
Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	01
Docência do Ensino Superior	01

Fonte: Dados do formulário disponibilizado pela SME, Acarape 2017.

Conforme detalhado no Quadro 02, registrou-se sujeitos com Curso *Lato Sensu*, inseridos em 07 (sete) categorias de Pós-Graduação. Foi registrado que 4 (quatro) professores possuem duas especializações em áreas diferentes, a saber: “Especialização em História e Sociologia e Especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar”; “Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio e Especialização em Docência do Ensino Superior”; “Especialização em Língua Portuguesa e Literatura e Especialização em Educação Especial” e “Especialização em História e Sociologia e Especialização em Psicopedagogia e Supervisão Escolar”.

O último professor deste total de cinco que possuem Pós-Graduação *Lato Sensu* possui o curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Dessa forma além de ser um quantitativo reduzido em relação ao total que atuam no Fundamental II, é importante destacar que nenhum perfil analisado neste Quadro 02 corresponde a área de atuação, Matemática, que os mesmos foram alocados no ano de 2017. Nesse sentido observa-se que há no conjunto desse grupo de professores, uma formação interdisciplinar, de forma que um dos caminhos a potencializar a equipe existente é o trato a partir da equipe.

Como sugestão para contribuir com os achados desta pesquisa, pode-se recorrer aos Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN's):

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

A interdisciplinaridade abordada nesse trabalho segue como proposta de sanar essa fragilidade de atuação seja na formação inicial seja na formação continuada dos

professores da rede de ensino de Acarape, uma vez que muitos são os ganhos com o trabalho interdisciplinar pela possibilidade de integração dos saberes; para os professores uma forma de melhorar a interação no ambiente escolar e repensar as suas práticas pedagógicas a partir da potencialidade de cada professor/a.

Nesse sentido é que a área da Etnomatemática pode contribuir de maneira significativa considerando a necessidade, na realidade estudada, de uma Educação Matemática de forma interdisciplinar e com base na cultura local.

O autor D'Ambrósio (2001) que discute a Etnomatemática explicita que se refere a uma matemática praticada por grupos culturais, seja comunidades urbanas e rurais, grupos referentes a classe trabalhadora, classes profissionais e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e/ou tradições comuns.

Sendo assim retomamos a ideia de uma Matemática mais ampla do que a de seus primórdios, e que dialogue com outras disciplinas, bem como referente as demandas frente a área da educação e a necessidade de visão ampla dos saberes em que se exige um pilar estruturante na formação inicial de professores e sobre tudo, mais necessário ainda, na formação continuada, a interdisciplinaridade. Tendo como viés a interdisciplinaridade, que vem se tornando uma referência importante no mundo das ciências, nos contextos e espaços educativos, para auxiliar na problematização do conhecimento já construído e na construção de novos conhecimentos (FAZENDA et al. 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo pretende contribuir para uma reflexão a respeito dos professores que não têm formação para atuarem no ensino de Matemática. Diante disto, diante da carência de profissionais sugere-se um ensino interdisciplinar, complementar, que possa dialogar com a formação inicial destes profissionais e formações continuada na área de Matemática.

No perfil de professores proposto na presente pesquisa, os achados apresentados mostram que a formação inicial dos licenciados, em quantitativo de 08 (oito) sujeitos, não contemplam a área de Matemática, mesmo assim atuaram em 2017 no ensino deste componente, sem habilitação específica necessária e sem Pós-graduação na área. Os 03 (três) professores bacharelados, e 11 (onze) dos sujeitos licenciados, não realizaram

nenhum curso de pós-graduação que pudesse contribuir para sua prática pedagógica no ensino de Matemática.

Portanto, os professores precisam do processo de formação continuada e da apropriação do ensino interdisciplinar, em especial a Etnomatemática, no percurso formativo para que suas rotinas pedagógicas no ensino de Matemática possam ser significativas. Percebe-se a necessidade de aprofundamento e maiores investigações no tocante desta pesquisa, porém, com base no exposto, foi possível mapear a trajetória formativa e a atuação dos professores de Matemática no município de Acarape, Ceará.

## REFERÊNCIAS

ACARAPE. Secretaria Municipal da Educação. **Formulário de cadastramento da formação docente para atuação no Ensino Fundamental II na área de Matemática**, 2017.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de junho de 2014. **Aprova o plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em 11 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CANDAU, V. M. F. **A Formação de Educadores: uma perspectiva multidimensional.** Em Aberto, Brasília, v. ano 1, n. 8, agosto 1982.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DIAS, T. **Professores não têm formação adequada no Brasil.** Mas esse não é o único problema (2016). Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/03/30/Professores-n%C3%A3o-t%C3%AAm-forma%C3%A7%C3%A3o-adequada-no-Brasil.-Mas-esse-n%C3%A3o-%C3%A9-o-%C3%BAnico-problema>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

FAZENDA, I. C. A. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.  
FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de História da Educação**



**Matemática.** Cultura Acadêmica, São Paulo, 2012.

IBGE (2010). **Censo demográfico. História de Acarape.** Disponível em:  
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarape/panorama>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade.** São Paulo: Cortez, 1987

NEVES, S. S. M. **Matemática no Contexto da Educação Ambiental:** relações de aprendizagem. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Matemática do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico. Universidade Federal do Pará. 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

## A POLIVALÊNCIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rafaele Cristine de Sousa Braga Martins  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
rafaele.braga@aluno.uece.br  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
mirtiel\_franksom@yahoo.com.br

### RESUMO

Essa pesquisa discute aspectos da história do curso de Pedagogia no Brasil, a experiência da polivalência, a prática pedagógica de professores polivalentes, assim como dimensões de sua formação inicial. Percebeu-se que o trabalho do pedagogo polivalente é um assunto pouco discutido ao longo da formação expressa na graduação. Diante da importância disto, se fez necessário um estudo acerca da formação de pedagogos, pautando-se na docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa objetivou compreender concepções de professores sobre a polivalência, relacionando-a com a formação do pedagogo e suas implicações para a prática pedagógica. A pesquisa qualitativa foi realizada no ano de 2018. O procedimento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, que continha perguntas abertas acerca da experiência de trabalho, formação docente na visão polivalente e prática pedagógica. Conclui-se que o professor polivalente enfrenta uma série de desafios em sua prática pedagógica, que são decorrentes de fragilidades relacionadas com a formação inicial.

**Palavras-chave:** Polivalência. Formação de Pedagogos. Prática Pedagógica.

### 1 INTRODUÇÃO

A palavra “polivalente” em seu sentido geral significa multifuncional e ao identificar que o professor polivalente tem um papel central a desempenhar na educação, cabem aqui alguns questionamentos: o que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser apreendidos pelos professores em sua formação? Quais são as dificuldades enfrentadas pelo professor polivalente em sua prática pedagógica? É possível refletir sobre em que medida o currículo de formação docente atenta-se às demandas surgidas pela área de atuação do professor polivalente? Com efeito, pontua-se, de início, que o professor polivalente é na maioria das vezes definido como o docente que ensina várias áreas de conhecimentos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que exige dele pesquisa e atualizações constantes. Para além da

mera definição, porém, é importante expandir a reflexão para problematizar a possível dificuldade enfrentada pelo docente na diversidade de áreas de conhecimento.

Há quem defenda que ensinar crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja fácil, qualquer um poderia fazê-lo. Deve-se, porém, levar em consideração que ensinar e cuidar não se aplica somente para a Educação Infantil, pois os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também necessitam de cuidados, carinho e atenção. O professor desta etapa participa não só da educação formal e curricular, como também da formação destes discentes em outros aspectos, físico, cognitivo e emocional. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, explicita essa característica com a adoção do conceito de Educação Integral, pois

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Acredita-se que essa pesquisa se justifica em termos pedagógicos pela crescente percepção de que o trabalho do pedagogo polivalente é um assunto pouco discutido ao longo da formação inicial de professores. A relevância central da pesquisa está na busca por compreensão sobre o modo pelo qual se dá o trabalho de um professor polivalente, como se ocorre a formação dele e se compreensões de práxis entraram em sincronia depois do ingresso no mundo profissional, assunto a ser debatido a seguir, tanto do ponto de histórico como contemporâneo. Ressalta-se que na metodologia deste estudo é de natureza qualitativa e buscou-se por meio da aplicação de um questionário coletar e problematizar as percepções dos professores participantes da pesquisa, acerca da polivalência e de suas práticas docentes.

## **2 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ASPECTOS HISTÓRICOS**

O curso superior de Pedagogia no Brasil já passou por várias mudanças desde sua criação, transformações essas que implicaram em reformulações no currículo, bem como também sobre seu reconhecimento e mérito perante o campo acadêmico e social. Isso ocorreu porque o curso passou a assumir mais relevância perante a sociedade por formar docentes pelo âmbito acadêmico para o trabalho em sala de aula e

em outros espaços escolares e não escolares, garantindo-lhe mais legitimidade e cientificidade.

No contexto da institucionalização da Universidade brasileira, ao longo dos anos 1930, o curso de Pedagogia foi criado no rol de abrangência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1939, São Paulo, instituição embrião do que seria a Universidade de São Paulo, USP. Do Decreto-lei 1190/1939<sup>274</sup> assinado pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema, consta as disciplinas a serem trabalhadas no currículo trienal da formação do pedagogo, que são elencadas abaixo:

- 1º ano: 1. Complementos de Matemática; 2. História da Filosofia; 3. Sociologia; 4. Fundamentos Biológicos da Educação; 5. Psicologia Educacional.
- 2º ano: 1. Estatística Educacional; 2. História da Educação; 3. Fundamentos Sociológicos da Educação; 4. Psicologia Educacional; 5. Administração Escolar.
- 3º ano: 1. História da Educação; 2. Psicologia Educacional; 3. Administração Escolar; 4. Educação Comparada; 5. Filosofia da Educação.<sup>275</sup>

Ao concluí-las, haveria a diplomação de “bacharel em Pedagogia”<sup>276</sup>, evidenciando uma formação não necessariamente interligada ao contexto da atuação docente, o que indicaria que uma vez bacharel, o pedagogo não estaria necessariamente apto para exercício profissional em sala de aula, pois para estes fins exigiria a complementação didática. Como se percebe pelo currículo, das cinco disciplinas anuais, algumas mantinham claro diálogo com outras áreas das Ciências Humanas como Sociologia, Psicologia, História e Filosofia, o que representa a ligação existente entre elas, assim como a importância de cada uma dentro do currículo.

Em adição, fato digno de nota é que no artigo 20 do referido Decreto-lei,

---

<sup>274</sup> BRASIL. Decreto-lei nº 1190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Rio de Janeiro, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2017.

<sup>275</sup> Artigo 19 do Decreto-lei nº 1190/1939.

<sup>276</sup> Artigo 48 do Decreto-lei nº 1190/1939.

consta o currículo do curso de Didática, formado por apenas seis disciplinas com um ano de duração<sup>277</sup>. Como está explicitado no Artigo 49, tal curso estava facultado aos bacharéis que desejassem obter o diploma de licenciado no grupo de disciplinas constituintes de sua formação primeira.

Percebe-se, ainda, que das disciplinas do curso de Didática, apenas a “Didática Geral” e a “Didática Especial” não constam no currículo do curso de Pedagogia, de onde se pode supor que o licenciamento ocorreria com a realização dessas duas disciplinas. Isto é, o curso de Pedagogia era instituído com uma formação de bacharelado. No entanto, continha praticamente tudo que os demais bacharéis precisavam cursar para obter o título de licenciados.

O pedagogo, assim como outros licenciados, lida com situações rotineiras trazidas do meio em que vivem seus alunos, e que fazem parte da construção social dos mesmos. Ao pedagogo compete a efetivação de conhecimentos relativos ao modo como se aprende, em suas dimensões cognitivas e sociais, nem sempre presentes em outros docentes especialistas.

Os anos 1960 marcam uma outra configuração dos cursos de Pedagogia no Brasil. Pertencente à denominada “fase de regulamentação”, tal momento teve na atuação do Conselho Federal de Educação um espaço político privilegiado de mutações. De acordo com Cury,

O Parecer 251/1962, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, introduz algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia e foi aprovado e homologado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator aponta a necessidade do professor primário vir a ser formado em ensino superior. Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração. Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo.<sup>278</sup> (CURY, 2003, p. 131).

O professor especialista poderia existir, estar presente em todo e qualquer pedagogo licenciado, contudo ao mesmo tempo deveria saber lecionar qualquer conteúdo. O esquema de formação constituinte da identidade do pedagogo, lhe facultaria a possibilidade de tornar-se especialista, via acréscimo de conhecimento

---

<sup>277</sup> As disciplinas do curso de Didática são: 1. Didática Geral; 2. Didática Especial; 3. Psicologia Educacional; 4. Administração Escolar; 5. Fundamentos Biológicos da Educação; e 6. Fundamentos Sociológicos da Educação.

<sup>278</sup> O parecer 251/62 está publicado na Revista Documenta, n. 11, janeiro-fevereiro de 1963, páginas 59-65. Documenta é a publicação oficial do então Conselho Federal de Educação, atual Conselho Nacional de Educação.

através da vivência de ensino, ou seja, haveria em cada pedagogo um potencial especialista, ainda que isso não lhe retirasse a competência de estar capacitado para lecionar as demais áreas do conhecimento. Sendo assim, daí a importância da formação superior do pedagogo, pois só por intermédio dela se poderia obter o conhecimento necessário para adquirir experiência e métodos de ensino.

Ainda no início dos anos 1960, vários pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) vão ordenando a estruturação da formação de professores no Brasil. Esse aparenta ser o caso do parecer 283/1962, no qual apresentava a proposta de ideia de polivalência, bem como a tentativa de superar a dicotomia do esquema 3+1, ou seja, três anos de Pedagogia mais um ano de Didática. (CURY, 2003). O campo de trabalho profissional do pedagogo relaciona-se tanto ao espaço escolar como ao não escolar.

Como apropriadamente consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em seu artigo 5º “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “[...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.” (BRASIL, 2006, p. 2). Desta forma, compreende-se, com isso, que a presença do pedagogo em processos de aprendizagem implica em potencial de qualidade derivada de sua formação científica e pedagógica, aspecto que necessita de mais estudos e reflexões. Na seção a seguir, por sua vez, serão analisadas percepções de professores sobre a polivalência.

### **3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA POLIVALÊNCIA**

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal de Educação Básica, situada na cidade de Itapipoca – Ceará, no primeiro semestre de 2018. Os dados foram obtidos por meio das respostas de um questionário aplicado aos 19 professores da escola, mas somente seis professores o responderam, para os quais foram dados nomes fictícios. Ao serem questionados sobre a previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996, referente à atuação do pedagogo no regime de polivalência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram obtidas respostas em geral com perfil negativo, ainda que as justificativas tenham variado no interior do grupo. Uma professora respondeu:

Não, [pois] aparentemente o curso supõe que por termos passado pela educação básica, tenhamos arcabouço teórico sobre matemática, História,

Ciências, Português, etc. Mas, nós de forma geral, somos oriundos das camadas populares, nossa formação da educação básica é cheia de lacunas. É comum encontrarmos professores que têm dificuldade em matemática, português, ciência e etc. (ATENA).

Como se percebe, Atena indica ser problema a existência de uma deficiência de conhecimento, o que gera angústia e insegurança quando do cotidiano de ensinar tais matérias. Ela ainda argumentou que os “[...] estudos sobre o processo de desenvolvimento da criança não compensam o nosso déficit nesse aspecto” (ATENA). Pensamento semelhante é compartilhado pela docente Afrodite, essa sugere que no cotidiano o docente polivalente privilegia as disciplinas com as quais tem maior afinidade, em detrimento das demais, porque

Sabemos da grande dificuldade que muitos professores têm, alguns se dedicam àquela disciplina que mais dominam, e as outras vão ficando sem relevância. Sabemos que os cursos de pedagogia não preparam especificamente para [lecionar] essas disciplinas. Talvez por isso, e não somente por isso, existam essas lacunas que se arrastam no faz de conta da educação. (AFRODITE).

A professora não esclareceu se o que ela indica tem validade para si mesma, nem se havendo, quais seriam as matérias que ficariam “sem relevância” em sua prática. Também não foi possível perceber respostas mais diretas nos demais questionários, embora estivesse patente o posicionamento negativo por parte de quatro docentes. Ceres, por exemplo, disse que “as formações de professores polivalentes e suas faculdades em geral, não valorizam questões complexas da formação humana, de como os alunos aprendem [conhecimentos específicos] e quais alternativas podem ser utilizadas para melhorar esse processo” (CERES). Aparentemente, Ceres reclama de uma deficiente formação de Didática específica ao longo do curso de graduação, como se nas disciplinas de ensino não houvessem conteúdos sobre os conceitos básicos das ciências e suas transformações didáticas. Apolo, por sua vez, concordando com a lacuna sugerida por Ceres, aponta a realização de uma segunda licenciatura como solução, pois

[...] percebemos que alguns pedagogos optam por realizar uma segunda graduação, justamente por não se identificarem [com todos os conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental] ou [por não] preferirem a abordagem de um número tão extenso de disciplinas. (APOLO).

Acredita-se que a proposta suscitada pelo professor Apolo nem sempre possa ser exequível por conta do elevado investimento de tempo e renúncias subjacentes à realização de uma segunda graduação. Ademais, a realização de segundas graduações,



em tese, seria uma alternativa limitada porque os professores dificilmente teriam condições de cursar uma nova licenciatura a cada desconforto com um determinado componente curricular. Há ainda o contexto da formação “em serviço”, comumente existente nas redes de educação pública, em que o município oferece cursos de curta e média duração, como medida compensatória para eventuais fragilidades formativas dos professores. Como salienta Gatti (2008, p. 58),

[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior [...]

As perguntas do questionário não foram previstas para avançar sobre o tema da formação “em serviço”, no entanto, evidenciou-se coerência no posicionamento expresso pelo professor Apolo em virtude de que o mesmo trilhou a estratégia de cursar uma segunda licenciatura (Matemática) depois de ter feito Pedagogia. Passando à questão objetiva sobre a sensação de qualificação pessoal para lecionar todas as áreas de conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, obteve-se apenas uma resposta que assumiu de forma clara, uma dificuldade, que foi expressa pelo professor Apolo, em que este pontuou sua insatisfação com a forma como ministra a disciplina de Arte-Educação. Os demais professores, ainda que em muitos casos respondessem de forma impessoal, entendiam-se como plenamente qualificados.

Foram destacadas as respostas daqueles que sugeriram que essa formação ocorre principalmente dentro da própria prática pedagógica, seja por meio de formações oferecidas pelo poder público, seja pelas experiências que vão sendo adquiridas ao longo da carreira. Assim, são destacadas as falas: “[...] Conforme as necessidades apareciam fui buscando informações e tentado suprir os conhecimentos que faltavam”. (ATENA); “[...] Sempre estamos ensinando e aprendendo, temos formação continuada sempre. Na minha condição de professora dos Anos Iniciais me sinto qualificada e capacitada para trabalhar [nesse seguimento]”. (FREYA); “[...] O professor deve sempre buscar conhecimentos, não pode parar no tempo, porque somos sempre estudantes, nunca paramos de estudar, a cada dia vem sempre novos conhecimentos e precisamos estar sempre inovando”. (AQUILES); e

Saímos da faculdade como leigos. Dependendo da sua formação e condições econômicas, o professor investe em sua qualificação periodicamente. Procuo diante das dificuldades em sala de aula, adquirir permanentemente conhecimentos novos e dinâmicos para abolir o marasmo diante do cotidiano árduo, cansativo e muitas vezes desestimulante que ocorre nessa profissão. (AFRODITE).

Como se percebe, os professores não creditam à formação inicial o momento da aquisição das capacidades para lidar com a ministração de conteúdo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse padrão de resposta foi observado em todas as justificativas, independentemente de quando o professor se formou em Pedagogia. A partir das respostas dos professores e das observações informais realizadas na pesquisa, percebe-se que o contexto da formação “em serviço” que é indicado por eles, aparentemente, se realiza sob dois formatos: primeiro, o do estudo sistematizado e fornecido pelo poder público; e, segundo, o que se opera por iniciativa pessoal, não sistematizado, diluído no cotidiano do fazer-se professor.

Sobre a prática de trabalho como situação de aprendizado, Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010, p. 370) destacam que:

Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações.

Portanto, assim como as crianças devem ser consideradas com suporte em seus conhecimentos prévios, é relevante também que os professores reconheçam a sua própria prática como potencial para desenvolvimento profissional. Isso implicaria naquilo que o professor Aquiles indicou como “necessidade de inovação”, de busca por novos conhecimentos. A esse respeito, concordamos com Barcelos e Villani (2006, p. 94), quando indicam que:

Parece essencial e necessária a utilização da escola como lugar da formação inicial para a construção de saberes por parte dos futuros professores, porque ela oferece situações reais contextualizadas. Compartilhamos do pressuposto de que ser professor/a implica construção de um repertório de saberes docentes, a partir de ações educativas refletidas com ajuda teórica, porém no contexto das relações sociais que caracterizam a organização escolar. Portanto, torna-se premente o reconhecimento da escola como espaço necessário para o desenvolvimento de uma cultura profissional baseada no intercâmbio de experiências e na reflexão compartilhada entre universidade e escola, porque os saberes profissionais, que englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes são mobilizados, construídos e

incorporados somente na prática. (BARCELOS; VILLANI, 2006, p. 94).

De sorte que, as propostas que busquem satisfazer essa demanda, quando não fragilizadas pela falta de vontade dos gestores municipais ou da ausência de cultura colaborativa, terão espaço para se desenvolver e, possivelmente, gerar bons resultados. Sendo assim, é relevante que os estudos sobre a formação de professores considerem esses aspectos e que existam debates mais frequentes sobre a políticas públicas educacionais, em destaque as voltadas para os docentes, em virtude da importância e da centralidade que esses profissionais assumem na sociedade. Frente a isso, na seção a seguir será a delineada a conclusão deste estudo, com destaque para os achados centrais da pesquisa.

#### **4 CONCLUSÃO**

Esta pesquisa analisou a experiência da prática docente polivalente, seus conceitos, interpretações e relação com a formação de professores. A polivalência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um tema instigante, no qual estão contidos uma série de características marcantes do fazer-se pedagogo e do exercício da docência.

Em adição, não se pode cobrar da formação inicial o oferecimento de uma técnica “pura” de como ser professor, já que os contextos específicos do dia a dia da educação se mostram em suas particularidades somente no espaço da escola e da sala de aula. A Universidade não deve ser situada como se fosse um “campo de treinamento robótico”, já que o saber fazer, em grande parte, responde a demandas vivas da realidade escolar, às quais uma sólida formação de base, superior, aí sim, poderá subsidiar. Ao considerar o que já foi afirmado, acredita-se que essa pesquisa trouxe subsídios para se refletir sobre como a formação docente inicial, assim como os estudos que ocorrem ao mesmo tempo que se desenvolve a prática de trabalho, são fundamentais para que o professor possa melhorar seu trabalho de educar.

A partir da realização dessa pesquisa, evidenciou-se que o maior desafio de um professor polivalente nem sempre é estar lecionando diversas áreas de conhecimento em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém, na maioria das vezes, estar fazendo esse papel de oportunizar a aquisição de conhecimentos, mas também e inseparavelmente, de ser sujeito participante da vida e constituição social do aluno.

O fato de compartilhar o mesmo espaço assumindo um papel de referência

para os alunos por algumas horas diárias ao longo de vários dias da semana, por praticamente todo um ano, revela que o professor polivalente pode exercer muita influência na socialização dos alunos, em seus valores. Não se pode deixar de observar também, que pelo ser humano ser dotado de hábitos, práticas e valores possivelmente distintos, lidar com a diferença de hábitos das crianças, com aquilo que os constituem no espaço de socialização familiar e comunitária fora da escola, exige do professor polivalente uma postura de acolhimento, paciência e perseverança de fato admirável, aspectos relevantes para a docência.

Após desenvolver esse levantamento de como se dá a formação de professores polivalentes, como atuam em sala de aula e quais suas principais dificuldades e angústias, percebeu-se que há, de fato, uma preocupação por parte dos professores em relação à forma como lecionam as distintas áreas de conhecimento. De modo semelhante, aparentemente há também uma busca por melhorias de suas práticas pedagógicas, assunto que necessita de mais aprofundamentos em estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. “Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas”. In. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. “Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada”. In. **Ciência & Educação**, Bauru-SP, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.
- BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução N. 1/2006, CNE/Conselho Pleno, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 11 p. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 472 p. Brasília, MEC, 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. “A formação docente e a educação nacional”. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. 192 p. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GATTI, Bernardete. “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”. In. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR EM DISPUTA: PAULO FREIRE E O TÍTULO DE PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Raquel Araújo Monteiro<sup>279</sup>  
Antônia Rozimar Machado e Rocha<sup>280</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir acerca da aprovação do Projeto de Lei de N.º 5418/2005 de autoria da deputada federal Luiza Erundina (PSB) que trata do título de Patrono da Educação Brasileira atribuído ao educador Paulo Freire. Buscamos analisar os embates e debates feitos na Câmara dos Deputados e nas Comissões de Educação e Cultura e Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania até a aprovação da Lei N.º 12.612, em 13 de abril de 2012 que instituiu Freire como patrono. Outrossim, é nosso objetivo analisar o debate que ocorre nos tempos hodiernos acerca de uma sugestão de projeto de lei no E-assembly para a retirada do título de patrono da educação dado a Freire, bem como a discussão do Projeto Escola sem Partido que considera o educador um doutrinador esquerdista. Para tanto, faremos a análise dos referidos projetos, utilizaremos aportes teóricos/ bibliográficos e documentais.

**Palavras-chave:** Educação. Neutralidade. Doutrinação.

### 1. Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir acerca da aprovação do Projeto de Lei de N.º 5418/2005 de autoria da deputada federal Luíza Erundina (hoje PSOL), que trata do título de Patrono da Educação Brasileira dedicado ao educador pernambucano Paulo Reglus Neves Freire.

Buscamos analisar os embates e debates feitos na Câmara dos Deputados e nas Comissões de Educação e Cultura e Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania até a aprovação da Lei N.º 12.612, em 13 de abril de 2012. Outrossim, é nosso objetivo analisar o debate que ocorre em tempos hodiernos acerca de uma sugestão de projeto de

---

<sup>279</sup> Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do grupo de Pesquisa Trabalho, práxis, política e educação da UFC vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisas do CNPq. Professora de Sociologia da rede estadual do Ceará. E-mail: [raquelmonteiroufc@yahoo.com.br](mailto:raquelmonteiroufc@yahoo.com.br).

<sup>280</sup> Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) da Faculdade de Educação; Professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – UFC; Coordenadora do Projeto Cine Cena Social. E-mail: [profa.rosemachado@gmail.com](mailto:profa.rosemachado@gmail.com).

lei no E-assembleia<sup>281</sup> para a retirada do título de patrono da educação dado a Freire, problematizando os prós e contras dos referidos projetos de lei e as questões de ordem político-ideológicas a eles subjacentes.

Paulo Freire é reconhecido internacionalmente. Sua produção intelectual é vasta e suas obras são lidas e citadas em vários países, até mesmo mais do que no Brasil (PONTUAL, 2011, p. 3). O educador recebeu vários títulos de doutor *honoris causa* de 28 universidades de peso acadêmico como Oxford, Harvard e Cambridge. Sua produção e contribuição para a educação é significativa e relevante. Formou-se em Direito e cresceu em meio às mazelas sociais (seca, fome, miséria, analfabetismo) do nordeste brasileiro. Ficou conhecido pelo método de alfabetização, desenvolvido em Angicos (RN) com agricultores, onde conseguiu alfabetizar em tempo recorde centenas de trabalhadores partindo do contexto real/social dos educandos.

Na Ditadura Civil Militar (1964-1985) foi preso por mais de dois meses e exilado pelas forças retrógradas e reacionárias dos militares. Naquele episódio, o educador pernambucano foi considerado perigoso, subversivo e inimigo do povo brasileiro. No exílio Freire percorreu diversos países da América Latina, Europa e África prestando consultorias, lecionando e participando de movimentos sociais em defesa da educação, Reforma Agrária e outros. Suas influências filosófica/teórica são diversas: dialética hegeliana, materialismo histórico, existencialismo cristão, teologia da libertação são alguns dos temas que Freire se debruçou.

Do mesmo modo, a crítica ao educador nos últimos tempos tem-se acentuado, a exemplo, do Movimento Escola sem Partido que, reiteradamente, divulga que os livros de História estão arraigados de doutrinação marxista/esquerdista e critica veementemente Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora. Nas manifestações de 2013, notou-se um cartaz com os dizeres: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”. “É preciso colocar Paulo Freire em seu devido lugar, que é o lixo da história”. Nos protestos contra a presidente Dilma Rousseff em 2016, também havia faixa com as seguintes palavras de ordem: “Chega de doutrinação! Chega de Paulo Freire nas escolas”. Nas manifestações contra a presidente as pessoas pediam, ainda, a intervenção militar, “fora Dilma” e “fora PT”.

---

<sup>281</sup> Trata-se de um link no portal da Câmara do Senado onde cidadãos podem fazer sugestões de projetos de lei. Quando a votação tem grande alcance, a ideia se tornará uma Sugestão legislativa (SUG) e será debatida pelos senadores.

A pedagogia de Paulo Freire é conhecida por Pedagogia Libertadora e foi elaborada com e nas bases da educação popular. Está em contraposição à Pedagogia Tradicional. Seu pensamento é referencial para a Educação de Jovens e Adultos, a andragogia, e para os movimentos sociais. O educador questiona e problematiza a educação bancária e parte da ideia de ação e reflexão sobre a prática pedagógica. Afirma, ainda, que o conhecimento não pode ser transferido de forma automática, mas construído conjuntamente na relação dialógica e horizontal entre professor e aluno (FREIRE, 2014).

## 2. Patrono da Educação Brasileira

O que é ser patrono? Trata-se de uma honraria, um reconhecimento, um louvor, um enaltecimento por algo produzido, que seja de destaque, de elevação, seja espiritual, intelectual, científico, literário, saber popular. Paulo Freire foi declarado pela Lei n.º 12.612, em 13 de abril de 2012, Patrono da Educação Brasileira pela então presidente Dilma Rousseff. Contudo, da proposta do projeto até a aprovação, muitas foram as discussões, embates e debates na Câmara de Deputados em Brasília, no Senado, nas Comissões de Educação e Justiça e redes sociais como o *facebook* e *WhatsApp*.

O Projeto de Lei 5418/2005 foi de autoria da deputada federal Luíza Erundina de Sousa, cuja ementa “Declara o Educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira”. O relator foi Carlos Abicalil que deu parecer favorável em 07 de outubro de 2009. Foram quase sete anos até o referido projeto ser aprovado na Comissão de Direitos Humanos.

Da apreciação até a aprovação do projeto, como de praxe na Câmara dos Deputados, a discussão foi bastante polêmica e de muitos tensionamentos, haja vista não haver um consenso. Muitos discordavam da proposta de Erundina, como o deputado Severiano Alves que citou outros nomes de peso na contribuição educacional dada ao Brasil:

Como cotejar a sua importância com a de outros grandes educadores brasileiros, que também tiveram imenso papel no desenvolvimento da educação nacional, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, para citar apenas três exemplos do mais alto nível? Não seriam, cada um deles, merecedores da mesma distinção? Se, por um lado, para a educação brasileira, é motivo de júbilo ser possível listar vários nomes de grande significado para sua história, nomear um deles, em detrimento dos demais, como seu Patrono, pode resultar em severa injustiça. (BRASIL, 2005. p. 6).



A fala é da deputada Maria do Rosário, presidente da Comissão de Educação e Cultura, que em 30 de maio de 2009 votou pela rejeição do PL 5418/2005. Por sua vez, o deputado federal Paulo Gouvêa (PT/MT) pediu para ser apensado ao projeto de Erundina o Projeto de Lei nº. 6.995 de maio de 2006, solicitando que Leonel Brizola fosse o homenageado:

Durante os seus 82 anos, 60 dos quais dedicados à política, Brizola lutou incessantemente pela qualidade da educação pública. Acreditava nas mudanças sociais, no fim das desigualdades, no término da pobreza, desde que todos pudessem ter acesso à educação. Nada mais justo do que homenagear aquele que foi um grande político, defensor das causas sociais e patrocinador da educação para todos. (BRASIL, 2005, p.4).

Por sua vez, o relator Carlos Abicalil votou pela aprovação do projeto:

Em que pesem as realizações do falecido ex-governador Leonel Brizola, um entusiasta da educação, dentre as quais se destaca a concepção dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs no Rio de Janeiro, a vida e a obra do educador Paulo Freire constituem referências mundiais em educação e na compreensão da natureza política da educação, o que nos leva a rejeitar a indicação do ilustre ex-governador para Patrono da Educação Brasileira. (BRASIL, 2005, p.5).

Ressaltamos que Paulo Freire foi convidado a ser Secretário de Educação do Estado de São Paulo e lá permaneceu de 1989 a 1991 no governo municipal de Luíza Erundina. Como secretário, Freire implementou significativas alterações, entre elas o Estatuto do Magistério com o Plano de Cargos e Carreiras, o Movimento de Alfabetização (MOVA), a luta pela gestão democrática com foco na qualidade da educação pública. Posteriormente, foi convidado a dar aulas na Faculdade de Educação de Campinas, na PUC de São Paulo e outras.

Erundina queria, com esse PL, prestar uma homenagem póstuma ao educador pela passagem de seus 90 anos de idade em setembro de 2011 e a forma como encontrou foi buscando dar-lhe um reconhecimento nacional pelos serviços prestados e contribuições de relevância a educação.

### 3. Educação escolar em disputa

Através do portal E-Cidadania, que permite a interação com o público no *site* do Senado, foi anexado uma Sugestão Legislativa (SUG), nº 47/2017, cuja ementa é: “revogação da lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira” (Lei nº 12.612), julgando ser político de esquerda e doutrinador e que seu método provocou um

retumbante atraso na educação brasileira. A proposta foi feita por Stefanny Papaiano, integrante do Movimento Direita São Paulo e adepta ao Movimento Escola sem Partido. A sugestão conseguiu 24.435 votos favoráveis contra 20.573 contrários. Nesse sentido, a Comissão de Direitos Humanos passou a considerar como uma das pautas das sessões legislativas.

A SUG gerou muitas polêmicas e calorosos debates no meio acadêmico e político, fazendo com que diversas universidades e partidos políticos se manifestassem pró ou contrários à proposta. O coletivo Paulo Freire Por uma Escola Democrática lançou um manifesto denunciando e criticando-a, conforme as colocações a seguir:

Movimentos ultraconservadores querem tirar de Paulo Freire o título de “Patrono da Educação Brasileira”. As signatárias e os signatários deste Manifesto expressam sua contrariedade perante tamanha injustiça, fruto do desconhecimento da pedagogia como ciência, da História da Educação e da própria História do Brasil. [...] Qualquer exame da História comprova que o legado de Paulo Freire é motivo de orgulho para a Educação Nacional, para a Pedagogia como campo científico e para o próprio Brasil. Porém, nesse obscuro momento pelo qual passa o país, pessoas que desconhecem por completo a obra e o legado de Paulo Freire se articulam para retirar-lhe o título de Patrono da Educação Brasileira, por meio de medida revogatória no Congresso Nacional. Permitir a tramitação de tal injustiça é ofensivo à Democracia, à Educação, ao povo brasileiro e à própria imagem do Brasil perante a Comunidade Internacional. (COLETIVO PAULO FREIRE POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, 2017, p.2).

O manifesto traz a assinatura de muitos nomes de peso na educação brasileira tais como Miguel Gonzalez Arroyo, Theresa Adrião, a própria Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire e diversas instituições e associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselhos de Educação, Fóruns de Educação, sindicatos, grupos de pesquisa e estudos em diversas áreas, professores da educação básica e superior, senadores, jornalistas, advogados, entre outros. Por sua vez, O Instituto Paulo Freire (IPF) enviou uma Carta Aberta ao Congresso nacional pontuando que:

As contribuições de Paulo Freire alcançaram públicos muito diversos e atravessaram tanto fronteiras geográficas quanto fronteiras das ciências e das profissões. Ao mesmo tempo em que suas reflexões foram aprofundando o tema que perseguiu por toda a vida – a educação como prática da liberdade – suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. O doutrinador não problematiza; impõe sua própria verdade; é sectário. Paulo Freire sempre duvidou de suas certezas, manteve-se aberto ao diálogo, às diferenças, à diversidade sem perder jamais sua

radicalidade. (2017)

Igualmente, o deputado Glauber Braga (PSOL) propôs em outubro de 2017 uma moção de repúdio, através do requerimento 395/2017 no Congresso Nacional, destacando que: “A Bancada do PSOL vem manifestar seu VEEMENTE REPÚDIO à referida proposta, instando os colegas parlamentares a se posicionarem contrários ao seguimento dessa iniciativa individual, que vem de encontro à decisão anterior dos representantes do Brasil no ano de 2012”. A deputada Luíza Erundina (PSOL/SP) defendeu o título de patrono da educação brasileira, denunciando a pretensa ideia de cassar o título dado a Freire. Segundo ela “é um segundo exílio que querem decretar a Paulo Freire”. Os defensores da proposta de tirar o título de Paulo Freire conclamaram em redes sociais como o facebook o seguinte:

\*SUG 47/2017\* Revogação da Lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (Lei 12612)  
<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria...> VOTEM "SIM" para ACABAR com esse atraso e LIXO Comunista da nossa educação. Ou ves querem continuar vendo o Brasil batendo records negativos na educação, sendo vítima de Ideologia de Gênero, aluno dando porrada em professor (pois não existe hierarquia) e doutrinação Marxista em sala, incluindo Kit gay e assuntos de sexo para nossas crianças? (FACEBOOK de Paulo Cupollilo compartilhado para a Direita Elegante em outubro de 2017).

No *site* Movimento Escola sem Partido e no Youtube é notório o ataque a Paulo Freire, a partir de Olavo de Carvalho, ideólogo do movimento de direita no Brasil.

No processo de votação dos PLs, a Comissão de Direitos Humanos indeferiu o pedido de retirada do título dedicado a Paulo Freire. Por sua vez, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) emitiu uma nota em 14 de dezembro de 2017, criticando a proposta, reiterando a importância de Freire para a educação brasileira e agradecendo os principais expoentes como Fátima Bezerra (PT-RN) que defenderam Freire na tribuna.

A negação de Freire, entre outros motivos, se deve ao fato de que Freire declara que não existe neutralidade na educação e na política. O projeto Escola Livre defende que a escola deve ser neutra. Mas, não seria paradoxal, uma vez que o Projeto Escola sem Partido, ao propor o projeto, já não estaria defendendo uma ideologia, seja partidária, religiosa ou científica? Qual a concepção de escola, educação e sociedade que permeia a construção/ implementação de um projeto de lei como esse? O que significa a doutrinação política e ideológica proposta pelo projeto? No projeto não fica suficientemente explicitado em que consiste essa doutrinação. Enfim, as expressões

doutrinação e neutralidade aparecem muito vagas, sem uma definição precisa quanto o que de fato isso significa.

Por conseguinte, como discutir em sala de aula acerca do darwinismo, gênero, sexualidade, política, corrupção, genética, evolução, ditadura militar, nazismo, fascismo? Como um professor de História poderia ser “tão neutro” ao discutir a História Contemporânea do Brasil, questões como o *impeachment* de Dilma Rousseff, a impopularidade de Michel Temer, a Operação Lava Jato, a PEC55 que congela os gastos primários por vinte anos, as manifestações políticas dos estudantes em 2013, o Movimento Brasil Livre (MBL) e quem o financia (irmãos Charles e David Koch?<sup>282</sup>)?

A educação é, essencialmente, política. O educando deve se reconhecer sujeito da história. Ao negar o caráter político da educação, se faz, de todo modo política, a da negação da história, da alienação, da manutenção do *status quo*.

Partimos do pressuposto de que não existe neutralidade na ciência, nos partidos políticos, na docência, na elaboração de políticas educacionais (SAVIANI, 1999). “Portanto, tornam-se também conteúdos de ensino a explicitação e a discussão de problemas que permanecem historicamente e que não foram enfrentados devido a relações de dominação de uma classe sobre a outra” (RAMOS, 2016, p.7). Calbino e *at.al.* Acreditam que “o discurso da neutralidade, que visa despolitizar a ação educativa, não é senão uma manifestação a mais da forte carga política e da imposição ideológica das classes dirigentes por intermédio do aparelho escolar”. (CALBINO e *at. al.* 2009, p. 92).

O projeto em questão prevê pena com multa e prisão aos professores por descumprimento da Lei. No *site* do MESP tem um "Modelo de Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas". No contexto atual, marcado pela acirrada luta de classes, cumpre-nos questionar acerca da natureza e da função social da educação.

Os projetos que defendem a suposta supressão ideológica das escolas perseguem a racionalidade burguesa ancorada em preceitos religiosos conservadores, elitistas e mantenedores da ordem social vigente. “No Brasil, a Igreja sempre manteve estreitas relações com o Estado, apropriando-se dele para ampliar suas estruturas de poder e consolidar-se como instituição de importância social” (DANTAS, 2011, p.21).

Freire é acusado pelos idealizadores do Movimento Escola sem Partido e de

<sup>282</sup>

Bilionários americanos do ramo do petróleo.

movimentos de Direita como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Instituto Liberal de promover doutrinação esquerdista nas escolas. “É demonizado como o grande doutrinador – justo ele, que construiu uma obra toda para combater doutrinações” (MANHAS, 2016, p.19). Se há algo que Freire combatia era justamente a possibilidade do professor impor algo aos alunos. A teoria da dialogicidade, que é central na obra do autor, mostra a ação dialógica e a antidialógica. A dialogicidade mostra o encontro dos homens, mediatizados pela palavra. Segundo Paulo Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2014, p. 109).

Portanto, é uma perspectiva de horizontalidade, de debates, de reconhecimento do outro, de sua realidade política, econômica, social, cultural. Deste modo, o diálogo é a própria ação pedagógica e, através deste, passará da alienação à conscientização e à prática libertadora e emancipadora do homem. Na obra *Conscientização - teoria e prática*, o autor relata de que é “convencido de que a Educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (RATIER, 2016, p. 40). Outrossim, Vasconcelos (2016, p.81) afirma que Freire “valoriza tremendamente a necessidade dos jovens e adultos desenvolverem capacidades autônomas de leitura do mundo a partir do contato com a complexidade dos conflitos políticos”, perspectiva essa, muito diferente da colocada pelos ideólogos do ESP que entendem que o aluno é uma pessoa refém, vítima, coitada, acrítica, que não tem possibilidades de discernimento, de julgamento, de problematização.

Uma outra teoria central em Freire é a politicidade. “Educar é um ato político” (FREIRE). Na preleção dos conteúdos, na elaboração do currículo e do projeto político pedagógico, na avaliação, a própria concepção de educação, enfim, a prática educativa em si, é um ato político-pedagógico. Segundo Saviani (1995, p. 95), “trata-se de práticas distintas, mas que, ao mesmo tempo, não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade”, dentro do contexto da sociedade de classes.

A educação não pode se furtar das discussões em torno das problemáticas políticas e econômicas. A ação pedagógica deve ser crítica e, por isso, conscientizadora. Nesse

sentido, muitas das críticas tecidas a Freire têm a ver com as contribuições significativas que deu à educação. São disputas em torno do currículo e das políticas educacionais em curso. São políticas de retrocesso que cada vez mais colocam a educação como uma mercadoria e dentro do contexto neoliberal. É a alienação própria do sistema capitalista.

### Considerações finais

Freire vem sendo atacado diuturnamente por diversos movimentos ditos conservadores e de direita, aqueles que almejam e lutam pela manutenção do *status quo*.

É inegável a contribuição de Freire para a educação brasileira. Reconhecê-lo é compreender que a educação deve ser pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, que o currículo é poder e envolve disputas, que conhecimento é construção, que em matéria de educação não há neutralidade, mas partidos/lados em favor da humanidade de cada ser singular, que a docência não deve ser autoritária, mas dialógica, que a conscientização desaliena e leva a uma condição de liberdade. Por isso e muito mais, Freire vem sendo perseguido, por desmascarar as estruturas de poder vigentes na sociedade de classes.

Se os resultados na educação brasileira são pífios, certamente não se deve isso a Freire. Primeiro, porque o método Paulo Freire não é aplicado nas escolas brasileiras, segundo, porque, as problemáticas educacionais são históricas. O dualismo educacional é uma marca registrada na educação brasileira – de um lado a formação incipiente e elementar voltada para o trabalho e, de outro, o ensino propedêutico para as elites. Outras problemáticas que subjazem a educação são os pífios investimentos, a falta de seriedade na formação inicial e continuada de professores, o sucateamento das escolas<sup>283</sup>, a precarização do trabalho docente, a exorbitante desigualdade social, tudo isso, justamente porque não é do interesse das elites e grupos dominantes formar

---

<sup>283</sup> A menina Hannah Evelyn de Andrade Laranjeira morre na creche após o chão da fossa ceder. A menina de quatro anos de idade morreu afogada no Centro de Educação Infantil Professora Laís de Sousa Vieira Nobre.

Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/05/piso-cede-em-creche-municipal-no-ancuri-e-deixa-pelo-menos-quatros-feri.html>. Para situar a problemática, citamos o adolescente que foi morto dentro de sala de aula numa escola pública em Maranguape, região Metropolitana de Fortaleza/CE. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/policia/aluno-e-morto-em-escola-estadual-1.1918836>. Citamos ainda, as ameaças dirigidas a professores de uma Escola municipal Dois de Dezembro na Barra do Ceará, Fortaleza/CE. As ameaças são de facções locais que disputam território de drogas na região. O conteúdo da carta deixada pela facção dizia: “Matar geral”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/escola-em-fortaleza-e-pichada-com-ameaca-a-professores-e-aulas-sao-suspensas.ghtml>. Todas as matérias citadas foram acessadas em 12 de junho de 2018.

sujeitos a partir da perspectiva crítica e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- CALBINO, Daniel et al. Embates sobre a neutralidade na Educação: a formação ideológica do discurso da Revista Veja. **Revista Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 81-94, 2009.
- DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Religião e política: ideologia e ação da Bancada Evangélica na Câmara Federal. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. rev. e atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire, patrono da educação brasileira**. 2016.
- MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que escola sem partido. “Escola Sem Partido”. *AÇÃO EDUCATIVA, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). A ideologia do movimento “Escola Sem Partido*, v. 20: 15-21.
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. Contribuições de Paulo Freire e da educação popular à construção do sistema educacional brasileiro. **Revista E-Curriculum, São Paulo**, v. 7, n. 3, p. 1-11, 2011.
- RAMOS, Marise Nogueira. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, X: “30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016): CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA ED. 2016.
- RAMOS, Marise. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 75-85, 2017.
- RATIER, Rodrigo. perguntas e respostas sobre o “Escola Sem Partido”. **AÇÃO EDUCATIVA, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). A ideologia do movimento “Escola Sem Partido**, v. 20, p. 29-42, 14.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- VASCONCELOS, Joana Salém. "A escola, o autoritarismo e a emancipação. “Escola Sem Partido”. *AÇÃO EDUCATIVA, Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). A ideologia do movimento “Escola Sem Partido*, v. 20: 78-82.
- BRASIL. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; PROJETO DE LEI N o 5.418, DE 2005. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS PROJETO DE LEI N o 5.418-B, DE 2005 (Da Sra. Luiza Erundina)
- COLETIVO PAULO FREIRE POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA MANIFESTO “Defender Paulo Freire como ‘Patrono da Educação Brasileira’ é defender nossa produção intelectual, a boa prática pedagógica e o próprio Brasil.”



## FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: DETERMINAÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Bruna Pinho da Silva  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
[bruna.pinho@aluno.uece.br](mailto:bruna.pinho@aluno.uece.br)

### RESUMO

O estudo em tela é resultado das reflexões e atividades realizado como bolsista IC/UECE, no projeto base intitulado “O Estado Capitalista e a Formação do Trabalhador: Financiamento da Educação Básica no Brasil”. Neste artigo, direcionamos a nossa análise para os programas de financiamento da educação básica a partir das recomendações dos organismos internacionais como Banco Mundial e UNESCO, por meio de metas a serem cumpridas. Partindo do referencial teórico-metodológico, nos propomos a realizar uma pesquisa documental com vista a analisar alguns documentos mais representativos do Pacto de Educação para Todos. Para isso, analisaremos alguns programas como o Fundef e Fundeb relacionados à educação básica. Desse modo, concluímos que o Estado capitalista é convocado a oferecer uma educação mínima e supostamente, capaz de superar os grandes males, como a pobreza e miséria, que na realidade, são resultantes da própria lógica do capital.

**Palavras-chave:** Financiamento. Educação Básica. Metas.

### Introdução

No atual contexto capitalista que estamos vivendo, os organismos internacionais assumem o relevante papel, mediado pelo Estado, de promover políticas de financiamento da educação básica, de modo que a educação é apresentada como a política de reversão das desigualdades sociais e da pobreza.

Partindo dessa lógica, destacaremos o papel do Banco Mundial como o principal representante dos organismos internacionais, no qual esse passa a ter o controle e a influenciar as definições das políticas de financiamento referendadas pelo Programa de Educação Para Todos que atrela o cumprimento das metas da educação básica à superação dos males sociais.

Neste contexto, torna-se imprescindível a reflexão acerca do complexo de fatores da esfera da totalidade social que fornece a base material para o surgimento do ideário educacional da ONU/UNESCO, como, de resto, do próprio papel do Banco Mundial na efetivação sobre o financiamento educacional brasileiro.

Partindo de uma análise radical, compreendemos que a educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se uma grande ferramenta para aqueles da classe dominante sobre os trabalhadores, pois “em lugar de instrumentos da

emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.” (MÉSZÁROS, 2005, p.15)

Desse modo, a educação que está sendo ofertada para os países pobres da nova era neoliberal advêm de recomendações de organismos internacionais, que ditam regras e metas a serem cumpridas nesses países, dado que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante”. (ENGELS E MARX, 2009, p. 67)

Portanto, a educação que deverá ser ofertada na nova ordem neoliberal necessita acompanhar as forças produtivas atuais, por isso, esse novo tipo de trabalhador que deverá saber alguns conhecimentos básicos. Desse modo “[...] deve saber, no mínimo, ler, escrever e contar, adquirir conhecimentos instrumentais, fragmentados, superficiais e atrelados à lógica do mercado.” (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, RABELO, 2009, p. 63-64)

Dessa maneira, para haver uma educação que ensinassem o mínimo que deveria ser aprendido pela população dos países pobres, os organismos internacionais juntamente com os países fizeram recomendações a serem cumpridas, assim além do mais segundo as autoras Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009) os conhecimentos que foram sendo adquiridos durante a história da humanidade são postos em segundo plano, para que aqueles com um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado venham em um primeiro plano.

Dessa forma, o Estado é convocado a fazer o papel de controlador e financiador dessa educação salvacionista, que aboliria com a miséria e a pobreza. Porém esse deveria ter vários parceiros tanto públicos como também privados, desse modo “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parceiras ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade”. (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, RABELO, 2009, p. 17).

## **METODOLOGIA**

O estudo proposto é eminente teórico, bibliográfico e documental, pretendendo contribuir, para a compreensão, à luz da ontologia marxiana, do fenômeno em pauta, que diz respeito aos fundamentos significados políticos-ideológicos do Movimento para Todos, que reafirma a necessidade de reafirmar a centralidade do trabalho,

compreendendo a educação como um complexo inserido na dinâmica metabólica do capital.

Desta feita, nos fundamentamos teoricamente em autores que realizam a crítica da sociedade do capital a partir de uma leitura ontológica do mundo. Assim sendo, além dos próprios Marx e Engels (2009), utilizamos as contribuições de Mészáros (2005), Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), Libânio, Oliveira e Toshi (2014) e outros. Em nossa análise documental, nos debruçamos sobre os documentos que traçam os fundamentos da EPT expressos nas Declarações de Jomtien (1990), Nova Délhi (1993) e Dakar (2000). Também analisamos, em linhas gerais, o monitoramento realizado pela UNESCO em relação ao cumprimento das metas de Educação para Todos, cujos dados são apresentados no “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios.” Como também o novo documento de Programa de Educação para Todos, Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015-2030).”.

No decorrer das análises também iremos contextualizar algumas das principais propostas de financiamentos para a educação básica que o Brasil teve que adotar para cumprir as metas compulsórias de EPT.

## **PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nos anos de 1990, os organismos internacionais visando uma nova ordem liberal, e o papel que a educação exerceria nessa, começaram a fazer diversas reuniões para estarem discutindo o novo modelo educacional a ser ofertado aos países em desenvolvimento. Desse modo, na década de 90 ocorreu à primeira Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que contou com a participação de mais de cem países, entre esses se encontrava o Brasil.

Nessa Conferência os países se comprometiam a cumprir seis metas que foram projetadas pela UNESCO, sob o comando do Banco mundial. No caso dos países não cumprirem corretamente essas metas, ocorreriam penalidades e seriam excluídos do mundo globalizado. As metas que foram impostas pela Conferência foram as seguintes: “1- educação e cuidados na primeira infância; 2- educação primária universal; 3- habilidade para os jovens e adultos; 4-alfabetização de adultos; 5- paridade e igualdade de gênero; 6- qualidade da educação”. (UNESCO, 1990, p.3)

Desse modo, as metas teriam um prazo equivalente há 10 anos para poderem ser cumpridas, e o grande objetivo dos organismos internacionais era de que os países subdesenvolvidos pudessem fazer com que a oferta da educação básica fosse universal. Visto que a ideia difundia pelo movimento de Educação para Todos, era, e continua sendo, de que o ensino fundamental é o nível satisfatório para atender às necessidades básicas da população pobre. Para isso, podemos relatar que, de acordo com as autoras Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009) a classe trabalhadora sempre terá acesso apenas a uma educação mínima.

A partir dessa conferência o Estado brasileiro necessita ter um olhar voltado para a educação básica, portanto precisa criar métodos e formas para que essa fosse universalizada. Para isso, criam-se formas de financiamentos para a educação, a primeira delas foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que foi criado em 1996, porém sua implantação só ocorreu em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse programa é voltado somente para atender as necessidades advindas do Ensino Fundamental. Para isso, é formado por 15% do valor dos impostos estaduais e municipais arrecadados no País e por uma complementação federal. Como também, essa lei “destinou o uso dos 60% do Fundef ao pagamento dos professores do ensino fundamental do quadro permanente dos Estados e Municípios [...]”. (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, RABELO, 2009, p. 191).

Porém com a chegada dos anos 2000 e o com o não cumprimento de nenhuma das metas, foi proposta uma nova reunião que ocorreu em Senegal, mas precisamente em Dakar. Assim foi-se denominado O Fórum de Dakar ou Marco de Ação de Dakar que contou com a participação de 180 países que novamente se reuniram para reafirmar a importância da educação, como um direito fundamental para a construção da cidadania.

Para isso os organismos internacionais chamaram a atenção dos governos nacionais para o real cumprimento das metas, com isso “o Marco de Ação de Dakar instou pelo aumento significativo de compromissos financeiros, de governos nacionais e doadores, para acelerar o progresso em direção aos objetivos de EPT. O Marco incentivou os doadores a apoiar os esforços dos governos para aumentar a ajuda à educação básica, assim como para realizá-la da maneira mais eficaz possível. Também

pediu aos países que fossem mais responsáveis com seus cidadãos.” (DAKAR, 2000-2015, p. 47).

Dessa forma, o governo brasileiro novamente haveria que propor uma nova lei que pudesse fazer com que o Brasil tivesse a possibilidade de poder alcançar as metas, por isso, em “20 de junho de 2007, regulamenta e institui em cada estado da Federação e no Distrito Federal o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006. A diferença é que o Fundeb pode ser usado em toda a educação, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio”. (LIBÂNIO, OLIVEIRA, TOSHI, 2014, p.378-379).

Como podemos destacar o Fundeb tem como objetivo financiar todos os níveis de educação, ao contrário do que era proposto no Fundef, e iremos além disso, segundo Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009, p. 198) “[...] comparando o Fundef em relação ao Fundeb, avalia que a grande mudança estaria na composição das fontes de recursos. Enquanto o primeiro destinava-se 15% de contribuição provindos dos Estados, DF e Municípios para o ensino fundamental, o Fundeb define a contribuição de Estados e municípios em 16,66% no primeiro ano; 18,33% no segundo ano e 20% a partir do terceiro ano [...]”.

No ano de 2015, houve uma nova reunião para se discutir o financiamento da educação até os anos de 2030, esta se refere à Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos, que “foi adotado por 184 países Estados-membros da UNESCO, em quatro de novembro de 2015, em Paris”. (INCHEON, 2016, p. 03)

Com a Declaração de Incheon os países envolvidos foram submetidos a novas metas relacionadas ao financiamento para a educação, segundo o relatório “os esforços para cobrir a lacuna de financiamento devem começar com o financiamento doméstico. Ao mesmo tempo, o financiamento público internacional desempenha um papel importante ao complementar os esforços dos países para mobilizar recursos públicos internamente, em especial nos países mais pobres e vulneráveis, com recursos domésticos limitados”. (INCHEON, 2016, p. 33)

O relatório também nos traz que deverá existir um aumento dos custos para o alcance de uma universalização da educação pré-primária, primária e secundária, pois

segundo os dados de 2012, os países subdesenvolvidos investiram 149 bilhões para a educação básica, mas para que possamos conseguir universalizar a essa os investimentos terão que crescer para 340 bilhões entre 2015 a 2030.

Dessa maneira será necessário o cumprimento de alguns pontos como, aumentar o financiamento público; priorizar os mais necessitados; reverter o declínio da ajuda à educação; melhorar a eficiência da ajuda por meio da harmonização e de melhor coordenação; melhorar a equidade do financiamento externo; promover a cooperação triangular e Sul-Sul; aumentar o valor da ajuda à educação em conflitos e crises; expandir e fortalecer parceiras existentes entre múltiplas partes interessadas; concentrar os investimentos em qualidade, inclusão e equidade; orientar recursos de financiamento privado; desafiar e expor a má utilização dos recursos; instituir monitoramento e avaliação transparente.

Para tal, a Agenda de Ação de Adis Abeba, tem como incentivo que os organismos internacionais estabeleçam metas adequadas sobre os gastos, então para esse fim, foram colocados dois modelos a serem seguidos: “alocar pelo menos de 4% a 6% do produto interno bruto (PIB) para a educação e/ou alocar pelo menos de 15% a 20% do gasto público para a educação”. (INCHEON, 2016, p. 33)

Diante das leituras e reflexões realizadas acerca dos fundamentos da EPT no Brasil e no mundo, constatamos que todos os planos de financiamento implementadas em nosso país, começando pelo governo FHC e dando continuidade nos Governos Lula e Dilma, seguem rigorosamente os preceitos do Banco Mundial. De 1990 aos dias atuais inúmeros instrumentos da política educacional brasileira foram criados, a exemplo do Fundef (1996), do atual Fundeb (2006), entre outros. Tais documentos balizaram as formas de financiamento realizadas em nosso país, as quais primam pela racionalização e fragmentação da educação por meio da oferta de uma educação que atenda minimamente aos interesses de reprodução do capital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Estado mantém uma dependência ontológica em relação à estrutura social e econômica. No entanto, ao longo da consolidação do capital como sistema sociometabólico, essa relação assumiu a forma de uma reciprocidade dialética, em que o Estado torna-se um elemento integrante da base material do capital da mesma forma e com o mesmo grau de importância das suas unidades reprodutivas. O capital conquistou

o seu poder na esfera da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas que deram corpo ao Estado moderno. Dessa forma, essa estrutura política vai se afirmar como um elemento essencial para o funcionamento permanente do capital em seu microcosmo e nas relações das unidades produtivas entre si. Por esse motivo Mészáros (2011) a define como um órgão metabólico dessa “[...] forma incontrolável de controle sociometabólico” (p.96).

As amplas reformas em relação às políticas sobre financiamento e os programas socioeducativos, chegam ao contexto brasileiro a partir do ano de 1990, e são resultados de recomendações dos organismos internacionais que discutem a educação como a salvadora de todas as mazelas existentes, onde esta assumiria o importante mecanismo de acabar com a pobreza e miséria, que são da decorrência da perversa lógica produtiva e destrutiva do capital.

Na atualidade, passados mais de vinte e oito anos de recomendações, o Banco Mundial, por meio do programa de EPT e da UNESCO, continua a determinar as diretrizes da educação no mundo capitalista a partir das suas intencionalidades econômicas e ideológicas para com o complexo parcial da educação. Desta feita, o Banco Mundial exerce a sua intervenção desde a concepção dos novos paradigmas educacionais até a recomendação das formas de financiamento e das diretrizes da educação em todos os níveis de ensino.

Concluimos, pois, que apesar das várias propostas de financiamento para a educação básica, ainda não conseguimos sequer alcançar as propostas recomendadas pelos organismos internacionais. Todavia, asseveramos que, esses ditames do capital são conduzidos a imprimir um caráter economicista à educação, fazendo com que essa se torne uma mercadoria, e, sobretudo, um meio de controle da classe trabalhadora e de toda a subjetividade humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENGELS, MARX. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.  
MÉSZÁROS, I. **O Movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Editora: UFC, 2015.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E



CULTURA – UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos(2016). Incheon, Coreia do Sul. Disponível em< <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos:** atendendo nossos Compromissos Coletivos (2000). Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Monitoramento Global de EPT:** Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018. (Relatório Conciso).

## INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DO PPDT

Brena Kesia Costa Pereira<sup>284</sup>.  
Jean Mac Colle Tavares Santos<sup>285</sup>.

### RESUMO

Este artigo busca analisar como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) aborda a interdisciplinaridade no contexto escolar a partir dos seus documentos oficiais. O método utilizado é o da análise bibliográfica e documental, no qual utilizaremos o folder de apresentação do referido projeto e o Manual de Orientações das Ações do Professor Diretor de Turma para entender como a interdisciplinaridade é desenvolvida nesses documentos e suas relações com o contexto escolar. Como referencial teórico, utilizamos autores como Veiga-Neto (1996) para definir o que é interdisciplinaridade, os conceitos de Lopes; Macedo (2011) sobre interdisciplinaridade e hibridismo, Silva (2005) para as discussões sobre a interdisciplinaridade no currículo e Ball; Maguire; Braun (2016) para as definições sobre dimensões de contexto. Nossos resultados apontam que, apesar das atividades levarem a ações que promovem e que realizam o processo de hibridização de demandas das disciplinas, o documento deixa explícito na sua escrita uma tentativa de interdisciplinaridade das atividades.

**Palavras-chave:** Projeto Professor Diretor de Turma. Interdisciplinaridade. Contexto.

### INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas sobre as políticas de interdisciplinaridade são inseridas em uma perspectiva que busca questionar as dualidades existentes entre proposta *versus* prática e política *versus* prática, produzindo as disputas de múltiplos sentidos no campo da educação. Neste artigo, lançamos mão das apropriações das chamadas teorias pós-críticas, que questionam uma transposição acrítica de epistemologias e concepções para a escola, focalizando a distinção entre disciplinas e os contornos que ela traz para a produção do conhecimento.

Para a análise, utilizamos o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que é um projeto originalmente português, foi traduzido no Brasil em meados de 2007, no estado do Ceará. Trazido por uma professora portuguesa com experiência em políticas

---

<sup>284</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação - stricto sensu em Ensino, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO). E-mail: brenacostap@gmail.com.

<sup>285</sup> Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). E-mail: maccolle@hotmail.com.

públicas, esse foi, inicialmente, adotado por escolas de três cidades do Ceará como forma de teste e, logo depois, foi se expandindo pela maioria das escolas do estado.

Devido ao histórico de seu crescimento em território brasileiro e dos seus índices de aceitação das escolas, buscamos explorar como o PPDT aborda a interdisciplinaridade no contexto escolar a partir dos seus documentos oficiais.

Para isso, analisa-se aqui o folder de apresentação do PPDT e o Manual de Orientações das Ações do Professor Diretor de Turma, que servirão de fontes para entender como a interdisciplinaridade é desenvolvida nesses documentos. O artigo está dividido em três etapas, no qual constará uma abordagem sobre a interdisciplinaridade no contexto escolar, em seguida analisaremos a interdisciplinaridade no PPDT e, por fim, nossas considerações finais.

## **2. A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Para que se chegue ao conceito de interdisciplinaridade, torna-se necessário que se entenda o que é disciplinaridade ou que são as disciplinas. Começaremos então com a analogia das bibliotecas, que Alice Casimiro Lopes (2008) faz em seu texto “Por que somos tão disciplinares”, para exemplificar esses primeiros conceitos. Nessa metáfora das bibliotecas, as disciplinas estariam disponíveis em estantes, classificadas de acordo com sua área e divididas em seções que as tornariam mais específicas. Dessa forma, esses conhecimentos seriam lidos, absorvidos separadamente e guardados/levados de volta à sua respectiva prateleira para que pudessem ser repassados da mesma forma para outras gerações e de pessoa para pessoa.

Alice afirma que a sociedade, em determinados momentos históricos, seleciona nessas bibliotecas conhecimentos que serão concebidos como mais importantes para a academia. Portanto, faz-se uma hierarquização do que já era organizado nessas estantes, garantindo uma ordem de aprendizado de que nascerão as disciplinarizações, pois “a intenção no campo de currículo não é reunir o universo de todos os livros possíveis, mas de exercer o poder da seleção do que se entende, pelo tempo ou pelo julgamento esclarecido, ou ainda por uma seleção dos dois como sendo o melhor” (LOPES, 2008, p. 202).

Considerando as disciplinas a partir da analogia das bibliotecas, exposto acima, explanaremos na pergunta iniciada por Veiga-Neto (1996, p. 106) do que havia de errado em ser disciplinar, já que desde o início dos estudos educacionais os assuntos

eram divididos em tópicos para que se pudesse fazer entender. Segundo Veiga-Neto (1996, p. 109), a resposta para esse questionamento era, de fato, a separação e o isolamento de diferentes saberes entre si, o que fundamenta a separação de determinadas pessoas do resto do mundo.

A solução encontrada seria a desfragmentação, chamada de interdisciplinaridade. Uma espécie de aglutinação dos conhecimentos. Em um primeiro momento, a tentativa de interdisciplinarizar no sentido científico seria ver a diversidade em conjunto, procurando superar a dissociação, procurando “articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos [...]. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de sínteses que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade” (LÜCK, 2013, p. 43).

No entanto, para Lopes (2008), não se pode negar que a disciplina existe, pois quando tomamos decisões sobre algo ou nos identificamos com um conceito nos juntamos a outras pessoas que têm demandas em comum na tentativa de hegemonizar uma teoria. Esse processo forma uma demanda social que inevitavelmente se divide, ou seja, se disciplinariza. Segundo a autora, o que estaria em foco não seria o sentido literal de disciplina como conjunto de saberes que são reproduzidos e categorizados, mas sim como construções sociais para atender a determinadas finalidades para a sociedade, que sustentam relações de poder. Para reforçar seu argumento, ela usa com o exemplo a contradição de quem sustenta que a disciplinarização não deve ser seguida, que são as divisões que se fizeram entre os termos: *interdisciplinar*, *transdisciplinar* e *multidisciplinar*. Essas nada mais são do que divisões disciplinares para construir um conceito que se reproduza com o intuito de hegemonização. Portanto, a disciplina existe, pois, quando tomamos decisões sobre algo ou nos identificamos com um conceito, nos juntamos a outras pessoas que têm demandas em comum na tentativa de hegemonizar uma teoria. Esse processo forma uma demanda social que inevitavelmente se divide, ou seja, se disciplinariza..

Vale ressaltar também que, se grupos diferentes se deparam com demandas em comum, eles se aliam até certo ponto na tentativa de homogeneização; logo após, se o objetivo for atingido e esses grupos não tiverem mais demandas em comum, a aliança é desfeita. Esses movimentos são chamados por Lopes de hibridismos. Hibridismo, para

Lopes (2004), trata-se de um processo de produção de conceitos e saberes a partir de visões de mundos, de cultura e de diferentes significados em que são associados a mecanismos simbólicos de legitimação de discursos, constituindo assim uma ressignificação ou novas ressignificações.

Costa; Pereira (2013) vê a percepção de Alice sobre a interdisciplinaridade como um significante flutuante em que está para preencher o significante vazio da educação por meio desses hibridismos. Esses autores entendem que o significante flutuante atende a demandas específicas em formações discursivas diversas para preencher provisoriamente um significante vazio. Por isso, é preciso que se faça uma análise das relações de poder visando entender o processo de disputa desses diferentes agentes, pois o conhecimento, segundo Silva (2005, p. 135) é um processo que criado e interpretado socialmente.

A interdisciplinaridade escolar deve ser pensada a partir da especificidade da instituição escolar, sem estabelecer uma relação de subordinação entre o campo educacional e o campo científico. É preciso também compreender as influências como campos discursivos em mútua interação e não como uma relação de mera subordinação. Essa hegemonia permite compreender as disputas discursivas por significados que diferentes agentes, em campos de conhecimento específicos, procuram atribuir à interdisciplinaridade (COSTA; PEREIRA, 2013, p. 302).

Assim, os contextos em que a instituição escolar está inserida podem ser usados para compreender o processo de disputas das disciplinas por hegemonia e, conseqüentemente, os processos utilizados para aplicar a interdisciplinaridade e com quais disciplinas. Seguindo, portanto, a definição da lógica de Ball de que as ações estão implícitas e seguem uma coerência que, no final, determinam a qual postura se aderiu. Essas lógicas de ação escolar “são conformidades derivadas [...] da observação de práticas e decisões na escola em relação a diversos aspectos de suas funções” (BALL; MAROY, 2009, p. 99), no qual essas escolas se diferenciam uma das outras por características específicas como a competitividade no mercado e os contextos que a regulam.

Portanto, a política pública não poderia ser somente implementada para a resolução de um problema, se levarmos em consideração os diversos fatores que

constituem a escola, ou seja, o contexto escolar. Ball; Maguire; Braun (2006, p. 13) afirma que, geralmente, esses problemas tentam ser resolvidos por meio dos documentos oficiais desses projetos para atender a uma demanda de nível nacional ou estadual. Assim, todos os outros processos que ocorrem dentro ou em torno de cada escola individualmente não são levados em consideração, essa vinculação de texto à prática e seus possíveis desdobramento são deixados de lado.

Para que esses outros processos educacionais pudessem ser mais bem explorados nos documentos oficiais e para efeito da pesquisa, o contexto de atuação de políticas foi dividido em quatro dimensões, definidas por Ball; Maguire; Braun (2016). A primeira dimensão, dos *contextos situados*, leva em consideração onde a instituição está situada, para que se reconheçam os tipos de alunos que a frequentam e o que eles esperam adquirir de conhecimento ao vir para a escola; A segunda dimensão, das *culturas profissionais*, se caracteriza pela análise do comprometimento, dos valores, das experiências e da forma de gestão dos professores atuantes nas escolas; Os *contextos materiais* referem-se ao que é físico na/dentro da escola, como a infraestrutura, os funcionários, os aparatos tecnológicos que a escola dispõe, seus orçamentos etc.; E os *contextos externos* são aspectos situados em fatores que rodeiam a escola, como a comunidade, relações com outras escolas, apoio de autoridades locais etc.

Essa interação das dimensões de contexto escolar com as culturas dos sujeitos que compõem a escola produzem as traduções das políticas públicas, pois os resultados das ações vão se constituir a partir dessas articulações, nos quais as individualidades e as identificações vão se hibridizando e se transformando em novos processos de representação. Então, para Ball; Maguire; Braun (2016), a elaboração de uma política pública deveria considerar o processo diverso que é sujeito a varias interpretações pelos atores que a encenam nas instituições educacionais.

### **3. A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA**

O PPDT teve sua primeira versão em Portugal em meados dos anos de 1960 no qual também recebeu nomenclaturas como Professor Diretor de Classe. Devido à boa recepção do projeto e seus bons índices em território europeu, em 2007, uma proposta de tradução dessa política pública foi apresentada no XVIII Encontro da Associação

Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE). O projeto propõe a promoção do conhecimento individualizado de cada aluno pelos professores e grupo gestor das escolas participantes, visando combater a massificação de dificuldades e melhoria das relações entre professores, alunos e pais ou responsáveis.

Esse conhecimento individualizado permite que o professor adentre e perceba o contexto em que o aluno está inserido não só na escola, mas também fora dela. Este objetivo do projeto está ligado diretamente a três dimensões de contexto trazidas por Ball Maguire; Braun (2016), a dos contextos situados, dos contextos externos e das culturas profissionais.

Assim, o Professor Diretor de Turma (PDT), a partir das suas atribuições, pode agir como uma espécie de mediador de conflitos, atuando nas resoluções de problemas do cotidiano escolar. Pois, tendo em vista a aproximação e o conhecimento maior da vida de cada um dos seus alunos, essa interação coopera para intervenções que poderiam ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, tanto individuais como coletivas.

O PDT fica encarregado de algumas atividades e essas responsabilidades devem ser somadas com o andamento e os planejamentos que o professor tem para ministrar sua disciplina curricular de lotação na escola. Segundo Machado, “O Projeto Professor Diretor de Turma deve tornar-se parte constituinte do projeto político-pedagógico da escola, de forma que possa potencializar as ações educativas” (MACHADO, 2017, p. 31).

Uma das atividades que o PPDT propõe aos PDT é a *formação cidadã*, chamada também de aulas de *formação para a cidadania*, que se constitui de ações para o engrandecimento pessoal e profissional do aluno por meio de trocas de experiências entre eles e os PDT. É reservada uma hora semanal para esses encontros, nessas aulas são trabalhos temas relativos à cidadania, ao respeito às diferenças, às questões transversais e ao desenvolvimento da autoestima. Assim, a atividade de formação para a cidadania “se configura como uma área curricular não disciplinar que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade” (CEARÁ, 2014, p. 13). Essa proposta de não disciplinarização da tarefa aponta para a interdisciplinaridade, que, nesse caso, é trazida pelos temas transversais.

Desse modo, apesar de nesse ponto o documento deixar claro a intenção de



haver uma exploração de várias disciplinas, a expressão “área curricular não disciplinar” se contradiz, pois ela foi trazida de Portugal no processo de tradução do PPDT, no qual fazia parte de um movimento de reforma curricular desse país, integrando “o currículo obrigatório para todos os alunos. Mas não são ‘disciplinas’, no sentido que não fazem parte da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característico de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas” (ABRANTES, 2002, p. 11). Tendo em vista os conceitos de disciplina e interdisciplinaridade definidos por Lopes, nesse caso, a *formação cidadã* pode sim ser considerada uma disciplina, já que ela divide a área em que está situada e o tipo de conhecimento que ela dissemina, mesmo que ela não esteja no *hall* de disciplinas mais tradicionais de currículo escolar.

Outra atividade do PPDT é o *estudo orientado*. Esse compreende a formação de um grupo de estudos de uma hora semanal, mediado pelo PDT ou por alunos monitores, para repassar e refletir sobre atividades sobre conhecimentos pertinentes ao crescimento pessoal, profissional, social e acadêmico dos orientandos. Essas atividades contribuem, segundo Machado (2017), para proporcionar aos educandos a prática da investigação, nas resoluções de tarefas e na melhoria das relações interpessoais.

Essa atividade do projeto é caracterizada também como “uma área curricular não disciplinar e transversal” (CEARÁ, 2014, p. 15). O documento vai sendo mais claro quanto ao seu posicionamento quando esclarece o objetivo dessa ação do projeto, no qual a interdisciplinaridade vai além de dialogar com as disciplinas, no PPDT, ela está em “fazer os alunos desenvolverem seus próprios métodos de estudo, sua capacidade de autorregulação, autoavaliação e heteroavaliação” (CEARÁ, 2014, p. 15), aliando os contextos em um processo hibridizado para que algo em disputa se hegemonize e se adeque ao que era buscado até então.

Entretanto, não fica claro no documento o que seriam esses processos de autorregulação, autoavaliação e heteroavaliação, quais os parâmetros para estar regular e para avaliar, ou, ainda, de que formas esses alunos poderiam avaliar e serem avaliados. E mesmo se as definições desses significantes estivessem escritas, não haveria como garantir a uniformidade desses processos, devido a múltiplas interpretações de alunos de cada grupo e os diferentes contextos inseridos em cada escola.

Ainda sobre o *estudo orientado*, Ceará (2014) traz que

É importante a colaboração dos outros professores para este momento, uma vez que o Diretor de Turma tem formação em apenas uma disciplina. Cada professor sugere atividades que possam auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem e devem orientar os alunos monitores de suas disciplinas a desenvolver atividades em colaboração com aqueles (CEARÁ, 2014, p. 15).

Assim, o processo interdisciplinar se dá, no PPDT, a partir de uma demanda em comum do objetivo do projeto, em querer ajudar os alunos a interagirem melhor com as disciplinas da grade curricular da escola; e do professor dessas disciplinas, em querer que os seus alunos treinem os conteúdos repassados em sala de aula para que aprendam. Assim, nesse processo de demandas em comum, o aluno entra como personagem principal e transforma/hibridiza esse conteúdo aprendendo de uma forma singular.

O manual de orientações do PDT ressalta as preocupações do projeto em incluir os constituintes da comunidade escolar para o progresso do programa desde a sua “implantação”, exigindo, antes de as primeiras ações serem iniciadas, a “apropriação por toda comunidade escolar. Ter conhecimento do conceito e das atribuições de cada segmento, compreender o contexto escolar, bem como manter integradas as ações faz com que a implantação logre êxito e implemente-se na escola” (CEARÁ, 2014, p. 49). Assim, além do conhecimento do contexto da vida de todos os alunos da sua sala, para o projeto, é importante também que o PDT leve em consideração as outras dimensões de contexto na execução do PPDT.

Portanto, o documento ressalta que essa preocupação com o(s) contexto(s) em que o projeto está inserido deve ser contínua. Destaca-se isso, pois, como dito por Lopes (2008), os processos estão em movimento constante, se resignificando e gerando outros contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se de interdisciplinaridade e contexto escolar, podemos considerar que o PPDT se utiliza em seus documentos oficiais de recursos para promover uma integração entre a comunidade escolar, promovendo atividades que abrangem discussões e reflexões não só sobre as disciplinas que compõem a grade curricular da

instituição, mas também os outros contextos que estão direta e indiretamente relacionados ao crescimento intelectual do alunado, partindo da construção do pensamento crítico e da possibilidade de gerar autonomia.

Apesar das atividades levarem a ações que promovem e realizam o processo de hibridização de demandas das disciplinas, o documento deixa explícito na sua escrita uma tentativa de interdisciplinaridade das atividades que devem ser realizadas na execução do projeto, utilizando palavras como implementação, implantação e a expressão “não disciplinar”.

Para que se possa fechar - por enquanto - a discussão posta neste artigo, consideramos que, nos dois documentos analisados, apesar da linguagem empregada seguir um padrão habitual de documentos sobre políticas públicas e currículo escolar, quando se examina de forma mais abrangente o que as ações desse projeto objetivam, é possível perceber que há um viés direcionado a interdisciplinaridade que leva em consideração algumas das dimensões de contexto, as demandas que cada disciplina traz consigo e o processo de tradução que cada escola faz quando põe em prática o PPDT. No entanto, quando se trata da execução do projeto na escola não se pode inferir que essas ações são postas em prática da mesma forma em todas as escolas; portanto, seria pertinente, posteriormente, analisar a execução de algumas ações interdisciplinares do PPDT em escolas que aderiram esse projeto.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES et al. **Reorganização Curricular do Ensino Básico**: novas áreas disciplinares. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa, 2002.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BALL, Stephen J.; MAROY, Christian. Lógicas de ação escolar como mediação e compromisso entre dinâmica interna e restrições e pressões externas. **A Journal of Comparative and International Education**, 2009, 99-112 p.

CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Folder. Seduc/Anpae, 2011. Disponível em: <[http://www.seduc.ce.gov.br/images/professor\\_diretor\\_turma/projeto\\_professor\\_diretor\\_de\\_turma.pdf](http://www.seduc.ce.gov.br/images/professor_diretor_turma/projeto_professor_diretor_de_turma.pdf)>. Acesso em 24 abr. 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma**/ Secretaria da Educação; Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. - Fortaleza: SEDUC, 2014.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. PEREIRA, Talita Vidal. Sentidos e interdisciplinaridade

articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, janeiro/abril 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 9, n. esp., 2012, out. 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. [online], maio/jun/jul/ago, nº 26, 2004, p. 109-118.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos** / Heloísa Lück. 18. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

MACHADO, Emanuel Kauála Santos. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma**. 127 f. Dissertação (Mestre em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**/ Tomaz Tadeu da Silva. – 3. Ed.; 9. Reimp. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 156 p.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 17, nº 2, 1996, p.128-137.

## PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Luana Mateus de Sousa, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, [lulu\\_matheus@hotmail.com](mailto:lulu_matheus@hotmail.com)

Francisco Lennon Barbosa da Silva, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, [lennonsilva1717@gmail.com](mailto:lennonsilva1717@gmail.com)

Elcimar Simão Martins (Orientador), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, [elcimar@unilab.edu.br](mailto:elcimar@unilab.edu.br)

### RESUMO

O presente estudo busca compreender as percepções de professores do ensino médio de uma escola pública do município de Aracoiaba Ceará sobre a reforma do ensino médio. A pesquisa orienta-se por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando como recurso para coleta de dados a realização de entrevistas com professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Os resultados demonstraram que alguns docentes possuem dúvidas sobre a implementação da atual reforma do ensino médio. Considerando que esta modifica pontos importantes desta etapa educacional, alterando sua estruturação e a formação cidadã, acredita-se que precisa ser estudada e compreendida por todos os docentes.

**Palavras-chave:** Docência. Ensino médio. Reforma do Ensino médio.

### 1 INTRODUÇÃO

As mudanças educacionais que vêm ocorrendo nas últimas décadas exigem cada vez mais da escola, bem como dos sujeitos que a constituem. Essas transformações modificam significativamente o perfil da instituição educativa e dos profissionais que nela atuam, exigindo que a formação dos cidadãos atenda às exigências e necessidades sociais da contemporaneidade.

Nesta perspectiva, o ensino médio caracterizado como etapa final da Educação Básica, possui um papel crucial na vida dos educandos. Com duração de três anos, busca a preparação de jovens tanto para o ingresso no ensino superior quanto para a capacitação do egresso para o mundo de trabalho e para o exercício da cidadania.

A última etapa da educação básica ao longo do tempo tem sido alvo de diversas reformas, tais como: a de 1971, que transformou o Ensino Secundário vigente em um ensino técnico (BRASIL, 1971); a dos anos 1990 (BRASIL, 2017), motivada pela democratização do ensino, favoreceu um acentuado número de matrículas, atendendo às

exigências do mercado (ZIBAS, 2005); a criação da Lei nº 12.061/2009, que universaliza o Ensino Médio e o torna acessível aos que demandarem por ela (BRASIL, 2009); a Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a permanência do indivíduo na escola, por meio de programas de assistência escolar e estabelece a obrigatoriedade do ensino entre os quatro e os dezessete anos (BRASIL, 2009b).

Recentemente, o ensino médio passou por uma nova reformulação através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96, acarretando um conjunto de mudanças para a formação dos educandos, currículo escolar e formação de professores atuantes nessa etapa educacional.

Embasados neste contexto de mudanças, o presente estudo objetivo compreender as percepções de professores do ensino médio de uma escola pública do município de Aracoiaba/Ceará sobre a reforma do ensino médio.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e teve sua origem em uma pesquisa mais ampla, intitulada Perfil dos Professores de Ciências da Natureza e Matemática: um Mapeamento no Maciço de Baturité. Assim, para esse trabalho, foi feito um recorte abordando apenas as percepções de professores do ensino médio de uma escola pública do município de Aracoiaba/Ceará.

Como recurso metodológico para a coleta de dados, utilizou-se da realização de entrevistas com uma abordagem exploratória da realidade dos docentes, posto que “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. (LAKATOS; MARCONI, 1994, p. 195).

Para o presente texto, foram consideradas as entrevistas realizadas com seis professores de ciências da natureza e matemática, sendo dois de Biologia, um de Biologia e Química, um de Matemática, um de Matemática e Física e, por fim, um professor de Física, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1 – Professores participantes da pesquisa**

<b>Identificação</b>	<b>Disciplina</b>
PQB5	Química e biologia
PB5	Biologia
PB4	Biologia
PM2	Matemática
PF1	Física
PMF3	Física e Matemática

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na concepção de Marconi e Lakatos (1994), a realização de entrevistas se configura como um instrumento substancial para coleta de dados, já que é realizada através de uma conversa oral entre duas pessoas, entrevistador e entrevistado, em busca de um objetivo, qual seja, conseguir informações significativas que possibilitem compreender as experiências e anseios dos entrevistados.

Considerado um tema pertinente, visto que altera uma parte importante da educação básica, a Reforma do Ensino Médio, foi uma das temáticas discutidas durante as entrevistas e escolhida para discussão nesse texto, com a finalidade de que docentes reflitam sobre o que realmente é essa reforma e quais as suas implicações em seu cotidiano profissional.

### **3 DIALOGANDO SOBRE O ENSINO MÉDIO E SUAS REFORMAS**

O Ensino Médio no Brasil, ao longo de sua história, tem acumulado desafios de ordem estrutural, intercalando períodos de formação propedêutica e/ou profissional, asseverando com isso, a dualidade por meio da oferta educativa.

No ano de 1996 foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, mas esta não assegurou a ruptura da dualidade escolar existente no ensino médio. No ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97, validou a divisão entre formação intelectual e formação para o trabalhador, explicitando duas ofertas de ensino, uma voltada aos estudantes favorecidos economicamente e outra destinada à classe trabalhadora com foco na profissionalização, trazendo, portanto, implicações negativas aos estudantes de baixo poder aquisitivo. Na década seguinte, surge uma tentativa de superação da histórica dualidade educacional, postulada pelo Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº



2.208/97, propondo a articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio.

Outro aspecto que merece ser destacado é que, durante vários anos, a última etapa da Educação Básica desenvolveu-se em espaços físicos improvisados, com pouco investimento financeiro, sem acesso a materiais pedagógicos, bem como a livros didáticos gratuitos destinados aos estudantes. Tais questões se revelaram e/ou revelam em indicadores excludentes, assim como em um cenário preocupante para a inserção social e cultural dos jovens brasileiros.

A obrigatoriedade e a oferta gratuita do ensino de quatro a dezessete anos, o que garante aos estudantes do Ensino Médio o acesso a material didático escolar, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde tem menos de uma década e se deu por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009. Dois anos antes, a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, assegurando o atendimento a toda a educação básica, ou seja, contempla da creche ao Ensino Médio.

Os citados dispositivos legais buscam assegurar o direito universal à educação escolar básica. É importante que garantam acesso, permanência e excelência de ensino e aprendizagem para todos, pois assim poderão diminuir as desigualdades ainda tão presentes na sociedade.

De todo modo, precisamos refletir que, a despeito de parcos avanços, algumas dessas situações e outras ainda persistem nos dias atuais, como o elevado percentual de contratos temporários, formação inadequada à área/disciplina em que exercem a docência, conforme estudo realizado por Vidal e Vieira (2016). De acordo com as autoras, o estado do Ceará conta com 28,7% dos professores da rede estadual com licenciatura em área diferente da que atuam e 14,4% não possuem curso superior completo, o que revela um elevado percentual de docentes necessitando de adequação ao seu processo formativo.

No ano de 2016, o Ensino Médio brasileiro, sofre outro retrocesso com a reforma do Ensino Médio imposta pelo governo de Michel Temer por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, que institui a política de fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a atual LDB e a Lei 11.494/2007.

Tal reforma propôs várias alterações curriculares, com exclusão e/ou

marginalização de disciplinas, unificação de conteúdos impostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e inserção de profissionais com “notório saber”, o que desqualifica a formação e a valorização dos profissionais da educação, permitindo profissionais de áreas alheias à educação e sem formação adequada atuando nos processos de ensino e aprendizagem.

Reorganizações do currículo por áreas do conhecimento surgem da acumulação flexível, na qual o discurso faz referência a um indivíduo que conhece e domina sua totalidade, mas isto não quer dizer que domine o conhecimento no sentido de suas dimensões culturais, tecnológicas, dentre outras (OLIVEIRA, 2017).

Em síntese, as políticas e medidas governamentais desenvolvidas nas últimas décadas têm se constituído em falsos avanços em relação à formação integral, promovendo apenas números dissimulados para distrair os reais objetivos aos quais as políticas se propõem em atendimento aos acordos estabelecidos com os órgãos multilaterais.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A diversidade de cultura, idade, condição financeira e social são alguns dos aspectos que docentes se deparam todos os dias e devem estar preparados para desenvolver uma educação de qualidade e que atenda às necessidades dos alunos, uma vez que a falta de conhecimento sobre a realidade das escolas pode comprometer ainda mais a educação pública de nosso país e as desigualdades já existentes (OLIVEIRA, 2017).

Considerando os desafios ainda presentes no cotidiano do Ensino Médio, na percepção de Oliveira (2017), a permanência dos jovens no ambiente escolar ainda um desafio a ser superado, uma vez que diversos recursos tecnológicos se tornam cada vez mais atraentes a esses jovens e o ensino precisa acompanhar essas mudanças.

Na compreensão de Leite (2015), a oferta atual do Ensino Médio não evidencia atratividade aos jovens brasileiros, pois se desenvolve de forma propedêutica, oferecendo tratamento igual a clientela com perfil eminentemente diferente. Desta forma, o aproveitamento tem ficado muito aquém do esperado.

Considerando o importante papel que a educação desempenha em nossa sociedade e que mudanças educacionais sempre serão pontos de discussões, seja pelos

seus benefícios ou não, não poderia ser diferente com a criação da Lei nº 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio. Assim, para identificar a percepção dos professores sobre essas mudanças, questionou-se a seis professores das áreas de ciências da natureza e matemática do município de Aracoiaba, como eles compreendiam a atual reforma do Ensino Médio?

Dos entrevistados, os professores PMF1 e PM2 destacaram que não compreendem bem a reforma do ensino médio.

Em partes nessa atual reforma tem um momento que eu concordo e discordo, ela prioriza muito a matemática e o português; é bom é a base, mas ela acaba desvalorizando algumas disciplinas que você sabe que o aluno se torna um ser pensador, me parece nessa reforma que você quer que o aluno não seja um ser pensador, que a formação de opinião deles seja meio vaga, sem objetivos. Eu não sou a favor dessa reforma, não trabalho com ela, mas é o trabalho que tem. (PCNM1, 2018).

Bom, eu não compreendo bem, eu gostaria de participar de um estudo mais aprofundado sobre isso. (PM2, 2018).

Os excertos evidenciam que os professores ainda não se apropriaram do que a reforma impõe. Destarte, é preciso, inicialmente, compreender que, a Lei nº 13.415/2017 traz nova redação ao Art. 36 da LDB 9394/96, que passa a figurar da seguinte forma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Em acréscimo ao exposto, o § 1º do referido artigo afirma que: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017).

O registro delineado traz um preocupante cenário, pois retoma a dualidade no ensino: a um público de elevado poder aquisitivo, os cinco itinerários formativos podem ser oferecidos, mas a outros de baixo poder aquisitivo, pode ser ofertado apenas um dos

cinco itinerários, como o V, de formação técnica e profissional, tendo em vista à qualificação de mão de obra barata. Isso revela que as mudanças precisam ser vistas juntamente com a comunidade escolar, pois reformas educacionais de êxito devem em primeiro lugar fornecer desenvolvimento profissional aos professores (ELLIS, 1995), além de assegurar as condições necessárias para que o proposto se materialize na prática.

Para o professor PMF3, PB4 e PB5 a reforma trará benefícios:

Isso é tão confuso; eu acho a reforma bacana, mas eu acho que ela não vai ser praticada, se do jeito que está a gente não consegue com o que a gente tem fazer a diferença. Por que com esse novo que traz mais exigências de nossa parte a gente vai conseguir eu espero sinceramente que esteja errada. Mas se for levado a sério, inclusive por quem fez essa proposta em termos de comprometimento e de execução eu acho que tem tudo para dar certo. Mas eu acho que se for levado do modo como tem sido conduzida a educação atualmente é pouco provável que vai dar certo (PMF3, 2018).

Basicamente não li muito sobre a reforma, acho que deve sim haver reforma para melhorar. (PB4, 2018).

Não sei, mas acho que é boa. (PB5, 2018).

No entanto, a reforma ainda deixa diversas lacunas: em municípios pequenos, que contam com apenas uma ou duas escolas de Ensino Médio, como ficará a situação dos estudantes que desejam cursar itinerários distintos do(s) oferecido(s)? Terão que se deslocar para outros municípios? Terão transporte escolar assegurado? Pensando no corpo docente, como ficará a lotação dos professores que não fazem parte do(s) itinerário(s) ofertado(s) pela escola? São diversas questões ainda sem respostas, mas já se podem prever resultados desfavoráveis.

Outro fato é que essa situação também poderá dar abertura para que o sistema privado atue de forma mais intensa, contribuindo para o aumento da desvalorização do sistema público de ensino (NETO; LIMA; ROCHA, 2017).

Tais questionamentos levam alguns docentes a ficarem em dúvidas sobre o que tal reforma pode trazer de benefício real, pois conforme expressou um dos participantes da pesquisa:

Eu compreendo como uma coisa que muitas pessoas não entenderam ainda, temos que ver até que ponto essa reforma vai ser boa e até que ponto ela vai prejudicar o aluno, todo mundo tem aptidão em determinadas áreas, por exemplo, eu com o português é algo

compreensível não tenho aptidão, mas consigo compreender algo quando estudo e por que os alunos tem que escolhe ,acho muito camuflado essa proposta e talvez que isso vai prejudica o aluno. (PBQ5, 2018).

Frente ao exposto, torna-se necessária uma ampla leitura da realidade, considerando o contexto em que tal reforma foi imposta, analisando como o professor é visto dentro deste processo, quais são os limites e possibilidades dados a ele em sua atuação profissional tanto como docente quanto como intelectual.

## 5 CONCLUSÕES

Com a realização deste estudo pode-se compreender que alguns professores ainda têm dúvidas sobre a atual reforma do ensino médio. Tal cenário de incertezas, leva alguns a se colocarem a favor da referida reforma.

É preciso uma ampla leitura da realidade, considerando os retrocessos que a atual reforma do ensino médio propõe, a exemplo, da possibilidade de inserção de profissionais com “notório saber”, ou seja, que podem atuar em disciplinas de acordo com a sua área de atuação mesmo que não tenham cursado uma licenciatura plena.

Que esse estudo sirva de uma reflexão inicial sobre os possíveis retrocessos com a atual reforma do ensino médio, voltando a dualidade do ensino, separando o que pode ser oferecido à elite e aos menos favorecidos. Desta feita, é necessário que os docentes compreendam as implicações e os impactos que a atual reforma irá gerar no cotidiano escolar e na sua prática docente.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 18 jun de 2017.

- \_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Diário Oficial da União, Brasília, 28 out. 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.494/2007**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação de Valorização dos profissionais da Educação Básica. Fundeb. Brasília: SEB/MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Casa Civil 2010.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 14 ed. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2017.
- ELLIS, J. D. **Fostering change in science education**. In F. Stevens (Ed.), *Inovating and evaluating science education: NSF evaluation forums, 1992-94*. NSF. 1995.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1994.
- LEITE, M. C. S. R. **A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio**, Dissertação, UECE, Ceará: 2015.
- NETO, E. C.; LIMA, E. M.; ROCHA, A. C. **Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante**. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840\\_12892.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf). Acesso em: 26 jul. 2018
- OLIVEIRA, F. N. **Reflexões a respeito da reforma do ensino médio**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/apresentacao-anais-2017.php>. Acesso em: 12 ago. 2018
- VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. (Org). **Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território**. Fortaleza: CENPEC, 2016.
- ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.

## ANALISANDO PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Alice Anjos da Silva (FECLESC)

alice.anjos@aluno.uece.br

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelos professores do AEE, para alunos com deficiência. O que gerou um questionamento: quais são as práticas, os recursos e atividades que fazem parte do planejamento para essa clientela, de modo a viabilizar a inclusão? Realizamos uma entrevista semiestruturada com uma professora da sala de AEE, de uma escola do município de Quixadá. Com base nos dados colhidos, foi possível perceber o comprometimento do professor em oferecer abordagens, que possibilitem o aprendizado e independência social dos alunos; desenvolvimento de procedimentos, com o intuito de assegurar práticas pedagógicas mais assertivas, em consonância com os direitos recomendados pela legislação; a articulação das tecnologias assistivas, utilizadas como estratégias metodológicas que auxiliam tanto o professor da sala de aula como o da sala de atendimento.

**Palavras-chave:** Procedimentos Pedagógicos. Inclusão. Metodologias.

### INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo analisar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos por professores em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos com deficiência. Para viabilizar nosso objetivo geral definimos alguns objetivos específicos: verificar a adequação da prática pedagógica ou procedimento pedagógico à deficiência, no processo educativo; comparar a realidade educativa das crianças incluídas com o que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e as resoluções complementares à lei.

Esses procedimentos podem facilitar o aprendizado e ter reflexos dentro da sala de aula regular, ou seja, no acolhimento e na promoção da aprendizagem através da inclusão escolar desses alunos.

O interesse por esse trabalho surgiu primeiramente do desejo de entender e contribuir com estratégias metodológicas que facilitem o aprendizado de crianças com deficiência, levando a um questionamento: quais são as práticas, os recursos e atividades que fazem parte do desenvolvimento educativo das crianças, que se



encontram no ensino, de modo a viabilizar a inclusão dos mesmos? Assim, buscamos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de AEE, que tem a função de suplementação ou complementação do ensino para os alunos com deficiência.

Estudos indicam, que a equivalência dos avanços da aprendizagem obtidos pelos alunos, que fazem acompanhamentos individuais na sala do AEE, não continua quando eles se encontram na sala de ensino regular. Através dessas perspectivas de análise, percebemos que há uma lacuna, transparecendo no cotidiano da clientela da educação especial, no sentido, da construção pedagógica ou no que se refere a acompanhar o desenvolvimento educacional das outras crianças da turma. Significa que, no atual quadro de sala de aula, com os alunos incluídos, não está acontecendo a adaptação necessária para que seus avanços persistam no ensino regular.

Visto que, é importante verificar o cumprimento da legislação, que garante aos educandos com necessidades educativas especiais a flexibilidade curricular, através de “recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que possibilitam a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009, p. 3).

Outro aspecto abordado são as tecnologias assistivas, enquanto recursos que podem facilitar o ensino, e sobretudo mostra quais são os recursos metodológicos capazes de proporcionar a construção de conhecimentos na escola.

Ademais, como uma forma de identificar como está acontecendo toda essa discussão de forma prática, o estudo apresenta uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora da sala de recursos, que promove o atendimento especializado, de uma escola do município de Quixadá.

## **ASPECTOS LEGISLATIVO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL APÓS A DÉCADA DE 1990**

Falar sobre educação inclusiva na escola tem sido um assunto recorrente entre os docentes e a gestão escolar. Seja, em função do aumento de casos de crianças que nascem com deficiência, ou de políticas que asseguram seus direitos.

No Brasil, a discussão em torno da inclusão se intensificou na década de 1990, a partir dos estudos desenvolvidos por professores e pesquisadores que discutem a educação especial (MAZZOTTA, 2000). O discurso da inclusão, passou a ser entendido como uma estratégia de aceitação e um novo desafio para o ensino regular, passando a ser também uma preocupação governamental em busca de valores

associados a uma sociedade democrática.

A educação especial se caracterizava por ser uma educação voltada para o desenvolvimento de alunos com deficiência, propondo um atendimento especializado de acordo com cada necessidade. Já a educação inclusiva é a quebra dessa modalidade de ensino, com a finalidade de introduzir o educando com deficiência na rede de ensino regular, garantindo por meio de políticas de direitos aos grupos historicamente excluídos, a perspectiva da sociedade inclusiva.

Sem dúvidas, a política de inclusão assumiu um papel importante no sistema de ensino, possibilitando a realização da pauta que gerou o Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, um plano elaborado pelo Ministério da Educação e incentivado pelo debate referente a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na cidade de Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, conhecida também como a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990). A incorporação desses debates teve o objetivo de proporcionar a qualidade da educação na sociedade brasileira, o combate ao analfabetismo e a inclusão como eixo principal, do modelo de equidade à escola, garantindo além da inserção de pessoas com deficiência, investimento em sua aprendizagem (UNESCO, 1990).

É importante ressaltar, outra grande influência internacional para o desenvolvimento de políticas públicas nacionais, acerca da inclusão escolar, que foi a *Declaração de Salamanca* (1994), o documento expõe o acordo de vários países em assegurar a inclusão nos seus planos educacionais. Repercutiu na história da Educação Inclusiva, com a participação de muitas representações governamentais e Organizações Não Governamentais (ONGs) em apoio a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Vejamos:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. (UNESCO, 1994, p. 2).

Dessa maneira, o documento impõe critérios para firmar posições sobre o direito a educação de todos os indivíduos, como de acessibilidade aos portadores de deficiências e assegurou a consolidação da inclusão. E assim, a partir do surgimento da proposta de incluir as crianças com alguma deficiência nas escolas de ensino regular públicas, foi visto a necessidade de se pensar em estratégias que realmente “incluíssem” esses alunos por meio de adaptações físicas e em recursos formativos para aqueles que iriam recebê-los no ambiente educacional.

Em cumprimento às disposições apresentadas pelas delegações internacionais, em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394) destinada a educação do país. Nesse contexto, sua titulação de princípios abordam a igualdade nas condições de permanência na escola, como também o dever de atendimento educacional especializado para os educandos com deficiência, na rede regular de ensino e de modo gratuito.

O pleito da inclusão já vinha sendo abordado na LDB, mas em complementação foi proposto o Atendimento Educacional Especializado (AEE). E nesse âmbito se fortaleceu a proposta de Educação inclusiva que podemos caracterizar como o “direito da educação a todos” e de forma equiparada, no Brasil. No artigo 58 da LDB, temos:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular [...] (BRASIL, 1996, p. 19)

Essa nova proposta trouxe um outro fenômeno observado acerca do ensino inclusivo, a ruptura com as barreiras de segregação que se acentuavam como uma forma de exclusão social. No entanto, a implementação de métodos para receber essa nova clientela na escola evidenciou a necessidade de recursos humanos, financeiros e pedagógicos, que se adequassem ao novo paradigma de ensino para a clientela da Educação Especial, trazendo uma outra forma de aprendizagem de forma transversal.

O Atendimento Especializado é tratado na *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009, que implementa a importância do AEE como complementação ou suplementação na formação de alunos com impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial

(BRASIL, 2009). Os processos trabalhados nas salas de recursos com um professor especializado, se caracterizam por serem atividades dinâmicas e divertidas, que atraem de forma lúdica seu público alvo.

E a falta de práticas e metodologias adaptadas para os educandos com necessidades especiais, podem ser fatores que implicam na exclusão desses alunos dentro de sala de aula, pois o papel do educador em atuação junto com os alunos que apresentam necessidades diferenciadas na turma regular, necessariamente, será de propor uma adaptação metodológica ao conteúdo estudado pela turma na qual enquadra esse educando está incluso, a atividade deve ser atraente para o aluno e principalmente, ter fins pedagógicos.

### **AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA A SALA DE AULA E A SALA DE AEE.**

A acessibilidade é a ação de transformar com facilidade vivências cotidianas acessíveis a todos. E nesse contexto, se enquadram as tecnologias assistidas para pessoas com deficiências, vistas como técnicas capazes de suprir necessidades específicas. Possibilitam autonomia à pessoa com deficiência. Logo, percebemos que é possível que recursos simples como uma lupa ou sofisticados como um software possam facilitar a comunicação ou mesmo a locomoção de alguém, podendo também ser introduzidos no meio educacional para flexibilizar o desenvolvimento da educação inclusiva e especializada.

Levando em consideração que as práticas de inclusão escolar ainda são desafiadoras para os professores e todos que compõem a educação formal. De outro lado, nos vemos favorecidos com as inovações tecnológicas ou até mesmo com a nossa criatividade. Vejamos:

Desse modo, torna-se explícita a responsabilidade do professor especializado que atuando AEE em oferecer aos alunos acompanhados neste serviço aquilo que é específico às suas necessidades educacionais, auxiliando os na superação das limitações que dificultam ou os impedem de interagir com o meio, relacionar-se com o grupo classe, participar das atividades, ou melhor, de acessar os espaços, os conteúdos, os conhecimentos que são imprescindíveis ao processo de escolarização [...] (GIROTO, 2012, p. 13)

Nesse sentido, a atuação do professor de sala de aula ou da sala de atendimento tem a responsabilidade favorecer rendimento aluno com, na busca novas possibilidades didático-pedagógicas para a eficácia em convergir com seu desenvolvimento

educacional e social. A eficiência da inovação em sala de aula depende da disponibilidade para desenvolver soluções:

Em certo momento, despertou-se para o fato de que usando esta forma de pensar e agir, era possível antecipar-se e desenvolver soluções para problemas atuais e àqueles que poderiam vir a surgir. Para que os esforços despendidos pudessem resultar em soluções eficientes, os recursos disponíveis teriam que ser aplicados de maneira organizada, em uma forma de trabalhar bem própria, que se convencionou chamar de pesquisa e desenvolvimento. Quando estas novas soluções são colocadas no mercado e cumprem a sua utilidade social as chamamos de inovação (BRASIL, 2009, p. 59).

A construção de conhecimentos mediada por estratégias e práticas pedagógicas, visa o comprometimento com o educando e seus direitos. Percebemos as mudanças na escola “[...] em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo e na sociedade hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada de relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 114).

## **METODOLOGIAS E PRÁTICAS DESVELADAS NA ANÁLISE DE DADOS**

Para melhor compreensão dos termos aqui tratados, cabe um breve comentário sobre a entrevista semiestruturada realizada, que buscou entender as metodologias e recursos desenvolvidos para educação inclusiva de acordo com a legislação discutida, a entrevista foi realizada com uma professora formada em Pedagogia e com pós-graduação em Educação Especial, que teve toda a sua formação continuada, voltado para o aperfeiçoamento nessa área.

Possui 15 anos de experiência em serviços educacionais, na cidade de Quixadá, Ceará. Primeiro, atuou como professora de turma regular, depois, na Secretaria de Educação no setor da Educação Especial e atualmente, como professora da sala de recursos de uma escola municipal no centro da cidade.

A primeira pergunta foi direcionada as atividades realizadas com os alunos, com o intuito de saber quais os principais objetivos de cada prática. Segundo a professora as atividades dependem de cada atendimento específico, nos quais variam os procedimentos de acordo com as dificuldades e necessidades que deve ser trabalhada com cada um. A segunda pergunta foi se as atividades da sala de atendimento poderiam também ser trabalhadas na sala regular, sua resposta foi negativa e justificou que as atividades construídas dentro da sala de recursos são diferentes das práticas que devem

ser aplicadas pelo professor de sala regular.

Foi questionado se a professora do AEE tinha algum diálogo com as professoras da sala regular e ela disse que sim, pois bimestralmente acontece o encontro pedagógico para avaliação e relatório do rendimento de cada aluno atendido e seu desenvolvimento dentro de sala de aula, na qual também tem a oportunidade de conversar sobre as atividades propostas ou elaboradas.

Ressalta-se a importância de investigar como acontece o diálogo entre todos aqueles que fazem parte do acompanhamento e desenvolvimento do aluno que necessita dessa atenção especial, uma vez que, o professor da sala de atendimento está juntamente com os professores da sala de aula na busca de entender e avaliar o aprendizado do aluno com deficiência, possibilitando a experimentação de inovações desenvolvidas para encontrar soluções para problemas que perpassam o ensino desses alunos. De acordo com Sanches (2006, p. 69):

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). [...]

A quarta pergunta, foi se cada aluno participa do seu atendimento em um horário oposto (contra turno) ou se era retirado de sala para ocorrer o atendimento, sua argumentação dizia que cada aluno tinha o seu momento de atendimento individual – sendo 26 atendidos no AEE – como é proposto pela lei, porém, há aqueles alunos que encontram dificuldades de transporte, de se locomover ou dificuldades financeiras para o atendimento específico, então para não “perder o aluno” ele é retirado de sala para ter o seu acompanhamento.

O quinto questionamento incidiu sobre o uso de tecnologias assistivas, o atendimento ao aluno, a produção de materiais e articulação com o professor de sala de aula. Perguntamos em qual dessas atividades o professor do AEE teria que dispor mais tempo e sua resposta foi que a maior parte da carga horária é destinada ao atendimento do aluno, que é aspecto fundamental da intervenção, é o que demanda mais tempo e dedicação de seu professor, a partir do momento do atendimento é reservado um horário para criação de materiais, que permitam trabalhar a dificuldade identificada de acordo com a articulação dos professores, tornando possível o crescimento dos conhecimentos daquele aluno incluso.

Essa entrevista permitiu uma primeira aproximação com a educação inclusiva a partir da análise da legislação que mostra a perspectiva alcançada e principalmente as transformações possíveis para sua implementação no meio educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados colhidos por meio da entrevista semiestruturada, foi possível perceber as contribuições do AEE na resolução das necessidades dos alunos com deficiência. Nos atendimentos individualizados o professor pode desenvolver estratégias que adaptem os conteúdos e procedimentos metodológicos para os educandos com deficiência. Nesse sentido, reforçamos a importância do comprometimento do professor da sala de aula e do AEE, em oferecer formas de abordar os conteúdos de acordo com as necessidades, possibilitando o seu crescimento educativo e independência social.

Desse modo, o desenvolvimento dos procedimentos pedagógicos pela profissional do AEE, com o intuito de viabilizar assegurar prática pedagógicas mais assertivas, estão em consonância com direitos recomendados pela legislação vigente no que concerne à inclusão escolar.

Sobre as práticas pedagógicas encontradas como resultados da pesquisa, podemos apresentar a articulação das tecnologias assistivas, utilizadas como estratégias metodológicas que auxiliam tanto o professor da sala de aula como o da sala de atendimento.

Portanto, podemos afirmar que a apreensão do conhecimento dos alunos com deficiência se tornam possíveis, a partir da parceria entre as esferas responsáveis pelos processos de aprendizagem e o investimento em acessibilidade e interdisciplinaridade de modo a favorecer a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01, p.17.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.



\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em:  
<[http://www.in.gov.br/mp. leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp. leis/leis_texto.asp)> Acesso em: 15/05/2018.

GIROTO, Claudia Regina Mosca. POKER, Rosimar Bortolini. **Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas.** Sadão Omote(org.) Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas.** 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Inclusão escolar e educação especial:** considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar:** cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, n. 8, p. 63-83, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/documents/>> Acesso em:07/06/ 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

## DIREITOS HUMANOS EM DISCUSSÃO: BANCADA EVANGÉLICA VERSUS MOVIMENTO LGBT

Karine Lima Verde Peixoto<sup>286</sup>  
Fábia Geisa Amaral Silva<sup>287</sup>  
Janiele Torres de Matos Amora<sup>288</sup>

### RESUMO

O segmento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT) está entre os vários grupos na cena social brasileira que sofrem violações de seus direitos humanos e estão expostos/as a situações de violência e discriminação. Paralelamente se fortalece no legislativo uma “fala” conservadora de grupos evangélicos para frear conquistas do seguimento. A reflexão toma como ponto norteador dois fatos ocorridos em Recife e Fortaleza. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, abordando alguns estudiosos como Arendt (2013), Piovesan (2009), Barbalho (2005), Santos (1997; 2003), Bobbio (1992), dentre outros. Como resultados alcançados, percebe-se que o movimento LGBT perde espaço na institucionalização de legislações que os apoiem, tendo a Bancada Evangélica como principal opositora, porém há registros de conquistas no âmbito judicial. O desafio fica lançado à Frente Parlamentar Mista pela Cidadania LGBT no Congresso Nacional para construir lutas que busquem a erradicação da homofobia partidária presente em muitos representantes do legislativo.

**Palavras-Chave:** Movimento LGBT. Direitos Humanos. Bancada Evangélica.

### INTRODUÇÃO

De acordo com Santos (1997) há um discurso marcadamente ocidental liberal dominante sobre os direitos humanos na Declaração Universal de 1948, já que sua elaboração ignora a participação da maioria dos povos, prioriza direitos cívicos e políticos sobre os econômicos, sociais e culturais, e considera a propriedade como primeiro e único direito. Reflete ainda sobre em quais condições os direitos podem ser

---

<sup>286</sup> A aluna responsável pela elaboração do texto é Bacharel em Serviço Social e Licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Planejamento Educacional (Salgado de Oliveira), Educação Infantil (Universidade Vale do Acaraú) e Gestão da Educação Básica (UFJF), Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). <karinelimaverde@yahoo.com.br>.

<sup>287</sup> Licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Escolar (Universidade Estadual Vale do Acaraú), aluna especial do curso de Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). <fabia.geisa2009@gmail.com>

<sup>288</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Caetano do Sul. Vinculada a Prefeitura de Eusébio, atuando como docente na Escola Moacir Ferreira da Silva. <janieletorres@ymail.com>

colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória, a partir da tensão dialética entre emancipação social e a regulação social. Defende que os direitos humanos só poderão desenvolver o seu potencial emancipatório de se tornarem verdadeiramente multiculturais, libertando-se do falso universalismo.

Somando-se a esta reflexão, Hannah Arendt (1979), conforme os direitos humanos declarados no século XVIII aponta um problema em sua fundamentação já que significa o prenúncio da emancipação do homem, porque a partir daquele momento ele se tornaria a fonte de toda a lei. O homem, em outras palavras, não estaria mais sujeito a regras provenientes de uma entidade divina ou pelos costumes da história, havia se libertado de qualquer tutela e era dotado de direitos simplesmente por ser Homem. Dessa forma, esses direitos eram concebidos como intransferíveis, pois pertenceriam ao ser humano onde estivesse. A definição de direitos humanos como direitos que derivam do Homem ou de uma ideia de homem, como um ser intangível, entretanto, faz oposição à condição humana da pluralidade, essencial à ação e a dignidade humana. Nesse sentido, o indivíduo quando em isolamento continua sendo homem, porém ao separar-se do espaço público e da companhia de outras pessoas, não pode mais se revelar e confirmar sua identidade.

Visando elucidar de forma prática tal questão ou tais questões optamos por dialogar com dois casos concretos ocorridos no Nordeste brasileiro: o primeiro no Recife em 17/03/2015, o segundo em Fortaleza, entre os dias 15/02/2017 e 06/04/2018.

A problematização do presente trabalho reside então, na observação e análise do aumento da visibilidade da questão LGBT, que tem sido crescente nas últimas décadas, alimentado pelo processo de legitimação da questão como direito civil e como política social. Como contraponto, observa-se o fortalecimento da organização conservadora, nas Casas Legislativas Municipais e Estaduais, além do Congresso Nacional, especificamente da “bancada evangélica”, em tentativas de frear as conquistas e de contrapor-se a pautas ligadas a questões de gênero, homofobia e ao universo LGBT.

## **METODOLOGIA**

Visando atingir os objetivos propostos da pesquisa, optamos quanto aos

procedimentos técnicos (GIL, 2008), pela pesquisa bibliográfica e o diálogo com autores como: Santos (1997; 2003), Arendt (2013), Dias (2011), Kauss e Albernaz (2015), Barbalho (2005), e matérias de revistas/jornais online como Carta Capital e o O Globo, além de portais de notícias regionais como JC Online de Pernambuco. Este trabalho foi organizado, através de fichamentos, esquemas e em seguida deu-se a elaboração do artigo para registro e sistematização da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira reflexão foi gestada a partir de fatos ocorridos em 17/03/2015, no Recife, quando ocorreu um embate político entre os deputados. O que a Assembleia Legislativa de Pernambuco propunha era a criação da Frente Parlamentar pela Cidadania LGBT. O presidente da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos, Edilson Silva (PSOL) consegue incluir de surpresa na ordem do dia, o requerimento que criava o colegiado. Agindo com rapidez a bancada evangélica desarticula a votação promovendo a saída do plenário de deputados antes favoráveis ao pleito e de outros contrários por princípio.

Por 23 votos “sim” contra dez “não”, o requerimento não foi aprovado, podendo ser reapresentada somente na próxima legislatura (2017-2018), o que até a presente data não foi feito.

Discussões como esta se encontra em todos os Estados e cidades do Brasil na atualidade. Quem ganha com este embate público e político entre setores conservadores evangélicos e o movimento LGBT? De acordo com Arendt (2013), a ligação dos homens que compõe a humanidade não pode significar um nivelamento, por nenhum critério existente, por isso, não pode partir de uma suposta e inerente igualdade que pode ser aferida diariamente. A busca de tal igualdade apenas impossibilita de aprendermos a dialogar com as diferenças, o que resulta na tentativa de banir a pluralidade e firmar um impossível padrão objetivo. A discussão levantada aqui, no entanto, gira em torno do lobby hoje executado em todo o país pelo grupo religioso para eliminação do direito a políticas afirmativas construídas nos últimos anos para a população LGBT.

A criação de políticas destinadas à população LGBT é reivindicada pelo Governo Federal como sendo ações de promoção de direitos humanos e ampliação da cidadania, a partir da compreensão desta população enquanto um grupo social historicamente discriminado e violentado.

O reconhecimento da necessidade de criação de políticas específicas a esse grupo vem se ampliando para as mais diversas instituições (privadas e públicas), em diversos países do mundo, alcançando importantes instituições supranacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial.

Em reportagem a revista Carta Capital em 24/09/2017, a autora da dissertação de mestrado “Evangélicos e Movimento LGBT na esfera pública: a Cura Gay trazendo novas perspectivas”, Marselha Evangelista de Souza, relata que este embate iniciou ainda na Constituinte de 1987. Os evangélicos já se encontravam como políticos eleitos e o movimento LGBT como sociedade civil participante dos debates, apoiados por alguns políticos em suas pretensões de regularização do casamento civil homoafetivo. Naquele período, o discurso dos evangélicos já foi eminentemente religioso. Hoje a bancada evangélica eleita em 2014, composta por 87 deputados federais e 3 senadores, totalizando 90 parlamentares se manifesta através de vozes como a de Marcos Antônio Feliciano, deputado federal brasileiro, eleito pelo Partido Social Cristão (PSC), hoje no PODEMOS, mas também pastor de uma igreja neopentecostal ligada à Assembleia de Deus, denominada Catedral do Avivamento. Quando presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal, em 2013, buscaram colocar em pauta projetos polêmicos como a “cura gay”, deixando explícito que a homossexualidade era uma doença, cuja aceitação do tratamento poderia fazer “seus portadores” reconciliar-se com Deus, contrariando a própria Organização Mundial de Saúde (OMS) que ainda em 1990 retirou a homossexualidade da lista internacional de doenças.

Em oposição, Jean Wyllys, líder da desarticulada frente parlamentar LGBT, lança voz sobre o retrocesso e vergonha, em pleno século XXI de falar-se em “Cura Gay” no Brasil quando isso está legitimado no contexto internacional somente em países governados por ditaduras teocráticas que criminalizam e perseguem os homossexuais. As propostas em favor do grupo se avolumam no Congresso (2018),

porém não se efetivam, entre eles destacamos: Projeto de Lei (PL) 5002/13 - defende a identidade de gênero; PL 6424/13 - estimula a notificação de violência contra esse público; PL 3369/15 - valoriza os novos arranjos familiares; PL 8032/14 - inclui na Lei Maria da Penha a violência contra travestis e transexuais, PL 134/2018 - institui o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero.

De acordo com Piovesan (2009), os principais desafios para implementação dos direitos humanos resumem-se a sete: tensão entre o universalismo e relativismo cultural, predominância de um Estado laico sobre um fundamentalista religioso, direito ao desenvolvimento num contexto de desigualdades globais, relação entre direitos sociais edilemas da globalização econômica, conflito entre diversidade e intolerância, combate ao terrorismo sem desconsiderar as liberdades públicas e por fim, fortalecer o Estado de direito e a paz mediante uma cultura de direitos humanos.

Como segundo ponto deste estudo, em fevereiro de 2017, a Travesti Dandara dos Santos foi espancada, apedrejada e assassinada a tiros em Fortaleza e a Deputada Luizianne Lins (PT-CE), membro da frente parlamentar, apresenta um projeto de lei na Câmara (PL 7292/17) modificando o Código Penal, qualificando a violação como LGBTCídio, crime motivado por uma atitude de ódio exclusivamente pelo gênero da vítima, tornando o delito hediondo.

Todos os Projetos de Lei citados encontram-se, engavetados, em discussão/articulação ou aguardando priorização para serem colocado em votação. O que podemos estabelecer entre todos estes relatos e os seres humanos de forma geral, ainda utilizando Arendt (2013), é que além da conexão de pertencimento à mesma espécie, é preciso construir uma igualdade política, e não uma igualdade natural abstrata, mas igualdade enquanto objetivo humano, que só pode ser alcançada com igual distribuição de direitos.

Como então, tratar igualdade de direitos com aqueles que sempre estiveram historicamente em desvantagem, como o grupo LGBT? Estaríamos “condenados” assumir a multiculturalidade como condição para pensar a unidade humana em sua relação com a diversidade cultural e o convívio com as diferenças?

De acordo com Kauss e Albernaz (2015. p. 32):

Multicultural, [...], é a qualidade de sociedades nas quais diferentes comunidades culturais tentam construir uma vida comum sem perder, de modo absoluto, os fatores de sua cultura original. Multiculturalismo, por sua vez, são as estratégias e políticas adotadas para governar e administrar os problemas gerados por essa diversidade em sociedades multiculturais.

As novas tecnologias da informação e comunicação promoveram o surgimento de um acentuado intercâmbio cultural diminuindo a distância das fronteiras geográficas que não pode ser mais desconsiderado, assim:

[...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter (SANTOS, 1997, p. 30).

Enquanto a população LGBT não alcança o patamar de direitos equânimes pelo embate desigual e desarticulado que se processa no Congresso e nas demais casas legislativas do país, em âmbito estadual e municipal, outras ações se fazem necessárias e se descortinam no atual cenário através da luta por direitos na esfera judicial. Na inércia do Parlamento, o poder judiciário deve atuar, pois segundo Dias (2011, p.171): “a falta de lei não significa a ausência de direitos”. A omissão de legislações que tratem sobre diversidade sexual não impede a responsabilidade do judiciário na efetivação das garantias da população vitimizada.

Em 06 de abril de 2018, oito acusados foram levados a júri popular pelo assassinato de Dandara dos Santos. No total seriam 12, porém quatro eram menores e cumprem medidas socioeducativas, um conseguiu ser retirado do julgamento por falta de provas e dois estavam foragidos. Cinco foram condenados por crime triplamente qualificado, com penas que variam entre 16 e 21 anos de reclusão (OGLOBO, 2018).

Crimes como este e outros tantos tem endereço e motivação pela dificuldade que muitos têm em conviver com a diversidade. Não por acaso, devido à ausência de uma política pública que promova entre evangélicos conservadores e LGBT, respeito mútuo e uma legislação que criminaliza a homofobia, o Brasil é colocado pela Associação TransgenderEurope, em matéria vinculada em 15/05/2017 no Jornal OGLOBO, como um dos países com o maior número de assassinatos de transexuais



entre 2008 e 2016, em números relativos no mundo. O que se observa na prática, é portanto, a busca destas minorias em reafirmar suas diferenças, lutando para que direitos de exercício das individualidades não esbarrem na realidade prática, em desigualdades de alguma ordem (BARBALHO, 2005). Há alguns anos, devido à mudança no contexto político e após longos debates e lutas, observou-se o crescimento de práticas inclusivas para empoderamento de grupos que historicamente estiveram marginalizados pelo processo político, é o caso do movimento LGBT. Isso se deu através da construção e implementação de Políticas Públicas Afirmativas.

As indagações, portanto são: se no artigo 5º da Constituição Federal (1988), “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)”, como um governo pode garantir de forma equânime o atendimento das necessidades de todos, se somos tão diversos? Que tipos de democracia querem? Seria a que privilegia a vontade da maioria quantitativa ou a que entende que a minoria deva ter espaço participativo-qualitativo?

Compreende-se, portanto, a presença da violência e discriminação contra a população LGBT enquanto um fenômeno histórico e cultural, que se articula a partir de matrizes discursivas que normatizam a heterossexualidade enquanto sexualidade natural e verdadeira (WELZER-LANG, 2001).

Bobbio (1992) e Hannah Arendt (2013) ao tangenciarem sobre direitos compreenderam que eles são obra da construção humana e, portanto em constante processo de reconstrução, podendo perecer já que não são dotados de imortalidade. Para o caso específico aqui tratado retomamos Boaventura de Sousa Santos (1997) quando se questiona se é possível a realização de um diálogo multicultural sem fortalecer a subordinação de algumas culturas, já que muitas sofreram massivas e contínuas agressões à dignidade humana. Por tudo isso, o que não se pode negar é que nesta disputa de poder no Brasil, cada vez menos avançamos em políticas de inclusão para as minorias e a construção efetiva de Políticas Públicas que promovam uma humanidade de homens solidários, iguais e dignos como preceitua os Direitos Humanos.

O Combate a Ideologia de Gênero é uma vertente deste embate entre bancada evangélica e movimento LGBT que atualmente adentra nos espaços escolares e

preocupa pela historicidade nos recuos sofridos pela desarticulação na luta pelos direitos das minorias e especificamente, o seguimento LGBT.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma organização política do movimento LGBT, este tem construído uma visibilidade cada vez maior no sentido de denunciar os casos de violência e de buscar cada vez mais políticas afirmativas e direitos humanos, ainda que a ausência de um arcabouço jurídico se faça existir no sentido de legitimar a implementação destas ações. Somam-se a isso outros obstáculos, tais como a informalidade dos documentos que pleiteiam alguma mudança, deixando margem para serem revogados a depender da força política do governante por ora detentor do cargo.

Outro ponto que cabe destacar, e que são objeto e análise deste artigo, diz respeito ao embate político por parte de um grupo que tem tomado força, denominada Bancada Evangélica e que tenta negar a legitimação das demandas da população LGBT. Fica, portanto, o desafio lançado à Frente Parlamentar Mista pela Cidadania LGBT no Congresso Nacional: a luta constante para erradicar a homofobia partidária, impedindo que grupo e partidos se manifestem de forma a não reconhecer como direitos humanos os anseios do movimento LGBT.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannan. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

BARBALHO, Alexandre. Cultura minorias e mídia: ou algumas questões postas ao liberalismo. In: BARBALHO, Alexandre e PAIVA, Raquel (orgs.). Comunicação e cultura das minorias. São Paulo, Paulus, 2005.

BITA, João. **Bancada evangélica impede criação de Frente LGBT**. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/pernambuco/noticia/2015/03/18/bancada-evangelica-impede-criacao-de-frente-lgbt-172675.php> Acesso em: 01/07/2018.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**,

promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em  
02/06/2017

CARTA CAPITAL. Congresso será palco de embate LGBT x homofóbicos.  
Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/congresso-sera-palco-de-embate-lgbt-x-homofobicos-4089.html>> Acesso em 28 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Da Constituinte a cura Gay. Disponível em:  
<<https://www.cartacapital.com.br/politica/da-constituente-a-cura-gay-a-luta-entre-os-evangelicos-e-lgbts-no-congresso>> Acesso em 28 maio 2018.

DIAS, Maria Berenice (2011), Legislação brasileira e homofobia. In Vilma Bokany e Gustavo Venturi (orgs.), **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 163-174.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JULIÃO, Luís Guilherme. **Mapa de direitos LGBT e dados sobre violência mostram divisões e contradições**. O GLOBO. Fonte: Disponível em  
<<http://blogs.oglobo.globo.com/na-base-dos-dados/post/mapa-de-direitos-lgbt-e-dados-sobe-violencia-mostram-divisoes-e-contradicoes.html>>. Acesso em:  
10.05.2018

KAUSS, Bruno Silva; ALBERNAZ, Renata Ovenhausen. Do movimento social LGBT Brasileiro ao Projeto de Lei nº 122/2006 e o Estatuto da Diversidade Sexual. **Revista da Ajuris**, Porto Alegre, v. 42, n. 139, p.29-49, dez. 2015. Disponível em:  
<[http://www.ajuris.org.br/OJS2/index.php/REVAJURIS/article/viewFile/529/Ajuris139\\_DT2.pdf](http://www.ajuris.org.br/OJS2/index.php/REVAJURIS/article/viewFile/529/Ajuris139_DT2.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2018.

MATTOS. Fabrício Santos de. Políticas de Minorias e Políticas Culturais: de Tocqueville à contemporaneidade. **Revista Ensaios**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 1-10, ano 1, ago/dez. 2008.

OGLOBO. **Cinco dos acusados pela morte da travesti Dandara são condenados.**

Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/cinco-dos-acusados-pela-morte-da-travesti-dandara-sao-condenados.ghtml>> Acesso em 28 maio 2018

\_\_\_\_\_. **Travesti Dandara foi apedrejada e morta a tiros no Ceará, diz secretário.**

Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html>> Acesso em 28 maio 2018

PIOVESAN, Flávia C. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas.

**Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, RS, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12178/6566>>.

Acesso: em 26/05/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 429-461.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos.

**Lua Nova**. 1997, n.39, pp.105-124. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>>. Acesso em 26/05/2018.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino**: dominação das mulheres e homofobia. Revista Estudos Feministas. Florianópolis: v. 9, n. 2, 2001 . Disponível

em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 maio 2010.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:  
ESTUDO EM ACARAPE, CEARÁ**

Maria do Socorro Lopes da Silva - UNILAB

[socorrolopes.mi@gmail.com](mailto:socorrolopes.mi@gmail.com)

Antônio Roberto Xavier - UNILAB

[roberto@unilab.edu.br](mailto:roberto@unilab.edu.br)

Ana Célia Lopes Cavalcante - UNILAB

[Anaclcavalcante13@gmail.com](mailto:Anaclcavalcante13@gmail.com)

**Resumo**

O presente trabalho objetiva compreender como o processo de inclusão se dá no ensino da EJA no município de Acarape-Ceará. Tomando como referência o quarto segmento da EJA no município. A metodologia da pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa, utilizando como estratégia a aproximação da realidade estudada a partir de estratégias e técnicas educacionais. As técnicas para geração de dados e informações empregadas foram a observação direta e entrevistas não diretivas com os discentes, visando identificar e elencar as práticas educativas e os elementos relacionados a temática em estudo. Constatou-se que as percepções dos alunos, assim como a atuação do professor desse nível de educação, mesmo com todo o trabalho desenvolvido deve ser implementadas ações de planejamento que descortinem momentos de reflexões e diálogos que desenvolvam as potencialidades cognitivas dos alunos tendo perspectivas de vida para continuidade dos estudos e a sua inserção no mundo do trabalho ou seja, no contexto social. Conclui-se que se faz necessário refletir sobre as práticas e sobre os novos paradigmas da educação, impulsionando novas formas de agir diante dos novos desafios na inclusão com vistas o sucesso do ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** EJA. Inclusão. Discentes. Docentes

**Introdução**

O desenvolvimento educacional é visível em todos os níveis, inclusive, as leis tem assegurado o direito como nos mostra a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 no seu artigo 37: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada” (BRASIL, 1996, p. 28).

Neste sentido é incansável além da busca da igualdade, também a qualidade são princípios de possibilidades de amparo aos alunos com idade entre 15 anos no ensino fundamental e a partir dos 18 anos para o ensino médio. É preciso assegurar o direito de acesso, permanência à EJA e proporcionar o sucesso para a ascensão e o

desenvolvimento de aptidões dos discentes.

Acarape é um município com apenas 31 anos de emancipação política, localizado a 54km de Fortaleza, percurso realizado pela rodovia CE 060. Limita-se com os seguintes municípios: Norte: Guaiúba, Sul: Barreira, Leste: Pacajús e Oeste: Redenção.

No cenário educacional municipal conta com quatro escolas que contemplam a referida modalidade das séries iniciais as finais.

Nessa perspectiva, a discussão proposta nesse texto é apresentar relatos e reflexões acerca das concepções dos discentes do ensino da EJA, no 4º ciclo (8º e 9º ano) especificamente na escola Francisco Rocha Ramos.

O trabalho metodologicamente orienta-se pela abordagem qualitativa, tendo a aproximação da realidade estudada a partir da observação de estratégias e técnicas educacionais. Para a coleta de informações e dados foi realizado entrevistas não diretivas com os discentes, compreendendo as práticas educativas aplicadas no cotidiano escolar e os elementos relacionados a temática em estudo.

### **A EJA como proposta de uma educação inclusiva**

A EJA tem em seu contexto sempre um público que por diversos motivos tiveram a sua vida estudantil desconectada e são sempre considerados pessoas a margem da sociedade. Voltar aos bancos estudantis e se sentir parte do processo estudantil, requer primeiramente elevar a autoestima para que o aluno se sinta uma pessoa ativa e capaz de participar daquilo que o sistema educacional oferece.

Uns dos grandes desafios da educação inclusiva é se afastar dos rótulos ou das etiquetas de preconceito em relação aos estudantes com deficiência (cujas condições podem ser visíveis ou não) e que, em consequência, trazem consigo qualificações negativas e situações de vulnerabilidade, discriminação e intolerância (CANGUILHEM, 2011; CARVALHO, 2015).

O processo inclusivo é frágil pela falta de aceitação do diferente a EJA mesmo diante de todo aparato legal, ainda é um desafio social.

Num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e no presente ainda significam passos relevantes

no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderá sua atualidade. (CURY, 2002, p. 07).

Neste contexto, a EJA se caracteriza como uma oportunidade de resgate ao sujeito a sua inserção neste universo estudantil com o acesso ao conhecimento, ou seja como um sujeito aprendente capaz de mudar o olhar sobre a sociedade, assim também, mudar o olhar dos outros sobre si.

### **O Currículo interdisciplinar Ensino/aprendizado do aluno de EJA**

A atuação do docente em sala de EJA deve ser além de dinâmica, sensível e muito respeitosa em considerar a experiência de vida trazida para o contexto escolar. Esse processo de mediação entre os saberes escolares e os de vida dos discentes deve buscar constante atualização, conhecendo sempre os melhores conteúdos de forma estrategicamente relacionados a serem ensinados e que de fato faça sentido tendo como foco o aprendizado deste público.

Consoante Barcelos (2014), a redescoberta e a ressignificação das práticas docentes ocorrem na mediação o cotidiano escolar e a realidade sociocultural, econômica e política do momento.

Dessa forma as práticas docentes são determinantes para a permanência e o sucesso do aluno da Educação de Jovens e Adultos. A organização do currículo deve ser flexível as necessidades das adversidades da aprendizagem dos discentes, partindo da identidade e dos conhecimentos do sujeito da EJA. Neste sentido, a proposta curricular para EJA aponta que:

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu contexto social, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. (BRASIL, 2001).

O currículo da EJA deve envolver os valores cognitivos e afetivos, proporcionar o conhecimento da cultura da circunvizinhança local, a integração e inclusão de todos, contemplando os sujeitos educativos.



### EJA no Município de Acarape e alunos concludentes do ensino fundamental

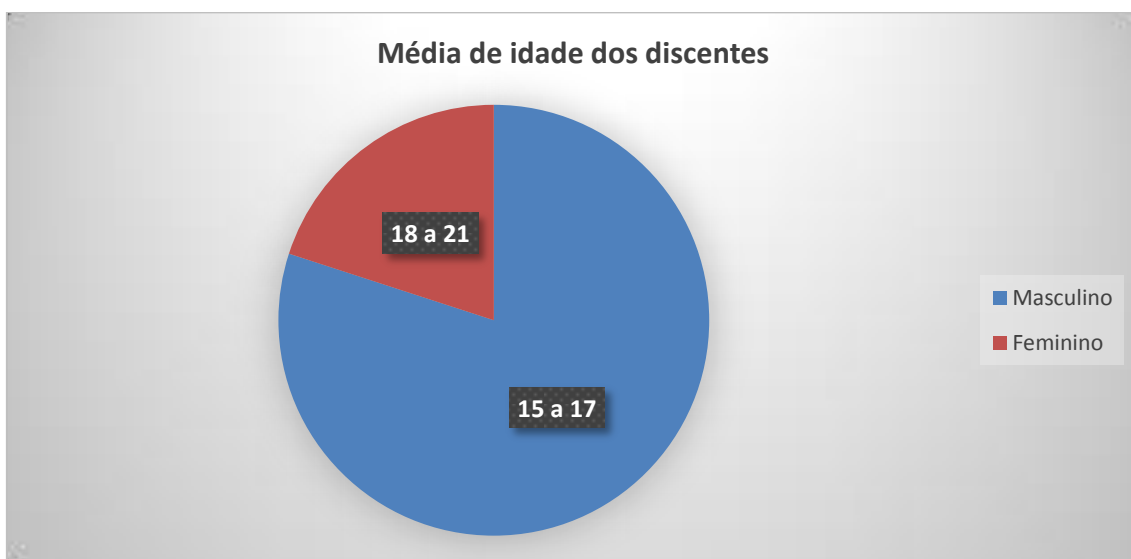
Alunos dos anos finais do município de Acarape ao concluírem o ensino fundamental, grande parte ingressa no ensino médio, seja no sistema regular ou da EJA da única escola de Ensino Médio Maria do Carmo Beserra do município de Acarape. Alguns também se deslocam para a escola de Ensino Médio Brunilo Jacó, situada no município vizinho, que também oportuniza a EJA para os alunos que muitas vezes não dispõem de tempo em virtude do trabalho.

O público da referida modalidade é bastante diversificado, oriundos de diferentes realidades, sejam jovens que perderam as oportunidades de estudo na idade certa, e ou por algum motivo de trabalho ou arrependimento retornam aos bancos escolares.

A EJA-Educação de Jovens e Adultos segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 no seu artigo 37: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada” (BRASIL, 1996, p.28).

Neste contexto de inclusão, grandes são os desafios postos, desde a motivação da permanência, desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ao seu ingresso no ensino médio. Demonstraremos a realidade de uma turma correspondente ao IV ciclo da EJA, ou seja, 8º e 9º ano.

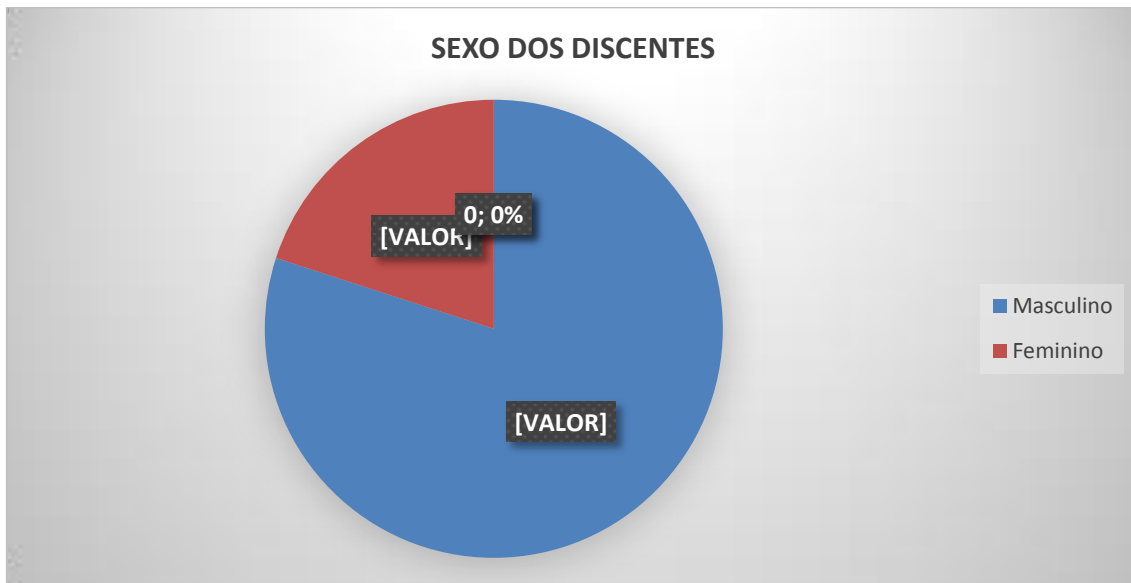
Figura 01 -



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O ingresso na modalidade EJA no ensino fundamental é de 15 anos completos, diante dos dados fica claro o respeito a este quesito. Outro fato que analisamos foi a participação dos discentes que na maioria (80%) é do sexo masculino, e apenas (20%) é do sexo feminino, conforme com o gráfico seguinte:

Figura 02.



Fonte: Própria autora

Da realidade apresentada vemos que o contexto de sala de aula a grande maioria é do sexo masculino e que grande parte desejam a inserção no mundo do trabalho. No intuito de averiguarmos melhor este universo, entrevistamos alguns alunos do sexo e chamaremos o aluno do sexo masculino (SM) e feminino (SF). Indagamos a motivação de estudar na EJA:

Engravidei muito jovem e me juntei, meu marido não deixava estudar, agora estou separada desejo terminar meus estudos. (SF1)

Depois de assassinar meu irmão e meu tio fiquei com medo de sair de casa perdi anos e agora voltei a estudar na EJA, porque é uma oportunidade. (SF2)

Eu era muito doente e perdia muita aula, acabei repetindo de ano várias vezes e me atrasei, agora deu certo para estudar de novo na EJA. (SF3)

Eu brinquei muito e acabei sendo reprovado, mas agora os estudos me fizeram falta. (SM1)

Eu era desinteressado e desisti dos estudos, agora na EJA é bom. (SM2)

Eu sempre estudei a força por causa dos meus pais, eu não queria, hoje estou aqui tentando terminar meus estudos. (SM3)

Os resultados apontam destaque maior com relação aos desafios, iniciando-se pela própria vivência dos discentes. Neste sentido, faz-se necessário um planejamento que torne a prática educativa mais inclusiva no sentido de ser mais formativa da pessoa humana e de uma forma mais dialógica e flexível que envolva todos os sujeitos envolvidos neste processo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 16) para a Educação Básica a Escola, de acordo com as atuais exigências, precisa ser reinventada visando

[...] priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção [...].

O trabalho desenvolvido pelos docentes deve ser mais colaborativo e integrador respeitando os diversos pontos de vistas e avaliando a sua prática como necessária para uma melhor prática pedagógica.

Ainda investigando foi indagado sobre as perspectivas de futuro com a conclusão do ensino fundamental:

Desejo terminar o ensino médio também na EJA porque quero ser guarda municipal. (SM1)

Eu quero terminar o ensino médio pra ver se com o diploma é mais fácil um emprego bom. (SM2)

Quero terminar o ensino médio, não sei se consigo porque é muito cansativo vim pra aula depois do trabalho. (SM3)

Vou terminar meus estudos e vou fazer faculdade. (SF1)

Vou terminar meus estudos e quero ganhar meu dinheiro, quero trabalhar. (SF2)

Eu vou continuar estudando na EJA no ensino médio e quando terminar vou tentar fazer o ENEM, sei que é muito difícil, mas vou. (SF3)

As respostas nos apresentam uma busca de aproximação dos estudos com a realidade necessária dos sujeitos.

Sentimentos de descrença nos transmitem os resquícios históricos que Freire

(1987) denominou de educação bancária, marcada pelo distanciamento da reflexão e da crítica e pela presença da conformidade, a falta disso tudo promovem a perpetuação das relações de desigualdade presentes na sociedade.

As reflexões trazidas nas falas dos discentes deve trazer uma reflexão das vivências didáticas possibilitando uma avaliação de todo o contexto escolar que abrange a EJA.

### Considerações finais

Considerando a pesquisa diante das respostas dos alunos, assim como a atuação do professor desse nível de educação, mesmo com todo o trabalho desenvolvimento deve ser implementadas estratégias que considerem as especificidades e expectativas dos discentes em relação à escola. Os momentos de reflexões e diálogos devem potencializar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, vislumbrando perspectivas de vida para continuidade dos estudos e a sua inserção no contexto social.

Por fim, concebe-se que as práticas docentes são determinantes para alimentar as aspirações dos alunos agregados a outros elementos que possam alargar a visão de mundo dos aprendentes com vistas a inclusão e o sucesso do ensino aprendizagem.

### Referências

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, A. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELLANI, Marcos Paulo e MORAES, Deisy Nara Machado. inclusão: caminhos, encontros e descobertas. Revista de educação do Ideau. Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro -Junho 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EXPERIÊNCIA DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Camila França dos Santos  
[Camila97\\_franca@hotmail.com](mailto:Camila97_franca@hotmail.com)  
Regina Karla da Silva  
[rgnkarla@gmail.com](mailto:rgnkarla@gmail.com)  
Sinara Mota Neves de Almeida  
[sinaramota@unilab.edu.br](mailto:sinaramota@unilab.edu.br)

### RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a importância da mediação de conflitos escolares através de uma educação voltada para a cidadania e para o respeito aos direitos humanos numa escola pública municipal de Redenção-Ce. Este trabalho derivou do projeto de extensão intitulado Direitos Humanos e cultura de paz: atividades socioeducativas e culturais em Acarape e Redenção. O recorte de dados utilizados neste estudo refere-se apenas ao grupo da escola da cidade de Redenção. Sendo a escola um lugar de convivência com a diversidade, partimos do pressuposto de que é um espaço privilegiado para a debate de questões alusivas aos Direitos Humanos. O estudo possui caráter qualitativo e exploratório. Dentre as características da pesquisa qualitativa, destacam-se a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes, a obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, oportunizando a compreensão do problema central do estudo. Compreendendo a relevância dessa discussão, foram realizadas entrevistas com os estudantes que participaram da oficina de educação em Direitos Humanos e mediação de conflitos na escola pesquisada. Concluímos que a mediação de conflitos se configura como uma possibilidade de regulação da comunicação, assim como a construção de soluções justas e à promoção da inclusão social.

**Palavras-chave:** Escola. Mediação de conflitos. Direitos Humanos.

### INTRODUÇÃO

A violência nas escolas, embora não seja um tema novo, caracteriza-se como alvo da preocupação de todos os que se encontram envolvidos ou atingidos pelo problema, sobretudo, nas escolas públicas.

Encontramos diversas características e formas de apresentação da violência, ou seja, relacionada a variados fatores: socioeconômicas, vulnerabilidade social, drogas, influência da mídia, dentre outros. Neste sentido, impõe-se uma série de desafios relacionados a identificação dos tipos de violência gerados nas escolas.

A realidade encontrada nas instituições de ensino fundamental, localizada no Município de Redenção é comum a outras tantas espalhadas pelo Brasil e quase sempre vêm acompanhadas de outros fenômenos como a reprovação, desmotivação e evasão, que interferem em indicadores de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

## **OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA**

No Brasil, o interesse pelo tema dos Direitos Humanos tem crescido muito, tanto em relação a discussão teórica e geral, quanto na discussão dirigida à realidade escolar. Vale referir que educação em Direitos Humanos aparece oficialmente após a proclamação da Carta das Nações Unidas que estabeleceu como um dos propósitos desse organismo internacional de promover e estimular o respeito aos Direitos Humanos. Conforme documento da UNESCO (1969, p.9): “os fundadores da organização perceberam que a violação dos direitos humanos tinha sido uma das causas da Segunda Guerra Mundial e chegaram à conclusão de que não se conseguiria um mundo pacífico sem uma proteção internacional dos direitos humanos eficaz.”

Percebendo toda a questão pertinente a discussão dos aspectos sociais e emocionais dos indivíduos assim como a conjuntura que abrange todos esses sujeitos, é necessário dar ênfase aos acordos sociais que reconhecem a dignidade natural de cada pessoa, um exemplo, os Direitos Humanos.

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (...) Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que o tenha violado (BOBBIO, 1992, p. 28-30).

Compreendemos que a noção de Direitos Humanos se relaciona diretamente ao processo educativo. Destarte, sendo a escola um lugar de convivência com a diversidade, partimos do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado para a



discussão de questões alusivas ao tema. A garantia desses direitos supõe a inclusão de todos, respeitando as diferenças, de modo que todos tenham efetivamente condições de acesso aos bens e serviços socialmente constituídos e que permitem a dignidade da pessoa (CARVALHO, 2011; COMPARATO, 2007; FREIRE, 1996).

Nesta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos precisa ser entendida com um potencial relevante e significativo para a efetiva garantia de uma educação visando à formação para a cidadania e para uma cultura de paz.

## **OS CONFLITOS E A MEDIAÇÃO NA ESCOLA**

As manifestações de conflito que ocorrem no contexto escolar são expressões dos contextos mais amplos de vivência dos estudantes. O primeiro passo para a superação desta realidade é acolhê-la de maneira crítica, compreendendo o que ela tem a nos ensinar.

O conflito é inerente as relações humanas, quer sejam simples ou graves, conforme asseguram Morgado e Oliveira (2009, p.43),

O conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal. A aprendizagem de competências de resolução de problemas deve, assim, constituir uma oportunidade para os indivíduos construírem soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos.

A forma como os conflitos são trabalhados no ambiente escolar podem prejudicar os relacionamentos, especialmente quando não se estabelece um objetivo claro de onde se quer chegar com a discussão ou quando as partes envolvidas não buscam um consenso. Isso leva a um desgaste emocional dos profissionais envolvidos no processo como também as descrenças da comunidade escolar, pois, na maioria das vezes, acreditam que somente os professores e gestores podem encontrar soluções para todas as desavenças na escola.

Entre as propostas de resolução pacífica das querelas no ambiente escolar, destaca-se a mediação de conflitos, que objetiva transformar o conflito em entendimento e consenso, buscando a melhoria dos relacionamentos. Neste sentido, Chrispino (2007, p. 23) conceitua a mediação de conflitos como

o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador –, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável.

A projeto de mediação de conflitos escolares foi implantado numa escola pública municipal de Redenção desde 2014. Neste intento, já foram desenvolvidas variadas atividades voltadas à formação dos sujeitos sobre a mediação de conflitos; construção de diferentes formas/ estratégias de intervenção junto aos sujeitos no processo de implantação de salas de mediação de conflito; além da realização de atividades alusivas aos Direitos Humanos e a cultura de paz.

A Mediação escolar é um método essencial na resolução de conflitos, baseando-se no consenso e no diálogo entre as partes envolvidas, com a intervenção de uma terceira pessoa, o mediador, que através do incentivo proporcionará a resolução pacífica dos conflitos, respeitando os interesses dos indivíduos.

Partindo dessa realidade, interessou-nos saber quais as principais mudanças na instituição escolar com relação à redução da indisciplina e violência depois da implantação da sala de mediação de conflitos.

Vale ressaltar que existem diferentes conceitos de violência que devem ser levados em consideração. Conforme Charlot (2007) é preciso, inicialmente, distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar as contas de disputas de bairro, a escola é apenas o lugar em que ocorre uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro lugar. A violência à escola: está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles entregam a violências que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam. A violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de distribuição das classes, de atribuição de notas, de orientação; palavras desdenhosas dos adultos; atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, etc.). (p.127)

É possível inferir, portanto, que a mediação se traduz como uma possibilidade de

resolução pacífica dos conflitos, favorecendo, portanto, o diálogo pacífico entre as partes envolvidas.

Vale salientar que o conflito não deve ser visto apenas pela situação em si, mas, com um olhar crítico que perceba as motivações externas, como podem ser destacadas, por exemplo, questões socioeconômicas que estão implícitas.

A partir dos estudos de Six (2001, p. 231) “a mediação de conflitos pode ser vista como um processo de restabelecimento da harmonia entre dois seres, entre dois grupos que entraram em conflito”, que tem como último objetivo eliminar toda a violência e estabelecer a paz. Desse modo é preciso educar para transformar a sociedade, impulsionados pela possibilidade de construirmos uma infinidade de estratégias através de relações saudáveis.

A mediação escolar, portanto, surge com o objetivo de possibilitar a construção de um diálogo entre aqueles, que por diversos fatores, possam estar numa situação de tensão. De acordo com Jares (2002, p. 123), o processo de mediação deverá:

- 1) favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, o que traz consigo o controle das interações destrutivas; 2) levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva; 3) ajudar na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos; 4) favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; 5) reparar, sempre que viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

É pertinente ainda destacar que o mediador é um indivíduo que auxilia na resolução do problema sem tomar partido em relação a qualquer um dos envolvidos. Sua atuação se fundamenta na imparcialidade entre os sujeitos ligados ao caso. A mediação escolar lida fundamentalmente com os aspectos humanos, logo, contempla prioritariamente as questões emocionais de cada pessoa, entendendo que o conflito pode surgir a partir de imponderações que são frutos de um momento de raiva, estresse, atitudes que não passaram pela reflexão.

O lado emocional e sensorial é extremamente importante na Mediação. Não é possível abordar um processo de mediação por meio de conceitos empíricos, empregando a linguagem da racionalidade lógica. Os conflitos reais, profundos, vitais, encontram-se no coração, no interior das pessoas. Por isto é preciso procurar acordos interiorizados (WARAT, 2001, p. 35)

A mediação não contempla exclusivamente o ambiente escolar, ao contrário, abrange muitos outros espaços. Não visa tratar unicamente o problema em questão, mas, sobretudo proporciona aos sujeitos a possibilidade de tratar as dificuldades que podem surgir no seio familiar, afetivo, cognitivo, social de uma maneira geral.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e exploratório (BOGDAN; BICKELN, 1999). Dentre as características da pesquisa qualitativa, destacam-se a preocupação em descrever a perspectiva dos participantes, a obtenção de dados descritivos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, o que oportuniza a compreensão do objetivo do estudo.

O trabalho foi desenvolvido a partir de oficinas integrativas que visaram promover uma formação em educação em direitos humanos e mediação de conflitos. Para tanto, foram abordadas temáticas em cada momento, a saber: evasão, violência, bullying, drogas, desrespeito. As atividades dialogaram de maneira permanente com os desafios que emergiram no cotidiano da escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No espaço escolar pesquisado, eram frequentes as situações de conflito que geravam violência, tanto por causas externas quanto internas. Os fatores externos eram, na maioria das vezes provocados por condições socioeconômicas e culturais, envolvendo situações de famílias expostas à violência nas comunidades; pressão dos grupos discordantes; e internos, eram os preconceitos étnico-raciais; religiosos; gênero e práticas de bullying.

A partir das observações realizadas entendemos que, não basta a escola se preocupar com as relações de ensino e de aprendizagem, é necessário, também, a preparação para os contextos adversos, pois são inúmeras as dificuldades para implementação de práticas e posturas adequadas ao enfrentamento das situações de indisciplina e de conflitos.

Foram contatados estudantes que participaram da oficina de mediação de conflitos para dialogarmos sobre a importância da formação para o ambiente escolar.

Sobre as contribuições da formação, os alunos relataram:

[...] Aprendi a respeitar os colegas e professores e suas diferenças e também aprendi o que é o bullying e não praticá-lo. (A1)

[...] Quando escuto a palavra mediação que o me vêm à cabeça é o respeito ao outro, e que todo conflito pode ser resolvido através do diálogo. (A2)

[...] No decorrer das oficinas e leituras sobre a mediação aprendi um pouco como melhorar o meu relacionamento com os colegas, respeitando suas diferenças. (A3)

[...] A mediação me proporcionou muitas coisas antes eu brigava muito na escola qualquer coisinha eu queria brigar, hoje em dia sou participo dos projetos da escola e aprendi a respeitar as diferenças. (A4)

[...] Aprendi que com violência não se resolve nada o correto é conversar até chegar a um acordo. Hoje em dia não pratico mais o bullying, na realidade quando eu vejo eu tento conversar e explicar que é errado. (A5)

[...] Me ajudou bastante, sem contar que hoje o Bullying diminuiu bastante, no meu caso até pararam de praticá-lo. (A6)

[...] contribui de maneira positiva, contribui em todos os sentidos me ajudando através do diálogo. (A7)

É possível inferir através desses relatos que os conhecimentos relacionados a Educação em Direitos Humanos e a mediação escolar trouxeram uma nova possibilidade de resolução pacífica dos conflitos e dos relacionamentos entre os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização das oficinas percebemos uma diminuição do nível de tensão produzidos com os conflitos. Gostaríamos de salientar que a mediação colaborou de forma fundamental na construção de um novo paradigma de formação, fazendo com que a comunidade escolar - discente, docentes e pais/responsáveis – criem um ambiente em que todos possam trabalhar em cooperação oportunizando, um ambiente pacífico na escola.

Além disto, as oficinas desenvolvidas com os alunos foram capazes de orientá-lo a ter um comportamento nítido de respeito entre os pares.

Mesmo tendo uma ampla legislação específica que garante toda a questão do respeito a diversidade e a busca pela geração de uma cultura de paz, muito há que se avançar no campo dos Direitos Humanos. A escola tem um papel muito importante na disseminação dessas perspectivas, sendo um espaço em que deve ser discutida e trabalhada a questão da diferença, principalmente pela pertinência da questão estudada.

Compreendemos que a consolidação desse procedimento, que contempla elementos geralmente invisibilizados nos processos de formação inicial e contínua dos educadores brasileiros, como a dimensão humana da formação, necessita de tempo e de suporte para que se consolide, possibilitando à escola a incorporação da cultura de paz e da mediação de conflitos como um elemento político pedagógico.

Concluimos, portanto, que a Educação em Direitos Humanos e a mediação de conflitos se configura como uma possibilidade de regulação da comunicação, assim como a construção de soluções justas e à promoção da inclusão social.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, J.D. **Conceito de violência escolar**: desafios e impasses. NDH. v1, n. 1, 2001.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 13ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

CANDAU, V. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

CARVALHO, M. E. (Org.). **História, educação e direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

CHARLOT, B. **Violência nas escolas**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, n. 8, jul./dez. 2002.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./Mar. 2007.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JARES, X. R. **Educação e conflito**: guia de educação para a convivência. Porto: Asa, 2002.

MORGADO, C; Oliveira, I. **Mediação em contexto escolar**: transformar o conflito em oportunidade. Exedra Revista Científica, n.1, 43-55, 2009.

ORTEGA, R. et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

WARAT, L. A. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001



## EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

Rayane Sales Monte – Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: [rayane.sales@aluno.uece.br](mailto:rayane.sales@aluno.uece.br)

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação de Pessoas com Síndrome de Down, atendidos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Fortaleza, a partir da perspectiva da inclusão. A metodologia utilizada para a realização desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, prevalecendo a natureza qualitativa. Utilizou-se também de entrevistas semi-estruturadas realizadas com as mães dos adolescentes com Síndrome de Down. Desse modo, através dos dados coletados, foi possível perceber a importância das instituições Família e Escola para a socialização inicial desses adolescentes e a redução de atitudes preconceituosas por meio da educação, além da inserção dos mesmos em outros espaços de comum convivência com todos os membros da sociedade, buscando a garantia de direitos enquanto cidadãos, e uma inclusão plena na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chave: Educação Inclusiva. APAE. Família.**

### INTRODUÇÃO

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, existentes no Brasil há pouco mais de seis décadas, constituem-se hoje no maior movimento social de caráter filantrópico do país, na defesa de direitos e prestação de serviços visando proporcionar qualidade de vida, promoção e inclusão social da Pessoa com Deficiência.

Segundo Lanna Júnior (2010), a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais surgiu no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, através da união de um grupo de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais, termo empregado na época, que foram liderados pela chegada ao Brasil da cidadã norte americana Beatrice Bemis, membro do coro diplomático dos Estados Unidos e mãe de uma criança com Síndrome de Down, que assim como outras famílias, enfrentava dificuldades para encontrar escolas para a educação de seus filhos.

A criação da primeira APAE foi em 1954 no Rio de Janeiro. Até 1962 surgiram outras APAEs, somando dezesseis associações. Sendo assim, devido à necessidade de troca de experiências, divulgação e padronização de terminologias e planejamento, aconteceu, em São Paulo, no final do ano de 1962, a primeira Reunião Nacional de Dirigentes APAEanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynsky. (MAGALHÃES, 1997).

Com o objetivo de articular melhor suas ideias, os participantes da reunião julgaram necessária a criação de um organismo nacional. Deste modo, em 10 de novembro de 1962, foi fundada a Federação Nacional das APAE's, sendo o Dr. Antônio dos Santos Clemente Filho o primeiro presidente da diretoria provisória. A Federação se caracteriza por ser uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional com duração indeterminada, congregando como filiadas as APAEs e outras entidades congêneres, tendo sede e fórum em Brasília –DF.

Atualmente o Movimento APAEano conta com mais de duas mil APAEs espalhadas pelas capitais brasileiras e interiores dos estados, sendo considerado o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo na sua área de atuação.

## **1. APAE-FORTALEZA**

No que se refere a APAE-Fortaleza, esta foi criada em 28 de agosto de 1965, por iniciativa da Diretoria do Instituto Pestalozzi do Ceará e de um grupo de pais e amigos dos excepcionais. Na mesma data de fundação foi instalada a primeira Diretoria da Associação, sendo eleita como presidente a senhora Eunice Damasceno Pereira da Costa, professora que liderou o movimento que deu origem a APAE-Fortaleza, que permaneceu até abril de 1972.

Inicialmente, a entidade funcionou na sede do Instituto Pestalozzi do Ceará. No dia 26 de abril de 1972 foi eleita a segunda Diretoria para o biênio 1972-1974. Em 1972 a APAE-Fortaleza é considerada juridicamente conforme Artigo 1º do Estatuto registrado em cartório, publicado no Diário Oficial de 25 de maio de 1972.

Em 1975, a partir do funcionamento legal da APAE-Fortaleza, ocorre a desvinculação do Instituto Pestalozzi. Posteriormente, em abril de 1976, um grupo de pais e amigos dos excepcionais lançou uma chapa indicando como presidente a senhora Maria Regina Pio de Almeida, eleita e empossada.

É importante destacar que a APAE-Fortaleza, a partir de agosto de 2011, para se adequar ao processo de inclusão, deixou de ser uma escola e passou a funcionar como Centro de Atendimento Educacional Especializado Maria Regina Pio de Almeida, de acordo com o parecer 0433/2010. Este parecer autoriza o funcionamento da mesma como instituição de educação especial, para atuar de forma complementar e suplementar à educação regular.

Essa mudança aconteceu uma vez que várias leis foram criadas visando

defender a educação das Pessoas com Deficiência. E, mais recentemente, em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, em seu Artigo 24, defende que, para assegurar o direito das Pessoas com Deficiência à educação, deve haver um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Sendo assim, o Ministério da Educação formou um grupo de especialistas em educação especial para criar um documento para orientar as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva. Juntamente com esse documento, foi sancionado o Decreto nº 6571/2008, que regulamenta a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Para a regulamentação do Decreto, foram homologados o Parecer nº 13/2008 e a Resolução nº 4/2009. O Parecer esclarece que o atendimento educacional especializado não deve substituir a escolarização em classe comum, mas sim atuar de forma complementar e suplementar, de modo a melhorar a qualidade do processo educacional. Além disso, a Resolução estabelece que todos os alunos que precisam de atendimento educacional especializado estejam matriculados em classes e escolas comuns. Daí a necessidade da APAE modificar sua condição de escola para Centro de Atendimento Educacional Especializado.

A APAE-Fortaleza promove ações e programas de acolhimento e desenvolvimento às pessoas com deficiência intelectual ou múltipla, com idades que variam desde o nascimento até a terceira idade, proporcionando importantes serviços de orientação, defesa dos direitos e inclusão social.

A entidade é uma Associação Civil, Filantrópica sem fins lucrativos, com atuação nas áreas de assistência social, educação, cultura e saúde. Promove também estudo e pesquisa, bem como capacitação para profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Hoje, seu atendimento influencia a vida de cerca de 380 pessoas diretamente, além de apoio aos seus familiares. (APAE – FORTALEZA).

## **2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Foram feitas 6 entrevistas em dois dias alternados de uma mesma semana e aconteceram na própria instituição, no espaço de espera destinado aos familiares que aguardam as crianças e adolescentes finalizarem seus atendimentos. Fui apresentada ao

grupo pela assistente social da instituição, que explicou o motivo da minha presença e solicitou a contribuição dos familiares para com a pesquisa.

### **2.1. Perfil dos adolescentes com Síndrome de Down**

O *Adolescente 1* tem 15 anos e frequenta a APAE há quase 2 anos. Estuda pela manhã em uma escola de ensino regular, há 3 anos, e duas vezes por semana, no turno da tarde, realiza atividades na APAE, como: fonoaudiologia, dança e computação. Além disso, possui inscrição no Cadastro Único do governo federal e recebe o Benefício da Prestação Continuada – BPC.

A *Adolescente 2* tem 16 anos e já participa das atividades da APAE há mais de 10 anos. Pratica educação física, aulas de música e informática. Frequenta a APAE duas vezes por semana no turno da tarde, horário oposto ao que cursa a escola regular. Nesta, a adolescente já estuda há 12 anos. Também possui inscrição no Cadastro Único e recebe o BPC.

A *Adolescente 3* possui 16 anos e utiliza os serviços da APAE há 3 anos, mesmo tempo em que estuda em escola regular. Na APAE a adolescente realiza atividades como: aulas de dança, informática, educação física e fonoaudiologia. Sempre no turno da tarde, duas vezes por semana. Ela também está inscrita no Cadastro Único e é beneficiária do BPC.

A *Adolescente 4* está com 14 anos e participa das atividades na APAE há mais de 10 anos. Dentre as mais variadas atividades que a instituição oferece, ela realiza, duas vezes por semana, no turno da tarde, atendimento de fonoaudiologia, psicologia, aulas de educação física e aulas de dança. Com relação ao ensino regular, a adolescente estuda há 5 anos, também no período da tarde e perde aula no colégio nos dias em que precisa ir a APAE.

A aluna foi matriculada em ambas instituições no turno da tarde por escolha da própria mãe, que, segundo a mesma, não tem tempo de levar a filha para escola pela manhã, pois seu esposo tem problemas renais e frequentemente precisa realizar hemodiálise. Logo, ela não tem como ficar com a sua filha na escola, uma vez que ela acompanha seu esposo nesse procedimento. Isso acontece porque, como relatado pela mãe da adolescente, ela prefere ficar presente na escola durante todo o tempo de aula esperando sua filha, ao invés de deixá-la e só ir buscar no horário de término de aula estabelecido. A adolescente também está inscrita no Cadastro Único e recebe o BPC.

O *Adolescente 5* tem 13 anos e frequenta a APAE há mais de 10 anos. Realiza

atividades, no período da tarde, duas vezes por semana, tais como: educação física, aulas de música e computação. Estuda em escola regular de ensino há 5 anos. Está inscrito no Cadastro Único e também recebe BPC.

O *Adolescente 6* está com 14 anos e participa das atividades realizadas pela APAE há 5 anos, mesmo tempo em que também estuda em escola regular. Na APAE ele pratica educação física, aulas de música e computação e atendimento de psicologia, no turno da tarde, duas vezes por semana. Ele também possui inscrição no Cadastro Único e recebe o BPC.

## 2.2. Perfil socioeconômico das Mães

A mãe do Adolescente 1 é uma mulher natural de Sobral, mas que mora em Fortaleza desde que seu filho nasceu. Tem 24 anos de idade, cursou até parte do ensino médio e mora junto com seu companheiro, que é o pai do seu filho. O adolescente, sua mãe e seu pai moram em uma residência emprestada. A renda mensal da família é de dois salários mínimos, incluindo o BPC e a renda do pai.

A mãe da Adolescente 2 tem 33 anos, possui ensino fundamental incompleto e vive em união estável com o pai de seus filhos. Nascida em Pacajus, mas mora em Fortaleza desde sua infância. A família é composta pela adolescente, seu irmão, mais novo que ela, sua mãe e seu pai. A residência da família é própria e a renda mensal é de três salários mínimos, incluindo o benefício que a adolescente recebe e a renda do trabalho do pai.

A mãe da Adolescente 3 é uma senhora de 55 anos, analfabeta e divorciada. É natural de Sobral, mas já reside em Fortaleza há bastante tempo. Moram na casa a adolescente, sua mãe e um irmão. A casa é própria e a renda da família é composta apenas do salário mínimo que constitui o BPC da adolescente beneficiária.

O mãe da Adolescente 4 é natural de Fortaleza, ela tem 55 anos de idade, cursou o ensino fundamental incompleto e é casada. Na residência mora a adolescente, sua mãe e seu pai. A renda familiar é composta de um salário mínimo e meio, referente ao BPC da adolescente e ao auxílio doença que o pai da menina recebe, uma vez que se encontra impossibilitado para o trabalho devido uma doença renal.

A mãe do Adolescente 5 é uma mulher nascida em Itapipoca, mas reside em Fortaleza desde sua mocidade. Tem 46 anos, é casada e cursou o ensino fundamental incompleto. A família é composta pelo adolescente, sua mãe e seu pai. A renda familiar

é de dois salários mínimos, um referente ao benefício recebido pelo adolescente e outro referente ao salário do pai, que trabalha como porteiro.

A mãe da Adolescente 6 é natural de Fortaleza, tem 37 anos de idade, e mora junto com seu companheiro, que não é pai do adolescente, e cursou até o ensino fundamental incompleto. A família é composta pelo garoto, sua mãe e o companheiro de sua mãe. Eles moram em uma casa própria, construída no fundo da casa de um parente, e possuem uma renda mensal de dois salários mínimos.

A partir dos perfis das mães citados anteriormente, observa-se que ainda remete a resquícios da função do cuidado atribuída à mulher como seu papel na sociedade, embora já tenhamos avançado muito no que diz respeito à divisão sexual do trabalho. Elas possuem idade em 24 e 55 anos. A maioria delas não é natural de Fortaleza, mas todas residem nesse município. Também a maioria mora junto com seus companheiros e possuem outros filhos. E com relação a renda, apenas uma tem no BPC a única renda da família.

### **2.3. Relacionamento na escola, na APAE, na família e demais espaços que frequenta.**

Quando perguntadas sobre a rotina de seus filhos na escola regular, as mães foram unânimes em responder que eles passam o dia na sala de aula com os outros alunos, mas não fazem nada. Passam a maior parte do tempo riscando em algum papel. A mãe 3 disse que sua filha está na escola mais pela questão da socialização. Já a mãe da Adolescente 4 pensa inclusive em tirar sua filha da escola:

Ela fica sozinha, a professora só olha pra ela, não acompanha. Às vezes eu até penso em tirar ela da escola porque a menina não aprende nada. Penso em trazer ela só pra cá (APAE), porque eu só tô me cansando. Lá na escola ela só risca um papel e não fica até o fim porque ela não quer. Ela até que gosta da escola. Ela entra 1 hora, e 3 horas, depois da merenda, ela não quer mais voltar pra sala. E a professora num faz muita conta mesmo porque sabe que ali ela não tá aprendendo. Uma vez eu falei com ela, disse assim: professora, a minha filha não aprende nada. Aí ela disse assim: é porque eu não posso deixar esses alunos tudinho pra ir dar atenção só a ela.

Através da fala dessa mãe, percebemos que, apesar da aluna estar frequentando a escola regular, a educação inclusiva não está sendo praticada, já que a menina fica isolada, não participa e não interage. A professora, por sua vez, atribui tal questão ao fato de não poder dar maior atenção a essa aluna, tendo em vista o restante da classe. Vale destacar que, a esse respeito, a LBI prevê em seu Artigo 28, inciso XVII, a oferta de profissionais de apoio escolar.

Além disso, a educação inclusiva consiste exatamente em inserir o aluno no contexto da sala de aula juntamente com os demais, fazendo as adaptações necessárias para tal. A esse respeito, Rodrigues (apud VELTRONE, 2007, p. 05) afirma:

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propusermos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdades para muitos alunos.

Com relação a APAE, a maioria das mães elogiou, disseram gostar da instituição e do trabalho realizado e afirmaram que seus filhos gostam também e se sentem bem, e na opinião delas isso é essencial, ver a felicidade dos filhos. Somente a mãe da Adolescente 2 citou um aspecto negativo, referindo-se ao medo do estereótipo criado em torno da pessoa com SD.

Sobre os relacionamentos dos adolescentes em questão, todas as mães afirmaram que eles se relacionam bem tanto na escola regular, quanto na APAE e também em outros espaços que eles frequentam, além da relação familiar. Interagem, divertem-se e constroem sua rede de sociabilidade.

Segundo a mãe do Adolescente 1: “Graças a Deus tanto da parte do pai dele como da minha é sossegado, todo mundo anda com ele, conversa com ele, leva ele pros cantos, participa de tudo”. A mãe da Adolescente 3 explica: “Todo mundo quer bem a ela, tanto faz do meu lado quanto do lado do pai dela. Todo mundo gosta dela. Levam ela pros cantos, carrega ela pra passear na moto...”. A mãe da Adolescente 4 fala que: “Ela tem muitos amigos, é muito carinhosa, brinca, abraça... onde ela vai ela faz amizade”.

Todas as mães também relataram que seus filhos frequentam outros espaços e gostam bastante de sair. Alguns vão à igreja, outros praticam esportes e ainda costumam ir a parques, shoppings e praças. De acordo com a mãe do Adolescente 1: “Ele faz caratê com o pai dele pertinho da nossa casa e gosta muito. E todo sábado ele vai pra igreja, ele já sabe quando chega o dia de ir pra igreja”. Segundo a mãe da Adolescente 3: “Ela vai pra igreja que é vizinha a minha casa. Ela vai só. Não perde uma vez. Ela passa e já pergunta se vai ter culto. Às vezes a gente tá na casa da irmã dela e ela fica só perturbando pra ir embora dizendo que é dia de culto. Eu acho é bom ela tá lá”.

Sobre esse assunto da interação social com outros indivíduos e outros espaços, Ramos (2003, p. 238) trata que:



indivíduo dentro dos seus padrões sociais, vive em sociedade, como membro do grupo, como “pessoa”, como “socius”. A própria consciência da sua individualidade, ele a adquire como membro do grupo social, visto que é determinada pelas relações entre o “eu” e os “outros”, entre o grupo interno e o grupo externo.

Por todos esses relatos fica clara a importância da socialização desses adolescentes em outros espaços da sociedade. É por meio da convivência com o outro que se conhece mais a si mesmo e ao próximo, aprende a respeitá-lo, entende as diferenças e semelhanças de todos, cria vínculos e se desenvolve enquanto ser humano, formando sua personalidade.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais têm início na família, já que esta é, geralmente, a primeira instituição na qual o indivíduo tem contato e começa a se desenvolver. Posteriormente, essas relações se estendem para a escola e outras esferas cujo sujeito passa a se inserir. Esse processo também ocorre para pessoas que têm Síndrome de Down, contudo, apresenta peculiaridades, uma vez que uma pessoa com Síndrome de Down possui um tempo de desenvolvimento diferenciado, tanto na parte física (motora), quanto na cognitiva e na sócio-emocional.

Foi possível avaliar o perfil socioeconômico das mães, e observamos que a média da renda mensal está em torno de dois salários mínimos, caracterizando o baixo poder aquisitivo dessas famílias. Com relação aos adolescentes que foram analisados, todos eles frequentam a APAE duas vezes por semana no turno da tarde, estão matriculados na escola regular e todos recebem o Benefício da Prestação Continuada.

Observamos também que um dos avanços conquistados por essa parcela da população foi a educação inclusiva, que garante o processo educativo das Pessoas com Deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, entendendo a necessidade da socialização para o pleno desenvolvimento desses sujeitos, bem como a transformação da sociedade.

Todavia, a partir do trabalho de campo, percebemos, por meio das falas das mães, que essa prática ainda não ocorre como de fato está prevista. E, uma vez que a rede regular de ensino não está exercendo sua prática educativa com qualidade, deixando a desejar no que diz respeito a educação inclusiva, existe uma grande insatisfação, por parte das mães desses alunos, das escolas regulares, pois não percebem

o desenvolvimento de seus filhos, ao contrário, relatam uma estagnação.

Concluimos que, apesar de grandes avanços nas legislações, ainda há muito o que ser conquistado, tendo em vista que a prática não funciona exatamente de acordo com a teoria. Sendo assim, a luta não pode parar, e o trabalho da escola regular precisa ser executado com maestria, para além da escolarização, para que essa prática contamine os demais setores e se torne universal.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Ano CXL, n. 221, 18 de novembro de 2011, p.12. Brasília, 2011.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs: **Projeto Águia:** manual de conceitos. Brasília FENAPAEs, 1998.

FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN. **O que é Síndrome de Down.** Disponível em: <<http://www.fsdown.org.br/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAGALHÃES, A C.; et al. **Pais e dirigentes:** uma parceria eficiente: reflexão sobre a interrelação entre família e instituição na vida da pessoa portadora de deficiência. Brasília; Federação Nacional das APAEs, 1997.

RAMOS, Arthur. **Introdução à psicologia social.** 4. ed. Santa Catarina: UFSC, 2003.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar.** In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE EDUCADORES, IX., 2007, São Paulo. Comunicação científica... São Paulo: UNESP, 2007. p. 2-8.

## INCLUSÃO: CONCEITOS, POLÍTICA EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Rozilda Pereira Barbosa  
Professora substituta na FAEC/UECE  
Especialista em Gestão pedagógica da escola básica (UECE)  
[rozibarbosa@yahoo.com.br](mailto:rozibarbosa@yahoo.com.br) ; [rozilda.barbosa@uece.br](mailto:rozilda.barbosa@uece.br)  
Maria Jozileide Bezerra de Carvalho  
Pedagoga na Prefeitura Municipal de Iguatu, atuante no CRAS  
Especialista em Psicopedagogia (INTA)  
[jozicarvalho@ymail.com](mailto:jozicarvalho@ymail.com)  
Valquíria Soares Mota Saboia  
Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Crateús  
Mestranda na Universidade Interamericana  
[valquiriamota28@hotmail.com](mailto:valquiriamota28@hotmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho discorre sobre a temática da inclusão, tem como objetivo analisar os avanços na política de inclusão ao longo da história. Consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo sob o método bibliográfico, cujos autores norteadores são: Magalhães (2002), Mazzotta (2001), também faz uso da Constituição Federal de 1988 e da LDBN/1996. Para compreensão da temática em foco, analisa inicialmente os conceitos e terminologias referentes a pessoa com deficiência, em seguida a discussão é tecida em torno da contextualização histórica da educação especial e inclusiva, posteriormente a atenção se volta para as políticas de inclusão realizando uma análise entre o dito e o feito, a legislação e a prática pedagógica. Os resultados baseados na pesquisa bibliográfica revelam que as políticas de inclusão têm caminhado de forma lenta, os avanços devem ser considerados, dado o processo de luta para consegui-los, deve-se continuar a caminhada pela efetivação das políticas de inclusão e prática pedagógica coerente, para que retrocessos não aconteçam e venham novas conquistas.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Prática Pedagógica.

### 1 INTRODUÇÃO.

Discutir inclusão, é refletir sobre a luta pela efetivação dos direitos sociais para aqueles que historicamente têm sido postos à margem do convívio social, sendo a educação um direito público subjetivo garantido na Constituição Federal de 1988, é relevante pensar sobre as políticas educacionais voltadas para o eixo inclusivo.

Queremos destacar que embora consideremos, que a inclusão no sistema de ensino é ou deveria ser referente a todos quantos foram ignorados durante séculos de história da educação brasileira, este trabalho toma como eixo de análise a inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares de ensino, tendo em vista ser está uma temática recente, o que denota o descompromisso da sociedade até pouco tempo com

esses sujeitos. Indivíduos que a sociedade preferia esconder, segregar, por não corresponderem aos estereótipos sociais de perfeição e produtividade.

O percurso metodológico deste artigo é exclusivamente bibliográfico. Em virtude de estar realizando uma análise das políticas de inclusão e da prática pedagógica tem como fundamentos teóricos, Mazzotta (2001), Magalhães (2002), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/1996).

Na perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino, faremos inicialmente uma reflexão sobre os conceitos, a saber, educação especial, educação inclusiva, bem como as terminologias adotadas para referir-se a pessoa com deficiência. Dando prosseguimento realizaremos um breve resgate histórico do atendimento educacional no Brasil a este público na modalidade especial e recentemente na forma inclusiva, em seguida o foco repousará sobre a legislação e as práticas pedagógicas, pois é no chão da escola, no cotidiano da sala de aula que as leis, políticas e projetos educacionais ganham vida ou se consubstanciam em letra morta.

## **2 REFLEXÃO SOBRE OS CONCEITOS**

Para compreendermos melhor a inclusão na perspectiva educacional é importante refletirmos sobre os conceitos: Educação Especial, Educação Inclusiva, bem como sobre os diversos termos que ao longo da história têm sido usados para se referir a pessoa com deficiência.

Magalhães (2002) discute a compreensão que se manifesta até mesmo em senso comum, compreensão esta que admite que os seres humanos são todos diferentes uns dos outros, nas diversas áreas que compõem o sujeito, biológica, psicológica, social e cultural, as pessoas aceitam essas diferenças, defendem sua legitimidade e até afirmam a necessidade de existência dessas diferenças, para que todo ser humano seja um sujeito único.

Todavia existem aquelas diferenças que causam estranheza, chamam a atenção, e a sociedade muitas vezes prefere que não sejam reveladas, deixando assim os sujeitos à margem do convívio e dos direitos sociais. Mas que diferenças são essas? Para Omote (1994) citado por Magalhães (2002, p. 21) são “ [...] especialmente as incomuns, inesperadas, bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas despertando, por vezes, temor, desconfiança”.

Os estereótipos de beleza e “normalidade” logo são acionados, sendo atribuído para as diferenças que deles se distanciam uma visão negativa, a pessoa com deficiência torna-se alvo do preconceito e descredito social, portanto vítima da exclusão. Sobre este assunto Mazzotta (2001) destaca a influência da religião, sobretudo na idade média.

A própria Religião, com toda a sua força cultural ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA 2001, p. 16).

Outro fator que contribui para a exclusão das pessoas com deficiência foi a ausência de conhecimento médico-científico sobre as causas, efeitos e formas de tratamento das deficiências, esse desconhecimento de modo geral pode ocasionar temor, contribuindo para a marginalização dos sujeitos (MAZZOTTA 2001).

Por isto é comum que não saibamos como lidar em situações sociais corriqueiras com pessoas que apresentam deficiências física ou mentais. Os receios e desconfianças estão impregnados em nosso imaginário e nascem no vácuo da ausência de informação sobre as diferenças e interação social com estas pessoas (MAGALHÃES 2002, p. 21.)

Além dos dois fatores acima citados, a saber, visão religiosa de perfeição e desconhecimento das deficiências, também se destaca, visão social pessimista de imutabilidade da condição de “deficiente” (MAZZOTTA 2001). Esta visão além de pessimista é preconceituosa, por muito tempo atravancou o caminho da inclusão, favoreceu a omissão de iniciativas da sociedade para melhor atender as necessidades individuais específicas das pessoas com deficiência e difundiu a ideia de que esses sujeitos eram “incapacitados”, limitando o atendimento a eles destinado, a nível caritativo.

A discussão até aqui empreendida é uma forma de introduzir a abordagem dos termos que têm sido usados para se referir as pessoas com deficiência, alguns autores, a exemplo de Magalhães (2002) preferem usar o termo “diferença” ao invés de deficiência, Alencar (2002) faz uso da seguinte terminologia: Necessidades educacionais especiais (NEEs). Ambos os autores concordam que a palavra deficiência, traz em si uma carga mui preconceituosa e enfatiza as dificuldades do sujeito em detrimento de suas potencialidades. Terminologias, como, débil, imbecil, excepcional, descapacitado, mongoloide, são exemplos de rotulações aplicadas as pessoas com algum tipo de deficiência, todas essas terminologias, de alguma forma os deixa em

desvantagem, pois trazem em si a marca do preconceito e da exclusão.

Por outro lado, a denominação necessidade educacional especial com suas implicações teórico-práticas busca alterar concepções e terminologias (rótulos) pejorativas (carência de algo) da deficiência, por exemplo, débil, imbecil, descapacitado, que tendem a enfatizar as dificuldades e carências dos indivíduos em detrimento de suas potencialidades (ALENCAR 2002, p. 85-86).

Ainda sobre esse assunto é importante destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que ao tratar da educação especial se reporta a este público do sistema de ensino como, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Caminhando ainda com a LDBN/1996 cabe lembrar o entendimento legal do Estado acerca da educação especial, o artigo 58 da lei em pauta dispõe: “ Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...] ” (BRASIL, 1996, p. 34). A perspectiva do Estado, portanto, ao menos em âmbito legal é inclusiva, pois objetiva o atendimento educacional das pessoas com deficiência nas salas comuns de ensino, com o apoio a elas necessário, diferente da escola especial, cujo objetivo é o atendimento exclusivo das pessoas com deficiência, mantendo uma característica segregativa, até certo ponto cooperando com a visão social excludente, pois estes sujeitos apesar de estarem em um ambiente educacional, são mantidos longe do convívio e interação social com os demais alunos do sistema de ensino.

Dito isto, fica claro a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, pois enquanto a primeira se desenvolve em instituições especializadas, numa visão segregacionista, a segunda se dá no sistema regular de ensino, onde se pretende uma prática pedagógica pautada na flexibilização curricular e em uma mudança de postura social em relação aos educandos com deficiência, contudo admitimos ser esta uma árdua tarefa e uma longa caminhada até que a educação especial numa perspectiva inclusiva seja realmente efetivada, caso não haja a implementação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da inclusão, como, formação docente, adaptação curricular e acessibilidade nas escolas, a inclusão permanecerá abrangente no campo da lei, e atrofiada na prática.

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA HISTÓRIA.**

A educação especial e inclusiva historicamente se compõe por lassos

avanços, apesar de pequenos, demorados e muitas vezes isolados, são eles, fagulhas de esperança para a construção de uma sociedade menos excludente.

A preocupação com atendimento aos sujeitos com algum tipo de deficiência tem início a partir da Idade Média, embora esse atendimento tivesse uma perspectiva assistencialista e caritativa, representa uma saída para o abandono explícito, herança da Idade Antiga, do qual eram vítimas as crianças que nasciam com alguma deficiência.

Em conformidade com Magalhães (2002), durante a Idade Antiga ao nascer as crianças eram submetidas a um processo de seleção natural, tendo em vista ser a organização social da época baseada na capacidade física de seus integrantes, eram mínimas as probabilidades de sobrevivência da criança com deficiência, de modo que se não morresse precocemente, eram sacrificadas, deve-se considerar neste ponto também a escassez de recursos científicos e tecnológicos, o que diminuía as chances de sobrevivência das pessoas com deficiência e até mesmo daqueles ditos ou considerados “normais”.

Na Idade Média, vive-se o dilema caridade-castigo, pois conforme já elencado a igreja com sua influência e dogma religioso alimenta a ideia de perfeição divina, e, portanto, perfeição humana, sendo esta imagem e semelhança de Deus, porém acredita que todos os sujeitos possuem alma, não sendo admitido o sacrifício, contudo deveriam ser punidos, castigados, pois as deficiências eram compreendidas como decorrentes de pecado, são então criadas as primeiras instituições segregalistas, para livrar esses sujeitos do abandono, bem como livrar a sociedade da presença dos referidos, constituindo aí uma dupla proteção (MAGALHÃES 2002).

Na Idade Moderna, surge o interesse médico-científico ligado às pessoas com deficiência, embora encaradas como patologias e ainda ausente qualquer iniciativa que considerasse as necessidades educacionais e de integração social das crianças com deficiência. Somente no século XX se pondera a vivência das pessoas com deficiência no meio social, cogita-se a inserção das referidas no mercado de trabalho e neste prisma, a educação desponta como a “Redentora”, passa a ser vista como o principal elemento ou ferramenta social com potencial para possibilitar esse projeto de convivência (MAGALHÃES 2002).

Percebe-se nesta breve análise que a existência de pessoas com deficiência perpassa todas as sociedades em diferentes épocas, as formas de conceber e lidar com as deficiências é uma construção histórica que vai desde o misticismo religioso,



organização, sobrevivência e limitação econômico-científica da comunidade, até aos interesses econômicos de expansão do capitalismo.

Se uma proposta de educação especial demorou a surgir no cenário social e teve dificuldades para desenvolver-se, firmar-se realmente enquanto proposta educacional capaz de considerar as potencialidades dos sujeitos ao invés de se deter nas suas limitações, quando falamos em inclusão, nos deparamos com uma demora ainda maior e um contexto social resistente, um sistema de ensino fechado, com currículos padronizados, inflexíveis e uma prática pedagógica centralizadora que desconsidera as necessidades individuais dos sujeitos, eis aí uma série de dificuldades que atravancam a verdadeira inclusão educacional.

Em decorrência desses e outros fatores, apenas na década de 70, final do século XX sob a sombra da filosofia da integração, tem início a defesa da perspectiva inclusiva, cujo objetivo é a integração da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, enquanto que o atendimento em instituições especializadas surgiu ainda no século XVIII. (MAGALHÃES 2002)

Frente o exposto, pode-se afirmar que a sociedade tem uma dívida no que diz respeito à inclusão, não só no sistema de ensino, mas em todos os campos sociais, a começar pelo respeito as diferenças, as individualidades de cada sujeito social, e que esse respeito seja traduzido em forma de inclusão, criando-se oportunidades para que exerçam o direito de ir e vir, de ser e conviver na sociedade.

#### **4 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO: ENTRE A LEI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Conforme evidenciado no ponto anterior o atendimento educacional especializado teve início no século XVIII, destinado as pessoas que em decorrência de algum tipo de deficiência, não se beneficiavam com as práticas e processos comuns do ensino. Todavia tais práticas que perduraram até recentemente, contribuía com a visão limitadora da aprendizagem dos educandos.

Durante um longo período havia a tendência a julgar que as demandas das pessoas com necessidades educacionais especiais só poderiam ser atendidas em instituições especializadas. Esta prática influenciou bastante a perpetuação de preconceitos acerca das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem destas pessoas. Confinadas em instituições quando a elas tinham acesso, tinha limitadas as suas possibilidades de interação social na comunidade. Some-se a isto o fato de as escolas especializadas nem sempre, garantirem o acesso aos conteúdos escolares básicos ou profissionalização

aos alunos (MAGALHÃES 2002, p. 36).

Nesta extensa, porém necessária citação de Magalhães, é perceptível as lacunas apresentadas na política para a educação especializada, pois adespito da proposta pretender um atendimento as pessoas excluídas da forma comum de ensino, ela consubstancia e fortalece as formas excludentes, pois priva ainda mais a criança ou adulto com deficiência das interações sociais na comunidade e não desenvolve uma matriz curricular que considere os saberes básicos necessários a profissionalização nem uma prática pedagógica que caminhe da direção da construção e fortalecimento da autonomia desses educandos.

Segundo Mazzotta (2001) a educação especial transita entre iniciativas oficiais e particulares isoladas, segundo este autor a política de atendimento especializado no Brasil teve início ainda no período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, apesar de limitar-se ao atendimento dos deficientes visuais, não se pode negar que foi este o primeiro passo.

O autor em pauta destaca também as contribuições da Sociedade Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, e em termos de política estatal assevera que foi no período de 1957 a 1993 que o governo federal assumiu explicitamente o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

No que concerne à Educação Especial na perspectiva da inclusão, esse traço ou compromisso social é mais perceptível na Constituição Federal de 1988, considerada por muitos como uma constituição cidadã, apesar de que nas últimas décadas e de forma mais acirrada e sem um mínimo de respeito a vontade do povo, nos últimos dias se tem proporcionado um verdadeiro desmonte da constituição de 88, o que refletirá sem dúvida nos direitos sociais, incluindo-se aí as políticas educacionais de inclusão.

A questão da inclusão também está explicitada na LDBN/1996, documento este que já foi aqui analisado e que dispõem claramente sobre o atendimento educacional a pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, não impossibilitando outras formas de atendimento.

Em se tratando das práticas pedagógicas Magalhães (2002, p. 41) defende que:

Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda a escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem as necessidades específica, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve pensar sua

organização curricular de modo a possibilitar esse aluno condições adequadas [...] tal inclusão beneficia não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas alunos que, por exemplo, mesmo matriculados sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasiona o seu fracasso.

Esclarecemos que não é suficiente se estabelecer direitos no campo legal, eles precisam ser efetivados no cotidiano, no caso específico da inclusão educacional, esse direito precisa ser traduzido em prática pedagógica, em adaptação curricular, em infraestrutura adequada a autonomia dos educandos, quebra de barreiras arquitetônicas, infelizmente a autora ora em análise afirma que o processo de exclusão é ainda gritante, pois o censo escolar tem revelado que a maioria dos atendimentos as pessoas com deficiência ainda tem ocorrido nas instituições especializadas, o que denota uma fragilidade das políticas de inclusão, temos ainda, portanto, um longo caminho a percorrer, temos que lutar para manter os ganhos, evitar os retrocessos e conseguir avançar na caminhada.

## 5 CONCLUSÕES DO TRABALHO

A questão da inclusão parece ser uma tendência mundial, de forma que muitos fazem uso da palavra INCLUSÃO sem a devida compreensão de seu significado, na pressa para acompanhar a moda, a tendência, o termo tem sido esvaziado de seu real sentido, se transformando numa espécie de clichê social e no cotidiano se confunde com favor ou com gentileza.

Uma das autoras lembra-se de uma situação vivenciada durante um acompanhamento de estágio em anos iniciais, a qual lhe trouxe considerável preocupação. As estagiárias tentavam explicar para as crianças a importância da inclusão, a pesquisadora notou que as crianças que se atreviam a sussurrar com o colega, se perguntavam: o que é inclusão? Esperou que as estagiárias percebessem o comportamento dos alunos e procurassem uma estratégia didática mais concreta, menos abstrata, porém notou que sentiam dificuldade, então chamou-as à parte e sugeriu que sintetizassem para as crianças que incluir é trazer para dentro e excluir é deixar fora, em seguida dessem um exemplo de inclusão, para que assim as crianças se apropriassem do conceito que elas estavam a explicar.

Nesse momento a pesquisadora se deu conta que não são apenas as crianças que precisam compreender o que é inclusão, na verdade há uma necessidade social,

pois, o exemplo dado as crianças naquela ocasião tomou como referência o ato de ajudar uma pessoa idosa a atravessar a rua, o que remete a gentileza.

Portanto, defendemos que precisamos assumir e vivenciar a inclusão a partir da perspectiva do direito social de cada sujeito, compreendendo que inclusão está para além de gentileza, caridade, ou solidariedade, consiste em trazer para dentro da sociedade o sujeito que foi deixado a margem dela, e propiciar a esses sujeitos as condições de vivenciar o maior grau de autonomia possível, considerando suas limitações biológicas, cognitivas ou físicas.

Precisamos enquanto cidadãos e principalmente enquanto docentes compreender de fato a inclusão, pois uma compreensão limitada do sentido da inclusão gera práticas pedagógicas distorcidas, excludentes, dá origem a inclusão-excludente.

Os resultados desta pesquisa bibliográfica, desde a análise do contexto histórico até os textos legais, e os escritos que tratam do desenrolar das práticas pedagógicas nas escolas especiais e inclusivas, revelam que as pessoas com deficiência têm ao longo da história sido deixadas à margem dos direitos sociais, inclusive a educação que nas sociedades ditas democráticas é ou deveria ser um direito de todos. As instituições especializadas criadas com o objetivo de atender as pessoas excluídas do sistema comum de ensino consubstanciaram o preconceito social, pois mantinham as pessoas com deficiência em ambiente segregado e com práticas pedagógicas que não contribuía para a autonomia desses sujeitos.

Mais recentemente surge a perspectiva inclusiva na educação especial, que defende a inserção das pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino e ao invés do educando se ajustar a escola, é a escola que deve se adaptar as necessidades da pessoa com deficiência, com adaptação curricular, acessibilidade e ação pedagógica direcionada e devidamente formada. Infelizmente nem tudo tem se efetivado da prática como reza a lei, porém os primeiros passos foram dados, a caminhada continua e tem-se a consciência de que o caminho é longo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALENCAR, Maristela Lage. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, Rita de Cassia Paiva (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução a educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, pp 85-91.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988 – 35º ed. Brasília, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/ 96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, de 20 de dezembro 1996 – 10. ed. Brasília, Edições Câmara, 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cassia Paiva. Tradução para as palavras diferença/deficiência: um convite a descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cassia Paiva (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução a educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, pp 21-34.

\_\_\_\_\_ Educação especial uma perspectiva inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cassia Paiva (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução a educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, pp 35-45.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## PROJETO EQUILÍBRIO DA MENTE: UM ESTUDO QUANTIQUALITATIVO DOS PERFIS DISCENTES

Antônia Yoná Oliveira do Ó (FECLESC/UECE)  
yona.oliveira@aluno.uece  
Thalia de Oliveira André (FECLESC/UECE)  
thalia.oliveira@aluno.uece.br  
Keila Andrade Haiashida (FECLESC/UECE)  
[keila.haiashida@uece.br](mailto:keila.haiashida@uece.br)

### RESUMO

O artigo discute as particularidades dos educandos atendidos pelo Projeto de Extensão Equilíbrio da Mente (PEM) e suas necessidades adaptativas no que se refere à aprendizagem e socialização. Deste modo, justificamos sua contribuição ao associarmos o projeto ao debate acerca da inclusão social de pessoas com algum tipo de deficiência. Nosso objetivo central foi analisar as particularidades dos alunos atendidos pelo PEM e apresentar seus perfis. Nosso estudo foi quantiqualitativo, com fins descritivos e exploratórios a partir dos registros digitalizados do PEM e das informações colhidas no Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) de Quixadá. Assim, constatamos que o projeto tem atendido, desde seu primeiro ano de funcionamento, pessoas com uma variedade de casos clínicos e diferentes necessidades educativas especiais, cujas particularidades e habilidades condicionaram o processo de ensino, aprendizagem e socialização dos mesmos, bem como o resultado final.

**PALAVRAS CHAVE:** Equilíbrio da mente. Inclusão. Perfis

### INTRODUÇÃO

As patologias em geral, as limitações físicas e os problemas mentais já foram, por muito tempo, mitificados e estereotipados. Existem relatos de civilizações antigas, como Grécia e Roma, que atribuíam algumas destas condições ao resultado da ausência de princípios vitais ou à maldições. Como resultado disso, as crianças acometidas de deficiências, em grande parte recém-nascidas, eram sacrificadas sem nenhuma formalidade ou hesitação.

Hoje, como consequência da vastidão de trabalhos realizados na área da saúde mental, dada a perspectiva de acessibilidade e inclusão social e aos avanços medicinais, sabemos que pessoas com deficiências são aquelas que possuem algum tipo de impedimento permanente, seja de natureza física, mental ou sensorial. E que, na condição de cidadãs, não devem ser excluídas do sistema educacional ou das vivências

coletivas; merecem receber educação de qualidade e exercer toda e qualquer outra atividade social sem serem impedidos/incapacitados devido sua limitação.

A redemocratização do ensino implicou mudanças nas estruturas dos sistemas educacionais brasileiro. E, no tocante a educação básica, destaca-se o ano de 2003, quando o Ministério da Educação (MEC) inaugurou o Programa Educação Inclusiva, no qual ficou assegurada a oferta de ensino regular aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que fortaleceu seu ingresso, acesso e permanência em unidades públicas. Atualmente, estas unidades dispõem de espaço e recursos pedagógicos que visam promover acessibilidade e atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, dá-se a esse espaço e iniciativa o nome de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nos cursos de Licenciaturas, a disciplina de Educação Especial passou de optativa a obrigatória no currículo em 1996, a partir da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96). Contudo, foi somente em 2002 que a Resolução CNE/CP nº 1/2002, definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atendimento às especificidades de cada estudante. Em contrapartida, já no ano 1996, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) em parceria com o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e algumas outras instâncias, deram início às atividades de extensão do Projeto de Extensão Equilíbrio da Mente (PEM). Em síntese, este projeto almejava prestar atendimento e acompanhamento pedagógico às pessoas com transtorno mental que morassem na cidade de Quixadá e frequentassem o Centro.

Já se passaram mais de duas décadas e o projeto ainda se encontra em funcionamento, embora, por questões de logística, se tenham feito algumas pausas. Os resultados são notáveis e os retornos têm vindo em forma de reconhecimento ao bom trabalho prestado pela faculdade, pela atuação dos bolsistas e pela contribuição social deste projeto.

Com isso, nosso objetivo foi analisar o perfil dos alunos atendidos pelo Projeto Equilíbrio da Mente no ano de 2013 ao passo que coletamos as informações pessoais por meio do Centro de Atenção Psicossocial de Quixadá e dos registros digitalizados do PEM. E, secundariamente, traçar os perfis subjetivos a cada aluno participante da iniciativa. Desta forma, tal pesquisa investiga a seguinte questão: Quais as particularidades dos educandos atendidos pelo PEM e como tais necessidades especiais



implicam na aprendizagem e socialização destes alunos.

Compreendemos que a efetivação desta atividade de pesquisa auxiliará o trabalho pedagógico dos bolsistas, que assumirão posteriormente o PEM; verificará qualitativamente as contribuições deste aos alunos participantes e ajudará no processo de estabelecimento de metas, estratégias e planos de aulas vindouros. Logo, nossa abordagem será feita de maneira mista, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Optamos pela realização de pesquisa descritiva e exploratória e como instrumento de coleta de dados, fizemos uso de análise documental dos prontuários, atas e relatórios e entrevistas informais com os profissionais do Centro de Atenção. Para analisar tais informações atentamos para seu conteúdo.

### **VISÃO GERAL: PEM E CAPS**

O “Projeto de Extensão Equilíbrio da Mente” (PEM), deu início às suas atividades no ano de 1996 com o objetivo de educar, alfabetizar, desenvolver cognitivamente, motoramente, afetivamente, e ressocializar de forma terapêutica pessoas com transtornos mentais, atendidos pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e residentes na cidade de Quixadá. Neste sentido, o PEM é, uma parceria entre o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), a Secretaria de Educação do Município de Quixadá e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC).

No que tange a distribuição das responsabilidades de cada eixo da parceria, ficou acordado que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC oferece o espaço físico (sala de aula) para a realização da intervenção dos alunos, o acompanhamento do grupo por duas bolsistas, uma coordenadora (professora do curso de Pedagogia da FECLESC) e, na medida do possível, material de consumo e material permanente para as atividades a serem desenvolvidas no processo de acompanhamento pedagógico. O CAPS ofereceria como contrapartida o acompanhamento de profissionais (terapeuta ocupacional, psicólogo, psiquiatra e arte-educador), responsabiliza-se pela seleção, acompanhamento e transporte dos educandos de suas casas para a faculdade e de volta às suas casas. E a Secretaria de Educação de Quixadá cederia o lanche e parte do material de consumo permanente se necessários.

Deste modo, aos bolsistas couberam, desde o início, realizar leituras orientadas, estudos e planejamentos, participar de capacitações e executar atividades integradas na

socialização a partir do entendimento das diversas áreas do saber: linguagem-comunicação, ciências sociais e da natureza; dimensões lógicas e espaciais; participar ainda de eventos acadêmicos e outros tipos de apresentações internas ou externas à academia, produzindo relatórios, artigos e outros trabalhos acadêmicos que visem a divulgação dos resultados destas iniciativas.

Vale ressaltar que, embora tenham havido interrupções das atividades pedagógicas do projeto, em seu primeiro ano de funcionamento, sob a coordenação da professora Letícia Adriana Pires Teixeira, a iniciativa tinha como objetivo a análise da conversação dos jovens do CAPS que frequentavam as aulas em surto e sem surto psicótico. Posteriormente, em 2008, sob direção da professora Sheila Maria Gonçalves da Silva, concluiu-se que as atividades pedagógicas poderiam superar os limites do locus de observação, tomando como novo princípio favorecer a interação social e a aprendizagem destes jovens e adultos com distúrbios mentais através do acompanhamento pedagógico dos mesmos.

O Centro de Atenção Psicossocial de Quixadá foi inaugurado em 1993, sendo, o terceiro a ser implantado e um dos pioneiros no estado Ceará. Atualmente, o CAPS Geral do município, configura-se, também, como locus para atividades de extensão e estágio, uma vez que realizou convênio com a Universidade Estadual do Ceará, na figura da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, e o Centro Universitário Católica Rainha do Sertão. Por questões de logística, hoje o CAPS de Quixadá se encontra segmentado em AD e Geral, embora, os dois núcleos façam uso do mesmo prédio, este que por sua vez conta com um espaço reduzido tanto para atendimentos como para realização de atividades terapêuticas.

Os projetos terapêuticos, geralmente, são pensados a partir de dinâmicas e oficinas, no entanto, a Terapia Ocupacional permanece limitada a ações que dependem unicamente da fala, como grupos terapêuticos e dinâmicas, em detrimento das oficinas, uma vez que, a falta de transporte para o serviço do CAPS inviabiliza toda e qualquer atividade extra cultural. Embora, desenvolvam por meio de parcerias externas, atividades grupais. No total são 03: Um Grupo de Adolescentes acontecendo na Escola Gonzaga Mota, um Grupo de Idosos funcionando no Remanso e um Grupo de Mulheres em Novos Horizontes.

De acordo com a coordenação do mesmo, eles possuem um quadro com um número de 18 funcionários, entre eles psicólogos, psiquiatras, pedagogos, enfermeiros,

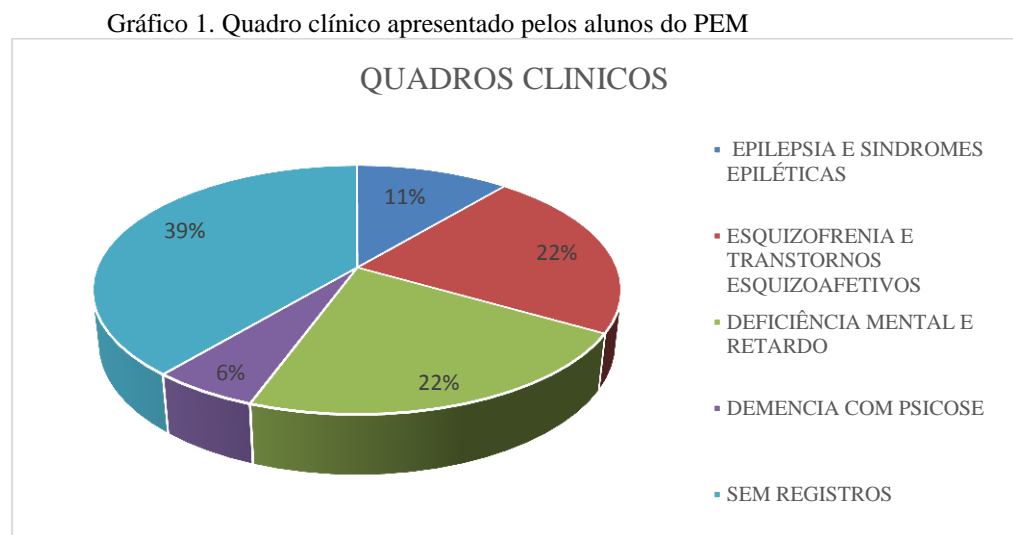
terapeuta ocupacional, arte-terapeuta, assistentes sociais, técnico de enfermagem e outros profissionais.

Em termos de representatividade, anualmente, os CAPS de Quixadá realizam as Jornadas Quixadaenses de Saúde Mental e Cidadania, que aborda a saúde mental dentro dos interesses do município. Dados de 2012, indicam que o evento está em sua 20ª edição. Foi realizado em dezembro de 2010, o III Colóquio Internacional de Saúde Mental do Semiárido e este ano, em setembro, realizar-se-á novamente mais uma jornada sobre Saúde Mental. Ressalta-se que durante tais eventos, é comum a participação de profissionais renomados da área, advindos de países como Espanha, Itália, França.

## PERFIS DOS ALUNOS DO PROJETO EQUILÍBRIO DA MENTE EM 2013

### PERFIL CLÍNICO

A turma foi composta por dezesseis alunos, dos quais, todos possuíam alguma necessidade educativa especial e por consequência alguma limitação cognitiva. O gráfico abaixo mostra os principais transtornos apresentados:



Segundo os dados coletados a partir dos prontuários, estes alunos eram devidamente acompanhados por profissionais da psiquiatria, terapia, enfermagem e assistência social. Através desta pesquisa, constatou-se que estes alunos eram, em grande parte, sociáveis, participativos e estáveis, embora, em crise, apresentassem humor variado, melancolia e fragilidades. Além disso, alguns eram portadores de leves

limitações, dentre elas: limitações na fala, limitações psicomotoras e visual.

### **PERFIL FAMILIAR**

De acordo com os dados analisados, todos os pacientes possuem relações afetuosas com seus parentes. Em geral, de maneira estável e harmoniosa. Apenas quatro dos estudantes possuem filhos e nove não, os outros não possuem qualquer registro acerca disso e os profissionais do CAPS desconheciam o histórico familiar destes. Mesmo possuindo idade adulta, alguns ainda se encontram sob cuidados da mãe ou das irmãs.

O registro das antigas bolsistas do projeto e o relato do pedagogo e arte terapeuta do CAPS de Quixadá, José Perucio Torres, confirmam que os familiares também foram beneficiados com tal iniciativa, uma vez que, o projeto permitiu-lhes também maior tempo para cuidados pessoais e descanso físico e mental, o que, concomitantemente acrescentou muito em termos de qualidade de vida do grupo e da família.

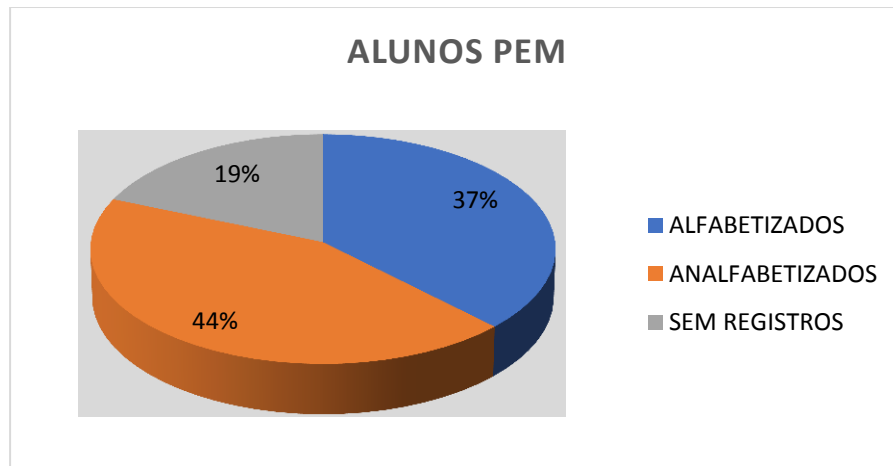
### **PERFIL SOCIOECONÔMICO**

Atualmente, todos os participantes são beneficiários da Previdência Social. Contudo, além do recurso que recebem mensalmente, os mesmos ainda desenvolvem atividades laborativas com o objetivo de complementar a renda ou simplesmente por satisfação pessoal. Dos dezesseis, segundo os relatos do pedagogo e Arte Terapeuta do CAPS, dois deles são comerciantes, um é vendedor ambulante, outro é electricista e há um que trabalha no interior com a criação de gado e galinhas. Além disso, há duas mulheres autodeclaradas domésticas e outra que trabalha como babá.

### **PERFIL PEDAGÓGICO**

De acordo com os registros do PEM, ainda no primeiro semestre do ano de 2013, os 16 alunos participantes do projeto foram estrategicamente distribuídos por nível de aprendizado, a fim de, agrupar em uma sala aqueles que não eram alfabetizados e noutra os que eram.

Gráfico 2. Número de alunos e grau de escolaridade



De tal modo, as pedagogas responsáveis acreditavam que esta forma de organização facilitaria no manejo da turma e no reconhecimento das limitações pessoais. Assim, as metodologias adotadas nas aulas eram diferentes. A sala dos alfabetizados foi voltada para a leitura e interpretação de textos, explicação de conceitos, diálogos grupais e atividades no livro didático. Já para os alunos analfabetos eram realizadas exposições das vogais na lousa e das letras que compõem o alfabeto, sendo realizadas também atividades impressas na folha.

Em suma, o projeto despertou em cada educando competências diferentes, contudo, as frequências destes alunos e suas limitações, visto seus diagnósticos clínicos, também refletiram sob o desempenho dos mesmos ao fim do período letivo. Portanto, após um levantamento de dados a partir do registro das frequências, observou-se o resultado que segue:

Tabela 1. Registro de frequência 1º semestre de 2013

Aluno	Frequência				Freq. em %
	MAR	ABR	MAI	JUN	
Ana Lúcia R. de Freitas	-	-	-	-	-
Damião F. de Freitas	8	4	9	6	78%
Fernanda A. Marques	-	-	-	-	-
Fca. Ciça da Silva	-	4	3	3	36%
Fca. Erineide Lemos	5	3	-	4	43%
Fca Lidiana de O. França	2	0	5	0	25%
Fco. Juliano L. Prudêncio	5	5	6	1	61%
Fco Pedro da Silva	8	7	4	7	93%
Fco Válber X. dos Santos	-	-	-	-	-

Humberto L. da Silva	4	2	0	5	39%
Ivone F. Lima	5	7	0	0	43%
José Alberto Evangelista	0	0	0	3	11%
José Moacir C. da Silva	7	8	4	6	89%
Maria Nerivalda de Araújo	6	7	0	0	46%
Marinez de A. Santos	4	5	4	2	53%
Pedro Henrique B. Almeida	5	5	7	5	78%

Como já mencionado anteriormente, alguns alunos chegaram ao projeto funcionalmente analfabetos, enquanto outros não. Assim, pelo fato de a turma ser heterogênea, alguns alcançaram, em termos qualitativos, resultados distintos. Uns a mais que outros e em intervalos de tempos diferentes.

Dos alunos citados, segundo os registros elaborados pelos responsáveis pelo PEM, cinco dos não leitores saíram do projeto conhecendo e distinguindo as vogais e algumas letras do alfabeto e seus sons. Estes, também exercitaram e adquiriram boa coordenação motora. Dos cinco que já chegaram alfabetizados, todos desempenharam leitura fluente, com grafia legível, poucos erros ortográficos e boa interpretação e produção textual. Os demais, se destacaram em conhecimentos matemáticos ou demonstraram aptidões em outros tipos de atividades que não as listadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Extensão Equilíbrio da Mente promoveu e preservou, durante seus 22 anos de existência, um amplo espaço para produção acadêmica, desenvolvimento pessoal e aprendizado mútuo.

O acompanhamento pedagógico destes jovens e adultos com transtornos mentais atendidos pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de Quixadá configura-se como uma experiência riquíssima em termos de ganhos e oportunidades, pois, funciona/funcionou como lócus de ensino, pesquisa e extensão para os alunos dos cursos de licenciatura da FECLESC, possibilitando o diálogo entre áreas distintas, mas que podem, como visto, se complementar, como a educação e a saúde mental.

Para concluir, observou-se que tal iniciativa, no ano 2013, atendeu a uma demanda de alunos com diversas necessidades, e habilidades, especiais cujos potenciais foram aprimorados por meio das atividades realizadas e corroborados a partir do retorno

qualitativo medido com base no protagonismo social destes alunos para além dos muros da faculdade.

## REFERÊNCIAS

BLEICHER, Taís. *A política de Saúde Mental de Quixadá, Ceará (1993-2012): uma perspectiva histórica do sistema local de Saúde* (recurso eletrônico). 09 de abril de 2015. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva das Universidades Estadual do Ceará, Federal do Ceará e Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2003

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. 18 de fevereiro de 2002. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

HAIASHIDA, Keila Andrade. *Programa de Extensão em Educação Especial – PROEESP/ Projeto Equilíbrio da Mente*. Quixadá: FECLESC, 2013

HAIASHIDA, Keila Andrade; MAIA, R. H. C.. Aproximações entre educação e saúde: uma experiência de intervenção pedagógica em pessoas com transtorno mental. In: Francisco Ari de Andrade; Fernanda Maria Diniz da Silva; Flávio Muniz Chaves. (org.).

**Palavras Docentes**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017, v.01, p.01-257.



## EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO ESTADO DO CEARÁ

Michely Peres de Andrade<sup>289</sup>  
Ana Clara Paiva Amaral<sup>290</sup>  
Myrna Letícia de Carvalho Rifane<sup>291</sup>

### RESUMO

O presente trabalho traz algumas reflexões a partir do projeto de pesquisa em andamento intitulado “Educação, Gênero e sexualidade: Uma proposta de análise das políticas curriculares no estado do Ceará”. O projeto é resultante das atividades de diagnóstico escolar realizadas para as disciplinas de Prática de formação II e III, contexto no qual ocorreu nossa inserção em duas escolas da rede pública de ensino: Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco e a Escola de Ensino Médio professor Otávio de Farias, localizadas nos bairros de Itaóca e José Walter, respectivamente. Com base nos dados coletados nessas atividades, percebeu-se a necessidade de analisar de forma mais sistemática o plano estadual de educação e as políticas curriculares voltadas para as populações LGBTs. Também tem-se observado a importância de analisarmos como questões de gênero e sexualidade têm sido tratadas nos parâmetros curriculares e materiais didáticos. Partindo da hipótese de que as escolas não tem se comprometido em efetivar as políticas educacionais voltadas ao combate da violência de gênero, a discriminação permanece como uma das principais causas de evasão escolar e consequente vulnerabilidade social das populações LGBTs. Diante das tentativas de diversas câmaras municipais e estaduais de proibir a discussão de gênero e sexualidade nas escolas em todo o país, a pesquisa tem como desafio compreender as lutas discursivas que disputam as políticas curriculares e como essas disputas têm impactado na efetivação de uma educação mais plural e democrática no estado do Ceará. O objetivo a que se propõe a pesquisa, portanto, é realizar uma análise das principais políticas educacionais e diretrizes curriculares voltadas para as populações LGBTs no estado do Ceará e quais os desafios para a sua efetivação nas escolas.

**Palavras-chave:** Relações de gênero. Políticas curriculares. Cotidiano escolar

### POLÍTICAS CURRICULARES E COTIDIANO ESCOLAR: ABORDAGENS QUALITATIVAS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, fazendo uso de três métodos principais: entrevistas semiestruturadas com professores, grupos de diálogo com estudantes e a análise documental com base nas referências teórico-metodológicas da análise do discurso.

---

<sup>289</sup> Professora Adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, Campus Itaperi. Email: michely.andrade@uece.br

<sup>290</sup> Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, Campus Itaperi. E-mail: clara.amaral@aluno.uece.br

<sup>291</sup> Graduanda do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, Campus Itaperi. Email: leticia.rifane@uece.br

Considerando o currículo como construção social e interdiscursiva, a proposta inicial da pesquisa tem sido realizar primeiramente um trabalho bibliográfico mais extensivo, onde estamos analisando diferentes fontes: documentos oficiais (planos de educação; parâmetros e orientações curriculares, material produzido pela SEDUC-Ce 2007-2018) e material didático utilizado nas escolas. As observações realizadas nos espaços escolares, com inspiração nas pesquisas etnográficas em educação, também são parte integrante da metodologia da pesquisa em andamento. Sobre a inserção das pesquisadoras no campo, Alberto Mellucci sugere que a relação pesquisador/a pesquisado/a deve ser submetida a uma constante negociação entre as partes. Segundo o autor, isso implica numa capacidade de metacomunicação entre observador e observado que deve privilegiar, na compreensão das novas formas de ação e reverberações das demandas dos movimentos sociais, muito mais o processo, isto é, captar a ação no seu fazer-se e não apenas nos conteúdos sedimentados por essas ações (MELLUCCI, 2001, p. 163-164, 170). No entanto, essa relação não pode ser confundida com uma postura missionária por parte do/a pesquisador/a, porque nós, enquanto cientistas sociais, “não temos o privilégio de orientar os destinos da sociedade como conselheiros do príncipe ou da ideologia do protesto” (MELLUCCI, 2001, p. 152, 164-165). Sobre o método documental utilizado na nossa pesquisa, é importante enfatizar que o levantamento realizado ao longo do processo envolve tanto documentos primários, quanto secundários. Em conformidade com essas considerações, os discursos selecionados no mapeamento da pesquisa documental serão tratados como construtos interdiscursivos, uma vez que todo discurso tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos e que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros (MAINGUENEAU, 2004).

### **A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA PRODUÇÃO ESCOLAR DAS DIFERENÇAS**

As inquietações que impulsionaram a elaboração dessa proposta de pesquisa surgiram a partir dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas Prática de Formação II e III do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O projeto, portanto, é resultante de observações com inspiração nas pesquisas etnográficas em educação, grupos de diálogos e entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes e professoras(es) do Ensino Médio da rede pública do estado do Ceará, localizadas na cidade de Fortaleza. A partir dessas atividades de formação, foram observados que casos de violência de gênero e LGBTfobia são constantes no cotidiano dessas instituições de ensino.

O corpo docente e a gestão, não raro, demonstraram falta de interesse ou de formação adequada para lidar com esses problemas. De acordo com os estudos de gênero que estamos realizando (BENTO, 2017; LOURO, 1997; PRECIADO, 2017 BUTLER, 2015), estima-se que a violência e a intolerância nas instituições de ensino são uma das principais causas de evasão

escolar e vulnerabilidade social da população LGBTs. Beatrice Limoeiro (2017) nos lembra que no mundo cinco mulheres morrem a cada hora por violência doméstica e no Brasil foram registrados 63.090 denúncias de violência doméstica, correspondendo a 1 denúncia a cada 7 minutos no ano de 2015. Sendo 58,55% destas denúncias, violência praticada contra mulheres negras. Além disso, tivemos 313 homicídios com motivações homofóbicas no ano passado no Brasil. A escola, nesse sentido, precisa fomentar uma formação plural e de combate a essa violência.

Os espaços escolares, como nos mostra Guacira Louro (1997), acaba por reproduzir desigualdades sociais, além de corroborar com a produção das diferenças de classe, de gênero e étnico-raciais. Porém, o objetivo desta pesquisa está circunscrito às políticas educacionais e curriculares elaboradas no Estado do Ceará com vistas ao combate das discriminações de gênero no ambiente escolar, ainda que marcadores étnico-raciais e de classe social passem a ser analisados de forma interseccional (DAVIS, 2015). Como nos mostra o pesquisador de políticas curriculares Tomaz Tadeu da Silva (2017), as diferenças e desigualdades, quando são trabalhadas pelo currículo e materiais didáticos, tendem a ser tratadas na perspectiva do multiculturalismo liberal, em que prevalece uma ideia de tolerância ao diferente, sem promover uma reflexão mais aprofundada sobre o próprio processo de construção dessas diferenças e identidades, bem como as relações de poder que lhes são intrínsecas.

A partir das leituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pôde ser observado que questões como gênero e sexualidade já eram pouco visíveis e abordadas a partir de uma perspectiva reprodutiva e heteronormativa, excluindo toda e qualquer outra forma de se viver os gêneros e a sexualidade (LOURO, 2016, p. 45). Assim, não reconhecendo as novas identidades culturais (LOURO, 2016), os PCN que mesmo apontando a relevância dos saberes populares e dos movimentos sociais, acabam por não auxiliar professoras (es) e a comunidade escolar a trabalhar e lidar com essas questões.

A violência de gênero não ocorre apenas na forma de discriminação observada nas relações interpessoais, tais como nos mostram os relatos de estudantes das escolas professor Otávio de Farias e Presidente Humberto Castelo Branco. As desigualdades estão arraigadas no material didático, na arquitetura da escola, no vocabulário, no fardamento e no próprio currículo, que invisibiliza o protagonismo de mulheres, negros e população LGBT na produção do conhecimento e na formação política e cultural da nossa sociedade. Se, por um lado, a escola acaba por reproduzir tais desigualdades e diferenças, por outro, os espaços formais de educação, como escolas e universidades, são fundamentais para combatermos a LGBTfobia. A estrutura curricular ainda reproduz uma lógica androcêntrica e heteronormativa da produção de conhecimento. Filósofas e cientistas mulheres são completamente apagadas ou marginalizadas nas ementas disciplinares e temas como sexualidade, quando chegam às escolas, são tratados do

ponto de vista da reprodução biológica e das DSTs. Ou seja, tratar de gênero e sexualidade a partir da perspectiva do prazer e da identidade ainda é um tabu (DINIZ, 2009; LOURO, 1997).

Nosso objeto de pesquisa, portanto, consiste na análise das políticas educacionais curriculares voltadas ao combate efetivo da LGBTfobia, sobretudo diante de forças políticas que reivindicam a retirada das discussões de gênero dos planos estaduais e municipais de educação. Os Estudos de Gênero, desde os seus primórdios, têm apontado para o papel da instituição escolar como reprodutora da heteronormatividade compulsória, tal como descrita pela filósofa Judith Butler (2015). Tal aspecto já havia sido mencionado por Michel Foucault na sua História da Sexualidade, ao mostrar como esta precisava se estabelecer como dispositivo do biopoder. Lembrando que sexualidade como dispositivo é compreendido como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas etc.

Segundo Foucault, transformações significativas ocorridas entre o século XVII e o século XVIII foram fundamentais para a explosão discursiva em torno do propósito do sexo. Tudo isso no próprio campo do exercício do poder. No lugar da censura ou repressão, o ocidente assistiu a uma incitação institucional ainda maior a falar do sexo. Tais discursos não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, mas lá onde se exercia. Porém, os discursos que passam a produzir a sexualidade como dispositivo são os discursos patologizantes, responsáveis por categorizar as práticas sexuais e classificá-las em normais ou desviantes. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como uma das instituições responsáveis na produção e reprodução dessas diferenças.

Na obra intitulada Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista, Guacira Lopes Louro (1997) nos mostra como ocorre a construção escolar das diferenças. Há séculos, a instituição escolar exerce uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 1997, p.57). A autora nos traz alguns termos como A escolarização dos corpos, A fabricação das diferenças e faz uma comparação com as antigas normas escolares.

Já o estudo realizado pela antropóloga Berenice Bento (2017) em “A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual”; nos mostra, a partir dos relatos de transexuais, como a escola foi vivenciada a partir da exclusão, da humilhação e da violência cotidiana. Assim como ela, Judith Butler (2015) e Paul Preciado (2017) nos chamaram atenção também para a forma pela qual a escola trata as populações LGBTs, contribuindo para a reiteração da materialização dos corpos heteronormativos e a exclusão de todos aqueles que não se encaixam, aqueles que perturbam a paisagem da ordem binária dos gêneros. Segundo essas

reflexões as performances de gênero são ficções sociais impositivas, reiteradas e sedimentadas ao longo do tempo e que gerariam um conjunto de estilos corporais que aparecem como uma organização natural. O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. Essas infundáveis repetições funcionam como citações daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza. Desse modo, o sexo funciona como um ideal regulatório cuja materialização é imposta. Trata-se de uma repetição estilizada que formará o cimento das identidades dos gêneros. Aos indivíduos que não correspondem às expectativas do ideal regulatório do gênero, o ambiente escolar tende a excluir e punir, a partir de práticas, não raro, bastante perversas, como os xingamentos, os chistes, e os casos de agressão física. As políticas educacionais, tendo em vista uma educação democrática e inclusiva, precisa voltar-se de forma mais comprometida e sistemática para as relações de gênero no ambiente escolar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Gênero é uma performance com consequências claramente punitivas. Punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero. A necessidade permanente do sistema educacional e da sociedade em geral em afirmar e reafirmar que homens e mulheres são diferentes por sua natureza, indica que o sucesso da concretização desses ideais não ocorre como se deseja. O que nos leva a pensar que o sistema sexo/gênero não é um todo coerente e, conforme apontou Butler (1999), são as possibilidades de rematerialização, abertas pelas reiterações, que podem potencialmente gerar instabilidades, fazendo com o que o poder da lei regulatória volte-se contra si mesma, gerando rearticulações que apontem os limites da eficácia dessa mesma lei regulatória (BENTO, p. 88).

A materialização da norma na formação corporal produz um domínio de corpos abjetos, ou seja, um campo de deformação. Um dos efeitos da performatividade de gênero é a produção de excluídos. De vidas e corpos que lutam pelo direito de ser reconhecido como humano, como vidas que importam. Portanto, são corpos que fogem à matriz de inteligibilidade cultural. Ou seja, são aqueles que não podem existir, que rasuram a paisagem normativa.

São corpos que não cabem nas instituições e o sistema educacional, assim como o jurídico, o da saúde e tantos outros, acabam por reiterar essa lógica de exclusão, contribuindo para a vulnerabilidade social de milhares de pessoas. Tais questões precisam se fazer presentes no currículo, no material didático e nas salas de aula, através de debates, oficinas e formações diversas.

De acordo com os estudos no campo das políticas curriculares realizados por Tomaz Tadeu da Silva (2017), o currículo deve ser compreendido como locus de disputas políticas.

Questões identitárias e de diferença, tais como étnico-raciais, de gênero e sexualidade têm sido tratadas com superficialidade e até mesmo com certo exotismo. As violências de gênero e a evasão escolar de estudantes LGBTs nas escolas observadas, portanto, também são frutos da invisibilidade dessas questões no currículo, no material didático e na sala de aula.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: Escola sem partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

BENTO, Berenice. A invenção do transexual e Estudos de gênero: o universal, o relacional e o plural. In: A reinvenção do corpo.

BENTO, Berenice. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Ed. Bertand Brasil. BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Editora Civilização brasileira. 2003.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Editora Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. A hipótese repressiva. In: História da sexualidade, vol. I: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação

LIMOEIRO, Beatrice. GÊNERO E SEXUALIDADE COMO TEMAS DA SOCIOLOGIA ESCOLAR: UMA COMPARAÇÃO ENTRE LIVROS DIDÁTICOS (PNLD 2012 E 2015). Revista Perspectiva Sociológica - 1º sem. 2017

LOURO, Guacira. corpo, escola e identidade. Revista Educação e sociedade. MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em Análise do Discurso. Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MEDRADO, Benedito. Lyra, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993. \_\_\_\_\_ Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional

PRECIADO, Beatriz Paul. Contrassexualidade. Manifesto contrassexual. São Paulo, N-1 edições, 2014. RODRIGUES, Alexsandro. Currículos, gêneros e sexualidades : experiências misturadas e compartilhadas. Vitória,ES : Edufes, 2013.

RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda. O golpe na perspectiva de gênero. EDUFBA, 2018.

**V Seminário Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**  
**Fortaleza/CE, 18 a 20 de outubro de 2018**  
**ISSN: 2358-9027**

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2017.

SPARGO, Tamsin. Foucault e a teoria Queer. Ed. Autêntica, 2017.



## CORDELIRANDO: REVISITANDO A HISTÓRIA DO CORDEL

Célia Camelo de Sousa (UESPI).  
celitapedagoga@hotmail.com  
Deiziane Cavalcante Lima (UECE)  
deisiane.lima@gmail.com

### RESUMO

A pesquisa teve o objetivo compreender a história do cordel. O período da criação remete seu surgimento, denominações que passou e a crise que o cordel passou. Diante disso, o presente estudo levanta o seguinte problema: Como se deu o surgimento do cordel? Para o desenvolvimento desta investigação, elegeu-se como, a pesquisa bibliográfica, tendo como corrente de pensamento a História Cultural, com aporte teórico: Hobsbawm (2015), Joseph (2007) e Maxado (1982). Quanto aos resultados da pesquisa identificamos que o cordel ainda existe dúvidas do local de sua origem e houve várias denominações. Com isto, percebemos que o cordel está presente até hoje na casa de muitas pessoas e que muitas histórias são mitos contadas pelos poetas populares.

**Palavras-chave:** Cordel. História. Tradição. Mitos. Ritos.

### 1.1 Um pouco sobre a história do cordel

O cordel teve sua origem no século XVI com o Renascimento, através dos cantadores, que depois passaram a escrever poesias. Com a invenção da tipografia, a produção dos livretos passou a ser em larga escala, disseminadas e vendidas nas feiras livres. Nas tipografias havia sempre um mestre que possuía a palavra final das criações, e da produção participava o grupo familiar.

Para Maxado (1982) havia três lugares que começaram a introduzir a literatura popular: ao sul da França, ao norte da Itália e ao norte da Espanha, Galícia. Esses três lugares concentravam os poetas nômades. Mas foi em Portugal que passou a ser desenvolvido, vendido e propagado nas feiras, tornando-se um meio de acesso à informação para muitas pessoas. No Brasil, essa arte chegou através da Família Real, em Salvador, mas como a capital mudou-se para Rio de Janeiro, foi lá o início da criação de tipografias que passaram a propagar o ofício. Segundo Mark (1973, p. 12) os folhetos intitulados: “‘A Donzela Teodora’, ‘A Imperatriz Porcina’, ‘Roberto do Diabo’, ‘A Princesa Magalona’ e muitos outros dos ‘clássicos’ ficaram entre os primeiros folhetos da Literatura de Cordel no Brasil”.

Com a invenção da imprensa em 1450 na Europa, iniciam-se as primeiras

impressões de versos populares. Na cidade de Troyes, em 1483, numerosos folhetos populares passam a ser produzidos. Os livretos, como eram chamados, possuíam a denominação de *Bibliothèque Bleue* (biblioteca azul), reportando as capas de folhetos. O cordel ficou assim denominado porque os “vendedores dos livretos costumavam carregá-los numa caixa diante do peito, prendendo-a com uma corda que passava pela nuca” (LUYTEN, 2007, p. 36), como alguns camelôs de nossos dias. Essa forma de vender os cordéis em corda de barbante era bastante comum.

Na Inglaterra, a literatura de cordel foi expressiva, sendo comparada com a França, onde houve produções em verso e em prosa, sendo percebida no final do século passado o seu desaparecimento, que por diversas vezes foi confundida como obras ou novelas de escritores famosos daquele período. Na Holanda, Alemanha e outros países a produção literária de cordéis foi destinada às classes humildes.

Com o passar do tempo a literatura de cordel passou a se concentrar nos lugares que possuíam dialetos como: Limburg (Holanda), Baviera e Renânia (Alemanha), Galícia (Espanha), Normandia (França) e Sicília (Itália). Foram constatados folhetos regionais até a década de 1920. Países como Portugal e Galícia ainda utilizaram publicações dessa literatura, em sua maioria em prosa. Segundo Luyten (2007, p. 38)

Na Península Ibérica que vem o nome literatura de cordel, pois os livretos eram expostos em lugares públicos, pendurados em barbantes. No Brasil, o costume sempre foi expor os folhetos no chão, sobre folhas de jornal ou dentro de uma mala aberta. Isso permitia ao vendedor poder evadir-se rapidamente quando aparecia algum guarda ou fiscal. Mesmo assim, os estudiosos persistiram no nome literatura de cordel, e, hoje, dificilmente alguém a chama por outro nome.

Houve tentativas de mudanças quanto seu nome, mas os estudiosos foram persistentes em deixar literatura de cordel a sua denominação. O cordel foi chamado literatura de Cego em Portugal; na França foi chamada de *Littérature de Colportage*; na Espanha era *Pliegos Suelos*. Desta forma percebemos diferentes nomenclaturas.

Podemos destacar que essa literatura popular também está presente em países do continente africano, como a Nigéria que possui uma vasta literatura popular crioula, apresentada em forma de peças de teatro, podemos destacar trabalhos como: *Steps for the freedom of Nigeria*, que conta a história dos passos da independência da Nigéria; *The Trial of Hitler*, reporta a história do chefe nazista ; *The last days of Lumumba*, que

retrata os últimos dias de Lumumba, líder anticolonialista do ex-Congo Belga; *Sylvanus Olympio*, destaca o libertador e presidente assassinado da república do Togo.

No entanto, alguns estudiosos questionam o surgimento do cordel vindo de Portugal<sup>292</sup> para o Brasil, como é o caso de Abreu (1999), em cuja tese de doutorado afirma que nossa produção de cordel não possui relação com os cordéis portugueses. Já Pinheiro e Marinho (2001) enfatizam o nome “literatura” devido aos estudiosos, que relataram a existência desses folhetos populares em Portugal e os mesmos eram impressos em um papel de baixo custo, vendido nas feiras e pendurados em barbantes e que até hoje são produzidos com papel de pouca qualidade, conservando as características do passado.

Mark (1973) destaca em seu livro “A Literatura de Cordel”, afirmando que “Do ponto de vista histórico, talvez o aspecto mais importante da Literatura de Cordel seja uma relação com a poesia escrita, já vinda de Portugal” (CURRAN, 1973, p. 25). Maxado (2012) defende que a Literatura de cordel é proveniente da Península Ibérica e que era vendida nos barbantes ou cordões. Já Luyten (2007) defende que a Literatura de Cordel é proveniente da Europa, mais especificamente da Espanha, Itália e França. Para ele, a literatura de cordel brasileira é da Europa. Esta afirmação se encontra vinculada no pensamento também de Ceará (1978, p. 29) que destaca:

Herdamo-la de Portugal, ou melhor, da Península Ibérica, pois sabemos que a literatura semelhante as ‘Folhas Soltas’, portuguesas também circulavam na Espanha com o nome de ‘Pliegos Suelos’ e na França, onde era denominada ‘Littérature de Colportage’. Essa tradição chegou de ao Brasil, de forma oral e escrita, através dos colonizadores portugueses no século XVI e passou a ser difundida por via oral, o mesmo acontecendo com as colônias de língua espanhola na América. O fato de ser escrito em forma de verso, com estrofes, métrica e rimas constantes, além de mais estético, torna o texto mais agradável de se ler, ouvir e cantar. É importante observar aqui, que apesar de ser literatura escrita os folhetos não são senão uma forma gráfica de uma poesia essencialmente oral. As estrofes mais usadas nos folhetos populares (sextilha, septilha, décima) são apenas três dentre os muitos ‘gêneros’ da cantoria popular de viola.

A origem incerta da literatura de cordel no Brasil e, particularmente, na Região Nordeste, não provoca impactos na forma como este gênero literário tem ocupado um amplo espaço nas práticas culturais e populares. Percebemos também que os versos

---

<sup>292</sup> Segundo Abreu (1999, p. 28) Dos autores da ‘escola de Gil Vicente’, publicaram, sob a forma de literatura de cordel, Baltasar Dias, Afonso Álvares e Ribeiro Chiado. O primeiro deles foi consagrado como um dos mais populares autores do que se chamou literatura de cordel, lido e apreciado ainda no século XX, tendo suas obras reimpressas tanto em Portugal quanto no Brasil. Uma vez que o objeto deste estudo não é a escola vicentina.

possuem relação com a poesia oral, pois é na fala que o cordel “ganha vida”, é através da fala que ele compõe uma identidade coletiva e a pluralidade cultural. Os folhetos lidos em diversos espaços podem constatar que há um encontro entre o leitor e o poeta.

No passado a leitura dos textos era realizada geralmente de pai para filho, através de jograis, teatros, cantorias, dentre outras formas. Para entender melhor a Literatura de Cordel em Versos, Manuel Diegues Junior (1986) acredita que essa poesia está ligada às histórias tradicionais, narrativas de épocas antigas, que passou a ser conservada e transmitida. Muitas dessas histórias foram transmitidas pela memória individual e coletiva, que se transformou nos primeiros folhetos. Além dessas características, os folhetos possuíam temas do cotidiano e eram confeccionados em folhas de jornais populares, sua escrita “era em verso e prosa, a literatura popular europeia ensinava cânticos, receitas de comida, remédios, não se perdendo ao romanceiro” (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

Quanto ao Nordeste brasileiro os primeiros folhetos chegam através dos colonizadores, nas formas escrita e oral, mas foi no início do século XIX que se originam os primeiros títulos que conhecemos atualmente. Segundo Maxado (2012, p. 40)

O grande folclorista Câmara Cascudo diz que o primeiro folheto de cordel brasileiro publicado foi o romance ‘Zezinho e Mariquinha ou a Vigança do Sultão’, do cantador Silvino Pirauá de Lima, em fins do século XIX. A estória tem nítidas influências árabes. Entretanto, Ariano Suassuna dá notícia de um folheto impresso em 1836, o ‘Romance d’A Pedra do Reino’, que circulava pelos sertões. Ele descrevia os fatos daquele local pernambucano. Já Horácio de Almeida, outro folclorista, afirma que foi de Leandro Gomes de Barro os primeiros folhetos impressos, nos fins do século passado.

Também seu surgimento se deve a fatores sociais e culturais, pela organização da sociedade patriarcal, manifestações messiânicas, a figura do cangaço, as secas periódicas, o desequilíbrio econômico e social, lutas de famílias, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma nova forma de expressão cultural produzida pelos cantadores (CEARA, 1978, p. 15).

O Brasil naquela época era mais rural do que urbano, em que os senhores de terras dominavam a economia. Era uma vida de sacrifícios e exploração para a maioria da população do país, o acesso à informação e meios de comunicação era escasso, ficando restrito, em geral, aos donos de terras e à alta burguesia. Os livros eram raros,

tornando os cantadores importantes instrumentos de comunicação e disseminadores de informação.

Segundo Cascudo (1984) foi a partir de 1873 que os folhetos começaram a chegar em Recife-PE, em meio a mudanças socioeconômicas, uma classe média que se modifica, devido os ofícios e oficinas artesanais e o início do Período Industrial. Tempo em que houve a libertação do trabalho escravo, o desenvolvimento da moeda e o crescimento do mercado consumidor de cordel. Foi o momento também do surgimento de vários poetas nordestinos como os paraibanos Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athayde e Francisco das Chagas Batista, e o alagoano Pacífico Pacato Cordeiro Manso. Esses poetas passaram a contribuir com os processos comunicacionais do Brasil, possibilitando o acesso de analfabetos à poesias de cordel, servindo como meio de comunicação para a população. Segundo Costa (2013, p. 3),

Jornal, é divertimento, literatura, meio de difusão de conhecimentos, de perpetuação da história e da cultura. É meio de expressão de sentimentos, meio de refletir e pensar a realidade. É, sobretudo, um veículo que permite participar da vida do país, debater a realidade, expressão de necessidades e aspirações do povo.

O cordel passa a ser um meio de comunicação comparado com jornal, que transmite a história e cultura do povo. É uma forma de representação e reflexão crítica sobre a vida política, econômica, cultural e social do país, como também, um instrumento de propagação da fé, das crenças retratadas em personalidades cearenses como Padre Ibiapina, Antonio Conselheiro e Padre Cícero, e o paraibano Beato José Lourenço.

A produção de cordel começou a sofrer um declínio entre os anos de 1950 e 1980, no Brasil, correndo o risco inclusive de desaparecer. Luyten (2007, p. 7) destaca que “Entre as décadas de 1960 e meados de 1980, houve no Brasil uma das mais altas inflações do mundo, com o conseqüente empobrecimento do povo, que nem sequer tinha recursos para se sustentar, muito menos para adquirir folhetos...”. Só a partir da década de 1970 o cordel ressurgiu com mais força, sendo audiência nos rádios e na televisão. Foi o momento da volta de antigos poetas e o surgimento de outros, aumentando a publicação e tiragem de cordéis. Foi nesse período que “a expressão literatura de cordel nordestina’ passa a ser empregada pelos estudiosos a partir da década de 1970, importando o termo português que, lá sim, é empregado popularmente” (ABREU, 1999, p. 17).

No Brasil, essa literatura, anteriormente como foi mencionada era conhecida como folheto ou romance. A denominação folheto foi utilizada no geral, enquanto romances, como uma estrutura de novela convencional ou ficção. Alguns pesquisadores diferenciam quanto ao número de páginas, sendo entre 8 e 16 para folhetos e 24, 32, 40 e 48 para romances. Mas apesar dessas modificações o cordel em língua galega quer dizer cordão (MAXADO, 2012).

## 1.2 Mitos, ritos e tradição no cordel

No item anterior discutimos a história do cordel e identificamos que as produções de cordéis as histórias envolvem mitos são utilizadas pelos poetas para estimularem o imaginário da população com narrativas fantásticas, como é o caso do cordel o Pavão Misterioso de José Camelo de Melo Resende. Para entender melhor o conceito de mito, Eliade (1994, p. 22) explica que:

- 1) constitui a História dos atos dos Entes Sobrenaturais; 2) que essa História é considerada absolutamente verdadeira (porque se refere a realidades) e sagrada (porque é a obra dos Entes Sobrenaturais); 3) que o mito se refere sempre a uma ‘criação’, contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos; essa razão pela qual os mitos constituem os paradigmas de todos os atos humanos significativos; 4) que, conhecendo o mito, conhece-se a ‘origem’ das coisas, chegando-se consequentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento ‘exterior’, ‘abstrato’, mas de um conhecimento que é ‘vivido’ ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação; 5) que uma maneira ou de outra ‘vive-se’ o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados. ‘Viver’ os mitos implica, pois, uma experiência verdadeiramente ‘religiosa’, pois ela se distingue da experiência ordinária da vida quotidiana
- 2) [...] os mitos revelam que o mundo, o homem e a vida têm uma origem e uma história sobrenaturais, e que essa história é significativa, preciosa e exemplar.

O pesquisador Eliade (1994, p. 11) conceituar mito como “uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Os mitos podem abordar a origem do mundo, dos animais, das plantas e do homem, como também, de todos os acontecimentos. O mito se torna de grande importância, pois “ensina histórias primordiais que o constituíram existencialmente, e tudo o que se relaciona com a sua existência e com o seu próprio modo de existir [...]” (ELIADE, 1994, p. 16). Ao fazer

uma relação com os cordelistas, percebemos que eles revisitam diversas histórias, abordando mitos que eles consideram importantes de serem lembrados e transmitidos por gerações, como um modo de preservar a cultura local. É o caso das histórias contadas sobre Seu Lunga, um comerciante que morou em Juazeiro do Norte e se destacou pelo seu modo descortês de reagir à perguntas direcionadas a ele. Carvalho (2006, p. 80) diz que Seu Lunga,

[...] se transformou em ícone de uma atitude: o de quem não suporta perguntas mal formuladas e se exaspera por meio de respostas desconcertantes. A formação de uma onda Lunga, quase imperceptível, no começo, passou a envolver a cidade, a literatura de folhetos e meios de comunicação.

Os cordéis referentes a essa personalidade histórica do Ceará tornaram-no um mito do imaginário nordestino. Vejamos o cordel intitulado “Seu André, o professor de Seu Lunga”, de autoria de Serra Azul

Falo de um homem baixinho  
Bem grosseiro e carrancudo  
Que tinha a barriga grande  
E um semblante sisudo  
Tinha a cabeça careca  
E o corpo cabeludo...

É possível perceber que o mito faz parte da civilização humana. O conhecimento sobre ele faz com que se revelem atos rituais e morais. Tavares Junior (1980, p. 14) faz uma relação do mito com o cordel, afirmando

As narrativas de Cordel, exprimindo um mundo de características primitivas, de fortes raízes religiosas, de crença inabalável no sagrado, de fé em um tempo prodigioso, de certeza na existência de seres sobrenaturais, são, de fato, histórias míticas, que ‘satisfazem a profundas necessidades religiosas, aspirações morais, a pressões e a imperativos de ordem social e mesmo a exigências práticas’.

Para Lévi- Strauss (2010) mitos são narrativas que podem representar figuras humanas, abstratas, modelos de comportamentos ou conceitos humanos, confirmando mais uma vez que os mitos se ligam aos ritos.

Já para Cassirer (2009, p.18) o mito é definido como

[...] algo condicionado e mediado pela atividade da linguagem: é, na verdade, o resultado de uma deficiência lingüística originária, de uma debilidade



inerente à linguagem. Toda designação linguística é essencialmente ambígua e, nesta ambigüidade, nesta ‘paronímia’ das palavras, está a fonte primeira de todos os mitos.

Quanto aos ritos Gennep (1978) cita como nova etapa de vida do ser humano, em que menciona os rituais apresentados por uma sociedade, seja o ritual de funeral, cerimônia de casamento, apresentação do desfile de 7 de setembro, dentre outros, que para o autor podem ser definidos como rituais.

Para Silva (2009) tradição é um termo que cresceu com o tempo e que seria um produto do passado que permanece aceito no presente ou são conjuntos de práticas e valores que estão inseridas nos costumes de uma determinada sociedade. De acordo com Hobsbawm (2015, p. 8) a tradição refere-se a “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição...”.

Pensar os mitos e ritos no cordel, portanto, é revisitar histórias que já foram contadas por muitos e que através do conhecimento dos poetas populares ganham novos sentidos e significados. Neste sentido podemos destacar o cordel “A estória de um Lobisomem”, de Eugenio Dantas, que retrata bem o mito do Lobisomem, contando a história da transformação de um homem ou mulher em ser fantástico, meio animal, meio humano:

Lobisomem vocês sabem  
É gente que vira bicho  
Quem nasce com esta sina  
Por destino ou por capricho  
Se transforma em animal  
De espora e de rabicho.

O autor retrata bem esse mito que está presente em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, de maneira diferente da tradicionalmente difundida, trazendo uma nova perspectiva da história propagada. O lobisomem faz parte da nossa cultura, como também de tantas, que se reporta da literatura oral para explicar através de histórias de assombração um mito, transmitindo assim ficção e realidade. O lobisomem, assim como outras lendas que habitam os cordéis, tanto na forma tradicional, como numa nova abordagem, inserindo humor e ironia. O cordel acaba por ser um instrumento que contribui para a quebra de paradigmas e para releituras de mitos e ritos, mantendo a

tradição da técnica, da cultura popular e da forma. Neste sentido, estas lendas ajudam a ser revisitadas ao serem trabalhadas nas escolas, pois é uma forma de reconhecê-las como algo que faz parte da tradição de um povo.

Os mitos são contados por muitas pessoas que percebem uma história, seja ela verdade ou não, fazendo parte do cotidiano de uma sociedade. Contar histórias sob diversos pontos de vista e por meio do gênero literário é uma forma de produzir significados e perceber como estão presentes em nosso cotidiano.

### 1.3- Considerações

Percebemos que o cordel é uma poesia popular e que foi criada faz muito tempo, em que ainda existe dúvidas sobre sua verdadeira origem. Porém no Brasil essa literatura chegou com os colonizadores e passou a ser propagada no Nordeste e depois para os demais estados brasileiros.

Ainda quanto sua denominação houve mudanças quanto o nome, pois antigamente era chamado de romance, versos e depois que passou ser chamado cordel. A literatura de cordel está viva e possui muitos admiradores, tornando assim propagado por muitas pessoas que admiram essa poesia popular.

### 1.4- Referências

- ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. São Paulo: Mercado das letras, 1999.
- AZUL, Serra. **Seu André, o professor de Seu Lunga**. Fortaleza, 2008.
- CARVALHO, Gilmar. **Lyra Popular: o cordel do Juazeiro**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1984.
- CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CEARÁ, Secretária de Cultura Desporto e Promoção Social. **Antologia da Literatura de Cordel**. Fortaleza, 1978.
- DIEGUES JÚNIOR, Manoel. **Literatura Popular em Verso: estudos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. RJ: Vozes, 1978.

HOBBSAWN, Eric J; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LUYTEN, Joseph M.. **O que é Literatura de Cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARK , J. Curran. **A Literatura de Cordel**. Recife: UFP, 1973.

MAXADO, Franklin. **O que é cordel na literatura popular**. RGN: Queima-bucho, 2012.

\_\_\_\_\_. **Cordel, xilogravura e ilustrações**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1982.

MEDEIROS, Eugênio Dantas. **A estória de um lobisomem**. Crato, 1993.

OLIVEIRA, José Erivan Bezerra de. Dissertação de mestrado com título: **A Literatura de Cordel no Novo Espaço Urbano no Ceará: trajetória, rupturas e inovações**. UFC, Fortaleza, 2001.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO MARINHO, Ana Cristina. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Vertentes e Evolução da Literatura de Cordel**. Mossoró: Queima-bucha, 2008.

TAVARES JR, Luiz. **O mito na literatura de cordel**. São Paulo: Tempo brasileiro, 1980.

## REFLETINDO SOBRE A ARTE-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CRITICIDADE DOS DISCENTES

Paulo César Rodrigues Araújo Filho (graduando)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
paulocesarrodrigues31@gmail.com  
Neiva Daiane Cordeiro Gomes (graduanda)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
neivinha09@gmail.com  
Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
helena.marinho@uece.br

### RESUMO

O contexto educacional apresentou transformações ao longo de seu desenvolvimento, dentre as quais incorporou o estudo das artes nas escolas. Dessa forma, a arte passa a ter uma nova concepção como um dos elementos necessários para a formação da criticidade humana, sendo vista para além de sua função de representação em datas festivas, possibilitando aos discentes: aprender e culminar aspectos positivos e olhar o mundo ao seu redor com uma visão crítica. O objetivo geral deste artigo foi analisar como a arte-educação desenvolve as capacidades e habilidades de discentes críticos. Já os objetivos específicos foram: perceber que atributos a arte-educação possibilita para a criticidade do sujeito; conhecer que autores asseguram o ensino da arte-educação; e reconhecer em que conceitos a arte-educação se fomenta. Este estudo teve uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica. Constatou-se que a arte-educação fornece, por meio de suas linguagens, várias formas de tornar esse discente crítico, de modo que isso instigue maneiras de ser, fazer e criar em seu fazer cotidiano.

**Palavras-chave:** Arte-educação. Discente. Criticidade.

### Dialogando com a arte

Há muito tempo, as artes existem em suas diversas linguagens. Com efeito, elas estão presentes nos mais simples gestos, olhares, passos, falas e ações, fazendo uma coexistência social e cultural, acarretando atributos de intervenção. Mediante este estudo, percebemos os (pré)conceitos e as concepções ultrapassadas referentes ao entendimento das artes. De tal modo, acender essa lâmpada da resistência é algo bastante difícil, logo nos deparamos com vários aspectos positivos e negativos que agem contra essa resistência cultural.

Consequentemente as artes agem nos indivíduos em várias situações, por meio disso o ser humano artista e educador autentifica-se da relevância das artes como caráter

crítico, bem como de viver em sociedade quanto ao seu fazer individual. De outro ângulo, as artes facilitam a visão de mundo à sua volta, criando esse agente de mudança que emerge na perspectiva de sua ação cultural, construído “[...] em contextos de significação ao longo das histórias de vida. Ou seja, as interferências de ordem cultural podem desencadear novas formas de significações” (SCHLINDWEIN, 2015, p. 422). Em virtude disso, as artes são uma manifestação da cultura, agregando laços sociais e tradições, que, de certo modo, colaboram para a magnitude de um indivíduo pensante e crítico.

Ademais, ativar uma mente crítica que emite, age e pulsa por mudanças para além da conformação do que é proposto de fato é algo difícil e bastante barrado. Ser e ter um cérebro que ecoa transformações na amplitude da arte como ação-mestra de fazer-se mudança, uma vez que os atos de pensar, refletir e agir representam caminhos essenciais. Porém, estão sendo um crime ou até mesmo uma ameaça para mentes conservadoras; esses atos refletem uma “destruição de paradigmas”. Na visão de Pino (2015, p. 432 apud SCHLINDWEIN, 2015, p. 170-171, grifos do autor):

[...] o que é que a cultura faz na natureza do mundo e do próprio homem? Confere-lhe significação, isso que elas não têm e que ao tê-lo não são mais simplesmente o que eram antes. [...] Se isso faz sentido, pode-se concluir então que o que converte a função natural em cultural e permite que esta apareça naquela é o *olhar do Outro* quando ele se torna *olhar do Eu*.

Podemos analisar como a arte-educação contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, na perspectiva de fomentar as habilidades e competências para a criticidade do ser pensante. Delineamos, assim, um dos objetivos específicos: perceber que atributos a arte-educação possibilita para a criticidade do sujeito, inclusive despertando um olhar subjetivo das coisas, analisando e contribuindo tanto para sua formação quanto para a sociedade, de modo a gerar uma maior curiosidade. Apontam-se, desse modo, múltiplas perspectivas de como a arte-educação fomenta saberes e uma qualidade tão satisfatória, sem que saíamos de nossos locais, visto que isso já é fazer arte, pensando-se nessa colaboração para o meio. Conforme Schlindwein (2015, p. 422):

[...] O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente. As concepções e os valores subjacentes a estas concepções (BAKHTIN, 2003) são construídos em contextos de significação ao longo das histórias de vida. Ou seja, as interferências de ordem cultural podem desencadear novas formas de significações.

Nesse sentido, discorreremos sobre a concepção da significação do sentido da palavra lugar social, na qual nos deparamos com essa acepção de busca e conhecimento dessa cultura que não se desliga da arte. Diante disso, essa temática nos remete mais uma vez a refletir, mais agora em uma dimensão contemporânea, e perceber essas ações e tal criticidade nesse *locus* do saber novo, baseado agora na visão contemporânea, atentando, é claro, para as reais expectativas de contribuir nesse tempo de mudança. Por meio disso, intentamos visualizar a existência dessa arte, alertando para as chamadas emergentes desse fator crítico, que nos fornece capacidades de compreensões e nos alimenta de saber cheio de mudanças positivas.

Evidenciamos a contemporaneidade, que de fato conceitua-se em uma ação de novas significações ou até mesmo do desfrute de coisas novas, contudo a arte, de certo modo, modifica-se, construindo algo novo no âmbito da criticidade. Sob esse viés, afirma Rajchman (2011, p. 100):

[...] Desse modo, essa abordagem serve para obstruir a tarefa, a um só tempo filosófica, artística e histórica, de identificar novas 'ideias' nesse complexo, inserindo-as em novas histórias ou sequências, associando-as a novos campos, tarefa que nos permitiria 'olhar' para o trabalho desse período de novas maneiras, pois as 'ideias' nas artes sempre têm uma história, vinculando-as com muitas outras práticas, por meio das quais elas adquirem seu 'sentido'.

Dessa maneira, atentamos para um ser crítico e reflexivo, um sujeito de luta, o qual, para que a arte esteja presente em conteúdos programados, acaba que sendo algo batido, pois para muitos essa linguagem não educa, tampouco ensina. Os responsáveis por essa multiplicação e persistência artística vão deixar esse tipo de coisa acontecer? Faz-se necessário, portanto, unir e estabelecer laços que possam fomentar ações que sejam significativas na formação crítica, dialética e social, de sorte que tudo isso clame por mudanças sociais.

Faz-se mister também reconhecer que conceitos a arte-educação fomenta mediante as contribuições de outras áreas do conhecimento, utilizando-os de maneira interdisciplinar e multirreferencial. Diante disso, o educador tem seu papel, o qual contém implicações políticas que conscientizam as minorias para que tenham ciência da mudança do conhecimento e das estruturas (FREIRE, 1967). Precisamos estender essas conexões através das artes que desenvolvemos, despertando cada vez mais habilidades nesses indivíduos. De fato, a arte-educação é uma maneira de olhar-se com uma visão

crítica e interpretar melhor as situações que nos cercam.

Dentre os autores citados neste trabalho, foi possível perceber como são discutidas e estudadas tanto a arte quanto a educação, de uma forma que capacitem os discentes desde a formação inicial até a formação continuada. Por meio disso, é louvável o quão é importante a aplicação da arte-educação nos espaços escolares, nas suas diversas maneiras de apresentar-se, por isso cabe um contexto cultural em que cada arte eclode juntamente com seu povo.

Dessa maneira, objetiva-se formar indivíduos capazes de entrelaçar e atravessar esse senso comum, fazer a coexistência de um ser humano crítico, capaz de entender uma ação artística como meio de intervenção social, porque não é mais possível alcançar mudanças por meio de sua utilização através de falas. Sobre o assunto, Rajchman (2011, p. 99) assevera que:

[...] A arte contemporânea pertence a um momento repleto de novas relações entre pensamento e arte, e particularmente de novas maneiras de fazer filosofia ou teoria, que, em muitos aspectos, vigoram até hoje numa escala 'global'. Surgem aí, também, a instalação, a participação, a performance ou o teatro atrelados à busca por formas ativas (em vez de passivas) de olhar e à intervenção urbana, em vez da simples exibição de 'objetos belos' para o público.

Por isso, a arte é esse *locus* de interferência, continuação e flexibilização, que tenta pregar um discurso. A arte faz com que os alunos agucem os olhares na sensibilidade e na diversidade de linguagens e sentidos, ou seja, por meio da literatura, artes visuais, dança, música, teatro, já que promove averiguação “em arte e sobre arte” de experimentar e transcender (MORAES, 2015). Continuamente tudo isso contribui para o engrandecimento do caráter e da difusão crítica que cada discente constrói em seu fazer cultural com base na arte, fazendo semear arte, que possibilita largo e conectivo contato com a escola. Cabe ao profissional do magistério usá-la de maneira significativa em sua área de formação, para que possa alcançar o objetivo de tornar cada sujeito em um ser crítico nas bases artísticas.

A arte é necessária para distanciar-se um pouco das técnicas, das fórmulas e da exploração cansativa da competição, de modo que possa se abrir um espaço de pensar, assistir, fazer e ser essa arte nas suas diversas áreas, sejam elas visuais e/ou corporais, dentro de todas suas ramificações. Dessa forma, busca-se identificar e educar para permitir-se: pensar e agir contra pensamentos retrógrados. O pensamento de Moraes



(2015, p. 18) contribui para a discussão aqui em tela quando ressalta que: “[...] aqui seria a arte? Caso sim, pode deixar transformada em lixo cultural extremamente poluente e maléfico à saúde mental e física das pessoas”, que nos fazem voltar para tempos em que não éramos capazes de andar com nossos próprios pés.

Logo a arte possibilita a criação do ser crítico, capaz de agir e modificar tudo à sua volta, fazendo-nos seres reflexivos de nossas próprias ações. Assim sendo, ela contribui para a formação de seres críticos como indivíduos (vinculados a um processo interno e externo), no intuito de desenrolar o ensino e a aprendizagem, ademais prima pelas diferentes aprendizagens também nos sentidos humanos, em prol da imaginação e elaboração criativas dos saberes (MORAES, 2015).

Decerto a arte representa uma alternativa contra todo esse retrocesso, capaz de barrar uma futura ditadura militar, em que a palavra é omitida. Tem-se um verdadeiro teatro na vida real, conduzido por ações manipuladoras desse sistema, tão desigual de oportunidades e, por consequência, permeado de regressão dos valores humanos.

### **Arte-educação na formação da criticidade**

A educação é um instrumento de conhecer, descobrir, adquirir, socializar, transformar o(a) aluno(a), seja ele(a): criança, adolescente, jovem, adulto, visando enveredar na busca de novos caminhos e desafios que fomentem e desenvolvam suas habilidades e competências, formando um sujeito humano, dialético e crítico. Desse modo, ela é uma peça valorosa para que se possa transformar essa sociedade conservadora e elitista, de tal maneira que desmistifique os rótulos e as máscaras que fazem parte desse contexto desigual. Brandão (2007, p. 35) acentua que a educação nasce a partir de:

[...] sociedades complexas, sociedades de classes, sociedades capitalistas – a educação escolar é uma invenção recente na história de cada uma. Da maneira como existe entre nós, a educação surge na Grécia e vai para Roma, ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo o nosso sistema de ensino e, sobre a educação que havia em Atenas, até mesmo as sociedades capitalistas mais tecnologicamente avançadas têm feito poucas inovações.

No decorrer dessas décadas, mediante revoluções, descobertas e declínios, a educação vem sendo reconstituída e replanejada, inclusive sendo um direito básico de todos, de acordo com a vigente Constituição Federal e a Lei de Diretrizes Bases da

Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Antigamente a educação era um privilégio oferecido às classes mais ricas, enquanto aqueles menos abastados tinham apenas noções elementares de ensino, sendo-lhes ofertadas atividades de serviço e de produção. Em consonância com Brandão (2007, p. 12):

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais [...]; a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros [...]; na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz.

É perceptível que a esfera da educação orienta-se de maneira multirreferencial, porém, às vezes, com traços da concepção conservadora e tradicional, com relação ao ensino transmitido/assimilado pelo educando. O contexto ulterior enfatiza a necessidade de reinventar-se e repensar-se do educador-artístico, na vertente de possibilitar que “[...] esse educador precisa criar em si uma disposição cultural ‘devoradora’, antropofágica. Teus saberes artísticos devem ser, efetivamente, aprendidos por aquele que educa – pelo ‘Artista-pedagogo e político’” (MORAES, 2015, p. 23). Por essa razão, os educadores devem estar dispostos a conhecer, reconstituir-se e, por meio disso, proporcionar aos estudantes aventurar-se em aprender-apreender a partir da diversidade social. O ensino da arte-educação deve contribuir para o processo cognitivo das habilidades e competências desses sujeitos críticos, não só para o entretenimento: brincadeiras, danças e datas comemorativas.

A arte-educação faz parte do currículo e do ensino, promovendo e instigando as emoções, as diferentes linguagens, fomentando a imaginação dos alunos na perspectiva de conhecer, perceber e identificar os conceitos que ela desenvolve, sejam visuais e/ou estéticos. Rajchman (2011, p. 105) discorre que:

[...] Há mesmo uma forma de ver essa questão que sugere que só se tem ‘ideias nas artes’ (ou sobre as instituições artísticas) quando tais ideias não apenas ilustram ou traduzem teorias dadas, como em modelos ‘didáticos’ da relação entre problemas filosóficos e ideias, mas quando elas despertam ou dão vazão a novas maneiras de pensar.

A arte-educação busca desenvolver uma educação mais transformadora e humanística; para isso, é necessário que o profissional educador tenha subsídios teóricos e práticos para desenvolver suas estratégias pedagógicas de maneira qualificada e prazerosa à sua clientela educacional.

De fato, essa magnitude de diferentes linguagens possibilita uma troca de experiências mais significativa na relação professor-aluno e aluno-aluno, de modo a conhecer o outro e aguçar a sensibilidade que esse indivíduo tem como ser humano de sentimentos, atitudes e preconceitos enraizados dentro de si. Por isso, a arte-educação é um instrumento que busca desnaturalizar os preconceitos embutidos ao longo da historicidade do homem, para que reconstitua seus valores e ideias em prol da criticidade mediante o diálogo e a percepção humana. Conforme Moraes (2015, p. 23):

[...] ‘Artista-pedagogo e político’, um indivíduo que cuida tanto da objetividade quanto da subjetividade das pessoas, visando à formação do caráter nobre. Esse ‘artista-pedagogo e político’ é o agente que educa, via processos arte-educativos, ou seja, por meio dos dispositivos artísticos – experimentações/produções, apreciações e análises de obras –, a formação integral dos seres humanos vai se exercendo em um processo complexo e que requer densidade e continuidade.

O arte-educador é tudo isso, ele cria, recria e conseqüentemente reafirma sua égide de artista, logo educa na transmissão de conhecimento. Para que possa ser uma formação árdua, compromissada e de qualidade, é preciso que ela possa ter mais expansão, não só no seu fazer, mas sim no seu reconhecimento, instituindo-a como uma disciplina obrigatória, a fim de formar e gerar transformações, de modo que, juntamente com outras áreas das humanas, abra caminhos e percepções de futuro, construído no saber individual e coletivo.

### **Considerações finais**

Em virtude do que firme a ação pública, educacional, apaziguadora entre toda a nação quanto à arte-educação, faz-se mister que seja permitido usar de todas suas linguagens e formas de expressão, no intuito de facilitar a cada indivíduo uma vocação ou até mesmo um chamado para suprir essa arte-política-crítica-educacional, de promover linguagem, percepção, memória, sentimento do ser humano e de humanizá-lo como ser racional e complexo.

Em função do exposto, pode-se evidenciar a arte como uma comunicação de maneira interna e externa do ser humano, visto que ela desenvolve as capacidades de entender e de perceber a si, além de ter o olhar no outro. Ela faz com que o indivíduo usufrua das maravilhosas sensações que ela nos passa. Permite também fazer uma leitura mais aberta do mundo em que vivemos, sem perder a legitimação dessa

continuação, alimentando o desejo que nos pede, muitas das vezes, a sociedade em termos de autonomia para contribuir com ela, na necessidade de emanar conhecimentos mais concretos para a face marginalizada, não no ato de catequizar, mas de tê-la como algo que pertença ao seio da sociedade.

Logo faz-se mister permitir esse saber para todos os âmbitos de formação, com o intuito de mudança e melhoria, de sorte a aguçar todos os desejos despertados por meio da arte e, dessa forma, solucionar aos poucos a efetiva transformação de nossos saberes, na sede de uma mudança significativa no fazer contemporâneo, educacional e artístico.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MORAES, A. C. *Pedagogia antropofágica: diálogos*. Fortaleza: UECE, 2015.

RAJCHMAN, J. O pensamento na arte contemporânea. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 91, p. 97-106, 2011.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, p. 419-433, 2015.

## CULTURA AFRODESCENDENTE COMO ELEMENTO DE COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A BNCC

Antônio Luis Sombra | Aluno de graduação do Centro Universitário Ateneu  
antonioluissombra@gmail.com

Bianca Garios Teixeira Perez Paes Lago | Aluna de graduação do Centro Universitário  
Ateneu biancagarios92@gmail.com

Janote Pires Marques | Professor do Centro Universitário Ateneu  
janote.pires@fate.edu.br

### RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é documento normativo para elaboração dos currículos da escola básica e expressa o compromisso de desenvolver o respeito às diferenças, bem como enfrentar o a discriminação e o preconceito. Este trabalho se justifica pela necessidade de se refletir como o conhecimento da cultura afrodescendente é apresentada na BNCC. O objetivo é analisar como a BNCC orienta o currículo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental para promoção da cultura afrodescendente e para o combate ao racismo na escola. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é de nível exploratório e aproxima-se do caráter bibliográfico a medida em que considera contribuições de autores que tratam da cultura afrodescendente e do racismo na escola. Conclui-se que o currículo escolar tem papel importante no combate ao racismo e que é preciso ampliar conteúdos da BNCC que tratem da cultura afrodescendente, tendo o professor papel decisivo neste processo de ir além da base, criando situações didáticas que ajudem no combate ao racismo no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Afrodescendente. Racismo. BNCC.

### INTRODUÇÃO

A falta de informação e o racismo caminham juntos. Para superar o racismo é necessário, constantemente, preencher o vazio da desinformação, exercendo a escola um papel fundamental neste processo, que deve ser contínuo e perene.

Em dezembro de 2017, homologou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se torna referência nacional para elaboração dos currículos escolares e expressa o compromisso de desenvolver o respeito às diferenças e o enfrentamento à discriminação e ao preconceito. (BRASIL, 2017).

Mas, como a BNCC propõe abordar o racismo contra o negro? E, em que termos, pode-se pensar a cultura afrodescendente como elemento de combate ao racismo, considerando a base?

Partindo destas inquietações, o objetivo deste artigo é analisar como a BNCC orienta o currículo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental para promoção da cultura afrodescendente e para o combate ao racismo na escola.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se constituiu como básica quanto à finalidade, a medida em que visa preencher uma lacuna de conhecimento, e, quanto ao nível, é uma pesquisa exploratória, pois busca proporcionar maior familiaridade com o problema (GIL, 2010). Quanto aos procedimentos, esta pesquisa aproxima-se do caráter bibliográfico e documental (SEVERINO, 2007), a medida em que considera contribuições de autores que tratam da cultura afrodescendente e do racismo na escola (MUNANGA, 2005, 2012; RUFINO, 1990), e de orientações curriculares para a educação básica (BRASIL, 1988; 1996; 2017).

## **REFLEXÕES SOBRE O RACISMO E CATEGORIAS SIMILARES**

Os espaços da escola e da sala de aula são privilegiados para se discutir a formação da sociedade brasileira. Para a construção de um país mais justo é necessário que a educação tenha qualidade de modo que amplie os horizontes intelectuais e promova o respeito às diferenças culturais.

Ressalte-se que “cultura” é um conceito bastante amplo e não se quer aqui esgotá-lo. Entretanto, neste texto, “cultura” é entendida de acordo com o proposto por Geertz (1989), ou seja, como uma espécie de lente pela qual o ser humano percebe o mundo e lhe atribui significados.

A construção cultural do Brasil se caracteriza pela mistura de etnias e culturas nas diferentes regiões geográficas, pela diversidade de traços do rosto, e também pelas múltiplas visões sobre a miscigenação, por vezes, trazendo conflitos devido a algumas destas visões estarem presas à falta de informação e ao preconceito. (SOUZA, 2005).

A herança social do regime escravista é visível ainda hoje no Brasil e se manifesta através de desigualdades raciais. Segundo Cardoso (2005), é obrigação do Estado a valorização e proteção das manifestações culturais de todos os povos

participantes de nosso processo civilizatório. Ainda segundo o autor, essa obrigação deve refletir-se também na educação.

Assim, a discussão sobre o racismo deve considerar que todas as diferenças raciais impostas pela sociedade vêm de uma construção histórica que tem como base princípios diversos, ligados a aspectos sociais e políticos.

Para melhor identificar e combater o racismo, bem como todas as formas de preconceito, faz-se necessário discutir algumas definições.

“Preconceito é uma opinião pré-estabelecida, imposta pelo meio época e educação”. (SANT’ANA, 2005, p.62). Essa opinião pré-estabelecida pode ser definida como um pré-julgamento negativo que tem como base estereótipos e que motiva olhares e ações preconceituosos.

“A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo”. (SANT’ANA, 2005, p.63). Noutras palavras, é colocar em ação todo preconceito materializado internamente na prática, o que fere os direitos humanos garantidos por lei.

Outro conceito é o “racismo”. Há uma série de definições para a nomenclatura “raça”. É preciso reconhecer que o conceito de raça é um componente bem maior que o componente biológico, pois, abrange questões culturais e sociais. Existe, também, uma definição segundo a qual raças são populações da mesma espécie que diferem, em seus conjuntos gênicos, na incidência de alguns genes ou outras variantes genéticas. Mas, será que tal definição se aplica ao ser humano?

A espécie humana reparte-se em grandes grupos. Ninguém confunde uma menina negra com outra branca ou amarela (negroide, caucasóide e mongolóide, respectivamente, para os antropólogos físicos). O conjunto de características que as tornam diferentes é bastante amplo, mas nossa tendência é fixar a atenção nos traços sensíveis, como cor da pele, formato crânio e textura do cabelo. (RUFINO, 2016, p.16).

Pode-se inferir que distinção e preferências baseadas em raça, cor ou decência são definidas através dos traços e das características físicas.

Ainda segundo Rufino (2016), mesmo nos grupos humanos nos quais o senso comum denomina de “raças”, as diferenças genéticas são bem pequenas. Por outro lado, as variações dentro do mesmo conjunto podem ser bem maiores que as diferenças entre cada grupo. Ou seja, as diferenças físicas entre um germânico e um africano, por



exemplo, podem ser menores que de as dos germânicos entre si, e a dos africanos entre si.

Durante os séculos XIX e XX, muitos cientistas se colocaram contra a idéia de que os humanos se dividiam em várias raças do ponto de vista biológico, já que a maioria das regras aplicadas à especiação dos demais animais, não se confirmavam no caso dos homens, a celeuma entre cientistas continuou até que a idéia da existência de diversas raças entre humanos foi científica e definitivamente abolida, a partir do mapeamento completo do genoma humano (pelo projeto GENOMA em 1998), que concluiu que não há diferença genética maior entre as diversas populações continentais (descendentes de africanos, europeus e asiáticos - o que inclui os indígenas americanos), do que entre os membros da mesma população (ou seja, não existe subespeciação - diferentes raças - na espécie humana, o que forma então uma raça única). (SILVA JÚNIOR, 2007, p.5).

Deste modo, a ideia de raça, em termos biológicos, constitui erro teórico de centenas de anos e que, muitas vezes, serviu para justificar práticas de exploração, preconceito e discriminação provocadas entre os homens.

Já a expressão “afrodescendente” veio como proposta para substituir a palavra “negro”, adotada no século XV por portugueses que utilizavam o termo “negro” para se referir a pessoas com o tom de pele escuro e, em geral, escravizada. (SILVA JÚNIOR, 2007).

Deste modo, o termo “negro” era utilizado para tudo que não fosse branco, entendido com um tom pejorativo, inapropriado, utilizado de maneira ofensiva e degradante. Ainda segundo Silva Júnior (2007), o termo afrodescendente, oficialmente adotado pela ONU, é o termo preferido pelos próprios descendentes de africanos na diáspora, no lugar da palavra “negro”.

Nunes (2017) afirma que militantes da causa negra defendem o termo “afrodescendente” por ter um sentido universal, que une africanos com outros grupos, e ajuda a combater o uso pejorativo dos termos negros e pretos. Deste modo, o termo “afrodescendente” se refere à descendência africana, independente do tom da pele.

Para Cunha Júnior (apud NUNES, 2017), o termo “Afro-brasileiro” surgiu da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil. A grande falta de informação e de conhecimento a respeito da realidade brasileira contribuiu para que se utilizasse a expressão “Afro-brasileiro” e para que se interpretasse a cultura de base africana com influência de teorias racistas.

Todas essas reflexões e discussões se ligam ao modo como a educação escolar se estrutura no país. Segundo a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a educação é direito que deve ser assegurado a “todos”, independentemente de origem social, classe, gênero, orientação sexual ou etnia. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não obstante utilize o termo “Afro-brasileiro” e, não, “afrodescendente”, regulamenta que um dos princípios da educação nacional é a consideração da diversidade étnico-racial.

Percebe-se que, nas últimas décadas, tem havido um esforço para que a escola brasileira valorize o contexto da inclusão e da formação para a cidadania, o que implica a afirmação da própria identidade e o respeito à diversidade cultural existente no país.

E, considerando a recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o que este documento apresenta em relação à questão do negro e dos afrodescendentes? É o que discutimos, a seguir.

#### **A BNCC E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA**

Considerando que a escola constitui espaço de socialização e que, neste mesmo espaço, o indivíduo é envolvido com costumes, crenças, culturas diferenciadas, pode-se afirmar que também é local adequado para desmistificar discriminações e preconceitos pré-estabelecidos. No caso da discriminação relacionada aos negros, tais práticas ainda são herança do sistema escravista sob o qual o viveu o país. A questão do negro e da cultura afrodescendente deve ser abordada na escola e incluída no currículo escolar de forma que os alunos e a comunidade escolar sejam capazes de identificar os casos racismo e combater-los. Espera-se a compreensão de que todos são seres humanos e todos são cidadãos com deveres e direitos iguais.

De acordo com Cardoso (2005, p.9), “Não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo”. Sendo assim, é necessário que políticas educacionais integrem no material de ensino e no planejamento curricular todos os elementos culturais e étnicos que integram na sociedade.

No ambiente escolar, podem ocorrer certas falhas. Alguns professores se encontram despreparados para abordar estes temas, e muitas vezes nem sabem como proceder diante de esses casos de racismo. A escola tem como tarefa ajuda-los, criar capacitações, pistas pedagógicas, colando-os frente aos novos desafios. (SILVA, 2005).

O artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,

1996) explicita o que deve compor o currículo escolar, assim como procedimentos que a escola deve incluir no seu planejamento para levar os indivíduos a conhecer a história e a cultura “Afro-brasileira”, a fim de garantir o pleno desenvolvimento e a liberdade de sua manifestação. Tais conteúdos devem estar em todo o currículo escolar, mas, principalmente nas áreas de educação artística, literatura e história.

Na BNCC, poucos são os assuntos ligados à cultura afrodescendente. Pode-se perceber isso na análise das diversas áreas de conhecimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As componentes curriculares “Artes”, “Educação Física” e “História” são as que trazem possibilidades para abordar essa questão, porém, de forma muito pontual.

Em Artes (1º ao 5º ano), na unidade temática “Artes Integradas”, um dos objetos de conhecimento é “Patrimônio cultural”, sendo a seguinte habilidade que a base propõe desenvolver na criança:

Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas favorecendo, a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2017, p. 201).

Na Educação Física (3º ao 5º ano), três unidades temáticas – “Brincadeiras e jogos”; “Danças”; e “Lutas” – favorecem a abordagem da cultura afrodescendente ao ressaltar a matriz africana.

No que se refere à disciplina de História, apenas no 4º ano, há uma abertura para tratar da questão afrodescendente. É na unidade temática “As questões históricas relativas às migrações”, onde um dos objetos de conhecimento inclui o estudo da “diáspora forçada dos africanos”. (BRASIL, 2017, p. 411).

Ao que parece, o professor terá um papel decisivo para potencializar essas poucas previsões curriculares a fim de valorizar a cultura afrodescendente e contribuir no combate ao preconceito e ao racismo na escola. Ir além de uma visão folclórica e ressaltar o caráter de resistência dessa cultura dependerá muito do professor e das situações didáticas que deverão ser criadas para isso.

Desta forma, percebe-se certa superficialidade da base, sendo necessário buscar subsídios que possam ajudar a formação dos alunos, pois a história de luta afrodescendente precisa ser ensinada nas escolas. A educação escolar exerce papel crucial nesse trabalho de inserção e desmistificação de preconceitos e discriminações.

Um dos caminhos pode ser a pesquisa. Procedimentos de pesquisa, em nível escolar, são relevantes para o melhor conhecimento da realidade e podem ser utilizados associados a outros que permitam a professores e alunos o alargamento de seus horizontes e, por consequência, uma nova visão de mundo, que leve ao combate de práticas racistas, sentimentos de preconceito e discriminação racial.

Pesquisando, o aluno e o professor podem entender melhor os fenômenos que se apresentam no ambiente escolar e na vida social. De acordo com Silva (2002), é com a pesquisa que entendermos o quanto perdemos ao permitirmos práticas discriminatórias. Ainda segundo este autor, observando atentamente para a realidade do povo brasileiro vemos uma sociedade multirracial e pluriétnica, que faz de conta que o preconceito, a discriminação e o racismo não existem. Mas não é bem assim, a todo o momento estamos nos deparando com esses casos em nossos espaços de circulação, sejam estes explícitos ou escondidos. (SILVA, 2002).

Segundo Moura (2005, p. 79), por vezes a escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendido com seus pais e avós ou no seu meio social de origem. Assim, muitas vezes a escola desconhece a origem étnica dos alunos e sua formação cultural.

É necessário que a escola faça uma adaptação da BNCC de acordo com as realidades locais para um melhor desenvolvimento dos seus educandos e para que não vise apenas o lado profissional dos alunos, mas busque trazer para cada um desses indivíduos uma formação realmente cidadã.

Quando se relaciona currículo escolar e cultura afrodescendente, percebe-se que é preciso ampliar a discussão em questão, pois, trata-se de uma cultura rica em diversidade e simbolismo que, por vezes, fala e ensina por si só. Por meio destes símbolos a escola e o professor devem levar seus educandos a conhecer a riqueza de valor trazida pelos povos negros, suas histórias de conquistas, suas vitórias que hoje refletem em política de afirmação e superação do racismo e do preconceito racial.

Moura (2005) aponta que a escola deve usar com seus professores os muitos subsídios que são disponibilizados pelos órgãos responsáveis, um exemplo deles é os da FUNARTE (Fundação Nacional de Arte do Ministério da Cultura), assim poderá trabalhar mais precisamente a questão da diversidade do currículo. Desta maneira, os professores poderiam ter uma visão mais abrangente da sociedade e da cultura brasileira, e fazer com que os alunos desenvolvam atitudes afirmativas com relação a

sua própria identidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem uma parcela de contribuição importante na luta contra o racismo, pois é no ambiente escolar que boa parte da visão de mundo é construída e que a socialização é vivenciada. Crianças e jovens aprendem que são capazes de conviver respeitando as diferenças e devem aprender a agir de forma a combater situações de racismo.

Dentro da escola, professores e direção devem sempre ter um olhar atencioso para seus educandos. Promover atividades que façam alusão às diferenças, fazer presentes culturas diferenciadas, trabalhar estas atividades no cotidiano, não esperar somente para as datas comemorativas, pois todo dia pode ser dia da consciência negra.

O currículo escolar tem papel importante neste processo, sendo preciso ampliar conteúdos que tratem da cultura afrodescendente. Na análise das unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, conclui-se que a base aborda apenas de forma superficial temas que podem estimular o conhecimento da cultura afrodescendente. Assim, o professor tem papel decisivo para ir além da base, adaptar o currículo à realidade discente e criar situações didáticas que ajudem no combate ao racismo no ambiente escolar.

Certamente ainda serão necessárias muitas pesquisas para se apreender em que medida e sentidos a BNCC acontecerá na escola básica brasileira. Entretanto, nas experiências que começam a acontecer junto à base, professores, alunos e toda a comunidade escolar precisarão encontrar caminhos apropriados e eficazes para conhecer melhor a cultura afrodescendente e, a partir desse conhecimento, combater todo comportamento discriminatório e racista na escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 21 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**. Brasília: MEC, 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOURA, Gloria. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUNES, Ranchimit. Batista. Tentando entender a diferença: por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **Revista África e Africanidades**. São Paulo, n.24, p.1-15, 2017.

RUFINO, José dos Santos. **A questão do negro em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

SANT'ANA, Antonio Olimpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia. Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA JÚNIOR, Juarez Clementino. **Não Queríamos Ser Racistas**. 2007. Disponível em: <[http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao\\_queriamos\\_ser\\_racistas.PDF](http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao_queriamos_ser_racistas.PDF)> Acesso em: 10 jul. 2018.

## EDUCAÇÃO INDÍGENA: A EXPERIÊNCIA DA RESERVA PITAGUARY.

Lia dos Santos Oliveira  
[liasantos.lso@gmail.com](mailto:liasantos.lso@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho busca analisar a experiência com a modalidade de ensino da Educação Indígena vivenciada pela reserva Pitaguary, localizada no município de Maracanaú – CE. Consideramos que a Educação Indígena apresenta especificidades e que as leis devem possibilitar que os povos indígenas tenham a possibilidade da vivência de sua cultura e tradições no ambiente escolar. A pesquisa teve por objetivo observar se as práticas da escola estão condizentes com as leis que devem reger todas as escolas indígenas, tais como, formação de professores, estrutura física e pedagógica, bem como conhecer as vivências em relação a sua cultura. Através de um estudo teórico acerca das características e relevância da Educação Indígena nos embasamos nas obras dos autores Luciano (2013), Ribeiro (2010) e Ferreira (2001), abordando o conceito de Educação Indígena, o histórico e o que diz a legislação (Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena) referentes a essa modalidade de ensino. Utilizamos o método de entrevista aberta, adotamos esse recurso como forma mais assertiva pelo fato dela proporcionar uma visão mais abrangente e pela riqueza de informações que este método viria a nos fornecer. Destacamos a relevância dessa pesquisa na perspectiva de conhecermos essa modalidade de ensino e sua importância para a educação valorizando as singularidades da reserva indígena Pitaguary. Assim, concluímos que a reserva do povo Pitaguary é uma instituição viva, que em meio às dificuldades busca alcançar seu objetivo de ser uma escola educadora para a comunidade indígena superando seus desafios em nome da preservação de sua história.

**Palavras-chaves:** Educação indígena; Reserva Pitaguary; Modalidade de ensino.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma abordagem sobre a Educação Indígena, uma das modalidades de ensino que possui suas especificidades tanto no que diz respeito a sua cultura e a legislação que a ampara. Consideramos que a Educação Indígena apresenta desafios seja pela questão das práticas educacionais na escola bem como, vivenciarem suas tradições nesses espaços. Assim, essa investigação foi realizada como proposta da disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, ministrada pela Professora Doutora Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca na Faculdade de Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Para realização dessa pesquisa fizemos um levantamento bibliográfico e teórico



das obras de autores como Luciano (2013), Ribeiro (2010) e Ferreira (2001), abordando o conceito de Educação Indígena, o histórico e o que diz a legislação (Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena) referentes a essa modalidade de ensino.

Posteriormente ao estudo bibliográfico escolhemos para a visita de campo uma escola de Educação Indígena localizada no município de Maracanaú – CE, na reserva indígena Pitaguary. A referida instituição é fruto de lutas e reivindicações da comunidade e atualmente mantida pela prefeitura Municipal de Maracanaú.

Tivemos como objetivos nessa visita de campo observar se as práticas da escola estão condizentes com as leis que devem reger todas as escolas indígenas, tais como, formação de professores, estrutura física e pedagógica, bem como conhecer as vivências em relação a sua cultura e os desafios encontrados para a concretização das ações voltadas para a Educação Indígena.

## **EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL**

A Educação Indígena é a educação voltada para os povos indígenas, respeitando suas especificidades culturais e procurando preservar suas culturas tradicionais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa educação deve proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, assim como a valorização de suas línguas e ciências, devendo ela também garantir aos índios e as suas comunidades acesso a informações das demais sociedades indígenas e não indígenas do país (BRASIL 1996).

Essa modalidade tem ganhado bastante espaço no âmbito educacional de vários países que passaram por colonização, visto que ainda existem neles descendentes diretos de nativos indígenas. Nessa perspectiva, muitos esforços têm sido tomados com o intuito de preservar a cultura desses indivíduos e, ao mesmo tempo, permitir sua integração à sociedade moderna.

No Brasil, a Educação Indígena se confunde com a própria história do país, pois acontece desde a chegada dos jesuítas em 1549. Ela também está diretamente ligada à história da Igreja, porque em seu primeiro momento a Educação Indígena era voltada para catequização e evangelização dos índios. Esse modelo de educação durou cerca de 200 anos até a expulsão dos jesuítas do país em 1759. Depois desse momento a

Educação Indígena foi quase que totalmente esquecida pela sociedade.

Segundo Luciano (2013), a Educação Indígena ocorreu em dois períodos, o primeiro se estende da chegada dos portugueses ao Brasil até a Constituição de 1988. “Nesse primeiro período (1500-1988), a “escola para índio” tinha uma a missão de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à “Comunhão Nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos culturalmente diferenciados.” (LUCIANO, 2013. p. 01). Já o segundo período iniciou-se a partir da Constituição até a atualidade. De acordo com o autor, esse período começa em 1988 com a promulgação da nova Constituição. Neste momento começam-se novos avanços legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, as diretrizes para a educação indígena e as leis estaduais e municipais.

Essa temática se mostrou interessante, pois apesar de não ser um tema muito discutido, se apresenta uma modalidade de ensino que vem conseguindo avançar bastante na atualidade, no entanto esta ainda sofre com alguns problemas. Luciano (2013) coloca que velhos problemas ainda assombram as escolas indígenas como o caso das precárias condições de infraestrutura dessas escolas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS VISITA DE CAMPO À RESERVA PITAGUARY**

Foi realizado primeiramente um estudo literário a respeito da Educação Indígena para um embasamento e aprofundamento da temática. A pesquisa foi de caráter qualitativo-descritivo e pretendeu analisar como uma escola indígena lida com a problemática educacional, no fazer valer os direitos conquistados, os desafios que enfrenta no dia a dia desta missão, como os professores são preparados para a prática desta modalidade para uma vivência escolar e como eles trabalham o resgate da cultura indígena.

Iniciamos nossa pesquisa com a visita de campo, conhecendo a Escola Municipal Indígena de Educação Básica do Povo Pitaguary, localizada no Município de Maracanaú na reserva Pitaguary, a qual é fruto da conquista desse povo na garantia de seus direitos a uma educação escolar diferenciada.

Utilizou-se como instrumento de pesquisa, o método da entrevista aberta. Adotamos a entrevista como forma mais assertiva pelo fato dela proporcionar uma visão mais abrangente e pela riqueza de informações que este método viria a nos fornecer. A

mesma foi realizada de acordo com a disponibilidade dos sujeitos pesquisados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pôde-se perceber com a visita que a educação indígena é praticada pela reserva Pitaguary em suas vivências educacionais e construção social. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº: 13/2012, “A Constituição de 1988 [...] reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. [...], reconhecendo-lhes assim o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”” (BRASIL, 2012). Sendo assim, esta lei visa garantir que as comunidades indígenas tenham seus direitos assegurados, assim como os demais documentos que tratam especificamente da educação e da cultura indígena.

Como está exposto no art. 4º, parágrafo único do Decreto Nº 6.861/09, “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de conquistas através de lutas e reivindicações da comunidade” (BRASIL, 2009). Essas lutas se caracterizam pela busca da autonomia e resgate dessa cultura que em conformidade com a lei se estabelece a partir das necessidades e das especificidades de cada povo.

No início dos anos 2000, a escola da reserva passou a ser uma instituição voltada para a educação indígena. A partir da nossa visita, percebemos que a estrutura da escola é bastante semelhante às escolas tradicionais, pois a referida instituição, antes de ser reconhecida como uma escola de educação indígena funcionava como uma escola regular tradicional. O que a torna diferente das outras são suas práticas, a maneira que se organiza e seu projeto de tornar viva a cultura e os costumes indígenas. Isto se evidencia no fato dela trazer vários elementos dessa cultura na sua decoração, assim como pôde ser observado em todo ambiente escolar.

Esse ambiente estruturado com referência cultural vai de acordo com o que diz o Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, colocando que os sistemas de ensino devem assegurar uma boa estrutura, atentando as especificidades pedagógicas e socioculturais das comunidades indígenas. A referida instituição possui um espaço bastante amplo e organizado contribuindo assim para que haja um melhor desenvolvimento e interação dos alunos e funcionários.

A escola possui espaços arborizados que permitem aos alunos, professores, funcionários e familiares um contato mais direto com a natureza. A estrutura da escola

se constitui de: salas de aula, pátio, parquinho, horta, campo de futebol, biblioteca, cozinha, ambiente de convivência, sala da direção e sala da coordenação. O momento de encontro dos professores ocorre em um ambiente “aberto”, inserido em um espaço entre as salas de aula, pois não há uma sala convencional específica para eles. Nos espaços abertos, encontramos um camaleão e um pavão, cena difícil de vivenciar em escolas tradicionais.

A instituição possui uma escrita em dialeto indígena nos banheiros feminino e masculino que correspondem a cada gênero. Na frente de cada sala de aula percebemos que havia nomes que representavam um membro (a) importante da reserva, que contribuiu na história e na escola dos Pitaguary, fato que, de acordo com o Art. 3º, inciso I das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, recupera as memórias históricas que buscam reafirmar as identidades étnicas, valorizando as suas línguas e ciências.

A biblioteca é um espaço bem diversificado e de grande utilidade para os alunos os quais fazem pesquisas por meio de acervo contendo grande referencial a respeito da comunidade e que retrata por meio dos livros paradidáticos a história e cultura do povo Pitaguary, um exemplo disso é o livro sobre a dança do Toré que é um ritual sagrado símbolo desse povo e prática de luta e cultura. Além disso, podemos observar a presença de recursos tecnológicos educacionais como, lousa digital e computadores mostrando que a escola procura fazer a inclusão dessas ferramentas como recursos para a aprendizagem.

Atualmente a instituição se encontra com uma nova gestão desde o ano de 2015. Essa direção busca a reestruturação e organização da mesma, como também, a conscientização e aproximação das famílias e comunidade. Segundo a diretora, o projeto político pedagógico está em constante aperfeiçoamento e é acessível a todos que desejam conhecê-lo, o mesmo é construído pela gestão escolar, professores, membros da comunidade e representantes do conselho escolar. Sempre atendendo as necessidades e especificidades da cultura e tradição da reserva indígena. Essa participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico vai ao encontro no que diz o parágrafo 5º do artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena referente à elaboração do projeto político pedagógico das escolas indígenas.

Com relação aos conteúdos e formação dos professores nos foi relatado por meio das entrevistas que a mediação das disciplinas tradicionais com a cultura indígena, é

algo trabalhado por todos os professores, para permanecer viva sua cultura. De acordo com o art. 79 da LDB, o inciso III traz que os currículos e programas devem ser desenvolvidos incluindo neles os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. (BRASIL, 1996).

Tendo em vista, o conhecimento e preservação dessa cultura pela comunidade, muitas vezes ocorre a visita de representantes da reserva como o pajé e o cacique que vão à escola e lá realizam atividades de formação para alunos e professores sobre a cultura do povo Pitaguary. De acordo com Diretrizes Art. 2º, traz no seu inciso VII que um dos objetivos da educação indígena deve:

Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena: a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocados de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. (BRASIL, 2009)

Essa é uma das formas de manter essa cultura viva e de repassar conhecimentos necessários à comunidade, o que podemos perceber a partir disso, é a importância da formação dos professores para atuarem nessas escolas, tendo em vista a Resolução N° 1, de 7 de Janeiro de 2015, no capítulo II artigo 4º e 5º que trata da formação inicial e continuada dos professores em educação indígena. Os professores da Reserva Pitaguary possuem formação em Pedagogia, e demais licenciaturas, magistério indígena e possuem pós-graduação.

Esses cursos são ofertados pelas instituições de ensino superiores públicas, como a Universidade Federal Do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual Do Ceará (UECE). A UFC continua desenvolvendo essa formação, a UECE teve que desistir pela falta de repasse de recursos para o prosseguimento do mesmo, os educadores que estavam recebendo esse estudo na UECE foram transferidos para a UFC afim de não serem prejudicados.

Diante disso, fomos informadas pela diretora que o professor Kleber Saraiva responsável pela formação superior dos educadores indígenas da UFC, enfrenta grandes dificuldades em construir novas turmas e manter as que já estão em curso, devido à falta de investimentos e a pouca valorização a essa área do saber. Existe uma formação ministrada pela prefeitura de Maracanaú aos educadores indígenas. Porém, é insuficiente, pois retrata algo mais específico da prática docente e não as especificidades

e particularidades de cada reserva do município.

Os recursos financeiros da escola provem da prefeitura de Maracanaú. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) não possui nenhum contato com a instituição. Sem a colaboração da prefeitura de Maracanaú, a escola já teria fechado relatos da diretora. Esses recursos de acordo com o art. 79 da LDB que “define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa”. (BRASIL, 1996). Isso inclui também de acordo com o Inciso II da lei supracitada dentre outros, “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”. (BRASIL, 1996)

No que se trata das avaliações externas a escola participa e recebe premiação de acordo com seu desempenho. A instituição ocupava o último lugar entre as duzentas escolas do município e hoje ocupa o quarto lugar na colocação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A mesma se tornou referência como uma escola alfabetizadora indígena citada pelo secretário de educação do município e os professores recebem o décimo quarto salário como estímulo e motivação pelos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos mesmos.

## CONCLUSÕES

Em virtude dos fatos mencionados, concluimos que há esforços tanto da comunidade indígena Pitaguary quanto da gestão da escola da reserva em fazer com que os direitos conquistados por lei de uma educação diferenciada, possam ser concretizados e que o empenho maior é o resgate cultural e o repasse para as futuras gerações.

Observamos que os desafios enfrentados não estão somente no âmbito educacional, começam dentro da própria comunidade indígena, com relação a real conscientização diante dos costumes e rituais do povo. Com esforços concentrados no resgate de suas tradições e costumes, a comunidade escolar tenta agregar os conhecimentos adquiridos dos cursos de formação juntamente com os saberes dos mais velhos para vencer uma resistência dentro da reserva a favor das práticas e vivências do povo Pitaguary.

Percebemos que a escola indígena da reserva do povo Pitaguary é uma instituição viva, que em meio às dificuldades busca alcançar seu objetivo de ser uma

escola educadora para a comunidade indígena superando seus desafios em nome da preservação de sua história.

Para superação dos desafios encontrados na escola dessa reserva, percebeu-se a necessidade da assistência por meio de políticas públicas voltadas a trabalhar com a conscientização da comunidade acerca da valorização da cultura local, complementando assim o trabalho realizado pela escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 10/06/2016

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena**. Brasília: CEB/CNE, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 10/06/2016

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Documents/FOTOS/EDUCA%C3%87AO%20ESCOLAR%20INDIGENA%20NO%20BRASIL.pdf>> Acesso em: 22/05/16

BRASIL, **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília-DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 20/06/16

BRASIL, **Estatuto do Índio**. Brasília-DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm)> Acesso em: 20/06/16

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Org. **Antropologia, História e educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo-SP: Global Editora, 2001. P. 71- 111.



## LEI 10.639 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS, CONTRIBUIÇÕES E CONHECIMENTO

Felipe Fabricio Genuino Sampaio<sup>293</sup>  
Rosália Felipe da Silva<sup>294</sup>  
Reginaldo Ferreira Domingos<sup>295</sup>

### RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa realizada no município de Brejo Santo/CE. Objetivou-se nesta pesquisa analisar como ocorre o processo de implementação da Lei 10.639/03, lei esta que visa à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, tendo em vista que alguns pesquisadores apontam que a educação brasileira muitas vezes não trabalha o que é proposto pela Lei. Para angariar dados sobre o processo de implementação, a pesquisa de natureza quanti-qualitativa foi dividida em etapas de observação, leituras bibliográficas, entrevistas e análises dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas foco. Constatou-se a partir do desenvolvimento das pesquisas que as escolas do município têm dificuldades de abordar a Lei 10.639, bem como foi evidenciado que maior parte dos entrevistados (professores/as e gestores) desconhecem a legislação. Destarte surge a necessidade de promover mudanças que possam efetivar uma implementação eficaz do que propõe a Lei.

**Palavras Chaves:** Lei 10.639, História Africana, Cultura Africana, Implementação.

### INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) assegura em seu Art. 1º que “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”. No entanto a educação brasileira durante séculos excluiu e silenciou os conteúdos que remetem a história do continente africano e da população negra no Brasil, forjando as tradições e culturas destas populações, favorecendo a edificação de uma imagem negativa e estereotipada e cheia de preconceitos (CUNHA JR *apud* ARAÚJO, JESUS E CUNHA JR, 2013).

---

<sup>293</sup>Graduando do curso L.I em Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Cariri, felipefabricio555@gmail.com.

<sup>294</sup>Graduanda do curso L.I em Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Cariri, rosalia.felipe.bs@gmail.com.

<sup>295</sup> Professor adjunto da Universidade Federal do Cariri, reginaldo.domingos@ufca.edu.br.

Para melhorias na educação da população negra movimentos sociais emergiram no século XX em prol de mudanças no cenário educacional brasileiro. Sancionada em 2003 a Lei 10.639 é fruto destes movimentos, e tem como objetivo trazer para a educação básica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como suas contribuições a nossa sociedade.

“A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico” (GOMES, 2012, p. 96).

Posteriormente a criação da Lei, são criadas as diretrizes curriculares para o trabalho da educação das relações étnico-raciais, as quais regem e norteiam o trabalho. Com a promulgação da Lei, a escola está chamada a aderir uma nova postura no trato das relações étnico-raciais, para tanto surge à necessidade de repensar o currículo, tanto quanto a necessidade de recursos e de formações adequadas para os professores. Deste modo, o estado tem um papel fundamental de propor políticas que propiciem resultados positivos na implementação da referida Lei.

Apesar da existência de uma Lei que obrigue o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de diretrizes que regem este ensino e dar a possibilidade de se firmar nos bancos escolares uma postura justa, igualitária e não racista, “é mais visível na escola, onde se encontra o maior número de crianças negras e mestiças o fluírem, ainda que disfarçado o preconceito e as discriminações que permeiam na sociedade brasileira no que diz respeito aos negros” (PEREIRA *apud* BARRETO, RODRIGUES, SISS, 2013, p. 72). Alguns pesquisadores como Ramos (2013) apontam que as escolas muitas vezes silenciam e ocultam a história e cultura afrodescendentes, bem como existe a necessidade de avanços da educação em relação às questões raciais.

A Lei 13.415 fruto da Medida Provisória 746/2016, elabora um novo contexto para a educação básica brasileira na medida em que altera a composição curricular e coloca como secundário as áreas de humanas. A Base Nacional Curricular Comum BNCC secundariza disciplinas alicerces, como sociologia, filosofia, arte, dessa grande área na educação no ensino médio. Neste sentido entende-se, conseqüentemente, que seguindo esta lógica de negativar as disciplinas das humanas e na compreensão que o ensino infantil e fundamental I e II são anteriores ao ensino médio é possível chegar a premissa que o ensino infantil e fundamental serão os próximos a sentir o reflexo dessa

alteração que busca colocar como não necessário as disciplinas de humanas.

Neste viés analítico as discussões voltadas a áreas de História e Geografia as quais têm muito contemplado a discussão voltada a Lei 10.639/2003, possivelmente, são os próximos alvo dessa política de extermínio de uma educação crítica, reflexiva e democrática. Todavia sabe-se que “a escola possui um papel importante na formação de tantos cidadãos que necessariamente passam por seus bancos e ela precisa assumir a responsabilidade de uma formação plural, multicultural, diversa e ética” (GUIMARÃES *apud* JESUS, ARAÚJO E CUNHA JR, 2013, p. 112).

Compreende-se que propor novas medidas e ações que auxiliem o combate ao racismo no ambiente escolar, tanto quanto a valorização das tradições e culturas das populações negras, são de fundamental importância.

Diante do exposto abordado até aqui se entende que o desenvolvimento das pesquisas são fundamentais para que se compreendam como alguns municípios e estados tratam em suas escolas a temática. Destarte o presente trabalho trata-se de uma pesquisa realizada no curso Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Cariri (UFCA), no município de Brejo Santo/CE. Através de entrevistas, análises de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e observações buscou-se angariar dados sobre como ocorre o processo de implementação da referida lei.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se que o Brasil é um país multiétnico e pluricultural, em que diferentes culturas e tradições estão alocadas em diversos lugares da sociedade, entre eles a escola, desse modo é importante se pensar uma educação abrangente, democrática e igualitária em que as diferentes culturas sejam respeitadas e tratadas de forma justa e igual, no entanto identifica-se de acordo com alguns referenciais teóricos que a educação brasileira, porta de um caráter racista e discriminatório, em que são silenciadas e excluídas dos bancos escolares as culturas e tradições da população negra, bem como a sua história e do continente africano.

O sistema educacional no Brasil reproduz, com frequência, práticas discriminatórias racializadas e racistas. Existe um círculo vicioso que combina com racismo, pobreza, fracasso escolar e marginalização social. A soma destas práticas impede o desenvolvimento dos direitos

humanos, o exercício da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política do segmento populacional negro majoritariamente aí inserido de forma subalternizada [...] (SISS *apud* BARRETO, RODRIGUES, SISS, 2013, p. 10).

Silenciar e excluir a história dos africanos contribui na edificação de uma sociedade racista e desinformada sobre a África, ficando crédulo em uma imagem negativa e carregada de preconceitos sobre os africanos e da população negra. Cunha Jr (2013), nos diz que,

As consequências do silêncio sobre a África são de sub-dimensionar o pulsante coração africano que existe no tronco da vida brasileira. Os diversos programas de ensino, pesquisa, formação de professores, das atividades escolares em geral e de difusão da cultura são analfabetos sobre a África e sobre as africanidades da vida brasileira. Este ignorar da cultura oficial tem nos transformado em ignorantes sobre nós mesmos. O silêncio sobre o passado e presente dos africanos e afrodescendentes, leva o público à conclusão errada que não existe nada a ser dito sobre nós. Pior reforçam os preconceitos e má informação que nos caracterizam como selvagens e incivilizados (p. 29).

A Lei 10.639 propõe a educação básica a obrigação de se trabalhar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no entanto apesar de decorridos anos pouco se tem trabalhado nos bancos escolares essa obrigatoriedade, deixando de fora da educação a história da população negra. Ramos (2013, p. 110) discorre que:

Os estudos sobre a história, as culturas, as tecnologias do continente africano existem há muito anos, assim como a história do negro no Brasil, suas lutas, vitórias, derrotas, conquistas, organizações e associações, como escravizados, libertos ou livres também vêm sendo escrita e reescrita há muito tempo. Mas ao mesmo tempo em que este conhecimento foi sendo produzido, ele ficou fora da escola tornando-se inexistente para a maior parte da população. O negro entrou na escola, mas sua história não. Hoje, a população negra ainda não está totalmente nas escolas, mas já representa um número considerável, no entanto, sua história ainda não conseguiu entrar de fato.

Quanto ao currículo da educação brasileira, este “ignora a formação do povo brasileiro em si, diante do silêncio acerca da história e cultura da África e da história Indígena” (SISS E PACE *apud* BARRETO, RODRIGUES E SISS, 2013, p. 37). Em torno disto e do que foi pautado, compreende-se que existe a necessidade de mudanças no sistema educacional brasileiro. Para tanto se precisa promover modificações curriculares, nos sistemas de ensino e também na formação de professores. A falta de

uma formação adequada para o ensino do que é proposto pela Lei 10.639, é uma questão pautada por alguns pesquisadores, pois se entende que,

Na ausência de uma formação adequada, o que acontece nos espaços das escolas, muitas vezes, são práticas pontuais que realizam através de jogos, lutas, danças, músicas, comidas e religião, muitas vezes compreendidas como sendo “toda a cultura negra”. Pondera-se que, então, a lei possa ser cumprida estipulando o “dia da África”, como no caso das escolas portuguesas; ou, no caso brasileiro, atividades restritas a comemorar duas datas: 13 de maio, dia da abolição da escravidão e 20 de novembro, dia da consciência negra. Este último, que acabou por se firmar mais como um feriado escolar, local ou regional, do que uma data de reflexão (GUSMÃO *apud* JESUS, ARAÚJO E CUNHA JR, 2013, p. 53).

“A formação inicial do professor, bem como a formação continuada pode colaborar para que a história e cultura africana e afro-brasileira ocupe seu espaço dentro da escola” (FRANCO *apud* OLIVEIRA, NUNES, CUNHA JR, CALAÇA E DOMINGOS, 2016, p. 72). No entanto além da formação de professores outras medidas são importantes para o sucesso da implementação, existem outros pontos que são fundamentais na realização de um trabalho bem feito. Guimarães (2013), afirma que,

Algumas mudanças poderiam facilitar a aplicação da N° Lei 10.639/2003 em sala de aula: com material específico, adequado e em número suficiente; tempo ampliado nas disciplinas para tais práticas; disponibilização de professores para suas capacitações, investimento nas escolas com fiscalizações para compras de materiais e para trabalhos extraclasse (teatros, cinemas, museus, eventos e centros culturais); melhor remuneração, atenção aos profissionais de ensino e estruturação das escolas (p. 120).

As mudanças na educação brasileira são necessárias para que a Lei 10.639 possa ter efetividade e para romper com os entraves e estereótipos que são redigidos a população negra abrangendo mais a possibilidade destes povos permanecerem presentes no âmbito escolar, para que tais mudanças sejam efetivadas é importante que o estado disponha de recursos e políticas de ações afirmativas que garantam o acesso a uma boa educação e posteriormente uma boa profissionalização (DCN, 2004).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizada em duas etapas a pesquisa portou-se de uma natureza qualitativa e quantitativa, pois teve o ambiente foco da investigação como fonte direta de dados e o

pesquisador como principal instrumento para a realização da mesma e estabeleceu confrontos de dados a partir a partir dos dados quantizados. A primeira etapa ficou restrita a observações no ambiente escolar e leituras de referenciais teóricos. As observações foram fundamentais, pois permitiram um contato direto com o ambiente alvo. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26). Os referenciais teóricos possibilitaram embasamento sobre a temática, bem como forneceu suporte para a compreensão e organização dos dados obtidos.

A segunda etapa se dividiu em dois momentos o primeiro momento foram feitas entrevistas com os gestores e docentes das escolas e no segundo momento foram feitas análises documentais, esta que ocorreu através da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos. Justifica-se o uso da entrevista devido ao fato de não ter sido possível a aplicação de questionários, no entanto assim como em questionários a entrevista seguiu uma ordem de perguntas estruturadas.

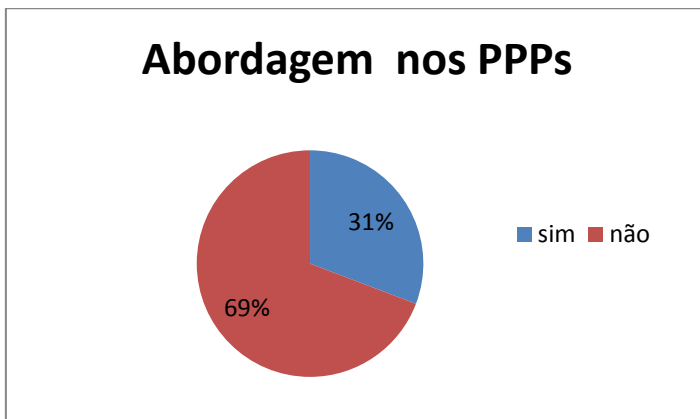
Por outro lado as análises documentais através dos Projetos Políticos Pedagógicos propiciou uma observação das tarefas que são proposta no escopo para que a escola trabalhe no decorrer da validade do documento em questão. É válido também destacar a importância da análise documental “quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

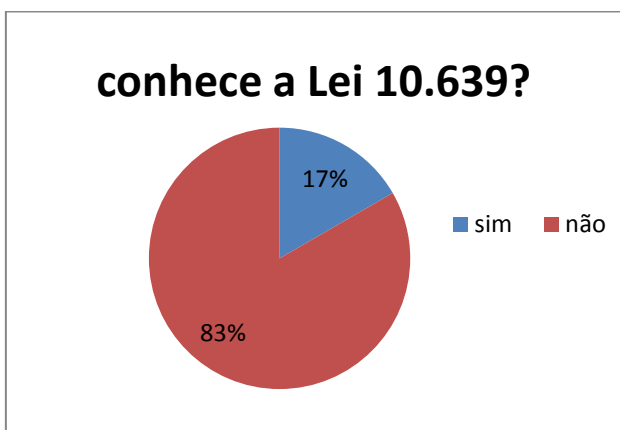
Pesquisas constatam que a Lei 10.639 não tem um processo de implementação de grande eficácia, muitas vezes ficando restrito a práticas no mês de novembro e deixando de ser trabalhada durante todo o restante do ano letivo. No município de Brejo Santo/CE não é diferente constatou-se através das observações, análises dos Projetos Políticos Pedagógicos e entrevistas e (PPP), que as escolas do município de em sua maior parte realizam apenas atividades esporádicas, bem como pouco se aborda nos PPPs e maior parte dos gestores e docentes entrevistados desconhecem a legislação 10.639.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas visitadas pouco se foi visto

abordar em seus respectivos escopos temáticas e propostas que remetem e cumpra com as demandas da Lei e de suas respectivas diretrizes, por outro lado nos PPP que se evidenciou abordagem a temática, foi visto que está imbuída de maneira breve e superficial. O gráfico abaixo faz alusão à abordagem dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos PPPs das escolas visitadas.



Nas respostas para a pergunta referente ao conhecimento da Lei 10.639 por parte dos gestores e professores, constatou-se um percentual muito baixo daqueles que a conhecem a, em que mais de 80% dos entrevistados não sabem a sua proposta. O gráfico abaixo nos mostra.



Mediante todas as inquirições averiguadas, assim como as premissas estudadas, percebeu-se que de fato há uma certa deficiência em se mediar, estudar, conhecer e inserir a Lei 10.639/03 no âmbito escolar, este fato é notório principalmente quando percebe-se a ausência destas questões nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) por



parte da grande maioria das escolas pesquisadas, bem como o desconhecimento por mais de 80% dos entrevistados, incluindo o núcleo gestor e corpo docente das 13 (treze) escolas investigadas. Diante disto é evidente que implementar e intervir com medidas que mudem esta realidade nos espaços escolares é de fato um passo muito importante a ser dado essencialmente no que concerne o respeito a diversidade, a promoção de igualdade de direito, respeito mútuo e, sobretudo a valorização, o entendimento e o estudo das questões que remetem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos bancos escolares.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se após as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos, entrevistas e observações que as escolas de Brejo Santo/CE que apesar de realizarem no mês de novembro atividades relacionadas à consciência negra, existe um grande desconhecimento do que trata a Lei 10.639, bem como o seu processo de aplicação possui deficiências, uma vez que 83% dos entrevistados desconhecem a Lei e apenas no mês de novembro os conteúdos sobre as africanidades são englobados nas planilhas fornecidas pela secretária de educação.

Nesta perspectiva, é nítido a necessidade de mudanças no que concerne o processo de implementação da Lei em questão, portanto surge à necessidade de melhores condições de trabalho, formações adequadas e inclusão dos conteúdos, destarte as mudanças possibilitaram promover uma nova prática, em que seja trabalhada com mais frequência tais questões, bem como qualificará gestores e docentes para a realização de um trabalho.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI N° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 31/07/2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n° 10.639**. Publicada em 09 de janeiro de 2003.

CUNHA JUNIOR, H. Diversidade Etnocultural e Africanidades. In: JESUS, Regina de Fátima, ARAÚJO, Mairce da Silva, CUNHA JR., Henrique. (Org.). **Dez anos da Lei 10.639/03: memórias e perspectivas**. 1ed. Fortaleza: Editora UFC, 2013, v. 1, p. 23-46.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. A importância da formação de professores no processo de implementação da Lei 10.639/03: Algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Alessandra Flávia Bezerra; NUNES, Cicera; CUNHA JR, Henrique; CALAÇA, Maria Cecília Félix; DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. (Org.). **Artefatos da Cultura Negra no Ceará. Formação de Professores para a educação, cultura, história africana e afrodescendente.** (VOL.III). 1ed. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 71-85.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial:** por um projeto educativo emancipatório. Retratos da Escola, v. 2, n. 2/3, 2012.

GUIMARÃES, G. F. Os 10 anos da Lei 10.639/2003: panoramas, perspectivas e o ensino de Geografia. In: JESUS, Regina de Fátima, ARAÚJO, Mairce da Silva, CUNHA JR., Henrique. (Org.). **Dez anos da Lei 10.639/03: memórias e perspectivas.** 1ed. Fortaleza: Editora UFC, 2013, v. 1, p. 112-130.

LÜDKE, A. H.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília/DF, SEPPPIR, 2004.

PACE, Ângela Ferreira; SISS, Ahyas. O papel da educação na construção das identidades étnicas como fator primordial para o exercício pleno da cidadania. in: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; RODRIGUES, Alexsandro; SISS, Ahyas. (org.). **Africanidades produções identitárias e políticas culturais.** 1ed. Vitória: Edufes, 2013, v. 1, p. 20-41.

PEREIRA, Liliana Grecco. Racismo e discriminação contra a raça negra no Brasil: está na hora de rever esse (pré) conceito. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; RODRIGUES, Alexsandro; SISS, Ahyas. (Org.). **AFRICANIDADES: Produções Identitárias e Políticas Culturais.** 1ed. Vitória: EDUFES, 2013, v. 1, p. 42-51.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percursos da Lei 10639/03:** antecedentes e desdobramentos. Linguagens & Cidadania, V. 14, n.1, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ed. Novo Hamburgo - RS: Editora Feevale, 2013. v. 1. p. 277.

RAMOS, Ângela Maria Parreiras. Puxando fios que alinhavam a lei 10639/03 e alterações observáveis no currículo do município do Rio de Janeiro. In: JESUS, Regina de Fátima, ARAÚJO, Mairce da Silva, CUNHA JR, Henrique. (Org.). **Dez anos da Lei 10.639/03: memórias e perspectivas.** 1ed. Fortaleza: Editora UFC, 2013, v. 1, p. 99-111.

SISS, Ahyas. Apresentação. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; RODRIGUES, Alexsandro; SISS, Ahyas. (Org.). **AFRICANIDADES: Produções Identitárias e Políticas Culturais.** 1ed. Vitória: EDUFES, 2013, v. 1, p. 9-17.

## O EMPODERAMENTO FEMININO COMO ARMA DE ENFRENTAMENTO A EVASÃO ESCOLAR DE ALUNAS NEGRAS

Karoliny Monteiro Viana Lima<sup>296</sup>  
*karoliny.unilab@gmail.com*  
Universidade da Integração Internacional  
da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB

### RESUMO

Esse artigo se propõe a analisar a temática de Gênero fazendo um recorte que se refere às mulheres, especificamente as mulheres negras nas escolas, trazendo o empoderamento, quanto as questões raciais e de gênero, dessas mulheres como uma arma para o enfrentamento e a diminuição da evasão escolar, articulando os conhecimentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e aplicação da temática de Gênero como tema transversal nas escolas. Esse artigo surgiu como produto da disciplina de “Educação, gênero e etnia” ofertado pelo curso de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) ministrada pela professora Dra. Janaina Lobo. A pesquisa desenvolvida nesse trabalho é de natureza qualitativa, sendo realizada com base em um levantamento bibliográfico.

**Palavras-chave:** Empoderamento. Feminismo. Negras.

### INTRODUÇÃO:

*"Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza".*  
Boaventura de Sousa Santos

Esse artigo se propõe a analisar a temática de Gênero fazendo um recorte que se refere às mulheres, especificamente as mulheres negras nas escolas, trabalhando o empoderamento dessas mulheres como uma arma para a diminuição da evasão escolar, articulando os conhecimentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e aplicação da temática de Gênero como tema transversal nas escolas. Esse artigo surgiu como produto da disciplina de “Educação, gênero e etnia” ofertado pelo curso de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) ministrada pela professora Dra. Janaina Lobo. A pesquisa desenvolvida nesse trabalho é de natureza qualitativa, sendo realizada com base em um levantamento bibliográfico.

---

<sup>296</sup> Bolsista PET de Humanidades e Letras da Unilab. Graduanda do curso de Pedagogia – Unilab. Graduada no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades – Unilab

Para a compreensão entre o entrelaçamento das temáticas aqui propostas é importante considerar as normas e legislações relacionadas à igualdade de gênero e igualdade racial nas escolas. A principal abertura para a implementação da discursão da igualdade de gênero e prevenção do sexismo nas escolas começou a partir do período de 1995 a 1998, cujo Ministério da Educação e Desportos elaborou a partir de pressões externas dos movimentos sociais, Movimento dos Direitos Humanos e da Organização das Nações Unidas (ONU) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9.394, que visavam estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental e ser referência nacional para a prática educacional e as ações políticas no campo da educação. Nesses PCNs constavam os temas transversais onde se incluía a discursão de Gênero como sendo construções sociais para combater as desigualdades de gênero como mostra o Plano Curricular Nacional de 2000, A discussão sobre as relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação.

Ou seja, o desenvolvimento dessa temática visava desconstruir através da educação esse imaginário machista que determina os papéis que seriam cabíveis a homens e mulheres.

Quanto a diretrizes e leis sobre como trabalhar as questões étnico-raciais na escola temos a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, mas a lei não surgiu do dia para a noite como afirmam PERREIRA & SILVA

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. (PERREIRA & SILVA)

Tal preocupação também fez surgir a Resolução CNE/CP 01/2004, que aponta quais os direitos e as obrigações para a implementação da lei compondo um conjunto de dispositivos legais considerados como propulsores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural nas escolas a partir dos anos 2000, em seguida em 2009 foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

### **PORQUE EMPODERAR MENINAS NEGRAS NA ESCOLA?**

O problema da evasão escolar é quase que geral atende a meninas e meninos brancos e negros, porem as estatísticas mostram que a evasão escolar torna-se ainda mais acentuado na população negra. De acordo com o relatório “Criança fora da escola 2015” da UNICEF no Brasil são mais de 730 mil crianças fora da escola entre as idades de 06 a 14 anos sendo que mais de 452 mil são negras. Dos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, 1.539.811 estão fora da escola cujo, os negros estão em situação desfavorecida com 937.681 estão fora da escola, ante 592.966 dos brancos. E quando falamos de meninas negras esse numero é ainda mais alarmante De acordo com dados divulgados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2013, mais de 93% das crianças e dos adolescentes envolvidos em trabalho doméstico no Brasil são meninas negras.

Um dos fatores que pode levar ao abandono da escola e também é uma denuncia da perpetuação de um sistema que trás consigo as marcas do escravismo que conduz meninas negras a repetir um padrão onde cedo começam a trabalhar principalmente como faxineira para ajudar a família, outro fator que pode está relacionado é o fato da escola não ser atrativa para a população negra pois o sistema educativo que não contempla a cultura e a identidade dos estudantes negros, nosso sistema de ensino é completamente voltado para a cultura e historia eurocêntrica e apesar das leis que asseguram a implementação conteúdos afro-brasileiros nas escolas a efetivação não ocorre, o que acontece nas escolas é uma representação estereotipada apresentadas em datas comemorativas completamente descontextualizadas que segundo apontamentos de OLIVEIRA & SANTOS (2014, p.41) “Os estudos sobre preconceito racial entre crianças no Brasil se relacionam com a discussão da escola enquanto mecanismo de diferenciação social e reprodutora de preconceito.” Ainda sob a visão de OLIVEIRA & SANTOS (2014,) nas escolas “As representações sociais dos/as alunos/as negros/as são forjadas em uma esfera de introjeção de inferioridade e desvalorização da estética do corpo negro.” O fator da estética relacionado a discriminação e ao racismo pode ser mais impactante e observável no publico feminino negro e apontado como um fator altamente relevante para a saída dessas meninas da escola.

As escolas tem a obrigação de desenvolver uma educação que inclua efetivamente o ensino de historia e cultura afro-brasileira para que a população negra possa sentisse representada na escola e concomitantemente na sociedade, pois é assim que podemos garantir minimamente que se diminuam os estereótipos e a inferiorização do corpo e da identidade negra, principalmente no que se refere ao publico feminino utilizando o resgate da identidade negra para empoderar e fazer disto uma arma para enfrentar os problemas que fazem meninas negras se desligarem da escola.

### **DIFICULDADES DAS MULHERES NEGRAS NA ESCOLA**

As especificidades que fazem a mulher negra ser o foco deste trabalho é a preocupação no que se refere à invisibilização dos fatores que levam as mulheres negras se afastarem da escola, especificidades que não podem ser analisadas apenas no seu marcador enquanto gênero ou apenas como raça, mas que possa levar em conta os problemas específicos da mulher, negra e ainda mais especificamente a mulher, negra e pobre que é triplamente afeta em nossa sociedade.

Suelaine Carneiro no artigo “Mulheres negras na educação: desafios para a sociedade brasileira” trata das desigualdades educacionais entre as mulheres brasileiras, identificadas como um dos desafios da agenda de gênero no Informe Brasil – Gênero e Educação, em especial as desigualdades que impactam a trajetória educacional das mulheres negras, advindas do racismo.

Compreendemos que a trajetória educacional de mulheres negras; isto é, o acesso, a permanência e o desempenho em todos os níveis da educação; é impactada pelo seu pertencimento racial, articulada com as discriminações e preconceitos que recaem sobre as mulheres nos sistemas de ensino. (CARNEIRO, 2016)

Compreendendo o marcador da raça como impacto negativo na vida escolar de mulheres negras gostaria de discorrer aqui sobre como a imagem do negro relacionada a fenótipo ( cabelo, lábios, pele etc.) é colocado desde as series iniciais como uma agressão verbal e psicológica que afasta meninas negras da escola e vulnerabilizam sua identidade. O ponto primordial é de refletir acerca da auto representação da negra em sua dinâmica na escola esta pautada na ditadura de um modelo hegemônico que desvaloriza e desmobiliza a construção da identidade negra.

Para exemplificar isto podemos pegar a questão do cabelo crespo, muitas meninas sofrem racismo nas escolas por terem seus cabelos crespos inferiorizados por

não serem o padrão, sendo assim taxados de diversas nomenclaturas depreciativas como “pixains” “Bombril” “cabelo ruim”, tais atitudes na escola não são tratadas como racismo, mas sim como “uma brincadeira de crianças” , ou bulling quando não são apenas naturalizadas naquele ambiente a construção desses estereótipos atuam como barreiras momentâneas de recusa a construção da identidade das alunas negras camuflando e difundindo a busca de um lugar seguro que favoreça as representação social de sua cor acabando por fazer-las optar pelo alisamento dos cabelos para adentrar ao padrão da sociedade fazendo com que se negue e se envergonhe de sua raça como cita HOOKS :

Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos -, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima (HOOKS, 2005)

A problemática aqui é a questão de que o cabelo liso não é uma vontade, mas uma imposição do sistema que a fragiliza e destrói uma autoestima, muitas das meninas que não alisam e mesmo as alisadas continuam a sofrer preconceito com referência ao cabelo e com a autoestima fragilizada a vontade de permanecer na escola vai diminuindo sem contar os demais fatores que se colocam como empecilhos a continuidade das meninas negras da escola.

Nesse contexto podemos colocar o fator da classe também entrelaçado com a raça para continuidade dessas meninas na escola, seguindo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) as meninas negras na faixa etária dos 13 anos 3,4% trabalham, quando entre as brancas são 2,4%. Entre 14 e 15 anos de 2004 a 2005 houve um pequeno aumento no índice de meninas negras empregadas, passando de 10,2% para os 11,9% atuais.

Essas meninas começam trabalhar mais cedo do que as meninas brancas muitas e por vezes em subtrabalhos e as exploram e as afastam das escolas. Outro fator onde as mulheres negras são mais prejudicadas é a gravidez na adolescência que vem em decorrência ao for histórico de hipersexualização do corpo da mulher negra

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [...] mostraram uma maior concentração de gravidez indesejada na adolescência nas Regiões Norte e Nordeste, sobressaindo entre mulheres negras e com baixa escolaridade. (ONU, 2016)

Bem como ligado à falta de perspectiva de vida de jovens negros



conjuntamente a questão de classe, essa maioria se encontra nas escolas públicas, em geral, de menor qualidade. O sistema educacional do Brasil é perverso as pessoas deixam a escola porque não têm a perspectiva de chegar ao ensino superior o que pode ser classificador como agravante no caso de meninas negras que já tem toda uma bagagem de desmotivação na escola.

## **O EMPODERAMENTO FEMININO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA**

Sueli Carneiro no seu artigo “Identidade Feminina” questiona a ideia de uma identidade feminina homogênea para todas as mulheres, ela fala da diversidade das mulheres e com isso cria referências para a compreensão das mulheres negras como mulheres que não se adequam a determinadas pautas do movimento feminista como a luta para trabalhar ou a luta contra o “*mito da fragilidade feminina*” pois, sempre trabalharam e nem foram tidas como frágeis na nossa sociedade, o que nos ajuda a pensar que trabalhar o empoderamento de meninas negras na escola não é apenas empodera-las a partir da sua condição de mulher homogeneamente mas levando em consideração seu marcador de raça duplicando as tarefas, trabalhando o gênero e a identidade negra conjuntamente para que então ela possa se sentir efetivamente representada no espaço escolar e vale ressaltar que isto é um direito assegurado na diretrizes da educação.

Sabemos que a questão de identidade negra está relacionada diretamente com a beleza negra e a sua autoafirmação, Procurar modos de afirmação e empoderamento numa sociedade tão padronizada como a atual é um desafio, parafraseando Pinho, a sociedade, impõe estereótipos que sugerem um pesado constrangimento às feições dos negros, principalmente das mulheres.

Como já foi citado um dos fatores que contribuem para essa autoafirmação ou constrangimento é o cabelo e outros traços estéticos como forma do nariz, boca etc. uma forma de resistência e afirmação da identidade negra, é a adoção dos cabelos afros e a readaptação ao cabelo cacheado que quebra com o Padrão Eurocêntrico. Sobre esta questão do cabelo Angela figueredo que expressa bem quando o coloca como militância pois, adoção do cabelo afro é uma atitude política de resistência e afirmação de identidade, bem como aceitar sua cor seus traços e se orgulhar deles é também um ato político, porem que não se pode construir com efetividade quando colocados em

ambientes a quais são denegridos ou desvalorizados como acontece por vezes nas escolas.

Por isso a necessidade de pensar em ações que possa efetivar por exemplo a lei 10.639 que garante o ensino e conseqüentemente a valorização da história e cultura afro-brasileira. É preciso introduzir nos currículos escolares autores e autoras negras, não apenas ensinar sobre a história, mas sim trazer para as salas de aulas as representações, quebrar com esse currículo hegemônico e a representação negra só sob a perspectiva do Brasil colônia, temos que trazer as religiões, a história de antes e de depois da escravatura, e mais importante devemos trazer representatividades, mostrar nossos autores, artistas, inventores, figuras históricas etc. negros e negras que fizeram e fazem a História desse país. É preciso ainda se abrir o diálogo e o debate sobre as questões raciais, desenvolver e aplicar ações que minimizem o racismo e seu impacto sobre as meninas negras sem esperar por datas “comemorativas” mas que isso seja do cotidiano do ambiente escolar, visto que este não é um trabalho de um dia mas sim uma desconstrução continuada.

Para que se possa realmente obter resultados satisfatórios também temos de trazer para as salas de aulas as mulheres e suas produções e contribuições na história para dar a meninas sejam brancas ou negras destaque, para que possam reconhecer o valor de ser mulher e mostrar aos meninos essa importância e fazê-los conhecer também esse viés da história que também foi construído pelas mulheres, desmistificando assim tantos os estereótipos raciais quanto de gênero.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim com esta pequena discursão sobre empoderamento feminino como uma arma para combater a evasão de meninas negras na escola podemos ver que o racismo é uma dos maiores fatores que levam as meninas negras a se distanciarem da escola, porém não é único ele somado a uma demanda de outros fatores ligados ao gênero como gravidez na adolescência fazem com que meninas negras estejam fora da escola com maior percentual que meninas e meninos brancos por isso necessitam de uma atenção percentualmente maior.

Outra questão abordada como fator de distanciamento de Negras da escola esta ligado ao fato da escola são ser atrativa a elas, pois estão histórica e socialmente distante de suas realidades, por isso o empoderamento feminino e afirmação da identidade negra

se mostra como um caminho seguro e promissor para fazer com que essas meninas permaneçam nas escolas, trazer sua realidade enquanto mulher negra, sua história, cultura e representatividade faz com que se crie uma perspectiva de futuro e vínculo com a escola firmando assim sua permanência na escola

Contudo considerando todos os desafios colocados neste artigo e também o cenário político em que o Brasil se encontra, mais do que nunca, precisamos criar e efetivar ações para permanência de jovens nas escolas em especial as mulheres negras há necessidade estratégica de aproveitar o momento conflitivo e polêmico de disputa de projeto de sociedade que o país atravessa para ampliar e pluralizar a roda de debates e fortalecer as alianças em prol da igualdade racial e de gênero nas políticas educacionais, traduzindo seus impactos no cotidiano das escolas e da vida em sociedade. É fundamental construir e atravessar “pontes”, além de somar forças com todas e todos aqueles comprometidos com democracia, justiça social e direitos humanos no país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Suely. Identidade feminina in: Mulher negra; Caderno IV; Cadernos Geledés. 1993

FIGUEIREDO, Angela. Beleza pura: símbolos e economia ao redor do cabelo do negro. Monografia para a conclusão do curso de Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 1994.

HOOKS, Bell. Alisando nosso cabelo. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro, 2005.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva et all. Negro/A, Eu?: Representações Sociais, Correntes, Gritos E O Refúgio Da Dor. IN: Revista Tópicos Educacionais, N.1 Recife, 2014

VIANNA; CARREIRA; LEÃO; UNBEHAUM; CARNEIRO & CAVASIN. Gênero e Educação fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais.

Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa global pelas crianças fora da escola. Unicef. 2012

“Participação, Democracia e Racismo?”. Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2013.

Motivos da Evasão Escolar – desenvolvida com base nos Suplementos da PNAD 2009.  
<https://nacoesunidas.org/gravidez-na-adolescencia-e-mais-frequente-em-grupos-de-maior-vulnerabilidade-social-diz-oficial-do-unfpa/>

## UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO DO MACIÇO DE BATURITÉ

Rosalva Maria Girão Pereira Nogueira  
Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC.

E-mail: romgpn@yahoo.com.br.

Luís Tomás Domingos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – IHL/UNILAB.

E-mail: luis.tomas@unilab.edu.br

### Resumo

O presente artigo é resultado da pesquisa de mestrado *Uma Análise da Implementação da Lei 10639/2003 no contexto de escolas estaduais da Região do Maciço de Baturité: entraves e possibilidades*, do programa de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da UNILAB, Redenção, Ceará. O objetivo geral deste estudo deteve-se na análise da aplicabilidade da Lei 10639/2003 em oito escolas da rede pública estadual. Com fins para esta comunicação, procedemos a uma discussão dos resultados da pesquisa referente à percepção dos alunos quanto ao tratamento da educação das relações étnico-raciais na escola de ensino médio. Nesta investigação foi realizada uma pesquisa de campo, tipo estudo de caso, que envolveu 301 alunos. Na coleta de dados, optou-se por uso de questionários. Como resultados, percebeu-se a necessidade de a escola de ensino médio se comprometer com a educação das relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Ensino médio. Lei 10639/2003. Relações Étnico-Raciais.

### Introdução

A educação das relações étnico-raciais apresenta-se como uma discussão necessária ao meio acadêmico, visto que a sociedade brasileira atual tem assistido a pichações racistas, ameaças e injúrias racistas, discursos de ódio na internet; assim vivenciamos, estarrecidos, casos de racismo na saúde, no esporte, nas instituições educativas, em todos os setores. A Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, exige o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, instituidoras da nossa sociedade, portanto desenvolver a educação das relações étnico-raciais na educação básica é um dos fatores que podem contribuir para se coibir a reprodução do preconceito e discriminação.

A partir da Lei 10639/2003 são instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que se estabelecem como um guia orientador para a

educação das relações étnico-raciais e meio de combate às discriminações raciais no meio escolar, tendo como princípios orientadores: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (PARECER CNE/CP 003/2004, p.498).

Nesse contexto, o ensino para a educação das relações étnico-raciais tem papel preponderante na construção de uma sociedade que almeja ser mais humana, não racista, para tal fim este ensino deve romper com estereótipos; e desconstruir preconceitos arraigados sobre a população negra, combatendo em todos os ambientes e, sobretudo, nas escolas, a discriminação racial.

Emerge daí a urgência de se romper com o mito da democracia racial brasileira<sup>297</sup>, visto que o preconceito vigente no país é de caráter não oficial. O racismo que nos acomete trata-se de um tipo - denominado por Schwarcz (2012) - de racismo silencioso, o que configura a sociedade brasileira como aquela que não nega o racismo, mas o atribui ao outro, “todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 2012). Compreendemos que a educação das relações étnico-raciais deve promover o enfrentamento desse racismo à brasileira e isso requer postura política.

Neste trabalho, buscamos saber se a escola de ensino médio tem cumprido com as determinações da Lei 10639/2003<sup>298</sup> e das Diretrizes que preceituam o ensino da educação das relações étnico-raciais. Nossa indagação é se os alunos estão inseridos em escolas que primam pela educação das relações étnico-raciais; e se existe uma abordagem quanto às questões raciais na escola.

O presente trabalho é resultado da pesquisa de mestrado *Uma Análise da Implementação da Lei 10639/2003 no contexto de escolas estaduais da Região do Maciço de Baturité/CE: entraves e possibilidades*, do programa de Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis da Universidade da

---

<sup>297</sup> O mito da democracia racial pode ser compreendido (...) como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57)

<sup>298</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.

Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará. Nosso objetivo geral foi analisar a aplicabilidade da Lei 10639/2003 em oito escolas de nível médio da rede pública estadual da Região do Maciço de Baturité (CEARÁ), pertencentes aos municípios de Baturité, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Redenção, Acarape, Ocara e Barreira. No artigo que ora apresentamos, procedemos a uma discussão dos resultados da pesquisa referente à percepção dos alunos quanto ao tratamento da educação das relações étnico-raciais na escola de ensino médio.

### **Procedimentos metodológicos**

Este estudo, inicialmente, baseou-se na pesquisa documental e bibliográfica - fundamentada em pareceres, resoluções e documentos oficiais publicados pelo MEC e em um campo amplo de pesquisadores e estudiosos que versam sobre a temática. Nesse contexto, destacam-se Domingues (2007), Domingos (2012), Gomes (2002, 2007, 2009, 2011, 2012), Pereira (2011), Gonçalves (2013), Munanga (2005, 2015), Silva (2007, 2013), entre outros.

Numa segunda fase, foi realizada uma pesquisa de campo<sup>299</sup>, na modalidade estudo de caso, de abordagem qualitativa. Esta abordagem realizou uma análise sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 em oito escolas da região do Maciço de Baturité, nos municípios: Baturité, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Redenção, Acarape, Ocara e Barreira; e contou com a participação de 301 alunos como sujeitos de pesquisa, um universo considerado por nós bastante significativo.

Para a análise dos resultados, foram utilizados procedimentos tanto qualitativos quanto quantitativos - através do uso de questionários, visto que os métodos quantitativos e qualitativos podem ser complementares.

Este estudo foi realizado com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

### **Discussão: o que nos dizem os alunos quanto à educação das relações étnico-raciais na escola de ensino médio?**

Esta análise é resultado dos dados coletados dos 301 alunos das oito escolas participantes da pesquisa. Começamos por apresentar o perfil dos participantes:

---

<sup>299</sup> A pesquisa de campo, na primeira fase, foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2016 e, numa segunda fase, entre os meses de maio e junho de 2017.

verificou-se que 77% dos alunos encontram-se na faixa etária dos 14 aos 17 anos, sendo 57% do gênero feminino. Quanto ao pertencimento étnico-racial, constatou-se que a maioria se autodeclarou parda, foram 66% de pardos, 15% de brancos, 12% de pretos, 5% de amarelos e 2% de indígenas, é importante ressaltar que utilizamos o sistema de classificação racial do IBGE, que atribui características à cor da pele, que pode ser branca, preta, amarela, parda e indígena (IBGE, 2013, p.87). De acordo com o Parecer 003/2004:

[...] cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004)

Percebe-se nas respostas dos alunos uma pouca incidência de autodeclarados pretos, apesar desse grupo poder ser considerado majoritariamente negro, segundo critérios do IBGE. Admitimos como hipótese como justificativa para essa pouca incidência o não sentimento de pertencimento a um determinado grupo étnico, manifestado através do processo assimilacionista pelo qual passou a população afrodescendente no período pós-escravatura, cujos valores foram centrados na cultura e olhar do outro, e do processo de branquitude<sup>300</sup> impingido a esta população. Há também uma relação com a imposição de sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade a que os africanos escravizados, seus filhos e descendentes foram submetidos pelos sistemas dos colonizadores europeus (SILVA, 2007).

Os resquícios desse discurso, percebe-se, ainda resistem na atualidade, visto que “persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras” (PARECER CNE/CP 03/2004, p.500). No entanto, estes resquícios precisam ser rompidos, a escola precisa falar sobre a questão racial, discutir quanto à autoafirmação da identidade negra. É necessário que indaguemos, parafraseando Gomes (2012, p. 105):

---

<sup>300</sup> A branquitude estabeleceu-se como norma e padrão de comportamento em virtude do discurso do branqueamento construído pelas elites brasileiras e imigração europeia nos fins do século XIX para início do século XX. (ZUBARAN; SILVA; 2012).



No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

Como resposta a essas questões, podemos considerar que a educação das relações étnico-raciais integra uma política curricular que incide sobre mudanças comportamentais, a ser desenvolvidas no processo de educar pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos. Esse processo educativo tem por objetivo formar sujeitos, homens e mulheres, que reconheçam e valorizem visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que instauraram a nação brasileira (SILVA, 2007, p.490). No entanto, adverte Silva (2007) “o ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer a sociedade”.

A educação proposta em nossas escolas deve, primorosamente, ter por finalidade, entre outras, contribuir para a construção da identidade negra, desse sentimento de pertença. Em acordo a Gomes (2005, p.42): “reconhecer-se numa identidade supõe (...) responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”.

A escola, espaço de aprendizagem, interfere na construção dessa identidade. Gomes (2002, p.39) corrobora esse pensamento ao afirmar que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Isto posto, exige-se da escola um comprometimento com uma discussão pautada nos conceitos de raça, etnia, cultura afro-brasileira e identidades negras, o que implica na construção de currículos que não silenciem diante da diversidade étnico-cultural do povo brasileiro.

Este estudo revelou que 56% dos participantes reconheceram a existência de casos de discriminação racial na escola, o que eles também chamam de bullying. Não obstante, quando indagados quanto ao posicionamento das escolas referente a essa problemática, percebeu-se em suas falas que inexistia uma postura de reconhecimento da questão racial na escola. Tais dados nos impelem a perceber que as questões raciais, o

enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, os atos de violência e discriminação no cotidiano escolar ficam à margem do projeto político-pedagógico escolar, sendo invisibilizados e silenciados. Em acordo a Lopes:

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir. (LOPES, 2005, p.187)

A pesquisa não é capaz de revelar as formas de discriminação sofrida por estes alunos, mas percebemos quanto de silêncio em torno dessa questão existe. Esses silenciamentos nos fazem perceber a complexidade da educação das relações raciais, em acordo a Munanga (2015, p.25) “o nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente”.

Ressaltamos que é atribuição da escola combater qualquer tipo de discriminação e criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade; e “fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas” (BRASIL, 2004, p.503).

Evidencia-se, nesse contexto, a necessidade de a escola de ensino médio se comprometer com a educação das relações étnico-raciais, desta educação compor os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, e de nós, professores e gestores, aguçarmos o olhar sobre nossos alunos negros, coibindo quaisquer atitudes racistas ou discriminatórias contra eles. Esse novo olhar sobre a educação das relações étnico-raciais, nas palavras de Petronilha Silva:

[...] requer de nós, professore(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. [...]. (SILVA, 2007, p. 492 – 493).

Diante dos dados, impõe-se a necessidade de uma mudança curricular. Em acordo a Gomes (2012, p.102), “Descolonizar os currículos é mais um desafio para a

educação escolar”.

Essa investigação comprovou que apenas 24% dos alunos percebem que a temática “questões raciais” perpassa pelo currículo escolar, e 11% deles sequer identificam essa abordagem, visto que elas são tratadas de forma generalizada, pelas superfícies, ou seja, as questões raciais e/ou tratamentos diferenciados são silenciados, a escola exime-se de trabalhar com os delicados processos da formação humana, reconhecendo a diversidade étnico-racial.

É necessário que professores e gestores tenham clareza de que essas questões complexas e delicadas não podem ter tratamento generalizado, porque ferem a suscetibilidade das pessoas, principalmente os jovens, crianças em formação. É necessário desalienar as práticas pedagógicas, observar no cotidiano escolar as formas de discriminação, o uso de estereótipos negativos contra os negros e combatê-los. Pequenas atitudes podem ser utilizadas nesse processo de construção do respeito pelo outro. Conforme salienta Silva:

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490)

Evidencia-se, assim a necessidade de os educadores ampliarem a dimensão escolar no desenvolvimento entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural e iniciar um debate sobre as questões curriculares na escola, sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos – importa discutir sobre os valores, as representações sobre o negro, que professores e alunos negros, mestiços e brancos estão presentes na escola e realizar um trabalho permanente no tocante a diversidade étnico-racial (GOMES, 2005, p.146 – 150).

### **Considerações Finais**

Nesse percurso, os dados colhidos pela pesquisa revelam que a implementação da Lei nos municípios, foco do estudo, apresenta diversas limitações que nos permitem afirmar que a educação das relações étnico-raciais ainda não ocupa o lugar que merece

na escola de ensino médio; e não atende, de forma ampla, as determinações da Lei 10639/2003 e suas Diretrizes.

É necessário que a escola deixe de lado as superficialidades e trabalhe de forma profunda e crítica os conceitos de raça, etnia, cultura afro-brasileira e identidades negras, apresentando o processo histórico em que se formou o povo brasileiro. Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004; garantir no Planejamento de Curso dos professores a existência da temática das relações étnico-raciais; estimular estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática (BRASIL, 2009).

É importante enfatizar que a nossa vivência como educadora nos permite dizer que a qualidade das relações nesses espaços, muitas vezes, é geradora de desigualdades, ao silenciar aspectos importantes ao processo educativo. Necessário, neste percurso, ampliar o debate em torno da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, desta educação compor os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino.

Acreditamos que é possível fomentar uma discussão que desencadeie um olhar mais cuidadoso, “apurado” e atento para a educação das relações étnico-raciais, reconhecendo as diferenças e subjetividades de nossos alunos. Essa educação implica, primordialmente, num projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime, as escolas de ensino médio representam esse *locus* potencializador para essa educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. In Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. IBGE. **Características Étnico-raciais da População. Classificações e identidades** In Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica número 2. Ed. IBGE.

Petrucelli e Saboya (org). Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=263405&view=detalhes>. Acesso em 19, mar.2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20, abr. 2016.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra. Aletria: alteridades em questão**. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>. Acesso em: 27, set. 2016.

GOMES, N.L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. p.143 – 154. In: MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.204p.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 03 mar.2016.

GOMES, N. L. (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1.edição, Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos; 36). Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial\\_educaca-para-todos\\_36\\_miolo.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf). Acesso em 01, mar. 2016.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm). Acesso em 01, mar. 2016.

LOPES, V. N. **Racismo, Preconceito e Discriminação**. p. 185 – 204. In: MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. Brasília, 2005. 2ª edição revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.204p.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 03 mar.2016.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf). Acesso em 18, jan. 2018.

SCHWARCZ, L. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. Col. Agenda brasileira. Cor e Raça na Sociabilidade Brasileira. Claro Enigma, 2012.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2007, p. 489-506. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 24, abri. 2017.

## PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA: UMA CARTOGRAFIA DE PRÁTICAS MUSICAIS EM FORTALEZA

Fernando Moreira Falcão Neto<sup>301</sup>  
Luiz Botelho Albuquerque<sup>302</sup>

### RESUMO

Percebemos as narrativas de si como produções que auxiliam a compreensão sobre a constituição dos processos configuradores da ação dos sujeitos. Encontramos pesquisas realizadas pelo eixo de Ensino de Música do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) que elegem a história de vida como fundamentação teórica e metodológica de projetos de investigação sobre a estruturação do campo musical local. Apresentamos, como proposta de pesquisa a ser desenvolvida, a elaboração de uma cartografia de práticas musicais de estudantes de escolas públicas, em Fortaleza. Para isso, planejamos o desenvolvimento de uma pesquisa-ação participativa a ser realizada com a implementação de um curso a distância, desenvolvido como design educacional contextualizado com a história de vida destes estudantes. Como projeção de primeiros resultados, especificamos os processos identificados como necessários à implementação da ação.

**PALAVRAS-CHAVE:** CAMPO MUSICAL LOCAL. HISTÓRIA DE VIDA. PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA.

### 1. Introdução

Publicações, como as de Castro (2011) e Rogério (2006; 2011), utilizam a história de vida como fundamentação teórica e proposta metodológica para investigarem sobre a constituição do campo musical local. Percebemos que produções científicas como essas orientam o agir de musicistas-professores no interior deste campo e propõem novos modos de aprender e praticar música. De acordo com Rogério, Albuquerque e Sales (2012) o desenvolvimento do campo de pesquisa sobre educação musical, na Universidade Federal do Ceará (UFC), se fortaleceu a partir da interação entre o curso de Licenciatura em Música e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado à Faculdade de Educação (Faced). As pesquisas desenvolvidas no interior da Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino (Lece), mais precisamente no eixo de ensino de música, dialogam com um avanço do reconhecimento institucional à necessidade de reconhecer a música como um campo de conhecimento autônomo.

---

<sup>301</sup>Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Bolsista do CNPq. E-mail: moreirafalcaoneto@gmail.com.

<sup>302</sup>Professor titular do Programa de Pós-graduação em Educação, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: luizbotelho@uol.com.br.

Com uma investigação autobiográfica, Silvino (2007) elabora um panorama histórico sobre a estruturação do campo musical em Fortaleza. Ao questionar as suas vivências como regente do coral da UFC e professora da Faced, a autora nos indica um recorte sobre o processo de disputa para o reconhecimento do saber musical no interior da Universidade. Ainda na década de 1960, de acordo com Silvino, a UFC teve um curso superior de música autorizado, mas, após o ingresso das duas primeiras turmas, houve o golpe militar de 1964 e o curso foi desvinculado da instituição. Mais de 40 anos depois, em 2006, a UFC recebeu a primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação Musical, a princípio, vinculado à Faced e, mais tarde, integrado ao Instituto de Cultura e Arte (ICA), como graduação presencial de Licenciatura em Música (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015).

A criação de um curso de graduação destinado à formação de professores de música está relacionada à inclusão institucional da educação musical no ensino básico. Este fato implica em uma gama de estudantes de instituições privadas e públicas que aprendem e praticam música na cidade. Escolhemos, neste momento, investigar os modos como estudantes que praticam música em instituições públicas de ensino constituem as suas práticas na cidade. Questionamos sobre o conjunto de experiências, vivenciadas em ambientes formais e informais, que cultivam a música como uma possibilidade de expressar o mundo. Como caminho para desdobrar essa inquietação inicial, apresentamos a elaboração de uma cartografia dos aprendizados e práticas musicais de estudantes de escolas públicas, em Fortaleza, como proposta de pesquisa a ser desenvolvida no eixo de Ensino de Música da Lece.

## 2. Criatividade e construção de um *habitus*

Ostrower (1987) percebe o ato de criar como próprio ao viver. Torna-se humano no ato de compartilhar um mundo em comum, o mundo da cultura. O indivíduo só se integra a esse mundo à medida que participa dos sentidos constituidores da realidade. O ser humano configura a si na criação de materialidades que têm o propósito de construir e compartilhar um mundo em comum, percebido pelo sujeito a partir de si em diálogo com o outro:

Criar é, basicamente, formar. [...] mais do que “homo fáber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. [...]. Em cada ato nosso, no exercê-lo, no compreendê-lo e no compreender-nos dentro dele,



transparece a projeção de nossa ordem interior. [...]. Nessa busca de ordenações e de significações reside a profunda motivação humana de criar. [...] só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. (OSTROWER, 1987. p. 8-9)

Compreendido como ser formador, o ser humano não apenas participa da estruturação do mundo ao qual pertence, como também, com esse processo, direciona a sua própria constituição. Para a autora, mergulhado neste mundo cultural, o sujeito agrega sentido ao próprio existir. No entanto, compreendemos toda existência como social e historicamente localizada, logo a percepção e a forma de sentir o mundo é referenciada com os valores culturais vigentes (idem, p.16). É a partir de um campo estruturado de possibilidades culturais que o sujeito age socialmente.

Silvino (2007) corrobora a ideia de Ostrower quando questiona quais experiências afetivas, sociais e culturais proporcionaram a ela a descoberta da música como possibilidade de agir no mundo:

[...] a música é minha grande paixão, meu mote de existir, meu sentido de viver. Minha cabeça pensa musicalmente. [...]. Quando eu era criança, meus pais cantavam muito a toda hora. [...]. Também frequentávamos igrejas católicas que, em meu tempo de menina, tinham coro (que encanto pra mim!). [...]. Mamãe dizia que eu, bem novinha, no berço, mexia os bracinhos, como se estivesse regendo, quando a música da “radioadora” (sic) da igreja tocava. (SILVINO, 2007, p. 30-31)

A autora reconhece a casa materna como espaço de incentivo e aprovação à prática musical. Também identifica a igreja como o espaço onde vivenciou o encantamento do primeiro contato com o canto coral. Tais experiências a levaram, aos sete anos, a iniciar o estudo formal de música com Dona Amélia Cavalcante, em Iguatu. Na cidade, era comum a prática do bandolim, instrumento escolhido para o aprendizado: “lá, muita gente tocava bandolim e violão” (idem, p. 32). Para a musicista, a presença de Dona Amélia, sua primeira professora e, supostamente<sup>303</sup>, também professora de Humberto Teixeira<sup>304</sup>, proporcionou a difusão da prática do instrumento na cidade. Com a reflexão sobre o próprio processo formativo como musicista, a autora se aproxima de quem a antecedeu e de seus contemporâneos. Ela constrói assim um diálogo configurador do contexto da sua formação musical. Desta forma, a autora elabora um

---

<sup>303</sup> Com base nas suas lembranças, a autora apresenta o que “se dizia” sobre a musicista-professora. Porém, mesmo sem referencial externo apresentado, alude-se à informação como indício dos argumentos de validação à prática docente da musicista-professora.

<sup>304</sup> Músico cearense natural de Iguatu que, em parceria com Luiz Gonzaga, compôs Asa Branca, música lançada em 1947.

diálogo intergeracional:

[...] se manifesta o intergeracional pela via da narrativa e da relação com o presente, esse contato que se estabelece entre as gerações está para além do tempo. Ele inaugura nosso desenvolvimento pessoal e nossa própria narrativa. É através dele que denominamos o mundo, que entramos na cultura e que se inicia nossa relação com saber. (LANI-BAYLE, 2008, p.306)

A inserção no mundo cultural se dá na troca com quem veio antes. “Não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro” (CORACINI, 2003, p.203). É o gesto de observar a atuação do outro que permite que se encontrem as possibilidades de construção do próprio agir. Bourdieu (2012) conceitua este processo como *habitus*, um gênero de conhecimento adquirido que é fundamental para a constituição do ser. Responsável pela incorporação de um modo de agir, o *habitus* configuraria a própria localização social dos sujeitos. No entanto, esse conceito não implica a imitação das ações, mas a interiorização das estruturas que as justificam.

Conforme o espaço social em que nós interagimos, interiorizamos estruturas que passam a construir nossa leitura da realidade, e as exteriorizamos em nossas escolhas, julgamentos, gostos, atitudes; ou seja o *habitus* nos fornece um “senso prático”[...]que funciona como uma senha de acesso ao mundo, uma chave de decodificação que é tanto mais eficaz quanto mais sua formação se der em espaços diversos, plurais, de forma a oferecer uma variedade de possibilidades de leitura da realidade. (ROGÉRIO, ALBUQUERQUE E SALES, 2012, p. 31)

O *habitus*, portanto, se configura como uma rede de possibilidades ao agir. O espaço, no qual esta rede se constitui, Bourdieu (2012) conceitua como campo, estrutura onde os sujeitos teriam acesso a um modo de fazer específico e desenvolveriam o senso prático. Assim, as práticas são acessadas no interior do campo. O desenvolvimento de um modo de agir específico localiza socialmente os sujeitos, para assim serem reconhecidos e legitimados como agentes autorizados à ação.

Em diálogo com esta perspectiva teórica, nos interessamos em acompanhar a constituição do processo formativo, em espaços formais e informais, de novos agentes do campo musical de Fortaleza. Para isso, percebemos a história de vida desses sujeitos como um novelo do qual, de forma colaborativa, podemos tecer uma rede de novos sentidos.

### 3. Proposta metodológica

Para desenvolver o aprofundamento desta questão, adotamos o ato de narrar sobre si como meio de acesso aos processos constituidores de uma determinada prática. Pretendemos construir uma pesquisa-intervenção-formação, como espaço de elaboração

de diálogo essencialmente colaborativo. Assim, objetivamos promover a reflexão desses estudantes sobre a construção das suas trajetórias como musicistas, como também da formação das suas capacidades de agência no interior do campo musical local.

Propomos uma pesquisa-ação participativa que possibilite a construção da pesquisa como uma obra coletiva. Ao conceituar a pesquisa-ação participativa, Chizzotti (2006) apresenta, como característica fundadora desta proposta, a participação de todos os agentes envolvidos na pesquisa, em todas as etapas constituidoras da investigação: delimitação, proposição de ação e análise do conhecimento produzido. Desta forma é desarticulada qualquer hierarquização de papéis entre pesquisadores institucionais e demais participantes da pesquisa.

Aproximamos, à perspectiva metodológica participativa, a história de vida como fundamentação teórica e proposição metodológica. De acordo com a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASHIVIF), o próprio sujeito narrador é o responsável por direcionar o processo de investigação de si:

[...]procedimento que coloca, no centro, o sujeito narrador, enquanto aquele que define seu objeto de busca e desenvolve um projeto de compreensão de si para si e pela mediação do outro. [...] Uma das maiores consequências da maneira como a Associação define seu objeto é recusar a separação entre teoria e prática. Isso concerne à distribuição hierarquizada dos lugares do pesquisador, do prático e do sujeito narrador (indivíduo ou grupo). A Associação entende sua substituição por uma relação dialética, na qual as teorias interrogam as práticas e vice-versa. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO, 2016, p. 177-178)

Compreendemos que, com esta perspectiva, o pesquisador institucional exerce a função de propositor desse processo de investigação de si. Essa relação acontece com a comunicação, esta entendida por Freire (1987) necessariamente como diálogo. O ato comunicativo só se torna possível com a escuta amorosa e o respeito pela o direito de fala do outro. A fala, oral e escrita, será o elemento constituidor do corpo desta pesquisa, agindo como meio para a realização da cartografia do processo formativo destes sujeitos no campo da música local. Costa (2014) compreende o ato de cartografar como:

Cada saber lida com matérias que não são nada estanques, paradas, e que se caracterizam exclusivamente por serem relacionais, por estabelecerem relações entre si e com o seu meio. [...] Trata-se da vida, da subjetividade, de algo que é ao mesmo tempo singular e coletivo, que se faz entre o que é mais íntimo e aquilo que está fora, algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre entre. [...] é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que

cartografa. O cartógrafo cartografa sempre o processo. (COSTA, 2014, p. 68-69)

Interpretamos a cartografia como ato de reflexão contínua sobre a própria ação no interior de um campo. É o gesto de questionar a própria experiência e redirecioná-la. Desta forma, essa prática deve ser realizada pelo próprio agente movente do campo. Pretendemos propor esta ação aos estudantes que participam de processos de iniciação musical em escolas públicas. Para isso, pretendemos implementar uma proposta formativa a distância. Assim, será possível promover o encontro entre estudantes de diferentes localidades da cidade, o que promoverá uma visão mais abrangente sobre as experiências musicais vivenciadas em diferentes regiões da cidade. Neste espaço colaborativo, todos assumiriam o papel de investigadores de si e de pesquisadores colaboradores desta proposta de pesquisa. Os facilitadores desse processo investigativo-formativo são compreendidos como agentes-propositores da investigação e os participantes pertencentes ao campo como agentes-realizadores da investigação.

Como plataforma onde será desenvolvida esta pesquisa, será implementado o curso Faz como eu – modos de aprender e praticar música no Ceará<sup>305</sup>, desenvolvido para o Laboratório de Epistemologia da Música, vinculado ao curso de Licenciatura de Música da UFC. Projetada como uma proposta de Design Educacional Contextualizado, ou seja, centrado no aprendiz e no contexto da aprendizagem (Filatro, 2004), a formação promoverá um diálogo intergeracional entre os estudantes que se inserem no campo musical local e artistas com atuação no mesmo campo. A partir desse diálogo, os estudantes iniciarão a elaboração de suas próprias narrativas, a identificar os encontros e os locais que despertaram a percepção da prática musical como um fazer possível. Como resultado desta experiência formativa, os agentes-realizadores elaborarão um mapeamento dos espaços onde aprendem e praticam música em Fortaleza.

#### **4. Primeiras projeções**

Projetamos, para o segundo semestre de 2018, a identificação das escolas públicas de Fortaleza, rede municipal, estudantes dos 8º e 9º anos, e rede estadual, estudantes do 1º e 2º anos do ensino médio, que promovem práticas de iniciação musical. A seleção das escolas participantes se dará pela disponibilidade e condições

---

<sup>305</sup> Projeto de curso apresentado em agosto de 2018 como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização em Design Instrucional do Centro Universitário Senac.

estruturais da instituição em apoiar o desenvolvimento do projeto. Serão priorizadas escolas que possuam laboratórios de informática em funcionamento para permitir ao estudante acesso ao curso. No fim do semestre, será definida a quantidade máxima de vagas a serem ofertadas às escolas. Paralelo a este processo de mobilização, será implementada a estrutura do curso.

No início do primeiro semestre de 2019, entre fevereiro e março, o curso será apresentado aos estudantes das escolas e, em seguida, aos pais dos interessados em realizar a investigação. Pretendemos iniciar a primeira turma em abril do mesmo ano. Em agosto, após a realização do curso, será avaliada a eficácia da proposta e analisada a necessidade de reaplicação da formação.

## 5. Referências

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO. Carta da ASIHVIF: nossa carta. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 177-179, jan./abr. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CASTRO, Henrique Sérgio Beltrão de. **No ar, um poeta**: do singular ao plural - experiências afetivas (trans)formadoras em um percurso autobiográfico poético-radiofônico. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORACINE, Maria José Rodrigues Faria. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon** – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, v. 17, n.35, p. 201-220, 2003.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisa. In: **Revista Digital do laboratório de artes visuais**: Centro de educação – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, vol. 7, n.2, p. 66-77, mai./ago.2014.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional Contextualizado**. São Paulo: Ed. SENAC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. **Tendências de pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ROGÉRIO, Pedro. **Pessoal do Ceará**: formação de um campo e um *habitus* musical na década de 1970. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

\_\_\_\_\_. **A viagem como um princípio na formação do *habitus* dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como pessoal do Ceará.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

\_\_\_\_\_; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; SALES, José Álbio Moreira de. Educação musical na UFC: o início do campo de pesquisa. In.: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro. **Educação musical:** campos de pesquisa, formação e experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SILVINO, Izaíra. **...ah, se eu tivesse asas...** Fortaleza, Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Instituto de Cultura e Arte. **Projeto pedagógico do curso de música.** Fortaleza, 2015. 119 p.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ANPED: ESTADO DA QUESTÃO

Joilson Silva de Sousa<sup>306</sup>  
Roseane Fernandes Feitosa<sup>307</sup>

### RESUMO

O presente texto é resultado de recorte investigativo que buscou definir o objeto de estudo de pesquisa dissertativa. Desse modo, consideramos que a elaboração do Estado da Questão (EQ), pode contribuir para a descoberta e/ou redefinição dos caminhos de pesquisa. Destarte, o objeto desse escrito foi elaborado pelo EQ tendo por alvo os saberes docentes alinhados a temática indígena brasileira. A pesquisa bibliográfica teve como fundamento teórico e metodológico, os escritos de Minayo (2015), Nóbrega-Therrien (2010) e artigos científicos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. O trabalho realizado evidencia a especificidade do objeto de estudo, sendo este mapeamento, resultado de descritores escolhidos que pudessem apresentar as categorias de análise. O EQ torna-se importante, por auxiliar pesquisadores no planejamento de investigações e na originalidade de pesquisas necessário nas diversas áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Estado da questão. Bibliografia. História Indígena.

### Introdução

No ano de 2018, duas datas importantes de um percurso social que reverberam na educação, oriundos de resultados que se alinham as Relações Étnico-Raciais na escola devem ser mencionadas, os 30 anos da Constituição Federal de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, bem como os 10 anos de promulgação da Lei 11.645/2008, que em seus dispositivos trouxe alterações no artigo 26-A da Carta Magna da Educação brasileira, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD, prescrita na forma da lei n. 9.394/96.

Este trabalho é oriundo de pesquisa dissertativa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Estadual do Ceará no período de 2015 a 2017, que tem por título: “Temática Indígena na Escola: saberes experienciais de docentes em história na rede pública municipal de Fortaleza-CE” que pretendeu

---

<sup>306</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; aluno do curso de Planejamento, Implementação e Gestão da EaD – PIGEAD, pela Universidade Federal Fluminense e Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu - FECLI/UECE. E-mail: joilson.sousa@uece.br;

<sup>307</sup> Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI/UECE e Bolsista de extensão da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará - PROEX/UECEE-mail: roseanefernandes03@gmail.com.



compreender como ocorre a constituição dos saberes que mobilizam as práticas de docentes em História em uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza/Ceará, no tocante à temática indígena brasileira, tendo por marco a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no contexto da educação básica.

A construção deste Estado da Questão buscou envolver o ensino de História e a Educação para as Relações Étnico-Raciais numa relação com os professores de História, seus saberes e práticas e a Temática Indígena brasileira. Acreditamos que a realização de um Estado da Questão proporciona ao pesquisador uma visão extensa das pesquisas e estudos sobre sua área de interesse, pois, corroborando com Silveira (2012), ao se realizar um rigoroso levantamento bibliográfico em diversos bancos de dados e sites de pesquisas, é possível a elaboração de um “inventário” sobre o que já foi pesquisado em relação a uma temática específica, contribuindo para o conhecimento científico da área. Segundo Nóbrega-Therrien; Therrien (2010, p. 34);

O estado da questão é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.

Compreendemos que tal análise contribui ainda na delimitação do problema de pesquisa, tornando o trabalho do estudante-pesquisador bem elaborado, fundamentado e ciente dos caminhos que devem ser percorridos nas opções de contribuição com o que foi apurado ou trilhar novos percursos para contribuir ainda mais com a temática em análise.

Portanto, o EQ: “configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 9). Consideramos assim, a análise minuciosa dos caminhos percorridos para que as contribuições encontradas pudessem ser fundamentalmente importantes no andamento da pesquisa a ser realizada.

Nesse caso, o pesquisador tem diversas opções para obtenção dos dados do seu Estado da Questão. Silveira; Nóbrega-Therrien (2011, p. 220-221), nos apontam que

[...] os periódicos online nacionais e/ou internacionais, encontrados em diferentes bases de dados, como Scielo, Wilson Web, Thomson, Scopus, Ilumina etc. É possível, também, fazer levantamento de teses e dissertações nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação de várias universidades do País.

Outra opção válida é a busca em anais de eventos científicos e, ainda, em bibliografia pessoal/profissional. Alguns eventos também disponibilizam o download de trabalhos apresentados em endereços eletrônicos, sendo possível ter acesso a várias publicações organizado por ano de realização.

Alinhado as ideias de Silveira e Nóbrega-Therrien (2011), o pesquisador não pode deixar de informar os meios de busca utilizados e os procedimentos realizados para a análise dos dados encontrados. Assim, acreditamos que possam ser evitadas generalizações e informações equivocadas, tornando sua busca e, conseqüentemente, a pesquisa o mais original possível.

### **Metodologia Empregada**

Buscamos mapear pesquisas voltadas à temática Indígena após a promulgação da lei 11.645/2008, que torna obrigatório, em todo o território brasileiro, o ensino da História e cultura Indígena nas disciplinas de Literatura, Artes e História. Neste trabalho, optamos por direcionar nosso olhar para os saberes e práticas desenvolvidas pelos professores de História, por ser esta a nossa área de formação acadêmica e de atividade profissional.

Ao fazer um levantamento dos estudos publicados sobre a temática supracitada, para conhecermos os direcionamentos que os trabalhos acadêmicos têm tomado, foi realizado um mapeamento bibliográfico no site dos anais de evento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”.

Através dos descritores cruzados na busca e o recorte temporal inicial no ano de 2008<sup>308</sup>, (ano de promulgação de lei 11.645/08) até o ano de 2016, onde seguimos com as buscas via *desktop* no laboratório de informática do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE e em microcomputador pessoal em nossa residência.

No quadro 1, apresentamos os dados encontrados nos anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED no GT-21

---

<sup>308</sup> Tomamos como marco o ano de promulgação da lei 11.645/08 criada em 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da História e cultura indígena nas escolas do país, acreditando que as discussões sobre a temática se intensificaram no meio acadêmico após a lei supracitada.

“Educação e Relações Étnico-Raciais”, que apresentam um número de textos pequenos, quando buscamos alinhar com nossa temática de investigação e linha de pesquisa:

**Quadro 1** – Trabalhos encontrados no GT “Educação e Relações Étnico-Raciais” da ANPED, no período de 2009 a 2015. Fortaleza/CE, 2016

Reunião da ANPED – GT-21		Trabalhos publicados	Trabalhos sobre a temática
Ano	Local do Evento		
2009	Caxambu-MG	9	-
2010	Caxambu-MG	13	1
2011	Natal-RN	30	-
2012	Porto de Galinhas-PE	22	1
2013	Goiânia-GO	18	-
2015	Florianópolis-SC	29	1

Fonte: Elaboração própria (2016).

Anteriormente presente na categoria de Grupo de Trabalho, o GT-21 da ANPED tinha em suas bases de dados duas denominações, “Afro-Brasileiros e Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais”, que no ano de 2009 passou a se chamar exclusivamente “Educação e Relações Étnico-Raciais”. Durante o levantamento de dados, encontramos, nos registros do GT-21 da ANPED, que as mudanças decorrentes da nomenclatura do aludido Grupo de Trabalho expressam um movimento de uma hermenêutica de cunho político e epistemológico entre seus integrantes e ainda, a intenção da ampliação de abrangência para o recebimento de trabalhos referentes à temática Indígena.

Para alcançarmos o maior número de trabalhos possível que fizessem referência a nossa linha de pesquisa, e alinharmos a perspectiva do recorte temporal desta análise, buscamos trabalhos das reuniões anuais da ANPED desde o ano de 2009, ano em que o GT passa a ter nomenclatura que aborda também nossa temática de pesquisa e o ano seguinte de promulgação de lei 11.645/2008 na expectativa de que os trabalhos iniciem suas discussões após esta.

No primeiro momento entramos em contato por e-mail através do endereço eletrônico da ANPED, *anpedgt@gmail.com*, onde fomos orientados como encontraríamos, de modo sistemático, todos os trabalhos do GT-21. Mesmo

encontrando nos títulos de muitos trabalhos a nomenclatura “Étnico-Racial” foram lidos os resumos na tentativa de identificar se os textos presentes nos anais de cada evento abordavam a temática Indígena numa relação com o ensino de História ou os saberes e práticas dos professores de História o que se confirmou quando percebemos uma grande quantidade de trabalhos voltados à temática Africana e Afro-brasileira.

Observamos que os trabalhos apresentados desde a criação do GT-21, mesmo tendo um quantitativo satisfatório, apenas três trabalhos estabelecem relação com nossa proposta de pesquisa, ao que podemos afirmar que verificar a implementação da lei 11.645/2008 estabelecendo relação com o ensino de História e Cultura Indígena na educação básica tendo no professor o papel de protagonista ao expressar seus métodos de ensino, trabalhos desenvolvidos e suas inquietações sobre a temática supracitada, ainda figura como incipiente durante quase uma década após a promulgação da referida lei.

### **Resultados de pesquisa**

#### *Textos publicados no Portal da ANPED*

Na 32ª edição do evento da ANPED “Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações”? O GT-21 “Educação e Relações Étnico-Raciais”, contou com nove trabalhos apresentados. Realizamos a leitura dos títulos e resumos dos escritos no *site* do evento. Contudo, nenhum dos artigos fazia referência à questão Indígena brasileira. Todos os trabalhos abordavam a tese Afro-Brasileira e/ou Africana com as seguintes perspectivas: Lei 10.639/2003, Epistemologias Afro-Brasileiras, práticas pedagógicas antirracistas para com os negros, a relação dos negros em determinadas escolas públicas no Brasil, relação Educação e Africanidades e ainda, museologia e identidade a partir da perspectiva da Diáspora Africana.

Na 33ª reunião da ANPED “Educação no Brasil: o balanço de uma década”, dos treze trabalhos apresentados neste evento, apenas o trabalho de Ana Cristina Cruz (2010) fazia referência ao nosso tema de estudo. O trabalho GT21-6038, intitulado “Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e propostas”. O referido trabalho traz uma análise sobre as experiências de educar para as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. A autora analisa projetos que alcançaram expressividade no Prêmio Educar para a Igualdade Racial, organizado

pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Logo, buscamos compreender a relação que a autora faz no que se refere às concepções de escola, diversidade e cultura, nas experiências vividas por professores.

Todos os demais trabalhos estão ligados exclusivamente à questão étnica negra, dentro de perspectivas de currículo universitário – racismo – livro didático – ensino religioso – práticas pedagógicas dentro de comunidades quilombolas – políticas públicas relacionadas às cotas raciais.

Durante a 34ª edição em 2011, com o título “Educação e Justiça Social”, dos trinta trabalhos apresentados, o que nos fez perceber um crescimento quantitativo expressivo do número de textos aprovados no evento, nenhum tinha relação com nossa proposta de pesquisa. No entanto, nos chamou a atenção um trabalho que trata da questão Indígena cujo título é: “Identidades/Diferenças Indígenas nas teias de um currículo universitário”. Contudo, como o próprio título diz e ainda após a leitura do resumo do mesmo, fica clara a perspectiva voltada para alunos Indígenas e cotistas em uma universidade pública sobre suas percepções em torno do currículo universitário.

A 35ª edição da reunião anual da ANPED: “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI” teve apenas um trabalho que apresentou relação com a perspectiva proposta por nós acerca da temática Indígena, em relação aos vinte e dois trabalhos apresentados neste evento no GT-21. O trabalho “Os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade e a Ressignificação do Currículo”, de José Licínio Backes (2012), faz um levantamento de 52 trabalhos apresentados no GT-21 da ANPED, na tentativa de identificar como estão sendo abordados os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade e como seu uso contribui para a ressignificação do currículo. Logo, este trabalho contribui para nossa perspectiva, principalmente no que diz respeito ao conceito de Interculturalidade e os objetivos pretendidos em relação ao currículo.

Outro trabalho próximo à perspectiva de nosso estudo foi: “Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares”. Contudo, mesmo relacionado à cultura Indígena, aos saberes e ao ensino escolar, o referido texto traz análises da Educação Escolar Indígena, perspectiva essa que acontece dentro de comunidades Indígenas Guarani e kaiowá. As demais propostas estavam relacionadas à cultura Afro-Brasileira e Africana.

No ano de 2013, a 36ª edição anual da ANPED “Sistema Nacional de

Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais” trouxe no GT-21 cerca de dezoito trabalhos para serem apresentados. Entretanto, nenhum deles fazia referência a nossa linha de pesquisa. Três trabalhos apresentaram propostas relacionadas à Cultura Indígena: “A Construção de um Diálogo Intercultural com Indígenas por meio da Pesquisa-ação não convencional”; “Os Circuitos de Trabalho Indígena: os profissionais Indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas” e “Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica dos/as Professores/as Indígenas”. Porém, os resumos desses trabalhos apontam para reflexões sobre as Formações Indígenas em nível superior e a relação entre alunos de ensino superior Indígena com não indígenas no contexto universitário.

Por fim, a 37ª edição a ANPED, no ano de 2015 em caráter bienal, com o título “PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira” apresentou no GT-21, o total de vinte e nove trabalhos, tendo um único trabalho relação próxima com nossa pesquisa. O trabalho “Identificações Étnico-Raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de pesqueira/PE” de Maria da Penha da Silva (2015), traz em seu texto uma excelente discussão teórica relacionada aos aspectos Indígenas na educação básica, superior e formação de professores, encontrando, inclusive, referenciais teóricos que se alinham aos nossos estudos durante elaboração deste escrito dissertativo.

Foram encontrados ainda trabalhos voltados para a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos aspectos literários, análise de materiais didáticos, mídias jornalísticas, estudos da arte voltados ao GT-21 da ANPED sobre formação de professores inicial e continuada e políticas educacionais sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e acerca das cotas para as universidades. Outros trabalhos que abordavam a Cultura Indígena foram encontrados, porém numa abordagem direcionada ao ensino superior nas licenciaturas interculturais e materiais pedagógicos direcionados para a formação de professores Indígenas em suas comunidades.

### **Considerações Finais**

A temática indígena e os saberes e práticas sobre o cotidiano escolar desponta para a compreensão de duas variantes. Em primeiro, a temática indígena a ser ensinada nas “escolas diferenciadas” (termo atribuído pelo MEC), inseridas nas comunidades Indígenas em várias regiões do país, o que não é o nosso foco de estudo, pois as mesmas

possuem legislação diferente das ofertadas pelas escolas de ensino regular (escolas não indígenas), e há muito tempo valorizam a História e cultura de sua própria etnia nas escolas inseridas em várias comunidades. Em segundo lugar, (e este é nosso campo de observação) a investigação da temática Indígena abordando as várias etnias pertencentes ao país na educação básica de ensino regular, que passaram a ser ensinadas de maneira obrigatória após a promulgação da lei 11.645/2008, que estabelece tais concepções para as escolas de ensino básico, particulares e públicas de todo o país.

Dentre os estudos mapeados, fechamos este texto afirmando que a produção do Estado da Questão sobre o nosso tema de investigação foi muito importante. Sua realização nos proporcionou o conhecimento sobre as produções científicas relacionadas à nossa pesquisa, reforçando ou redirecionando as nossas categorias teóricas, possibilitando conhecimento de referenciais fundamentais aos estudos realizados para o embasamento do texto ora escrito.

## REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio. Os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalidade e a Ressignificação do Currículo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, (PE): ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 35 ed. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. 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: 14 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. 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/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 1 maio. 2014.

CRUZ, Ana Cristina. Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e propostas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, (MG): ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt21>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.



NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O Estado da Questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. **Pesquisa Científica para Iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu, (MG): ANPED, 2009. Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_21.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_21.html)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, (RN): ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, (GO): ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/179-trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SILVA, Maria da Penha. Identificações Étnico-Raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de pesqueira/PE. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, (SC): ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SOUSA, Joilson Silva de. **Temática Indígena na Escola: saberes experienciais de docentes em história na rede pública municipal de Fortaleza-CE**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IF CAMPUS CRATEÚS: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Antonia Karla Bezerra Gomes<sup>309</sup>

### RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar o andamento de uma pesquisa de avaliação da política nacional de educação profissional e tecnológica, que tem como principal estrutura a formação de uma Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Considera-se aqui, o estudo de caso do IF Campus Crateús, localizado na Região dos Sertões dos Crateús, no centro-oeste do estado do Ceará. De natureza qualitativa, este trabalho utiliza uma pesquisa bibliográfica para a formação e atuação da Rede Federal de Educação, bem como para a compreensão das instituições de ensino na perspectiva do desenvolvimento regional. Para o estudo de caso, faz um levantamento dos indicadores socioeconômicos da Região dos Sertões dos Crateús (IPECE/IBGE), e pesquisa documental referente à atuação do IFCE campus Crateús. Funcionando há sete anos, já é possível diagnosticar as potencialidades e limitações do IFCE Campus Crateús para o desenvolvimento socioeconômico desta região.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional – IFCE. Políticas Públicas – Avaliação. Ceará – Região dos Sertões dos Crateús.

### INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo, de modo geral, pode-se afirmar que a escola/educação sistematizada esteve quase sempre a serviço das classes dominantes. Durante muitos séculos os destinados a frequentar a escola eram os cidadãos – na Grécia, os nobres romanos, por exemplo. Aos filhos dos escravos e da plebe em geral o trabalho era a própria educação. No passar dos séculos, dos modelos econômicos e das relações de trabalho percebeu-se o quanto era necessário instruir os filhos dos, agora, trabalhadores. E aí surge o discurso e a legislação para garantir a universalização da educação, mas ainda assim houve, como ainda há, acessos e oportunidades diferenciados para ricos e pobres.

No Brasil, as primeiras escolas jesuíticas, respeitadas as suas contribuições, tiveram como principal objetivo catequizar e doutrinar os nativos ao catolicismo, a instrução intelectual era dada aos filhos dos colonos. A educação profissional, por sua

---

<sup>309</sup> Estudante do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP – UFC/IFCE. Professora da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. E-mail: [karla.gomes@ifce.edu.br](mailto:karla.gomes@ifce.edu.br).

vez, foi ofertada aos desvalidos, menores infratores e moradores de rua, em uma clara medida assistencialista. Após séculos de luta é que a classe dos profissionais da educação e dos trabalhadores logrou vitórias consideráveis relativas ao acesso e permanência nas escolas. A luta maior agora talvez seja garantir uma escola de qualidade, bem como a universalização do ensino superior.

Este trabalho, essencialmente bibliográfico, objetiva apresentar sucintamente a trajetória da educação profissional no Brasil, a criação do IF em Crateús e discutir as possibilidades de desenvolvimento que a instalação do IF pode proporcionar para a região dos Sertões dos Crateús.

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS SERTÕES DOS CRATEÚS**

A história da educação brasileira é marcada pela luta entre as classes dominantes e dominadas, a primeira concebendo para os trabalhadores uma educação voltada para a habilitação técnica e mecanicista, a segunda interessada em uma educação omnilateral que proporcione o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Compreendendo assim, traçaremos um breve histórico da educação profissional no Brasil.

A trajetória da formação de trabalhadores no Brasil (CAIRES; OLIVEIRA, 2016) pode ser dividida em cinco fases: a primeira inicia-se com a colonização, sendo os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. A criação das Casas de Fundição e de Moeda, em Minas Gerais, cria a necessidade de uma formação específica, formação esta destinada aos brancos, filhos dos empregados das Casas. Já os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, recrutavam mendigos ou presos em condições de trabalho e traziam operários especializados de Portugal.

A segunda fase se inicia com a chegada da corte real no Brasil e com a criação do Colégio das Fábricas, cujo objetivo era fornecer formação aos artistas e aprendizes vindos de Portugal. O colégio é considerado o primeiro estabelecimento de ensino instalado pelo poder público. A terceira fase se inicia na República, em 1909, quando Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, cria as Escolas de Aprendizes Artífices. A intenção era formar operários hábeis e alavancar o desenvolvimento da indústria no país. A quarta fase tem início com a reforma educacional de 1971, quando a educação profissional no Brasil torna-se compulsória, pois havia a necessidade de formação técnica para os postos de trabalho advindos do novo modelo econômico.

A quinta fase pode ser identificada a partir dos artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 1996, que tratam da educação profissional e tecnológica:

superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009, p. 05)

Sobre a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:

Em 1909, foram criadas as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs), em várias capitais brasileiras. Eram dezenove escolas que, ao longo dos anos, se transformaram em liceus industriais e escolas industriais e técnicas, até que, em 1959, passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais (ETFs), com status de autarquias.

Por sua vez, uma rede de escolas agrícolas, com base no modelo escola-fazenda, foi sendo constituída nesse mesmo período. Inicialmente vinculadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) passaram, em 1967, para o então Ministério da Educação e Cultura (MEC), tornando-se Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs).

Em 1978, três escolas técnicas federais, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Paraná, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), iniciando um processo de ampliação da oferta de cursos superiores tecnológicos. Durante a década de 1990, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFETs, formando a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SISTEC), instituído em 1994 (Vidor, 2011). É marcante a presença dos CEFETs na maioria dos estados, exceção feita a Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, que só recentemente foram contemplados com os novos IFETs.

A Reforma da Educação Profissional promovida no governo de FHC também foi acusada por muitos (Frigotto, 1999; Giuliani e Pereira, 1998; Kuenzer, 1997, 1998) de ser um projeto de desmonte da rede federal existente, justo no momento em que deveria ser promovido o acesso a um número maior de estudantes. Além disso, o financiamento da expansão ao setor privado foi considerado uma estratégia de afastamento do Estado de suas obrigações com a educação. (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 12-3)

A partir dos anos 2000, mais precisamente no governo Lula, uma série de conferências, planos, decretos e leis acerca da educação profissional e tecnológica é implementada no país:

A expansão da rede federal de escolas técnicas, que começa no governo Lula, em 2005, combina decisão de governo (vontade presidencial) e existência de expertise nas escolas técnicas e CEFETs. É um movimento de expansão que visa fazer frente à necessidade de educação profissional tecnológica de qualidade (Entrevista com gestor 1, SETEC/MEC). Com a retomada do crescimento do país e uma forte demanda por técnicos qualificados, ocorreu uma expansão da educação profissional que fica evidenciada em um conjunto

de iniciativas, principalmente a partir da gestão do Presidente Lula, que prioriza a Expansão da Rede Federal. A resposta governamental se deu na medida em que esses espaços foram sendo colocados, numa perspectiva de mudança, inclusive de futuro, e do valor diferenciado para a educação profissional (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 15).

Em 29 de dezembro de 2008 a Lei Nº 11.892 cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica propondo “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” e “assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2011, p. 15). O ideal da proposta pedagógica do IF é a formação de sujeitos com competências para o mundo do trabalho, mas também autônomos, reflexivos, capazes de transformar sua realidade social. Esta concepção de educação profissional e tecnológica tem como princípio a superação da formação tecnicista e alienada para a emancipação dos trabalhadores, capazes de construir uma sociedade onde os princípios de fraternidade e justiça sejam imperantes:

No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na idéia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Afirmar a idéia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico. (FRIGOTTO, 2001, p. 82)

Outro objetivo que se destaca nesta política é o desenvolvimento do trabalho e da economia regional, tendo como uma de suas características a oferta de formação que fortaleça as potencialidades da região e seja vetor do desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito do Instituto. Desta forma, a oferta de cursos do IF deve estar em consonância com a vocação econômica da região (Pacheco, 2011). Portanto, a política objetiva alavancar o desenvolvimento das regiões numa tentativa de superar desigualdades historicamente constituídas pelo modelo de industrialização, uma vez que o acelerado processo de urbanização causado pelo êxodo rural, pela ausência de políticas públicas fomentadoras do desenvolvimento das regiões e pelo modelo econômico vigente leva o capital a inserir “determinados territórios, enquanto exclui outros, escalonando continentes e países e, ainda, regiões no interior de um mesmo país” (CARVALHO, 2008, p. 16). Para a superação das desigualdades, a política do IF

deve estar em articulação com outras políticas sociais, "tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região", tomando como compromisso a "intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social" (PACHECO, 2011, p.14). Diante disto, os Institutos Federais passam a ser referência para a construção do desenvolvimento local e regional.

Nesta perspectiva de política educacional fomentadora do desenvolvimento local e regional, a Rede Federal trouxe uma proposta inovadora de instituição híbrida, com oferta de cursos nos diversos níveis de escolarização, desde a educação profissional integrada ao ensino médio a cursos superiores de tecnologia, de licenciatura e de pós-graduação de *stricto e lato senso*. No artigo 6º da Lei 11. 892/2008, os Institutos Federais devem ainda desenvolver pesquisa aplicada em articulação com os diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional gestando parcerias com as instituições públicas e as empresas. Assim, equiparando os Institutos Federais às universidades pode-se afirmar que "as IES têm sido avaliadas, portanto, sob uma ótica que as coloca como atores relevantes da transformação econômica e social, podendo influenciar de forma decisiva o desenvolvimento regional" (VIEIRA, 2017, p. 283).

Os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os cursos ofertados pelos institutos devem estar em consonância com os arranjos sociais, culturais e produtivos locais e regionais. A definição da vocação, ou seja, as atividades produtivas daquela região, e dos cursos passam por processo de audiência pública, os atores locais são convidados a participarem dos processos. Nesta perspectiva observa-se a importância que a expansão dos Institutos Federais deu ao crescimento socioeconômico das regiões a partir da descentralização da oferta de educação profissional e tecnológica. As regiões, nesta política educacional, são o centro potencial de desenvolvimento. Assim sendo "o poder local passou a ser portador de possibilidades de gerenciamento eficiente dos recursos públicos e protagonista de iniciativas de desenvolvimento da vida econômica e social" (COSTA, 1996, p. 113).

A região dos Sertões dos Crateús é composta por 13 cidades, tendo ao todo

uma população de aproximadamente 342.696 habitantes<sup>310</sup>, correspondendo a 3,88% da população do Estado do Ceará ocupando uma área de 20.594,40 km<sup>2</sup> (IBGE 2010). Crateús é a cidade polo. Referente à educação, a região possui escolas de educação básica públicas e privadas, além de oito escolas profissionais modelo, do Governo do Estado do Ceará. Dentre os municípios da região, Crateús é o único a ofertar educação superior gratuita e um vasto leque de cursos superiores particulares. Segundo dados do IPECE (2018) os indicadores socioeconômicos da região estão abaixo da média do estado possuindo um IDH médio de 0,60, um PIB de 1,89%, um IDM de 21,60 a classificação mais baixa na definição do IPECE, com exceção do município de Crateús que está na classe 3 com IDM de 36,85.

Na região dos Sertões dos Crateús, Estado do Ceará, o Instituto Federal do Ceará – IFCE Campus Crateús foi inaugurado oficialmente em 29 de novembro de 2010, em solenidade ocorrida no Palácio do Planalto, em Brasília, com a participação do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, do ministro da educação Fernando Haddad e do prefeito de Crateús Carlos Felipe Saraiva Beserra. Neste mesmo ano, o IFCE campus Crateús iniciou suas atividades letivas com os cursos técnicos em Química e Edificações, ambos integrados ao ensino médio, e licenciatura em Matemática.

Há sete anos atuando na região, o campus disponibiliza à comunidade 13 cursos, sendo eles 3 cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Língua Espanhola, Formação Musical para professores da Educação Básica e Operador de Computador, 1 curso técnico integrado ao ensino médio em Química, 2 cursos técnicos concomitante/subsequente em Agropecuária e Edificações, 1 bacharelado em Zootecnia, 4 licenciaturas em Matemática, Letras, Física, Geografia, Música e 1 especialização em Ciências da Natureza e Matemática, possuindo em suas matrículas 966 estudantes, sendo 69% deles da cidade de Crateús e os demais 31% das diversas cidades circunvizinhas e do estado do Piauí.

Quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão o campus busca equilibrar o tripé. De acordo com o Projeto Político Institucional de 2015 a educação é um processo que liberta o homem, torna-o sujeito de suas aprendizagens e produtor de conhecimento, a

---

310

[http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil\\_regional/2016/Perfil\\_Regional\\_Sertao\\_dos\\_Crateus2016.pdf](http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/2016/Perfil_Regional_Sertao_dos_Crateus2016.pdf)



partir de suas próprias experiências e valores humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos, com sólida base científica e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho.

No semestre letivo 2017.2 o campus ofertou 10 cursos de extensão à comunidade interna e externa, nas áreas de educação, cultura, tecnologia e produção, comunicação e meio ambiente. O campus conta ainda com os Núcleos de inclusão social Núcleo de Atendimentos à Pessoa com Necessidade Específica – NAPNE e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI.

No tocante à pesquisa foram 21 projetos aprovados em 2017. As iniciativas foram selecionadas pelos programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic e Pibic Jr) e Programa de Infraestrutura (Proinfra), numa parceria entre o IFCE, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). Alguns desses projetos se referem diretamente a demandas produtivas da região, a saber, agricultura e pecuária.

Ao longo dos semestres o campus desenvolve feiras, seminários, colóquios, aulas públicas onde os estudantes e a comunidade têm a oportunidade de apresentarem suas produções. O Universo IFCE, evento científico, também é espaço para apresentação de pesquisas. O campus, a partir da Assistência Estudantil, conta com auxílios financeiros aos estudantes. No ano de 2017, 212 estudantes foram contemplados com auxílio moradia, auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio óculos (pontual) e auxílio acadêmico (pontual) na seleção 2017.1 e 2017.2. Estes auxílios são para estudantes que conseguem comprovar que suas famílias possuem renda de 1 a 2 salários mínimo. O campus dispõe ainda de auxílios viagens técnicas para todos os estudantes, e 3 estudantes estão contemplados no programa bolsa permanência<sup>311</sup>. No IFCE campus Crateús são ofertados ainda os serviços biopsicossociais e pedagógicos, que são realizados pelas equipes multiprofissionais formadas por assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, enfermeiros, nutricionistas, médicos, dentistas, técnicos em assuntos educacionais, assistentes de alunos e educadores físicos.

Um aspecto importante a ser destacado é a qualidade da estrutura física, a

---

<sup>311</sup> <http://permanencia.mec.gov.br/>

escola possui uma área total de 6 hectares de extensão, contemplando 10 salas de aulas, 8 laboratórios para ensino de ciências, línguas e informática, auditório com capacidade para 205 pessoas, biblioteca informatizada, refeitório, área de vivência, ginásio poliesportivo, piscina e teatro de arena. Há um segundo bloco de ensino com 10 salas de aula e 8 laboratórios. O campus hoje possui 62 docentes efetivos e 4 contratados, 39 técnicos-administrativos e 21 terceirizados.

A instalação de uma Instituição de Ensino Superior – IES numa determinada região poderá proporcionar dois tipos de desenvolvimento:

O primeiro concerne aos fluxos financeiros e monetários originados pelos dispêndios diretos das IES, envolvendo tanto o consumo de seus estudantes e profissionais (administrativos, técnicos e professores) quanto os gastos de custeio e de investimento efetuados na aquisição de bens e serviços, gerando “encadeamentos para trás” (*backwardlinkages*), que influenciariam a demanda efetiva local, com desdobramentos para as famílias, governo e empresas.

Outra categoria de impacto deriva das atividades finalísticas das IES – produção e disseminação de conhecimento científico e tecnológico – mediante o ensino e a pesquisa, gerando “encadeamentos para frente” (*fowardlinkages*), que podem transformar estruturalmente as bases econômicas e produtivas da região.

As mudanças afetariam, em especial, o mercado de trabalho, que passaria a contar com disponibilidade maior de profissionais altamente qualificados, sendo que o tamanho desse contingente de mão de obra aprimorada ficaria na dependência da capacidade de a região reter os alunos concluintes da educação terciária. O acervo local de conhecimento também seria crescentemente ampliado, sobretudo por causa das interações que podem ser estabelecidas entre as IES e o setor produtivo, concretizando processos efetivos de inovação. (VIEIRA, 2017, p. 281-2)

Comparando a instalação do IFCE campus Crateús na região com o de uma IES pode-se afirmar que no que diz respeito aos "encadeamentos para trás", a região e mais especificamente o município de Crateús tem contribuído para a empregabilidade de servidores terceirizados, crescimento imobiliário nas adjacências do campus, contratação de empresas locais, crescimento do setor de restaurantes e pousadas; os auxílios e bolsas recebidos pelos estudantes e os salários dos servidores ajudam, mesmo que discretamente, a mobilizar a economia local. As demandas do campus cobram do poder público municipal a oferta de melhores serviços nos setores de educação, saúde e lazer, muito embora as respostas tenham sido tímidas. Quanto aos "encadeamentos para frente", as instituições públicas e privadas da região já reconhecem o IFCE campus Crateús como polo agregador e fomentador de conhecimentos e práticas educativas inovadoras, pois ser formado no IFCE campus Crateús, aos "olhos" da comunidade, é sinônimo de profissional qualificado e competente. A qualidade do ensino, a oferta de

cursos de extensão nas áreas da educação e cultura e a produção de pesquisa aos poucos vêm transformando a realidade local no que diz respeito ao crescimento de profissionais capacitados nas áreas da educação – formação de professores nas áreas da Matemática, Física, Letras e Geografia, Agropecuária e Zootecnia – produção animal e convivência com o semiárido, e Edificações – construção civil.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os conceitos de encadeamentos para trás e para frente, já se pode falar das possíveis contribuições que o IFCE campus Crateús têm dado para o desenvolvimento socioeconômico da região dos Sertões dos Crateús. Destaque para aquilo que se compreende por encadeamentos para frente: o crescente número de matrículas e a criação de novos cursos – licenciatura em Música, técnico em Alimentos, Orientação Comunitária, Segurança do Trabalho e Processos Fonográficos – demonstra o interesse da população no ensino ofertado pela instituição. As parcerias podem revelar também a confiabilidade e a solidificação das ações do campus. Atualmente o campus empreende parcerias com a Prefeitura de Crateús, a 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE, a Cáritas Diocesana, na realização da Feira da Agricultura Familiar, do SEBRAE, na realização da Feira de Negócios de Crateús – FENECRAT etc. Embora a taxa de evasão seja de 39,42%, dados que suscitam reflexões sobre a efetividade do ensino e as políticas de permanência e êxito desenvolvidas pela instituição, o ensino tem dado resultados positivos, a título de exemplo: 8 estudantes do campus admitidos em mestrados e mais de 20 em concursos a nível municipal, estadual e federal, inclusive 3 ex-alunos do campus retornando a instituição como professores efetivos e substitutos.

Os cursos de extensão e os eventos ofertados pelo campus possibilitam à comunidade a democratização do conhecimento produzido no IFCE e a formação de um profissional cidadão mais qualificado e consciente de seus direitos e deveres e que poderá buscar a superação das desigualdades sociais. Quanto à pesquisa o campus precisa avançar. Embora os projetos em andamento e os grupos de pesquisa já existentes, a pesquisa ainda é um desafio, pois no âmbito da pesquisa e inovação o campus tem pouca produção técnica e tecnológica de adaptação e de solução das demandas sociais e das peculiaridades regionais.

Até a presente data, a instituição não possui dados sobre a inserção

profissional dos egressos o que impossibilita uma avaliação precisa de sua atuação na região. Os desafios concernem na fragilidade das políticas de acesso, permanência e êxito: limitação da abrangência e alto índice de evasão.

Nos 7 anos de efetivo funcionamento, o IFCE campus Crateús tem ofertado à região dos Sertões dos Crateús ensino, pesquisa e extensão. Os resultados apresentados até o momento demonstram o saldo positivo de uma política pública de educação que possibilita aos jovens permanecerem em suas cidades e contribuírem de forma mais efetiva com o desenvolvimento socioeconômico da região.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 11.892, De 29 de Dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em 22 de janeiro de 2017.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Revista de Ciências Sociais, V. 39, n. 1, p. 16-26, outubro de 2008.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

COSTA, João Bosco Araújo da. **A Ressignificação do Local: o imaginário político brasileiro pós-80**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Editora Moderna Ltda. São Paulo, 2011.

**Projeto Político Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Conselho Superior. Resolução nº 033, de 22 de junho de 2015.

VIEIRA, Danilo Jorge. **Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional?** - Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DO AUTISMO

Monique de Matos Amorim Rodrigues - UECE

moniquematos@live.com

### RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar as práticas metodológicas do professor para melhor incluir e desenvolver o aluno com autismo no ambiente escolar. Inicialmente, abordaremos sobre a definição do autismo, como essa denominação foi sendo construída, as principais características e os primeiros autores e/ou pesquisadores a falar sobre. Apresentaremos os sintomas que caracterizam uma criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista), traços esses que não são de aparência física e sim comportamentais e neurológicos, logo é preciso uma observação maior do professor e dos “acompanhadores” para identificar se a criança tem TEA. Através de pesquisas bibliográficas, trouxemos um olhar construtivista e sócio-interacionista que é a teoria Lev Semionovich Vygotsky. Finalizamos o artigo com algumas considerações conclusivas.

**Palavras-chaves:** Autismo, Inclusão escolar, Sócio - interacionista.

### INTRODUÇÃO

No contexto escolar atual, muito se fala sobre inclusão, ter uma escola que atenda as singularidades dos nossos alunos; porém, o que mais preocupa os professores é o não saber lidar com o “diferente”. Ao longo dos anos muitas leis foram criadas para garantir os direitos de pessoas com alguma deficiência e dentro do ambiente escolar não foi diferente.

A primeira lei no Brasil voltada para a educação de pessoas com deficiência foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961 - Lei Nº 4.024, em que aborda pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”, que deveriam se adequar ao sistema de ensino, para apenas se integrar na comunidade. Em 1971 - Lei Nº 5.692, a segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil, traz um novo olhar para pessoas com deficiência, notando a necessidade de um ensino diferenciado, porém, segregador, instituindo a escola especial. Em 1988, na Constituição Federal, art. 208, afirma como dever do Estado garantir: “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”.

Em 1989 – Lei Nº 7.853, possibilita a integração social de pessoas com

deficiência; em que escolas públicas, privadas e especial são obrigadas a inserir alunos com deficiência, podendo até ser cobrado uma multa, por ser considerado crime a escola que recusa a inserção desses alunos. Segundo SANTOS e NEGREIROS (2017), em 1994, a Declaração de Salamanca, foi o maior marco sobre inclusão, que reuniu 88 países, entre eles o Brasil, e assinaram um termo de comprometimento para desenvolver políticas públicas voltadas para inclusão, tanto no âmbito regional, como nacional e internacional.

Não é desconhecido o fato de que cada vez mais cresce o número de crianças com autismo. TORRES (2016), traz a reportagem da Revista Autismo, feita nos Estados Unidos, em 2006, em que relata que para cada 110 crianças de oito anos, uma tem espectro autista, em que é maior o número de menino que nascem com essa síndrome.

Pessoas com TEA são considerados pessoas com deficiência, logo possuem os mesmos direitos. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010), no artigo 24, sobre educação, é dito que os Estados Partes deverão dar a formação aos professores e materiais necessários ao apoio de pessoas com deficiência.

Em 2012, é aprovada LEI Nº 12.764, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em que aborda primeiro as características necessárias para uma pessoa ser considerada autista e os direitos que ela possui. No art. 7º fala: *“O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.”*

Apesar das diversas leis criadas para melhor implementar essa pedagogia inclusiva, pouco se fala da própria atuação do professor. Será que a metodologia de ensino interfere na educação inclusiva que tanto desejamos? *“A inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, pois requer um modelo diferente das propostas implementadas e uma prática diferenciada, que considere o aluno em sua individualidade.”* (SANTOS e NEGREIROS, 2017, p.174)

Para Lev Semenovitch Vygotsky, as singularidades dos alunos são consideradas, sua teoria vê o Homem como um ser biológico, social e histórico, em que compreende que o aprendizado ocorre através de interações com meio e o outro, e principalmente através da mediação, e o professor é principal mediador dentro de sala de aula, criando estratégias pedagógicas para melhor desenvolver as potencialidades dos seus alunos.

Vygotsky foi formado em direito, trabalhou como professor e pesquisador nas áreas de pedagogia, psicologia, filosofia, deficiência física e mental, valoriza a intervenção pedagógica. Aborda a importância da simbologia e a interação social para produzir novos comportamentos, e a importância da fala para a interação e internalização das informações do ambiente. O autor diz que essa internalização não acontece de forma passiva, pois o indivíduo também gera uma ação sobre ele.

## 1. Autismo

Autismo, esse termo é usado para nomear várias desordens que ocorrem no organismo antes, durante ou logo após o nascimento. Afetando assim a comunicação, relação social e o comportamento do indivíduo. Por isso, uma pessoa com autismo é caracterizada por alterações nas capacidades de interação social e comunicação, tendo atividades e interesses restritos e estereotipados.

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1908, por Eugen Bleuler, para descrever crianças com esquizofrenia. Porém, em 1948 o psiquiatra Leo Kanner, a caracteriza como uma síndrome, que acontecia na primeira infância, em sua obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, Kanner relata o comportamento de 11 crianças, que se isolavam, tinham eco na linguagem (ecolalia) e barreiras quanto a mudança de rotina.

Segundo o Ministério de Saúde, no livro Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), já aos três ou seis meses de vida da criança se pode notar as características se tem autismo ou não, exemplo: se ela não desenvolver um padrão normal de sorrisos e respostas a carinhos; se ela não utiliza o corpo para se comunicar, se ela tende ao silêncio ou gritos aleatórios, se o choro da criança não há distinção e é duradouro; é então um sinal de alerta para TEA.

São vários os sintomas que indicam se a criança tem TEA, dentre eles destacam-se: no eixo da comunicação social: a fala tardia ou até mesmo ausente, a pouca interação com o meio onde está inserido, a ecolalia imediata (quando o indivíduo repete o que acabou de ouvir), ou ecolalia tardia (repete falas de personagens de filmes ou slogans que ouviu sem contextualização); no eixo comportamental: preferem rotinas rígidas, têm dificuldade na mudança da alimentação, possuem interesses restritos e fixados e fazem questionamentos repetitivos; no eixo intelectual: algumas têm dificuldade na aprendizagem, seu pensamento simbólico é restrito.



No aspecto motor, seus movimentos são estereotipados, por exemplo: correr de um lado para o outro, flapping de mãos e espremer-se; gostam de empilhar brinquedos e alinhar, dão exageradas atenção aos detalhes do brinquedo e não ao brinquedo como um todo; possuem dissimetrias na motricidade, há um maior movimento em um dos lados do corpo, distúrbio do eixo corporal, dificuldade de virar o pescoço, entre outros. No aspecto sensorial, eles possuem bastante sensibilidade, na audição o que muitas vezes é ignorado por nós, como o som do ventilador, do liquidificador, dos passos das pessoas no shopping;; no tato, crianças com TEA tem sensibilidade à diferentes texturas e fica por muito tempo passando a mão sobre; no paladar, tem mania de lamber os objetos e querer comer sempre o mesmo alimento; na visão, gostam de objetos que têm luzes e brilham, que giram (como ventilador); no olfato, costumam cheirar os objetos, comidas e brinquedos.

No aspecto emocional, há uma dificuldade na expressão dos seus sentimentos e na identificação do sentimento do outro, dificuldade de expressar o que prefere ou responder às tentativas do outro de compreendê-la.

Muitas crianças têm um discurso monotônico, como se fossem robzinhos programados. Não há alteração de tons ou volume no seu jeito de falar. Não enfatizam questionamentos ou ressaltam trechos mais importantes da frase. Elas têm dificuldade de colocar emoções no seu discurso. Também costumam falar apenas de coisas do seu interesse, tornando assim a fala monotemática. (SILVA, REVELES, 2012 apud MEMNON, 2014, p. 17).

### **3. Práticas de inclusão dentro da sala de aula**

As crianças em um modo geral são inseridas na escola no período pré-escolar, a mudança da realidade em que viviam antes no ambiente da sua casa para o ambiente escolar, causa uma desestabilidade nelas. Por isso, o choro muitas vezes no início do ano letivo na educação infantil. Porém, a partir daí cria-se dois círculos de vínculos na criança, o primeiro sendo as pessoas próximas (mãe, pai ou outro responsável por ela em casa), e o segundo círculo as demais pessoas. A relação com as pessoas do primeiro círculo determinam suas relações com o resto do mundo. Entretanto, para crianças com TEA é ainda mais difícil essa mudança, por seu apego à rotina.

Leontiev (1959 apud 2010), em seu conceito de atividade, traz uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Atividade é a forma prática do indivíduo com o mundo, na qual, se divide em comunicação direta, em que o adulto apresenta o mundo a criança; depois atividade objetual manipulatória, em que a criança conhece o mundo através dos objetos, com maior autonomia na manipulação e sentindo as sensações dos objetos; e por último a atividade principal em que a criança na brincadeira de faz de conta imita as relações humanas.

Porém, para que as atividades de fato ajude nos processos psicológicos, é necessário de um estímulo; ou seja, que o aluno compreenda o motivo daquela atividade, e perceba que é realmente eficaz. As atividades devem ser modificadas conforme o desenvolvimento das crianças, pois *“quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará.”* (Vygotsky 1960 apud Villalobos, 2010, p. 61). Assim, a criança começa a agir por influência de um motivo, que é definido de acordo com suas potencialidades àquilo que ela precisa alcançar. Como a criança compreende a atividade é determinada também pelo seu sentido pessoal, ou seja, em seu contexto.

Percebendo a importância que a atividade exerce sobre o desenvolvimento infantil, o professor deve apresentar ao aluno o motivo de cada atividade, e principalmente para o aluno com Espectro Autista, para que ele se socialize antes e tenha maior segurança, pois o ‘novo’ lhe causa receio muitas vezes, mas de acordo com o avanço de seu desenvolvimento será necessário mudanças nas atividades.

Compreende-se que inclusão não é somente inserir o aluno dentro da sala de aula, sem se importar com seu aprendizado, isso seria apenas integrar ela no ambiente escolar; incluir é permitir que os alunos com alguma deficiência construam o seu aprendizado dentro da escola como qualquer outro aluno, compreendendo suas limitações, e a partir delas trabalhando para o seu desenvolvimento integral.

#### 4. Teoria vigotskyana para uma realidade inclusiva

A teoria de Vygotsky é chamada de **sociocognitiva**, **sociointeracionista** e também **histórico-social** ou **histórico-cultural**, é pautada no materialismo histórico dialético de Karl Marx. Vygotsky ver o desenvolvimento do Homem a partir dos planos genéticos de desenvolvimento. Em que existem quatro entradas para que o desenvolvimento aconteça, que caracterizam o funcionamento psicológico do ser

humano, são eles: Filogênese, em que mostra aquilo que somos capaz ou não de fazer de acordo com nossa espécie; Ontogênese, trata do desenvolvimento específico de cada espécie, as fases; a Sociogênese, estar ligada às formas de cultura onde cada sujeito está inserido; Microgênese, cada fenômeno psicológico tem sua própria história também.

Conforme Vygotsky (1960 apud Villalobos, 2010), existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Desenvolvimento, para o teórico, é entendido como o conjunto de processos de maturação neurobiológicos do organismo humano e das funções cognitivas que permitem o aprendizado. Ou seja não depende somente de uma aptidão natural do organismo, mas principalmente das experiências deste organismo com o meio. E a aprendizagem é vista como o processo pelo qual o ser humano transforma sua estrutura mental, para que ocorra o entendimento acerca do meio e a mudança do seu comportamento.

Vygotsky se dedicou nos estudos das funções psicológicas superiores, próprio do ser humano, que é a capacidade de intencionalidade em suas ações. Em que o ser humano é capaz de controlar seu comportamento conscientemente e não de forma mecânica como o animal; tem a capacidade de pensar em objetos ausentes, de imaginar fatos, estabelecer relações e planejar ações. Esses processos mentais são considerados “superiores” porque se diferenciam de mecanismos mais elementares, que são as ações por reflexos, de origem biológica, reações automatizadas e processos de associações simples, presentes no ser humano e também nos animais. As funções psicológicas superiores são: a percepção, a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas (estruturação do pensamento, para que a pessoa possa responder aos estímulos).

As funções superiores precisam ser desenvolvidas por meio da mediação, na utilização de signos (que são as atividades psicológicas internas) e os instrumentos (atividades externas). Os signos são uma representação simbólica, que utiliza a fala para isso.

A linguagem é muito valorizada por Vygotsky como um instrumento que faz o indivíduo interagir com o meio. Ela tem a função não somente de comunicar, mas de organizar o pensamento. A linguagem é dividida em três categorias: fala social (que tem o intuito de comunicar), fala egocêntrica (que a criança utiliza para si mesmo em voz baixa) e fala interior (que surge no pensamento sem palavras).

Ele dividiu o aprendizado em três níveis de desenvolvimento. O

desenvolvimento real é aquilo que a criança consegue resolver sozinha, o desenvolvimento proximal que são as situações problemas que a criança só consegue resolver com a mediação de uma outra pessoa; e o desenvolvimento potencial envolve funções que estão presentes, mas em processo de maturação. “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.” (VIGOSTKY, LURIA, LEONTIEV, 2010, p. 112).

## CONCLUSÃO

Ressaltamos a importância do professor-mediador dentro de sala de aula, que trabalha em cima das potencialidades dos alunos. Em que o erro é algo positivo, pois serve como indicador daquilo que o aluno já sabe ou que precisa de mediação para compreender. O professor deve considerar o ritmo de cada aluno no aprendizado, para melhor desenvolver suas habilidades.

Como vimos neste artigo, criança com autismo, como toda criança, necessita de estímulos para que o aprendizado aconteça, e esses estímulos precisam ser bem claros e diretos, utilizando os instrumentos e signos. Cada criança tem suas características individuais, apesar das características que a diagnosticam autistas, há as suas individualidades. Portanto, quando o professor escolhe determinada atividade para desenvolver em sala, ele deve pensar nessas individualidades, e compreender que haverá diversas respostas, até do mesmo aluno.

O foco de ensino do professor é o desenvolvimento integral da criança, atendendo suas necessidades específicas, sem distanciá-las do grupo como o todo. Reconhecendo que as crianças com autismo é sim um ser pensante, em que o ponto de partida do ensino construtivista são as funções psicológicas superiores, ou seja, a memória, o pensamentos, a atenção.

Para Vygotsky é no jogo coletivo que surge a capacidade na criança de controlar o seu próprio comportamento.

Crianças no TEA necessitam de uma mediação para adquirirem a aprendizagem, neste sentido, a teoria Histórico-cultural é a que melhor abarca este alunado, pois preconiza que o professor deva atuar na ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre o desenvolvimento real o desenvolvimento potencial. (ALVES, 2016, p. 4)

Conclui-se que crianças com espectro autista, precisam ser incluídas e vista como serem atuantes na sociedade, que são capazes de construir seu conhecimento através da interação com o outro, o que sabemos que é bastante difícil para eles. Porém, é papel do professor ser esse mediador, com a metodologia sócio - interacionista de Vygotsky, não iremos segregar esse aluno e sim, incluí-lo.

## REFERÊNCIAS

**História do Autismo.** Disponível em: <<http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>>. Acesso em 01 mai. 2018

**Conheça o histórico da legislação sobre inclusão.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>. Acesso em 10 jun. 2018

**Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar :** guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo : Memmon, 2014. 1.004,23 Kb ; PDF

**Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. - Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

VIGOSTKII, L.S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11 edição, Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - São Paulo: Ícone, 2010.

DELGADO, E. I. **Pilares do Interacionismo:** Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro. São Paulo: Erica, 2003.

BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

4ª Ed., rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p

SANTOS, L. B.; NEGREIROS, F. **Professores e autistas em sala de aula: Problematizações da psicologia nas políticas educacionais de inclusão.** In: BARGUIL, P. M. (org); Aprendiziz docência e escola: Novas perspectivas. Fortaleza: Imprece - CE, 2017.

TORRES, N. M.; **A cínica psicomotora relacional e o autismo: As bases para a intervenção do psicomotricista.** In: Sousa, D. C.; DEMARCHI, C. G. C. (orgs); Psicomotricidade: Pensamentos e produções Ibero-Americanos. - Fortaleza: Imprece, 2016.

## FAZER PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL

José Eduardo Nobre Maia<sup>312</sup>  
Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>313</sup>  
Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira<sup>314</sup>

### RESUMO

Considerando o ensino interdisciplinar como importante ferramenta no desenvolvimento de uma educação integral, o artigo tem como principal objetivo discutir o fazer pedagógico pensado como base para a construção de um currículo de tempo e de educação integral. Para tanto, por meio de revisão da literatura da educação contemporânea sobre o tema, discute-se em um primeiro momento os conceitos de escola integral e educação integral, levando em conta a reorganização curricular que daí é demandada. Em segundo momento é explorado o conceito de interdisciplinaridade aplicado na organização curricular de escolas de tempo e de educação integral, no fazer cotidiano dos docentes e nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse cenário o fazer pedagógico interdisciplinar é entendido como projeto necessário e desafiador.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Educação integral. Escola de tempo integral.

### INTRODUÇÃO

Considerando as mais recentes transformações operadas a nível global nas esferas social, econômica e política, o campo da educação sofre significativos impactos. A aceleração e a interconectividade constantes demandam do processo educativo transformações e adequações do lugar da aprendizagem e da construção de conhecimento. Em meio a esse cenário, o campo do saber e da organização curricular se encontram profundamente fragmentados, “tal fragmentação mutila finalidades educativas centradas em uma perspectiva de formação humana integral capaz de conceber o sistema educacional como um meio para desenvolver todas as capacidades dos indivíduos” (SANTOS; SOUZA, 2018, p. 255).

Nesse sentido, inúmeras são os esforços de implementação de escolas de tempo e de educação integral na rede pública de ensino brasileira. Apesar de sua atualidade, as discussões que envolvem a educação integral e o desenvolvimento de escolas de tempo

---

<sup>312</sup> Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) / [eduardonobre78@gmail.com](mailto:eduardonobre78@gmail.com)

<sup>313</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) / [maccolle@hotmail.com](mailto:maccolle@hotmail.com)

<sup>314</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC) / [nogueiraeveline@hotmail.com](mailto:nogueiraeveline@hotmail.com)



integral não são recentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001) já traziam possibilidades e indicações para a construção de currículos escolas que levem em conta a organização em tempo integral. Inclusive os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999) também já traziam contribuições no que tange a temática, em especial para a educação no ensino médio.

Nessa conjuntura, o fazer pedagógico e a educação interdisciplinar se apresentam como urgentes necessidades de estabelecer um ensino integral de qualidade na sociedade contemporânea (KIVITZ; KOHATSU; BARROCAS; COELHO, 2016). A interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma abordagem atual de textos científicos e documentos oficiais, que utiliza determinados preceitos científicos e culturais para fornecer certo suporte ao processo educativo e transformando as práticas pedagógicas.

Não sendo um conceito novo apesar de atual, “utilizado desde os anos 60, a partir de um movimento revolucionário de universitários, o termo interdisciplinaridade, com suas variâncias transdisciplinaridade e multidisciplinaridade entre outras, não tem uma única definição [...]” (FORTUNATO; CONFORTIN; SILVA, 2013, p.1). Embora o fato de sua conceituação ser ainda imprecisa, indefinida e polissêmica, hoje a organização interdisciplinar é tida como uma estratégia válida de desfazer a rigidez que separa, isola e compartimenta as disciplinas escolares, em especial na implementação de escolas de tempo integral.

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade se encontra mais fortemente em documentos oficiais e textos acadêmicos por volta dos anos de 1970, principalmente através de Japiassu (1976), sendo hoje conceito fundamental na discussão curricular contemporânea da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nos textos dos PCNs de Ensino Médio, por exemplo, a organização interdisciplinar é tomada como eixo central na elaboração curricular expressa na nova LDB (BRASIL, 1999).

Sem pretensão de nos delongarmos mais no assunto, o presente artigo tem como objetivo norteador, ainda que de forma breve, discutir a prática da interdisciplinaridade integrada na base para a construção de um currículo de educação e de tempo integral. Para tanto é realizada revisão da literatura da educação

contemporânea sobre o tema. Em um primeiro momento nos debruçaremos sobre a importante discussão dos conceitos de escola integral e educação integral, bem como a reorganização curricular almejada nesse processo. Em um momento posterior nos propomos à discussão mais propriamente do conceito de interdisciplinaridade e a sua exploração na organização curricular de escolas de tempo integral.

## **ESCOLA DE EDUCAÇÃO E DE TEMPO INTEGRAL: UMA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Ao adentrarmos na discussão entre educação integral e escolas de tempo integral, há diferentes interpretações e concepções. No mundo inteiro foram criadas diferentes práticas, em geral, baseadas na ampliação do tempo do aluno dentro da escola para garantir o alcance a uma educação integral. No Brasil, o modelo de tempo integral tem sido assunto recorrente na esfera do ensino público, em especial na Educação Básica. Assim, a implantação de escolas de tempo integral têm sido caminho mais acessado para a garantia da Educação Integral.

Contudo, é fundamental ter clara a ideia de que a ampliação do tempo escolar não garante uma Educação Integral de qualidade. Isso demanda, mais do que a ampliação do tempo do aluno na escola, a compreensão do ambiente escolar como um espaço para formação integral do aluno, por meio de disciplinas e conteúdos programados e inter-relacionados, capacitando-o à transformação do meio social. Deve-se ter ciência de que não basta simplesmente aumentar o tempo escolar, o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. Para além da visão assistencialista de simples oferta de atividades extracurriculares para preencher o tempo ocioso, quando falamos aqui de Educação Integral pontuamos que esse modelo deve visar à formação da emancipação, da cidadania e da autonomia dos sujeitos (FERREIRA, 2007).

O movimento na direção de uma Educação Integral parte de projeto já idealizado em momento anterior da história por Anísio Teixeira e, nesse sentido, também cabe a colaboração de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (LOMONACO; SILVA, 2013). Realizando uma breve contextualização histórica, a emergência do Plano Nacional de Educação em 2001 (BRASIL, 2001), a proposta do Mais Educação (BRASIL, 2007) e a Conferência Nacional de Educação -

CONAE (BRASIL, 2010a), com suas metas e diagnósticos, já propunham objetivos nessa direção.

Considerando, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), elaborada em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), já se observavam considerações iniciais sobre a implantação da escola de tempo integral. Em relação à implantação e inserção de escolas em tempo integral, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) traz em seu Artigo 34 que a jornada escolar deve ser progressivamente ampliada e o período de permanência do aluno na escola deve caminhar em direção à integralidade.

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2010b, p. 1).

Hoje, dentre os documentos mais recentes que tratam sobre implantação da escola pública de tempo integral, podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2014). O PNE (BRASIL, 2014) em seus objetivos e metas propõe como estratégias:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2014).

Ademais a Lei 11. 741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) também alteram a LDB em alguns pontos e inserem o debate da educação de tempo integral e para além do espaço regular como

necessários à educação nacional. O Conselho Nacional de Educação (CNE) funciona como importante agente nesse processo através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Conforme GUARÁ (2006), nesse modelo de ensino há uma amplitude de possibilidades de desenvolvimento humano, o que poderia dar novos sentidos e significados ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola de tempo integral se coloca como possível dispositivo de redimensionamento espaço-temporal e, quem sabe, de desenvolvimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Brasil (ZANARDI, 2017). Deposita-se, assim, nesse modelo ainda recente e isolado, a esperança de resolução de um conjunto de defasagens e percalços construídos durante anos no sistema de ensino público brasileiro.

Nesse processo, o alcance da Educação Integral através de uma Escola de Tempo Integral parece estar intimamente ligado a uma reformulação curricular. Portanto, é necessário pensar em um currículo integrado, sendo “importante refletir sobre uma organização do trabalho pedagógico que favoreça experiências formativas globalizadoras e esquemas que fortaleçam a perspectiva relacional das disciplinas” (SANTOS; SOUZA, 2018, p. 256). Esse processo se dá de modo que seja considerada a organização do saber em disciplinas, mas que esse conhecimento não se apresente compartimentado e parcelado.

Daí advém o lugar central de saber trabalhar interdisciplinarmente, tratada aqui através de seu enfoque pedagógico (THIESEN, 2008). O objetivo dessas propostas seria, longe de dissolver o currículo escolar disciplinar atual, favorecer um diálogo ou uma interação entre as disciplinas e que o conhecimento passado por essas disciplinas não seja através de conteúdos prontos, mas que favoreça a construção e participação dos alunos e uma interação e coesão entre os diversos saberes.

## **A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A NECESSIDADE DE UM FAZER PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR**

Ao pensarmos na construção de uma escola de tempo e de educação integral devemos priorizar a formação de um aluno e de um currículo também integrados. Esse modo de pensar coloca em cheque a relação professor-aluno, o processo de ensino, e a formação docente.

Já que a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não uma, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. [...] O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. (FAZENDA, 2011, p. 88).

Para Japiassu (1976) a interdisciplinaridade aplicada à prática educacional implica no processo de transformação da ideia de subjetividade para a noção de que há no processo de ensino-aprendizagem intersubjetividades. Não se trata apenas de um simples acúmulo ou justaposição de saberes distintos, mas a utilização desses saberes complementando um ao outro na resolução de problemas reais. E não se trata apenas de conteúdos e disciplinas, a educação não é despersonalizada, não podemos deixar de levar em conta professores e alunos como agentes reais e ativos no processo de ensino-aprendizagem.

O fazer interdisciplinar dentro das escolas favorece pensar, portanto, nas relações escolares como uma intensidade de trocas, experiências e organização cooperativa do ensino e do currículo. Implica a transformação de métodos, de conteúdos, de processos avaliativos e uma ressignificação dos próprios vínculos aí presentes. Além do aspecto relacional envolvendo as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, é necessário dar ênfase à formação crítica-reflexiva, de modo que os conhecimentos não sejam dicotômicos e apartados, mas que possam dar suporte uma ao outro, em diálogo permanente com questionamentos, confirmações, refutações, complementações, negações e ampliações.

Esse cenário demanda do professor o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Isso implica a transformação da própria pedagogia, de uma ordem disciplinar hierárquica para uma relação dialógica, que priorize os próprios modos de ensino e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares embora haja um esforço institucional nessa direção. Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentada como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num

saber cada vez mais utilitário. (THIESEN, 2008, p. 550).

As possibilidades do fazer interdisciplinar são muitas, porém os limites que a rigidez escolar implica são muitos também. O currículo escolar foi pensado de forma fragmentada e limitada, dificultando que o próprio processo de trabalho do professor possa ser diferenciado. A estrutura em si empobrece as chances em que a criatividade e a integração possam se desenvolver. E quando você impõe dificuldades para uma visão holística e global dos fenômenos, o processo de ensino-aprendizagem também é destituído de possibilidades.

Mais do que uma reorganização metódica das atividades e disciplinas, a interdisciplinaridade pressupõe uma atitude, uma luta constante, uma mudança de paradigma. É preciso ter em mente a perspectiva processual desse fenômeno, entendendo que uma revolução se inicia nas práticas cotidianas. É necessário mudar aos poucos, mas é necessário começar agora. E é fundamental o envolvimento de todos os agentes envolvidos no processo.

A mudança deve acontecer no próprio espaço escolar, onde o educador tenha liberdade sobre seu processo de trabalho e as práticas de ensino possam ser reformuladas levando em conta o contexto, a história, os aspectos específicos de cada realidade. Longe de imposições e prescrições, pois corremos sempre o risco de cair na mesma armadilha que aprisiona e enrijece o “acontecer da vida” em manuais e projetos.

Assim, de um lado se situam as elaborações teóricas advindas da ciência e as proposições dos documentos que regem a educação; de outro, encontra-se o professor, que, ao remeter ao fazer interdisciplinar, pode apenas fazer ecoar sua incompreensão ou ainda as lacunas que impedem a existência de uma outra escola, de um outro modo de lidar com a produção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge, pois, como discurso obrigatório, como alvo a ser alcançado, como projeto de um fazer, mas não como prática efetiva que o dizer possa traduzir. (SILVA; PINTO, 2009, s/p).

Isso se apresenta como grande desafio para os professores em uma realidade de trabalho que lhe impõe uma profunda solidão. Precisamos mais uma vez lembrar que o processo educativo não deve ser imposto como responsabilidade de um único sujeito. É preciso ter um cuidado especial para que não acabamos por cair na mesma perspectiva que responsabiliza por anos os professores pelo sucesso ou fracasso escolar. Esse é o dever de todos os agentes ligados ao campo da educação brasileira: as políticas educacionais, os gestores, os professores, os alunos, as famílias e os grandes produtores de conhecimento através de textos científicos e universitários. O fazer interdisciplinar

pressupões a interação entre essas instâncias para “integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta” (THIESEN, 2008, p. 551).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reorganização do processo de ensino é fundamental para a construção de um currículo e de uma prática docente que sejam capazes de balizar uma educação integral em uma escola de tempo integral, um currículo integrado e uma fazer pedagógico interdisciplinar. A ampliação das jornadas escolares aliada a uma verdadeira revolução da organização curricular e do ensino parecem fazer surgir no horizonte educacional brasileiro possibilidades de mudanças no fazer de professores, alunos e escolas.

É necessário levar em conta também que toda transformação e mudança implicam em desafios, para os quais devemos nos antepor, na medida de nossas possibilidades. A própria estrutura e realidade docente no Brasil se apresenta como desafio, bem como a formação nas universidades e programas de pós-graduação. É necessário certo investimento e demandado determinado tempo para preparação dos conteúdos e organização das aulas. É precisa certa aproximação da realidade do docente e do discente, da linguagem, do cotidiano e das próprias práticas discursivas desenvolvidas nesses locais.

Nos questionamos se é possível a construção cotidiana de fazeres que possam levar ao entendimento da fragmentação do horizonte pedagógico e dar conta da vivência interdisciplinar através de referenciais teóricos e práticos nas escolas espalhadas por todo o País. Nos questionamos também sobre o papel do professor nesse processo. Para que possamos iniciar processos que respondam progressivamente é fundamental lembrarmos que a educação, e mais precisamente a educação integral, em tempo integral e interdisciplinar, acontece não apenas aprisionada dentro das salas de aula, acontece no aqui e agora, permeada nos entrelaçamentos cotidianos. Se os processos educativos estão acontecendo sempre e em todos os espaços, podemos nos apropriar de todos eles e transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo que está para além das amarras espaço-temporais que nos são impostas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez.1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cnwCN>. Acesso em 24 julho 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Parâmetros nacionais para o Ensino Médio**, Brasília. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dehB9>. Acesso em 24 julho 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. **Institui o Programa Mais Educação**, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://encurtador.com.br/fiVY1>. Acesso em 24 julho 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://encurtador.com.br/jvBCJ>. Acesso em 24 julho 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://encurtador.com.br/hmxX3>. Acesso em 24 julho 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na escola PDDE/Integral**. Programa Mais Educação. Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. MEC: Brasília, 2010b. Disponível em: <http://encurtador.com.br/iksR1>. Acesso em 24 julho 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://encurtador.com.br/ijrJU>. Acesso em 24 julho 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2014**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://encurtador.com.br/klO45>. Acesso em 24 julho 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://encurtador.com.br/emnA7>. Acesso em 24 julho 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou

Ideologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em Tempo Integral: Possível Solução ou Mito na Busca da Qualidade?** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em: <http://encurtador.com.br/kEHJS>. Acesso em 24 julho 2018.

FORTUNATO, R.; CONFORTIN, R.; SILVA, R. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. REI. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, p. 01-14, 2013. Disponível em: <http://encurtador.com.br/btAKM>. Acesso em 24 julho 2018.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. In: Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 15-24, 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KIVITZ, E. G.; KOHATSU, M. C. C.; BARROCAS, R.; COELHO, I. S. Escola de Educação e Tempo Integral: uma perspectiva interdisciplinar. **Unisanta Humanitas**, v. 5, n. 3, p. 268-282, 2016. Disponível em: <http://encurtador.com.br/dpEXZ>. Acesso em 24 julho 2018.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013. Disponível em: <http://encurtador.com.br/guRW7>. Acesso em 24 julho 2018.

SILVA, L. H. O. da; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos - Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Ano 5, 2009. Disponível em: <http://encurtador.com.br/cpJMZ>. Acesso em 24 julho 2018.

SOUZA, F. das C. S.; SANTOS, L. A. S. O currículo integrado e seu compromisso com o fazer pedagógico interdisciplinar. In: Paulo Augusto Tamanini. (Org.). **O ensino em perspectivas: múltiplas abordagens, outros enfoques e a interdisciplinaridade no ofício docente**. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 255-266.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <http://encurtador.com.br/ryJN5>. Acesso em 24 julho 2018.

ZANARDI, T. A. Educação Integral não é privilégio e sim um direito! A Educação Integral na Escola em Tempo Integral. **Revista COCAR**, Belém, V.11. N.21, p. 19-42 –Jan./Jul. 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fjIH4>. Acesso em 24 julho 2018.